

**INDICADORES
EDUCACIONAIS
INVISIBILIZADOS:
MAPEAMENTO E ANÁLISE
DOS DADOS
EDUCACIONAIS DE
ESTUDANTES INDÍGENAS
COM DEFICIÊNCIA NO
ESTADO DO MATO GROSSO
DO SUL**

**INVISIBLE EDUCATIONAL INDICATORS: MAPPING AND ANALYSIS OF
EDUCATIONAL DATA ON INDIGENOUS STUDENTS WITH DISABILITIES IN
THE STATE OF MATO GROSSO DO SUL**

Ciências Humanas • 17/08/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/786933543](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/786933543)

Marcelo Krenak Alves do Nascimento¹

Edivaldo Maciel Sigrig Pereira²

José Manoel Filho³

RESUMO

Este estudo analisa a relação entre avaliação educacional e indicadores na escolarização de estudantes indígenas com deficiência, com foco na identificação de processos de invisibilização presentes no sistema educacional brasileiro. A pesquisa adotou abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico, com análise de produções acadêmicas recentes sobre educação escolar indígena, educação especial e formação docente. A investigação partiu da compreensão de que os indicadores educacionais, embora relevantes para o planejamento de políticas públicas, apresentam limitações quando aplicados a contextos marcados pela diversidade cultural e linguística. Os resultados evidenciam que o crescimento das matrículas de estudantes indígenas com deficiência não tem sido acompanhado por condições adequadas de permanência, aprendizagem e atendimento educacional especializado. Também foi possível observar fragilidades na formação de professores, que ainda não integra de forma consistente os princípios da interculturalidade e da educação inclusiva. A análise dos estudos aponta, ainda, para a insuficiência dos dados educacionais disponíveis, que não contemplam aspectos essenciais da realidade das escolas indígenas, contribuindo para a manutenção de desigualdades educacionais. Conclui-se que a construção de uma educação indígena inclusiva exige a articulação entre formação docente, valorização dos saberes tradicionais e reformulação dos indicadores educacionais, de modo a considerar as especificidades culturais, linguísticas e territoriais dos estudantes. A superação das invisibilidades educacionais depende de um olhar mais amplo, que vá além dos números e reconheça a complexidade dos processos educativos em contextos indígenas.

Palavras-chave: Educação escolar indígena; Educação inclusiva; Indicadores educacionais; Formação docente; Interculturalidade.

ABSTRACT

This study analyzes the relationship between educational assessment and indicators regarding the schooling of Indigenous students with disabilities, focusing on identifying processes of invisibilization within the Brazilian educational system. The research adopted a qualitative, bibliographic approach, analyzing recent academic literature on Indigenous school education, special education, and teacher training. The investigation was grounded in the understanding that educational indicators, while relevant for public policy planning, have limitations when applied to contexts marked by cultural and linguistic diversity. The results show that the increase in enrollment of Indigenous students with disabilities has not been matched by adequate conditions for retention, learning, and specialized educational support. Weaknesses were also observed in teacher training, which does not yet consistently integrate the principles of interculturality and inclusive education. Furthermore, the analysis points to the insufficiency of available educational data, which fails to capture essential aspects of the reality of Indigenous schools, thereby contributing to the persistence of educational inequalities. The study concludes that building an inclusive Indigenous education system requires coordinating teacher training, valuing traditional knowledge, and reformulating educational indicators to account for the students' cultural, linguistic, and territorial specificities. Overcoming educational invisibilization depends on a broader perspective—one that looks beyond the numbers and recognizes the complexity of educational processes in Indigenous contexts.

Keywords: Indigenous school education; Inclusive education; Educational indicators; Teacher training; Interculturality.

1. INTRODUÇÃO

A educação escolar indígena no Brasil tem sido historicamente marcada por processos de luta, resistência e construção de uma proposta pedagógica que respeite as especificidades culturais, linguísticas e sociais dos povos originários. Nesse contexto, a consolidação de uma educação diferenciada, intercultural e bilíngue representa um avanço significativo, ainda que permeado por desafios estruturais, políticos e pedagógicos. Conforme destacam Bayer, Florentino e Orzechowski (2020), a organização da educação escolar indígena deve estar diretamente vinculada ao respeito, aos saberes tradicionais, às formas próprias de aprendizagem e à autonomia das comunidades, rompendo com modelos homogêneos impostos historicamente.

