

**Educação especial em escolas indígenas de Minas Gerais: cenários a partir de indicadores
do censo escolar**

*Special education in indigenous schools of Minas Gerais: scenarios from school census
indicators*

Michele Aparecida de Sá
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Belo Horizonte-Brasil
Eduardo Adão Ribeiro
Universidade Federal Fluminense (UFF)
Niterói-Brasil
Letícia de Oliveira Brazão
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Belo Horizonte-Brasil

Resumo

Este trabalho se insere no âmbito da interface Educação Especial e Educação Escolar Indígena. Tem por objetivo analisar a maneira como o atendimento educacional para alunos indígenas com deficiência está organizado no estado de Minas Gerais em termos de acesso, da natureza dos serviços educacionais e das condições das escolas indígenas para o atendimento dessa população. Para tanto, utilizam-se os microdados do Censo Escolar da Educação Básica dos anos de 2008, 2012, 2016 e 2020. Os resultados indicam certo aumento no número de escolas, as quais se concentram majoritariamente na esfera estadual. No entanto, poucas apresentam acessibilidade arquitetônica, ofertam Atendimento Educacional Especializado ou dispõem de Sala de Recursos Multifuncionais aos indígenas com deficiência.

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

Abstract

This study is situated at the intersection Special Education and Indigenous School Education. The objective is to examine how educational service for indigenous students with disabilities is organized in the state of Minas Gerais in terms of access, the nature of education services and the conditions of indigenous schools to serve this population. For this purpose, microdata from the School Census of Basic Education for the years 2008, 2012, 2016 and 2020 were utilized. The findings suggest a modest increase in the number of schools, primarily at the state level. However, few schools have architectural accessibility, provide Special Education Services or possess a Multifunctional Resource Room for indigenous individuals with disabilities.

Keywords: Special education; Indigenous school education; School census.

Introdução

Os povos indígenas brasileiros possuem uma variedade cultural e linguística expressiva. Segundo dados do Censo Demográfico de 2010, há registros de mais de 305 etnias e cerca de 270 línguas indígenas foram registradas no país (IBGE, 2010).

No Brasil, desde a promulgação da Constituição da República de 1988, reconhece-se aos povos indígenas suas formas próprias de organização social, línguas, crenças e tradições. A extensão desses direitos para o campo educacional possibilitou que os povos indígenas se apropriassem da escola e dessem a esse espaço identidade, o uso de suas línguas e a utilização dos processos próprios de aprendizagem. (Brasil, 1988, Art. 210)

Após essa garantia constitucional o número de escolas indígenas aumentou. Os dados do censo escolar da Educação Básica (2020) revelaram que no Brasil existiam 3.359 escolas em Terras Indígenas que atendiam 273.928 estudantes nas diversas etapas e modalidades de ensino. (Brasil, 2020)

Estudos recentes evidenciaram a presença de estudantes com deficiência em escolas indígenas (Sá, 2011; 2015; Sá; Cia, 2015; Silva, 2014; Coelho, 2011; 2019; Sá; Ribeiro, GONÇALVES, 2023). Uma pesquisa realizada por Sá, Ribeiro e Gonçalves (2023) demonstrou que no ano de 2020 existiam 2.959 estudantes com deficiência e Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculados em escolas indígenas em todas as regiões do Brasil. Os autores destacaram que as pesquisas sobre esse público são incipientes e não existem políticas públicas exclusivas para atender às particularidades culturais, linguísticas e específicas dos estudantes indígenas com deficiência.

Diante desse cenário e considerando a crescente importância de se adequar as práticas educacionais às demandas específicas desses alunos, a interface Educação Especial e Educação Escolar Indígena tornou-se diretriz recente no contexto brasileiro. A Educação Especial tem como público-alvo os estudantes com deficiência, TEA e alta habilidades e/ou superdotação, sendo considerada uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e outras modalidades, disponibiliza recursos e serviços e orienta a utilização nas turmas comuns do ensino regular (Brasil, 2008, p. 11). Por sua vez, a Educação Escolar Indígena é destinada aos povos indígenas e tem como objetivos:

[...] proporcionar aos indígenas, suas comunidades e povos: I - a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas

línguas e ciências; II - o acesso às informações, conhecimentos técnicos, científicos e culturais da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas. (Brasil, 2012, p. 3)

A interface dessas duas áreas foi prevista pela primeira vez na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva quando indica que “[...] os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais” desses povos (Brasil, 2008, p. 12).

Essa interface também é reconhecida em diretriz específica para a Educação Escolar Indígena. O artigo 11 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (Brasil, 2012) considera:

A Educação Especial é uma modalidade de ensino transversal que visa assegurar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação, o desenvolvimento das suas potencialidades socioeducacionais em todas as etapas e modalidades da Educação Básica nas escolas indígenas, por meio da oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE). (Brasil, 2012, p. 5)

Recentemente, estudos com indicadores educacionais sobre a escolarização de estudantes indígenas com deficiência estão sendo realizados no país. Em pesquisa conduzida por Sá e Cia (2015) sobre a interface Educação Especial e Educação Escolar Indígena no Brasil, foi observado, por meio dos dados do censo escolar da educação básica entre 2007 e 2010, um aumento nas matrículas de estudantes indígenas com deficiência. No entanto, durante o período analisado, o atendimento educacional especializado não estava disponível para os estudantes da Educação Especial nas escolas indígenas.