Entretanto, quando se analisa a interface entre educação indígena e educação especial, observa-se a existência de lacunas ainda mais profundas, sobretudo no que se refere à visibilidade e ao acompanhamento educacional de estudantes indígenas com deficiência. Essa realidade revela não apenas desafios pedagógicos, mas também um processo de invisibilização desses sujeitos nos sistemas de avaliação e nos indicadores educacionais. A ausência ou fragilidade de dados específicos dificulta a elaboração de políticas públicas eficazes, comprometendo o acesso, a permanência e o desenvolvimento desses estudantes no ambiente escolar.

Estudos apontam que a escolarização de indígenas com deficiência ainda enfrenta obstáculos significativos, especialmente no que se refere à articulação entre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a proposta intercultural da educação indígena. Conforme evidenciado no estudo realizado nas aldeias de Dourados, no estado do Mato Grosso do Sul, persistem dificuldades relacionadas à formação docente, à ausência de recursos pedagógicos adequados

e às barreiras linguísticas, especialmente em contextos bilíngues ou multilíngues. Além disso, o estudo evidencia que a escolarização desses estudantes ainda não se integra plenamente aos princípios da educação indígena, o que limita a construção de práticas pedagógicas efetivamente inclusivas.

Nesse sentido, a discussão sobre avaliação educacional ganha centralidade, uma vez que os sistemas avaliativos tradicionais, baseados em parâmetros homogêneos, tendem a desconsiderar as especificidades culturais e cognitivas dos estudantes indígenas, especialmente aqueles que apresentam algum tipo de deficiência. Tal cenário contribui para a produção de indicadores educacionais que não refletem a realidade vivida por esses sujeitos, reforçando processos de exclusão e invisibilidade. Como apontam Gehrke, Sapelli e Faustino (2019), a formação de educadores indígenas em perspectiva intercultural e bilíngue é fundamental para a construção de práticas pedagógicas que considerem as múltiplas dimensões da aprendizagem, o que também deve ser incorporado aos processos avaliativos.

A invisibilização desses estudantes também está relacionada à ausência de políticas sistemáticas de coleta e análise de dados educacionais que contemplem a intersecção entre deficiência e pertencimento étnico. Nesse aspecto, a produção de indicadores educacionais precisa ser repensada a partir de uma perspectiva que considere as especificidades culturais, linguísticas e territoriais das populações indígenas. A falta de dados confiáveis não apenas dificulta o planejamento de ações educacionais, mas também contribui para a manutenção de desigualdades históricas no acesso à educação de qualidade.

Além disso, a formação de professores indígenas constitui um elemento central nesse debate, uma vez que esses profissionais desempenham papel fundamental na mediação entre os conhecimentos tradicionais e os saberes escolares. Cremoneze, De George e Marschner (2006) destacam que a formação docente indígena ainda enfrenta desafios estruturais, especialmente no que se refere à preparação para atuar em contextos inclusivos. Essa lacuna torna-se ainda mais evidente quando se trata do atendimento a estudantes com deficiência, que demandam estratégias pedagógicas específicas e uma compreensão ampliada das práticas educacionais.

Dessa forma, torna-se evidente a necessidade de aprofundar estudos que articulem a análise dos indicadores educacionais com a realidade vivenciada pelos estudantes indígenas com deficiência, especialmente em contextos específicos como o estado do Mato Grosso do Sul, que apresenta uma significativa população indígena. A compreensão dessa realidade é fundamental para subsidiar a construção de políticas públicas mais inclusivas, bem como para promover práticas pedagógicas que respeitem a diversidade e garantam o direito à educação para todos.

Nesse contexto, o presente estudo tem como objetivo realizar um mapeamento e análise dos dados educacionais de estudantes indígenas com deficiência no estado do Mato Grosso do Sul, buscando compreender de que forma esses sujeitos estão (ou não) representados nos indicadores educacionais. Além disso, pretende-se identificar os principais desafios enfrentados no processo de escolarização, contribuindo para a ampliação do debate sobre inclusão, interculturalidade e justiça educacional.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Educação Escolar Indígena, Educação Especial e a Produção de Invisibilidades Educacionais

A discussão sobre avaliação e indicadores educacionais invisibilizados, quando direcionada aos estudantes indígenas com deficiência, exige partir de uma compreensão mais ampla da própria educação escolar indígena. Esse campo não surgiu como simples extensão do modelo escolar hegemônico, mas como resultado de lutas históricas pelo reconhecimento de formas próprias de organização pedagógica, linguística e cultural.