Outro estudo desenvolvido com os indicadores educacionais sobre a temática foi realizado pelos autores Sá, Ribeiro e Gonçalves (2023) e teve como objetivo principal apresentar um retrato da escolarização de estudantes indígenas com deficiência no Brasil por meio dos dados do censo escolar da Educação Básica em 2010, 2015 e 2020. Os dados apontaram um aumento de 480% nas matrículas de estudantes com deficiência e TEA em escolas indígenas no período analisado e evidenciou que somente 25,34% desses estudantes recebiam atendimento educacional especializado.

Diante desse cenário, que emerge sobre a escolarização de estudantes indígenas com deficiência, torna-se necessário investigar como as redes estaduais e municipais estão se

Educação especial em escolas indígenas de Minas Gerais: cenários a partir de indicadores do censo escolar

organizando para auxiliar as comunidades indígenas no atendimento aos estudantes indígenas público-alvo da Educação Especial. Para este trabalho, selecionamos estudar, por meio dos indicadores educacionais, como ocorre o atendimento escolar dos estudantes indígenas com deficiência no Estado de Minas Gerais.

Assim, o objetivo principal deste artigo é analisar a maneira como o atendimento educacional para os estudantes indígenas com deficiência está organizado no estado mineiro com relação ao acesso, natureza dos serviços educacionais organizados e as condições das escolas indígenas para o atendimento dessa população.

Educação Escolar Indígena em Minas Gerais

O direito à Educação Escolar Indígena diferenciada, específica, bilíngue e intercultural foi garantido a partir da promulgação da Constituição da República de 1988. A partir desse momento, os estados começaram a se organizar para garantir o direito à escola indígena conforme os preceitos estabelecidos na constituição.

De acordo com Mendonça (2007), no estado de Minas Gerais, as primeiras iniciativas para criação de escolas indígenas começaram no ano de 1993 quando a Secretaria de Estado de Educação (SEE/MG) iniciou a elaboração de uma proposta educacional para atender aos interesses dos povos indígenas. Alguns encontros foram organizados e envolveram representantes dos povos indígenas mineiros, docentes da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e representantes da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI), do Ministério da Educação (MEC) e das secretarias municipais. Os encontros tiveram como objetivo elaborar um plano de ação apropriado à cultura e à realidade de cada povo indígena do estado.

No ano de 1995 foi instituído pela SEE/MG, em convênio com a UFMG, FUNAI e o Instituto Estadual de Floresta (IEF), o Projeto de Implantação das Escolas Indígenas no estado de Minas Gerais, com o objetivo criar escolas nas quatro terras indígenas. A principal ação do programa foi a realização do curso de formação dos professores indígenas no ano de 1996 trazendo contribuições para que cada povo indígena construísse sua própria escola. (Pereira, 2009)

A partir de 1997, as primeiras escolas estaduais indígenas começaram a ser criadas em Minas Gerais. De acordo com Mendonça (2007, p. 76-77):

Isso significou um grande avanço em relação à construção da escola indígena diferenciada em Minas Gerais, uma vez que os professores indígenas passaram a atuar nas escolas de suas aldeias substituindo os professores contratados pelas prefeituras dos municípios onde se localizam as Terras Indígenas.

No ano de 2015, a SEE-MG criou a Coordenação de Educação Escolar Indígena. Esse setor ficou responsável por “[...] coordenar e executar todas as ações necessárias para o atendimento escolar às comunidades indígenas e constituir instâncias interinstitucionais para acompanhar e assessorar as atividades a serem desenvolvidas no âmbito estadual”. (Paiva, 2018, p. sp).

Mas foi em 2016 que a Educação Escolar Indígena foi regulamentada no estado de Minas Gerais pela Lei nº 22.445 de 22 de dezembro de 2016. Esta lei estabelece diretrizes sobre a educação escolar indígena no Estado e introduz a categoria Escola Indígena. De acordo com esse documento, são objetivos da Educação Escolar indígena no estado:

I – valorizar as culturas indígenas localizadas no Estado e sua diversidade étnica e linguística; II – fortalecer as práticas socioculturais das comunidades indígenas; III – salvaguardar as línguas maternas dos povos indígenas, bem como suas variantes; IV – afirmar as identidades étnicas peculiares a cada povo indígena; V – valorizar os processos de produção e transmissão do conhecimento peculiares a cada comunidade indígena; VI – proporcionar os meios de acesso e apropriação da base nacional comum do currículo da educação básica; VII – afirmar a centralidade do território nos processos educativos; VIII – contribuir para o bem viver da comunidade indígena e para a preservação de seu território e dos recursos nele existentes. (Minas Gerais, 2016, Art. 3)

Atualmente existem 29 escolas indígenas em Minas Gerais, das quais 20 estão localizadas dentro de terras indígenas e 10 localizadas em área urbana. Juntas, elas atendem cerca de 4.698 estudantes indígenas em diversas etapas e modalidades de ensino, conforme dados do censo escolar da Educação Básica (2020).

Estudos realizados por Ferrari (2020) e Sá, Ferrari e Marciano (2022) demonstraram a presença de estudantes indígenas com deficiência matriculados nas escolas indígenas mineiras. Fato este que evidencia a necessidade de estudar as condições de acesso, acessibilidade, permanência e apropriação do conhecimento desses estudantes dentro das escolas indígenas.

Como mencionado anteriormente, a interface Educação Especial e Educação Escolar Indígena está presente em documentos normativos dessas duas áreas (Brasil, 2008; 2012). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica

Educação especial em escolas indígenas de Minas Gerais: cenários a partir de indicadores do censo escolar

orientam que os sistemas de ensino estaduais e municipais, quando tiverem escolas indígenas sob sua incumbência, devem assegurar a acessibilidade aos estudantes indígenas público da Educação Especial por meio de prédios escolares, equipamentos, mobiliários, transporte escolar, recursos humanos e outros materiais adaptados às necessidades desses estudantes. O documento prevê ainda que a identificação das necessidades educacionais especiais deve considerar a experiência dos docentes indígenas, a opinião da família, as questões culturais e contar com o auxílio técnico da secretaria de educação e o apoio da equipe responsável pela Educação Especial. (Brasil, 2012, Art. 11 § 2º e § 5º). Sá (2015, p.118) destaca a importância desse processo de identificação junto à comunidade, pois “[...] a concepção de necessidade e/ou deficiência que eles têm, em alguns casos, difere do conceito da sociedade não indígena que ainda foca nos aspectos patológicos”.

No contexto mineiro, a interface Educação Especial e Educação Escolar Indígena aparece de forma insatisfatória na Resolução SEE nº 4.256/2020, que institui as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais. No texto da resolução é apresentada a Educação Especial como uma modalidade de educação escolar transversal a todos os níveis e modalidades oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para estudantes público-alvo da Educação Especial. (Minas Gerais, 2020). Como a Educação Escolar Indígena é uma modalidade de ensino, subentende-se que os serviços ofertados pela Educação Especial, no estado de Minas Gerais, estarão disponíveis também nas escolas indígenas.

Contudo, a interface Educação Especial e Educação Escolar Indígena é citada unicamente no Art. 28 § 2º para os estudantes indígenas surdos quando garante “Às populações indígenas que possuem Língua de Sinais própria, será autorizada a atuação de profissional apto a estabelecer a mediação comunicativa do estudante indígena surdo” (Minas Gerais, 2020). Nada consta acerca da forma de oferta da Educação Especial dentro das escolas indígenas e sobre o atendimento educacional especializado para assegurar a igualdade de condições para acesso, permanência e conclusão com sucesso dos estudantes indígenas que demandam esse tipo de atendimento, conforme estabelecida nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (Brasil, 2012.), garantido na Constituição da República (BRASIL, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996).

Verificamos que a interface Educação Especial e Educação Escolar Indígena está presente nas políticas nacionais e de forma escassa na estadual. Assim, apresentaremos nesse trabalho a situação das escolas indígenas para garantir o direito à educação escolar dos estudantes indígenas com deficiência no contexto do estado de Minas Gerais.

Metodologia

Para este trabalho optamos por utilizar a pesquisa descritiva por ser mais adequada ao objeto de estudo. De acordo com Gil (2008, p. 28), a pesquisa descritiva tem como objetivo descrever as características de determinada população ou fenômenos ou estabelecer relações entre variáveis.

Nesta pesquisa foram analisados os dados oficiais de estudantes indígenas com deficiência inseridos em escolas indígenas do estado de Minas Gerais, por meio dos dados do Censo da Educação Básica. Optamos por utilizar o banco de microdados disponibilizados no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para *download*, por possibilitar a seleção e intersecção de variáveis específicas relacionadas aos estudantes indígenas com deficiência. Para acessar os microdados foi necessário utilizar o *Software IBM SPSS (Statistical Package for the Social Sciences)* e o *software Microsoft Excel* para extração e organização dos dados.

Escolhemos o estado de Minas Gerais por apresentar um número expressivo de pessoas indígenas. Existe atualmente no estado mineiro uma população indígena estimada em 12 mil pessoas pertencentes a doze etnias indígenas, distribuídas em 17 territórios. As etnias presentes no estado pertencem ao tronco linguístico Macro-Jê, sendo são: Maxakali, Xakriabá, Krenak, Aranã, Mukuriñ, Pataxó, Pataxó hã-hã-hãe, Catu-Awá-Arachás, Caxixó, Puris, Xukuru-Kariri e Pankararu,ⁱ

Para coleta e análise dos dados delimitamos o recorte temporal de 2008 a 2020. A escolha do ano de 2008 se justifica por corresponder ao ano de implementação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva (Brasil, 2008) e o ano de 2020 por ser o último ano em que os dados foram disponibilizados de forma integral pelo INEP.