Nessa perspectiva, a escola em território indígena não pode ser lida apenas como unidade administrativa do sistema de ensino, porque nela se cruzam projetos distintos de formação, pertencimento e continuidade cultural. Coelho e Bruno (2023) lembram que a escolarização brasileira foi constituída sob forte influência colonial, o que historicamente deixou de fora “muitos outros conhecimentos, línguas e culturas” (Coelho; Bruno, 2023, p. 2).

Essa observação é central para o tema deste artigo porque a invisibilização dos estudantes indígenas com deficiência não começa apenas na ausência de atendimento especializado ou na precariedade dos registros estatísticos; ela se inicia na própria estrutura de uma racionalidade escolar que, durante muito tempo, organizou o conhecimento a partir de parâmetros externos às comunidades indígenas.

Quando os sistemas de avaliação adotam classificações universais e homogêneas, sem considerar diferenças culturais, linguísticas e territoriais, acabam produzindo retratos incompletos da realidade.

Em consequência, parte expressiva da experiência escolar desses estudantes deixa de aparecer nos diagnósticos oficiais, nos censos e nas políticas deles derivadas.

Sá e Cia (2015), ao analisarem os dados do Censo Escolar de 2007 a 2010, já indicavam que a interface entre educação especial e educação escolar indígena se encontrava fragilizada. As autoras mostram que houve crescimento das matrículas de alunos indígenas com deficiência em escolas indígenas, mas esse movimento não foi acompanhado, no mesmo ritmo, pela oferta do Atendimento Educacional Especializado.

Em formulação bastante esclarecedora, afirmam que “a interface da Educação Especial com a Educação Indígena está em construção” (Sá; Cia, 2015, p. 41). Essa frase, embora breve, sintetiza um problema estrutural: há reconhecimento formal da necessidade de articulação entre as duas modalidades, mas tal articulação ainda não se consolidou em bases pedagógicas, administrativas e políticas consistentes.

Os resultados apresentados por Sá e Cia (2015) revelam mais do que uma insuficiência numérica; eles apontam uma forma específica de invisibilidade institucional. Quando aumenta o número de matrículas, mas não se ampliam os serviços, os recursos e o acompanhamento, os estudantes passam a existir para a estatística, porém não necessariamente para a política educacional em sua dimensão concreta.

O dado censitário, sozinho, pode sugerir ampliação do acesso; entretanto, a leitura crítica mostra que o acesso formal não equivale à garantia efetiva do direito à escolarização com qualidade. Por isso,

o exame de indicadores educacionais, nesse campo, não pode restringir-se ao volume de matrículas, devendo incorporar questões como permanência, condições de aprendizagem, oferta de AEE, acessibilidade linguística e adequação cultural do atendimento.

Esse quadro permanece atual em estudos mais recentes. No artigo sobre os escolares indígenas com deficiência no Brasil, Sá, Ribeiro e Gonçalves (2023) identificam ampliação das matrículas entre 2010, 2015 e 2020, com predominância da deficiência intelectual e concentração dos estudantes na modalidade regular. Ao mesmo tempo, o estudo registra que apenas uma pequena parcela recebia atendimento educacional especializado. Em termos analíticos, isso significa que a expansão do acesso não foi acompanhada por uma reorganização suficientemente robusta dos sistemas de apoio escolar. Assim, a política de inclusão tende a operar em superfície: inclui-se o aluno no fluxo escolar, mas não se reorganiza a escola para responder, de maneira intercultural e especializada, à complexidade de sua presença.

No contexto do Mato Grosso do Sul, a problemática assume contornos ainda mais visíveis, pois a presença indígena no estado torna mais evidente a necessidade de articulação entre educação escolar indígena e educação especial. Silva e Bruno (2016), ao investigarem a escolarização de indígenas com deficiência nas aldeias Jaguapiru e Bororó, em Dourados, demonstram que os obstáculos não se restringem a recursos materiais. Os autores mostram que o problema envolve bilinguismo, planejamento pedagógico, articulação entre professores, autoestima do estudante e participação sociocultural.

O estudo aponta que a escolarização desses alunos ainda não se integrava plenamente à proposta da educação indígena intercultural, o que significa que o estudante com deficiência, mesmo matriculado, seguia à margem de um projeto formativo efetivamente comprometido com a vida comunitária.