Iniciamos o processo de coleta utilizando o banco de escolas e selecionando as seguintes variáveis: CO_UF= 31, que representa o estado de Minas Gerais e TP_LOCALIZACAO_DIFERENCIADA = 2, representando terras indígenas. Posteriormente, esses dados foram cruzados com as variáveis: Educação Escolar Indígena; dependências

Educação especial em escolas indígenas de Minas Gerais: cenários a partir de indicadores do censo escolar

administrativas (Federal, Estadual, Municipal e Privada); atendimento educacional especializado; Dependências Acessíveis (Banheiro, Sala de Atendimento Especial, Corrimão, Elevador, Pisos Táteis, Vão Livre, Rampas, Sinal Sonoro, Sinal Tátil, Sinal Visual, Acessibilidade Inexistente, Salas Acessíveis e Internet).

Para extração dos dados do banco de matrículas foram selecionadas as seguintes variáveis: CO_UF= 31, que representa o estado de Minas Gerais e IN_EDUCACAO_INDIGENA, que representa a educação escolar indígena. Posteriormente foram cruzadas as seguintes variáveis: deficiências (Baixa Visão, Cegueira, Deficiência Auditiva, Surdez, Deficiência Física, Deficiência Intelectual, Surdocegueira, Deficiência Múltipla) e Transtorno do Espectro Autista).

Embora este estudo utilize de procedimentos de coleta de dados embasado na abordagem quantitativa, a análise dos dados tem caráter qualitativo que, por sua vez, dar-se-á numa perspectiva em que as dimensões de qualidade e quantidade compõem uma unidade (Ferraro, 2012).

Resultados

A partir do levantamento realizado, os resultados foram organizados em quatro tabelas. As tabelas contém indicadores sobre matrículas, escolas, assim como de atendimentos e recursos disponíveis às pessoas com deficiência nas escolas indígenas de Minas Gerais.

Tabela 1 - Número de matrículas de estudantes com deficiência ou TEA nas escolas indígenas de Minas Gerais

Ano	Tipo de Deficiência ou TEA								TOTAL
	TEA	Múltipla	Intelectual	Física	Auditiva	Surdez	Baixa Visão	Cegueira	
2008	0	0	0	1	0	1	2	0	4
2012	0	0	11	1	0	2	0	0	14
2016	6	2	46	3	2	3	2	0	64
2020	8	10	97	16	3	5	5	0	144

Fonte: Elaboração própria com base no Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, 2008; 2012; 2016; 2020).

A tabela 1 mostra a presença de estudantes com deficiência e TEA matriculados em escolas indígenas no estado de Minas Gerais. Os dados evidenciam um aumento de 140 matrículas, ou 3.500%, quando comparados os anos de 2008 e 2020. Dentre as deficiências ou TEA, aquela que obteve maior crescimento nos registros foi a deficiência intelectual. Em 2008

não apresentava nenhum número e em 2020 saltou para 97, situação essa que merece ser investigada. Silva e Bruno (2019) problematizaram a complexidade do diagnóstico de deficiência intelectual para estudantes indígenas. Segundo os autores, o conceito de deficiência intelectual não é reconhecido em algumas etnias. Eles levantam a hipótese de que tal deficiência pode ser confundida com dificuldades de aprendizagem decorrentes de fatores linguísticos e culturais ou ainda de situação de vulnerabilidade social enfrentadas pelas crianças indígenas. Vale ressaltar que, não foram identificadas matrículas de estudantes com cegueira.

Na coleta realizada para este trabalho, buscamos identificar o quantitativo de escolas situadas em terras indígenasⁱⁱ, por nós denominadas de escolas indígenas, de acordo com a dependência administrativa, no estado de Minas Gerais. A tabela 2 mostra o número de escolas dentro das terras indígenas, de acordo com a respectiva dependência administrativa a qual se vincula.

Tabela 2 - Distribuição de escolas indígenas em terras Indígenas em Minas Gerais por dependência administrativa

Ano	Municipal	Estadual	Total
2008	1	13	14
2012	0	15	15
2016	0	17	17
2020	1	19	20

Fonte: Elaboração própria com base no Censo Escolar da Educação Básica (BRASIL, 2008; 2012; 2016; 2020).

Os resultados retornaram números somente de instituições municipais e estaduais, ou seja, não há qualquer registro de escolas indígenas privadas ou federais dentro das terras indígenas nesse estado. No ano de 2008, foram registradas 14 escolas indígenas situadas em terras indígenas, das quais uma municipal e 13 estaduais. Nos anos subsequentes analisados, 2012 e 2016, todas as escolas localizadas em terras indígenas em Minas Gerais eram estaduais, contabilizando 15 e 17, respectivamente. Em 2020, a tabela mostra que ainda havia uma escola municipal e, agora, 19 estaduais, totalizando 20 instituições. Verificamos, portanto, um aumento de 42,8% no número de escolas em terras indígenas em Minas Gerais no período analisado. Cabe destacar que há escolas que oferecem educação escolar indígena fora dessas terras. Segundo um estudo de Sá, Ferrari e Marciano (2022), especificamente no ano de 2020,

Educação especial em escolas indígenas de Minas Gerais: cenários a partir de indicadores do censo escolar

havia 10 escolas no estado de Minas Gerais que ofereciam educação escolar indígena localizadas em áreas urbanas.

Os dados indicam um crescimento no número de escolas indígenas no estado, um fenômeno que também se manifesta no âmbito nacional (RIBEIRO, 2020), porém contrastando com a tendência predominante de fechamento de escolas do campo (ANJOS, 2016; RIBEIRO, 2020). Considerando o panorama crítico de nucleação e fechamento de escolas situadas na zona rural, é questionável se esse aumento de escolas indígenas se deve à abertura de novas escolas. Podemos supor que parte desse incremento resulte de mudanças na classificação de escolas já existentes que, anteriormente, não se denominavam como indígenas.

Em que pese o aumento no número dessas escolas, há de se considerar que, no contexto rural brasileiro, muitos estudantes ainda enfrentam longos deslocamentos para chegar à escola, pois ela nem sempre está localizada em sua comunidade, ou então está situada na zona urbana. Neste sentido, não podemos descartar a hipótese de que esse quantitativo de escolas indígenas, mesmo com aumento, pode não ser suficiente para atender a demanda desses povos, sobretudo dos indígenas com deficiência, que podem ser ainda mais prejudicados caso tenham de se deslocar por longas distâncias.

Outro ponto sobre o qual é necessária certa ponderação é a concentração das escolas indígenas de Minas Gerais no âmbito estadual. O estado, portanto, é responsável pela manutenção e gestão de praticamente toda a Educação Escolar Indígena em sua circunscrição. Se considerarmos, portanto, a tímida interface dessa modalidade com a Educação Especial nos documentos político-normativos de Minas Gerais, é possível problematizar até que ponto o estado está propiciando de fato um ambiente político favorável para que as escolas locais se organizem conforme as particularidades dos estudantes indígenas e com deficiência no processo de escolarização.

Ao examinarmos a estrutura predial das escolas investigadas, elaboramos a Tabela 3, que exhibe os resultados levantados sobre a acessibilidade desses locais.

Tabela 3 - Acessibilidade arquitetônica em escolas dentro das terras indígenas de Minas Gerais

	Ano			
	2008	2012	2016	2020
Banheiro acessível	0	1	1	0
Dependências acessíveis	1	0	1	-

Rampas	-	-	-	1
Total	14	15	17	20

Fonte: Elaboração própria com base no Censo Escolar da Educação Básica (BRASIL, 2008; 2012; 2016; 2020).

Acerca da acessibilidade arquitetônica, cabe pontuar que, nos censos de 2008, 2012 e 2016, as únicas variáveis disponíveis para consulta eram a de banheiro acessível e dependências acessíveis (compreendendo todo o restante do ambiente interno da escola, exceto os banheiros). Ocorre que, no censo de 2020, foi verificada a descontinuidade da variável dependências acessíveis, mais especificamente para seu desmembramento em outros nove itens voltados à acessibilidade nas vias de circulação internas da escola (corrimão, elevador, pisos táteis, vãos livres, rampas, sinal sonoro, sinal tátil, sinal visual e acessibilidade inexistente). No levantamento realizado neste estudo, considerando todas as variáveis citadas, somente foi identificada uma escola com rampa em 2020, de modo que todas as demais não dispunham de acessibilidade nas vias de circulação internas. Já sobre as dependências acessíveis, mostraram-se presentes em uma escola, tanto em 2008 quanto em 2016. No que tange aos banheiros acessíveis, os resultados sinalizaram que somente uma das escolas contava com tal recurso em 2012 e 2016, de modo que nos demais recortes, nenhuma escola indígena registrou sua existência.

Os indicadores de acessibilidade nas escolas indígenas de Minas Gerais chamam a atenção para o alto percentual de instituições sem qualquer tipo de acessibilidade, seja nos banheiros ou mesmo no restante das dependências, representando de 88% a 95% nos recortes investigados. Interessante notar, ainda, que o aumento no número de escolas em terras indígenas não veio acompanhado de melhorias ou adaptações prediais para garantir acessibilidade aos estudantes, mesmo em tempos considerados inclusivos, em que vemos diversas disposições político-normativas que visam promover acessibilidade em prédios públicos.

Traçando um paralelo com a pesquisa de Ribeiro (2020), verificamos que os índices de escolas do campo brasileiras com algum tipo de acessibilidade não chegam sequer a 20%, salientando que as escolas indígenas são as que possuem os menores percentuais, não ultrapassando 5%. Neste ponto, os resultados de nossa pesquisa convergem com os do autor, porém, em seu estudo, o autor identificou uma tendência, mesmo que lenta, de aumento na

Educação especial em escolas indígenas de Minas Gerais: cenários a partir de indicadores do censo escolar

acessibilidade nas escolas indígenas. Este ponto contrasta com o panorama mineiro, tendo em vista que, com a Tabela 3, tal tendência não foi verificada nas escolas indígenas do estado.