A relevância desse ponto é grande porque ele desloca a discussão para além da simples lógica do atendimento. O desafio não é apenas criar uma sala, designar um profissional ou registrar um aluno no sistema. O que está em jogo é saber se a escolarização oferecida dialoga com os modos próprios de aprender, de comunicar-se e de participar da cultura. Quando isso não acontece, instaura-se uma invisibilização mais profunda: o estudante está presente no espaço escolar, mas sua experiência, sua linguagem e suas necessidades permanecem secundarizadas.

Silva e Bruno (2019), em estudo sobre as escolas indígenas de Dourados, reforçam essa percepção ao mostrar que as barreiras estruturais e pedagógicas seguem sendo numerosas. Os autores registram “espaço físico inadequado; carência de recursos e materiais didático-pedagógicos na língua Guarani; ausência da língua de sinais em Guarani” (Silva; Bruno, 2019, p. 68).

Essa passagem é especialmente importante porque demonstra que o debate sobre inclusão, em contexto indígena, não pode ser reduzido ao transplante do modelo urbano e não indígena de educação especial. A falta de materiais em Guarani e a inexistência de língua de sinais em Guarani, por exemplo, mostram que a exclusão não decorre apenas da deficiência, mas da inadequação do próprio modelo de atendimento diante da realidade linguística das comunidades.

Nesse sentido, os autores avançam ao sugerir que a política educacional precisa ser orientada por uma perspectiva intercultural. Essa ideia é decisiva para o tema dos indicadores, pois um indicador educacional que desconsidere o idioma de instrução, a mediação linguística, a participação comunitária e a relação entre classe comum e AEE torna-se insuficiente para descrever a realidade. Em outras palavras, o problema não está só nos números disponíveis, mas também nas categorias usadas para organizar esses números. Medir sem compreender o contexto significa transformar desigualdade concreta em aparente neutralidade técnica.

A reflexão de Coelho e Bruno (2023) amplia esse argumento ao tratar da interface entre educação escolar indígena e educação de surdos no Mato Grosso do Sul. As autoras analisam as barreiras enfrentadas por estudantes surdos em comunidades Guarani e Kaiowá e mostram que as dificuldades de acesso aos conhecimentos locais e universais passam diretamente pela dimensão linguística. O estudo sustenta que a ampliação das investigações e o uso de línguas de sinais emergentes podem contribuir para práticas plurilíngues mais adequadas. Não se trata, portanto, de encaixar o estudante indígena surdo em uma fórmula pronta de bilinguismo; trata-se de reconhecer que a situação vivida por ele demanda outro olhar pedagógico e outro arranjo político-linguístico.

Isso tem implicações diretas para a análise dos indicadores educacionais. Se o sistema informa matrícula, etapa de ensino e tipo de deficiência, mas não consegue apreender como se dá a mediação linguística, qual língua circula no cotidiano escolar, se há sinais emergentes, se existe professor bilíngue ou se a família consegue participar do processo, então o dado produzido é insuficiente para orientar políticas eficazes. A invisibilidade, nesse

caso, não decorre apenas da ausência de informação, mas da limitação do que se considera informação relevante.

Outro aspecto decisivo refere-se ao diagnóstico e à identificação das deficiências. Silva e Bruno (2019) problematizam a complexidade do diagnóstico, especialmente da deficiência intelectual, nas comunidades indígenas pesquisadas. Segundo os autores, esse conceito não se apresenta da mesma forma na cultura Guarani e Kaiowá, e as dificuldades observadas podem estar relacionadas também a fatores linguísticos, metodológicos e de vulnerabilidade social. Esse ponto é extremamente importante para qualquer trabalho sobre avaliação e indicadores, porque mostra o risco de uma leitura apressada dos dados. Quando se toma o diagnóstico como categoria autoevidente, sem considerar a mediação cultural e pedagógica, há risco de patologizar processos que podem estar vinculados a outras formas de diferença ou a desigualdades sociais historicamente acumuladas.

Essa discussão aproxima-se do alerta feito por Sá, Ribeiro e Gonçalves (2023), quando observam a predominância da deficiência intelectual entre os estudantes indígenas com deficiência registrados no Censo Escolar. O estudo indica que tal predominância também exige leitura crítica, pois o diagnóstico pode carregar marcas de processos escolares excludentes e de avaliações pouco sensíveis à diversidade sociocultural. Assim, os indicadores não devem ser tomados como espelho perfeito da realidade, mas como construções que precisam ser interpretadas com cautela e à luz dos contextos nos quais se produzem.