A ausência de concretização de direitos sociais, especificamente no que concerne à garantia de uma estrutura escolar capaz de contribuir para a permanência dos estudantes é um problema generalizado. Todavia, a questão fica mais evidente nas escolas indígenas e do campo (Nozu, Sá, Damasceno, 2019) haja vista as dificuldades de implementação efetiva das políticas públicas nessas localidades (Rodrigues, 2014).

Silva e Bruno (2019), ao pesquisarem a realidade de escolas indígenas *in loco*, também pontuaram a falta de acessibilidade arquitetônica, bem como a inexistência de equipamentos ou mobiliários para eliminação de barreiras de locomoção. Neste sentido, sugerem que o atendimento aos alunos indígenas com deficiência perpassa, dentre outras práticas, a necessidade de recursos acessíveis para potencializar o aprendizado desses estudantes.

Neste sentido, buscando retratar como alguns recursos estão (ou não) sendo disponibilizados aos estudantes indígenas com deficiência, elaboramos a Tabela 4, com informações sobre Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).

De acordo com o Decreto n. 7.611/2011 compreende-se o “AEE como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente prestado ao público-alvo da educação especial” de forma complementar ou suplementar (Brasil, 2011), garantido na legislação ao público da educação especial (BRASIL, 1988; 1996). Com relação às Salas de Recursos Multifuncionais, elas se constituem em um espaço localizado nas escolas da educação básica que ofertam o AEE, e possui equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos, bem como recursos de acessibilidade para atender os estudantes público-alvo da Educação Especial. (Brasil, 2020)

Tabela 4 - Disponibilidade de AEE e SRM em escolas dentro das terras indígenas de Minas Gerais

Ano	AEE	SRM	Total
2008	-	0	14
2012	1	1	15
2016	6	1	17
2020	3	2	20

Fonte: Elaboração própria com base no Censo Escolar da Educação Básica.

Ao nos debruçarmos sobre a disponibilidade de AEE e SRM nas escolas indígenas, identificamos que, em 2008, das 14 instituições, nenhuma contava com o AEE ou SRM em suas dependências. No ano de 2012, foi registrada uma escola com AEE e o mesmo quantitativo com SRM. Já em 2016, apresentando o maior índice do período, somavam-se seis escolas com AEE, porém apenas uma dispunha de SRM. O aumento na disponibilização do AEE não foi mantido em 2020, com indicação de somente três instituições, ao passo que as escolas com SRM aumentaram para duas.

Assim como os recursos de acessibilidade, a oferta de AEE e SRM nas escolas investigadas é reduzida, estando ausente na maioria delas. A precariedade desses atendimentos para os indígenas com deficiência é alarmante quando observamos o recorte ao longo de uma década, quando o aumento da oferta ainda se mostra tímido. Isso se agrava ainda mais se pensarmos em como tem ocorrido o aumento do número de matrículas desse alunado, com destaque, inclusive, para a região Sudeste que, comparada com as demais, obteve o maior aumento percentual de estudantes indígenas com deficiência ou TEA, 795% entre 2008 e 2020, conforme ressaltam Sá, Ribeiro e Gonçalves (2023). Diante disso, torna-se imperativo questionar se os modestos aumentos nos serviços e atendimentos ofertados a esse público têm sido suficientes para atender a real demanda na localidade.

Por demanda, podemos tratar tanto de questões de capacidade de atendimento quanto das características de organização, línguas, crenças e tradições dos povos indígenas. Nozu, Sá e Damasceno (2019) denunciam o modelo vigente de AEE ofertado em SRM nas escolas do campo e indígenas, tendo em vista que, em grande parte, desconsidera as especificidades desses locais e seus estudantes. Assim, o questionamento dos autores vai ao encontro do que dizem Mendes e Malheiros (2012) ao criticarem a centralização do AEE exclusivamente na SRM como “tamanho único”, à medida que favorece a simplificação os serviços de apoio e não atende de forma satisfatória às necessidades de todos os estudantes que frequentam esse espaço.

Nesta toada, é importante esclarecer que não defendemos o fim das SRM. Entendemos tratar-se de um relevante espaço para apoiar os estudantes público-alvo da Educação Especial que, por ventura, vierem a necessitar. Porém, acompanhando os autores mencionados, compreendemos que, sobretudo em contextos rurais como nas terras indígenas, devemos pensar nesse espaço como mais um dos suportes, e não o único, para

Educação especial em escolas indígenas de Minas Gerais: cenários a partir de indicadores do censo escolar

oferta do AEE a esses estudantes. Assim, compartilhamos das propostas de Nozu et al (2020) que defendem o trabalho colaborativo entre professores regentes e especialistas na sala de aula comum como uma das alternativas viáveis para garantir do direito à educação de estudantes indígenas com deficiência.

Enquanto defendemos outras alternativas para além do AEE na SRM, não deixamos de criticar os precários investimentos em infraestrutura das escolas indígenas. Isso porque, mesmo sendo objeto de políticas públicas de inclusão, a implementação de SRM parece manter as escolas indígenas à margem, como podemos verificar no estado de Minas Gerais. A partir dos dados levantados, verificamos a urgência no fortalecimento dessas instituições, principalmente em criar condições mínimas de escolarização e atendimento aos indígenas com deficiência matriculados em escolas indígenas.

Considerações finais

A Educação Especial e a Educação Escolar Indígena constituem-se modalidades da Educação Básica nas políticas educacionais brasileiras, de modo que cada qual possui suas idiossincrasias, com públicos, objetivos e práticas pedagógicas que lhes são próprios. As interfaces dessas modalidades são construções recentes, fazendo-se presentes a partir de 2008, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, representando potentes possibilidades ao mesmo tempo em que enfrenta desafios para sua concretização.

Cientes de um cenário em que há um crescente aumento do número de matrículas de pessoas com deficiência em escolas do campo, em se tratando de indígenas, com maiores índices na região Sudeste, buscamos neste artigo explorar a realidade do estado de Minas Gerais. Assim, objetivamos analisar o atendimento educacional aos estudantes indígenas com deficiência, em termos de acesso, natureza dos serviços educacionais e condições das escolas indígenas para o atendimento dessa população.

Os indicadores produzidos a partir do Censo Escolar da Educação Básica, nos recortes de 2008, 2012, 2016 e 2020, apontam um aumento significativo (3.500%) nas matrículas de indígenas com deficiência, a maioria com deficiência intelectual, bem como de 42,8% no número de escolas indígenas em Minas Gerais, de modo que no ano de 2020, somaram-se 20 escolas em terras indígenas. Desse quantitativo, a maioria estava no âmbito estadual (19 das 20).

Foram analisados também os dados sobre acessibilidade arquitetônica nessas escolas, sobre os quais chamamos atenção para o baixo índice. No período investigado, entre 88% e 95% das escolas não apresentaram qualquer ambiente acessível, revelando como as estruturas dessas instituições encontram-se em estado de abandono pelo poder público. De modo semelhante, verificamos que apenas um reduzido número de escolas indígenas dispõe de AEE e SRM aos seus estudantes, representando 15% e 10% em 2020, respectivamente.

Verificamos a existência de uma política estadual que aborda a interface Educação Especial e Educação Escolar Indígena, entretanto, limita-se exclusivamente à área da surdez, autorizando a atuação de profissional intérprete no contexto das escolas indígenas, e não avança nas discussões para as outras deficiências nem para os serviços especializados dentro das escolas indígenas.

Os dados apresentados nesse estudo evidenciam a fragilidade do estado mineiro em garantir direitos fundamentais para os povos indígenas com e sem deficiência. Para que o estudante indígena com deficiência possa acessar a escola, nela permanecer e aprender é preciso garantir condições complexas como o respeito à diversidade linguística e cultural de cada povo. Além disso, é preciso construir uma proposta de Educação Especial Indígena baseada nos princípios e anseios de cada comunidade que garanta a formação dos docentes indígenas para atuação na Educação Especial, acessibilidades dos prédios escolares, adequação de mobiliário e fornecimento de materiais adaptados às necessidades específicas e culturais dos estudantes indígenas com deficiência.

Referências

ANJOS, Christiano Félix dos. **Realidades em contato**: construindo uma interface entre Educação Especial e Educação do Campo. 2016. 231f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/4ogHoi8>. Acesso em: 20 jul. 2023.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2010**. Brasília: IBGE, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, n. 248, 23 de dez. 1996.

Educação especial em escolas indígenas de Minas Gerais: cenários a partir de indicadores do censo escolar

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.**

Brasília: MEC/SECADI, 2008. Disponível em: <<https://bit.ly/3F8fUSB>>. Acesso em: 20 jul. 2023.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. **Resolução nº 5**, de 22 de junho de 2012. Brasília, DF: MEC/CNE, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11074-rcebo05-12-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica.** 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica.** 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica.** 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica.** 2020.

BRASIL. **Decreto n. 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: MEC, 2011.

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. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2011.

COELHO, Luciana Lopes. **A educação escolar de indígenas surdos Guarani e Kaiowá: discursos e práticas de inclusão.** 2019. 159f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019.

FERRARI, Ana Carolina Machado. **A construção de corpos com e sem deficiência nas práticas de circulação de conhecimento Xakriabá.** 2020. 228f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/44VEwJl>. Acesso em: 20 jul. 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MENDES, Enicéia Gonçalves; MALHEIRO, Cícera Aparecida Lima. Sala de recursos multifuncionais: é possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional especializado? In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares.** Salvador: EDUFBA, 2012, p. 349-365.