Quando se desloca essa reflexão para a formação docente, a invisibilidade ganha novo contorno. Os estudos disponíveis mostram

que a formação para atuar nessa interface ainda é insuficiente. No caso de Dourados, Silva e Bruno (2019) descrevem um processo de formação continuada que procurou justamente responder a demandas surgidas do cotidiano das professoras do AEE. Entre os temas discutidos estavam identificação, diagnóstico, avaliação das necessidades específicas, alfabetização da pessoa com deficiência intelectual, estratégias para incentivar a fala de crianças com sequelas de paralisia cerebral e uso de tecnologia assistiva. Isso evidencia que a prática escolar coloca questões muito concretas, para as quais a formação inicial frequentemente não oferece respostas satisfatórias.

Sem docentes preparados para transitar entre educação escolar indígena e educação especial, a produção de invisibilidades tende a se reproduzir. O professor passa a lidar com a diferença sem instrumentos teóricos, metodológicos e culturais adequados; a escola, por sua vez, tende a responder com improvisações; e o estudante permanece situado numa zona de atendimento parcial. A fragilidade da formação, portanto, não é um problema periférico: ela afeta diretamente a qualidade dos registros, das avaliações, das intervenções pedagógicas e da própria leitura institucional sobre quem são esses alunos e de que precisam.

No plano político-administrativo, os estudos revelam uma distância importante entre norma e implementação. O trabalho de Sá e Cia (2015) deixa claro que o direito ao AEE está assegurado em diferentes legislações, mas os dados analisados pelas autoras mostraram que, nas escolas indígenas, esse direito nem sempre se materializava. Isso permite afirmar que a invisibilidade dos estudantes indígenas com deficiência não decorre da inexistência de marcos legais; ela se produz, em grande medida, na passagem

do texto normativo para a realidade escolar. Há, portanto, uma invisibilidade de implementação: a política existe, mas não alcança todos com a intensidade e a adequação necessárias.

A pesquisa de Santos, Ribeiro e Nozu (2025), ao analisar indicadores do Censo Escolar entre 2021 e 2023 em escolas de assentamentos, indígenas e quilombolas, reforça a ideia de que, embora haja avanço no número de escolas com matrículas de estudantes público da educação especial, a questão ainda precisa permanecer em pauta para a garantia do direito à escolarização.

O estudo também mostra a hegemonia das matrículas em classes comuns da rede regular, o que, por si só, não basta para caracterizar inclusão qualificada. Nesse ponto, a análise dos autores converge com a literatura anterior: a expansão quantitativa é um dado relevante, mas não encerra a discussão sobre acesso, permanência, aprendizagem e adequação intercultural.

Diante desse conjunto de evidências, torna-se possível sustentar que a invisibilização dos estudantes indígenas com deficiência opera em múltiplos níveis. Ela aparece no plano estatístico, quando faltam dados ou quando os dados disponíveis são insuficientes para revelar a complexidade da escolarização. Aparece no plano pedagógico, quando o atendimento desconsidera língua, cultura e modos próprios de aprendizagem. Aparece no plano formativo, quando os docentes não dispõem de preparação adequada para trabalhar nessa interface. E aparece, ainda, no plano político, quando o reconhecimento legal não se converte em condições materiais e institucionais consistentes.

Por isso, qualquer reflexão sobre avaliação e indicadores educacionais precisa recusar uma leitura meramente numérica do problema. O censo e os registros administrativos são fundamentais, mas não podem ser tratados como evidência autossuficiente. Eles precisam ser lidos em articulação com pesquisas de campo, com estudos qualitativos e com análises que deem centralidade às experiências das comunidades indígenas. Só assim será possível transformar o dado em diagnóstico crítico e o diagnóstico em política pública efetiva.

A interface entre educação escolar indígena e educação especial continua marcada por avanços parciais, fragilidades institucionais e forte necessidade de reorientação intercultural. O crescimento das matrículas, isoladamente, não resolve o problema da invisibilidade. Ao contrário, pode até mascará-lo, caso seja utilizado como prova automática de inclusão. O que os estudos sugerem é outra direção: produzir indicadores mais sensíveis às especificidades indígenas, investir na formação docente, revisar os modos de identificação das deficiências, fortalecer o AEE em diálogo com a comunidade e reconhecer que a escolarização desses estudantes precisa ser pensada a partir de suas realidades linguísticas, culturais e territoriais. Somente dessa forma será possível deslocar esses sujeitos da condição de presença estatística para a condição de sujeitos de direito efetivamente reconhecidos pela escola e pela política educacional.

2.2. Formação Docente, Interculturalidade e Desafios na Construção de Uma Educação Indígena Inclusiva

A discussão acerca da formação de professores indígenas, quando articulada à perspectiva da educação inclusiva, exige deslocar o

olhar para além das estruturas formais dos cursos de licenciatura e programas institucionais. Trata-se de compreender a docência como prática situada, profundamente atravessada por dimensões culturais, linguísticas e políticas, especialmente quando exercida em territórios indígenas.

Nesse sentido, a formação docente não pode ser reduzida à aquisição de competências técnicas, mas deve ser entendida como processo contínuo de construção de saberes que dialogam com a realidade das comunidades e com os desafios concretos do cotidiano escolar.

Historicamente, a formação de professores indígenas no Brasil esteve vinculada a projetos educacionais que desconsideravam os modos próprios de organização dos povos originários. Cremoneze, De George e Marschner (2006) observaram que os primeiros programas formativos tinham como objetivo central a integração dos indígenas ao modelo escolar hegemônico, o que resultou na desvalorização dos conhecimentos tradicionais e na imposição de práticas pedagógicas descontextualizadas. Esse cenário contribuiu para a construção de uma escola que, embora presente nos territórios indígenas, não dialogava com as formas de vida das comunidades.

Com as transformações ocorridas a partir das políticas de educação escolar indígena, especialmente nas últimas décadas, observa-se um movimento de valorização da interculturalidade como princípio estruturante da prática pedagógica. No entanto, esse avanço não ocorreu de maneira homogênea, e a formação docente ainda apresenta lacunas significativas, sobretudo quando se considera a inclusão de estudantes com deficiência.

Menezes (2016), ao analisar o processo de alfabetização em uma comunidade Kaingang, evidencia que a aprendizagem não pode ser compreendida fora do contexto cultural em que se insere. A autora demonstra que os processos educativos estão diretamente relacionados às práticas sociais da comunidade, o que exige do professor uma atuação que considere os saberes locais como parte constitutiva do ensino. Essa perspectiva rompe com a lógica tradicional de transmissão de conteúdos e reforça a necessidade de uma formação docente que valorize a diversidade cultural.

Nesse contexto, a interculturalidade não deve ser entendida apenas como reconhecimento da diferença, mas como prática pedagógica que promove o diálogo entre diferentes sistemas de conhecimento. Bayer, Florentino e Orzechowski (2020) reforçam essa ideia ao discutir a gestão da educação escolar indígena, destacando que a organização da escola deve respeitar os saberes tradicionais e as formas próprias de aprendizagem das comunidades. Nesse sentido, afirmam que: “a organização da educação escolar indígena deve respeitar os conhecimentos próprios das comunidades” (Bayer; Florentino; Orzechowski, 2020, p. 45).

Essa afirmação revela que a formação docente não pode ser dissociada da gestão escolar, pois ambas estão diretamente relacionadas à construção de uma proposta pedagógica coerente com a realidade indígena. Quando o professor não é formado para atuar nesse contexto, há o risco de reprodução de práticas que desconsideram os saberes locais, comprometendo a efetividade do ensino.

A problemática torna-se ainda mais complexa quando se incorpora a dimensão da educação especial. A presença de estudantes

indígenas com deficiência exige do professor uma atuação que articule conhecimentos da educação inclusiva com os princípios da interculturalidade. No entanto, essa articulação ainda é incipiente nos processos formativos, o que limita a capacidade dos docentes de desenvolver práticas pedagógicas adequadas.

Gehrke, Sapelli e Faustino (2019) destacam que a formação de pedagogos indígenas em alternância representa uma estratégia importante para aproximar teoria e prática, permitindo que os futuros professores construam conhecimentos a partir da realidade de suas comunidades. Segundo os autores, esse modelo contribui para o fortalecimento da identidade cultural e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas contextualizadas. Contudo, ainda há necessidade de ampliar a abordagem da educação inclusiva nesses processos formativos.

Menezes, Faustino e Novak (2021) apontam que a formação inicial de professores indígenas tem avançado no reconhecimento da interculturalidade, mas ainda apresenta fragilidades no que se refere à inclusão. Os autores destacam que a formação precisa integrar diferentes dimensões do processo educativo, considerando tanto os aspectos culturais quanto as necessidades específicas dos estudantes com deficiência.