MINAS GERAIS. **Lei nº 22.445**, de 22 de dezembro de 2016. Dispõe sobre a educação escolar indígena no Estado e cria a categoria Escola Indígena. Disponível em: <https://bit.ly/3Y2sFqF>. Acesso em: 10 abr. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução 4.256**, de 09 de janeiro de 2020. Institui as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais. Disponível em: <https://bit.ly/3rIVh5>. Acesso em: 12 abr. 2023.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; SÁ, Michele Aparecida de; DAMASCENO, Allan Rocha. Educação especial em escolas do campo e indígenas: configurações em microcontextos brasileiros. **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, vol. IV, n. 07, p. 51-64, jul./dez., 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3Y8mm55>. Acesso em: 20 jul. 2023.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; SILVA, Monica Aparecida Souza da; SANTOS, Bruno Carvalho dos; RIBEIRO, Eduardo Adão. Inclusão de alunos da Educação Especial em escola do campo: possibilidades de um trabalho colaborativo?. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [S. l.], v. 5, p. e8972, 2020. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/8972>. Acesso em: 27 jun. 2023.

PAIVA, Carla Carneiro Costa Maciel. A educação escolar indígena no estado de minas gerais: trajetória e perspectivas. **Anais V CONEDU...** Campina Grande: Realize Editora, 2018.

PEREIRA, Verônica Mendes. A educação escolar indígena em Minas Gerais. **Paidéia**, 2009.

RIBEIRO, Eduardo Adão. **Inclusão de camponeses público-alvo da educação especial em escolas da região da Grande Dourados**. 2020. 273f. Dissertação (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3hgVXYo>. Acesso em: 20 jul. 2023.

RODRIGUES, Darcimar Souza. **A educação inclusiva na Escola Indígena Ebenezer do povo Tikuna da comunidade de Filadélfia no município de Benjamin Constant - AM**. 2014. 76f. Dissertação (Mestrado Profissional em Teologia) - Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/44yrVMF>. Acesso em: 20 jul. 2023.

SÁ, Michele Aparecida de. **Educação e Escolarização da criança indígena com deficiência em Terra Indígena Araribá**. 183 f. 2015. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

SÁ, Michele Aparecida; FERRARI, Ana Carolina Machado; MARCIANO, Rafael Henrique de Rezende. Educação especial e sua interface com a educação escolar indígena no contexto de Minas Gerais. In: SOUZA, Sirleine Brandão; FERRARI, Carla Cazelato (Orgs.). **Educação Especial: políticas, pesquisas e práticas**. Belo Horizonte: Sererê Editora e Educação Tecnológica, 2022. p. 69-94.

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. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2011.

Educação especial em escolas indígenas de Minas Gerais: cenários a partir de indicadores do censo escolar

SÁ, Michele Aparecida de; CIA, Fabiana. Educação especial nas escolas indígenas: análise do Censo Escolar de 2007-2010. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, RS, v. 28, n. 51, p. 41-52, jan./abr. 2015.

SÁ, Michele Aparecida de; RIBEIRO, Eduardo Adão; GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. Escolares indígenas com deficiência no Brasil: uma análise a partir do Censo Escolar da Educação Básica (2010, 2015 e 2020). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 104, p. 1-19, 2023.

SILVA, João Henrique da. **Formação de professores para o atendimento educacional especializado em escolas indígenas**. 2014. Fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2014.

SILVA, João Henrique da; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Educação especial nas escolas indígenas de Dourados, MS: desafios e possibilidades do serviço de apoio para os indígenas com deficiência. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 42, p. 67-84, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/470k6Ri>. Acesso em: 20 jul. 2023.

Notas

ⁱ Informações retiradas da página “Povos Indígenas no Brasil”. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Quadro_Geral_dos_Povos

ⁱⁱ “Terra Indígena (TI), de acordo com a Constituição Federal de 1988, é um território demarcado e protegido para a posse permanente e o usufruto exclusivo dos povos indígenas. Essas terras são reconhecidas como patrimônio da União e são destinadas à preservação de sua cultura, tradições, recursos naturais e formas de organização social, além de assegurar a reprodução física e cultural dessas comunidades.” Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/terras-indigenas/demarcacao-de-terras-indigenas>

Sobre os autores

Michele Aparecida de Sá

Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos. Mestre em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados. Professora adjunta na Universidade Federal de Minas Gerais. Membro do Núcleo de Educação Especial, Tecnologias e Inclusão Escolar – COLETIVO DIVERSA - da Universidade Federal Minas Gerais. E-mail de contato: micheledes20@hotmail.com - Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8076-8383>.

Eduardo Adão Ribeiro

Advogado pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Mestre em Fronteiras e Direitos Humanos pela Universidade Federal da Grande Dourados e Doutorando em Direitos, Instituições e Negócios pela Universidade Federal Fluminense (UFF) – e-mail: ribeiro.edu01@gmail.com - Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5604-9610>.

Letícia de Oliveira Brazão

Graduanda em Ciências Biológicas - Licenciatura - na Universidade Federal de Minas Gerais. Atualmente é bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais – FAPEMIG. E-mail: leticia_brazao@hotmail.com – Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-3908-2502>.

Recebido em: 06/11/2023

Aceito para publicação em: 10/11/2023