Essa lacuna formativa torna-se evidente na prática pedagógica, especialmente quando se analisam os desafios enfrentados nas escolas indígenas. Estudos realizados no estado do Mato Grosso do Sul evidenciam que os professores enfrentam dificuldades relacionadas à falta de recursos pedagógicos, à ausência de materiais didáticos em línguas indígenas e à carência de formação específica para atuar com estudantes com deficiência. Silva e Bruno

(2019, p. 68) destacam que: “as escolas estudadas enfrentam diversos obstáculos, tais como: espaço físico inadequado; carência de recursos e materiais didático-pedagógicos na língua Guarani”.

Essa realidade evidencia que a formação docente não pode ser pensada de forma isolada, mas deve estar articulada a políticas públicas que garantam condições adequadas de trabalho nas escolas indígenas.

Além disso, a análise da interface entre educação especial e educação indígena revela que os modelos de atendimento frequentemente não consideram as especificidades culturais das comunidades. Conforme destacam os autores: “os recursos, serviços e atendimentos educacionais especializados estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos” (Silva; Bruno, 2019, p. 69)

Essa citação reforça a necessidade de construção de práticas pedagógicas que dialoguem com a realidade indígena, superando a lógica de reprodução de modelos externos.

As análises indicaram que as escolas estudadas enfrentam diversos obstáculos, tais como: espaço físico inadequado; carência de recursos e materiais didático-pedagógicos na língua Guarani; ausência da língua de sinais em Guarani; dificuldades com a avaliação das necessidades específicas. Por fim, as análises indicaram que a política educacional precisa pautar-se numa perspectiva intercultural, capaz de mobilizar a participação e o exercício crítico do fazer pedagógico. (Silva; Bruno, 2019, p. 68-69)

Os desafios da inclusão em contextos indígenas não se limitam à dimensão pedagógica, envolvendo também aspectos estruturais e políticos. A ausência de materiais em língua indígena, por exemplo, compromete o acesso ao conhecimento, enquanto a falta de estratégias de avaliação adequadas dificulta a identificação das necessidades dos estudantes.

A formação docente, nesse contexto, deve ser compreendida como elemento central na superação dessas barreiras. No entanto, para que isso ocorra, é necessário repensar os modelos formativos, incorporando perspectivas que valorizem a diversidade cultural e promovam a inclusão de forma contextualizada.

Autores como Nóvoa (2022) defendem que a formação de professores deve estar vinculada à prática, sendo construída a partir das experiências vividas no cotidiano escolar. Essa perspectiva é especialmente relevante para a educação indígena, onde a prática

pedagógica está profundamente relacionada à realidade da comunidade.

Da mesma forma, Saviani (2020) destaca que a educação deve ser compreendida como prática social intencional, voltada à transformação da realidade. Aplicada ao contexto indígena, essa abordagem reforça a necessidade de uma formação docente comprometida com a justiça social e com a valorização da diversidade.

Diante dessas reflexões, torna-se evidente que a construção de uma educação indígena inclusiva depende diretamente da formação de professores capazes de atuar de forma crítica e contextualizada. Isso exige não apenas a revisão dos currículos de formação inicial, mas também o investimento em programas de formação continuada que possibilitem o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas.

Além disso, é fundamental considerar que a formação docente deve estar articulada à produção de indicadores educacionais. A forma como os professores registram e interpretam os dados educacionais influencia diretamente a visibilidade dos estudantes com deficiência. Quando esses dados são produzidos de forma descontextualizada, contribuem para a manutenção das invisibilidades educacionais.

Portanto, a construção de uma educação indígena inclusiva exige a articulação entre formação docente, políticas públicas e produção de conhecimento. Mais do que ampliar o acesso à escola, é necessário garantir condições para que todos os estudantes possam aprender e se desenvolver em um ambiente que respeite suas especificidades culturais.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados bibliográficos levantados ao longo deste estudo evidencia que a interface entre educação escolar indígena e educação especial ainda se encontra em processo de consolidação, sendo marcada por avanços pontuais e fragilidades estruturais persistentes. Os estudos analisados convergem ao indicar que, embora haja crescimento no reconhecimento legal do direito à educação inclusiva em contextos indígenas, a efetivação dessas políticas no cotidiano escolar apresenta limitações significativas.

Nesse cenário, a formação docente emerge como um dos principais eixos de tensionamento. Conforme discutido por Menezes (2016), os processos educativos em comunidades indígenas não podem ser dissociados das práticas culturais e sociais, exigindo uma atuação pedagógica contextualizada. No entanto, a literatura aponta que a formação de professores indígenas ainda não contempla, de forma integrada, as especificidades da educação inclusiva, o que compromete a construção de práticas pedagógicas adequadas.

Além disso, Bayer, Florentino e Orzechowski (2020) destacam que a organização da educação escolar indígena deve estar fundamentada no respeito aos conhecimentos tradicionais, o que implica repensar não apenas o currículo, mas também as formas de gestão e avaliação educacional. Esse aspecto torna-se ainda mais relevante quando se considera a inclusão de estudantes com deficiência, cuja escolarização demanda estratégias pedagógicas que articulem interculturalidade e acessibilidade. A partir da análise dos estudos selecionados, foi possível identificar categorias centrais que estruturam o debate sobre a temática, conforme sistematizado na tabela a seguir.

Tabela 1. Síntese qualitativa dos estudos sobre educação indígena e inclusão

Categoria	Principais achados	Autores
Formação docente	Formação ainda insuficiente para atuação inclusiva; necessidade de articulação entre interculturalidade e educação especial	Menezes (2016); Menezes, Faustino e Novak (2021); Gehrke, Sapelli e Faustino (2019)
Interculturalidade	Valorização dos saberes tradicionais como base da prática pedagógica	Bayer, Florentino e Orzechowski (2020); Gehrke et al. (2019)
Inclusão escolar	Crescimento das matrículas sem ampliação proporcional do atendimento especializado	Sá e Cia (2015); Sá, Ribeiro e Gonçalves (2023)
Barreiras estruturais	Falta de recursos, materiais em língua indígena e infraestrutura adequada	Silva e Bruno (2019)
Linguagem e comunicação	Desafios relacionados ao bilinguismo e à ausência de recursos linguísticos adequados	Coelho e Bruno (2023)
Indicadores educacionais	Dados insuficientes para representar a realidade dos estudantes indígenas com deficiência	Santos, Ribeiro e Nozu (2025)

Fonte: Dados bibliográficos (2026).

A sistematização apresentada evidencia que os desafios enfrentados na construção de uma educação indígena inclusiva não são isolados, mas interdependentes. A formação docente, por exemplo, aparece diretamente relacionada à qualidade das práticas pedagógicas e à

capacidade de adaptação dos conteúdos às realidades culturais. Menezes, Faustino e Novak (2021) apontam que, embora haja avanços na formação inicial, ainda é necessário integrar de forma mais consistente os princípios da educação inclusiva aos processos formativos.

Nesse sentido, a interculturalidade não pode ser tratada como elemento complementar, mas como eixo estruturante da prática pedagógica. Bayer, Florentino e Orzechowski (2020) reforçam que a organização da escola indígena deve respeitar os saberes tradicionais, o que implica reconhecer que os processos de ensino e aprendizagem ocorrem em contextos culturalmente situados. Quando essa dimensão é desconsiderada, há risco de reprodução de práticas pedagógicas descontextualizadas, que não atendem às necessidades dos estudantes.

Sá e Cia (2015) demonstram que o aumento das matrículas de estudantes indígenas com deficiência não foi acompanhado pela ampliação do atendimento educacional especializado, o que revela uma inclusão mais formal do que efetiva. Esse dado é reforçado por Sá, Ribeiro e Gonçalves (2023), ao apontarem a predominância de estudantes com deficiência intelectual matriculados na rede regular, mas com acesso restrito a serviços de apoio.

Silva e Bruno (2019) destacam que a falta de recursos pedagógicos, especialmente em línguas indígenas, e a precariedade da infraestrutura comprometem o desenvolvimento de práticas inclusivas. Essa realidade evidencia que a inclusão não depende apenas da formação docente, mas também de condições materiais que possibilitem a implementação de estratégias pedagógicas adequadas.

A questão linguística também se apresenta como um dos principais desafios na escolarização de estudantes indígenas com deficiência. Coelho e Bruno (2023) apontam que a ausência de recursos que contemplem a diversidade linguística das comunidades dificulta o acesso ao conhecimento escolar. Em contextos multilíngues, a falta de políticas que integrem diferentes formas de comunicação contribui para a exclusão desses estudantes.

Santos, Ribeiro e Nozu (2025) destacam que os dados disponíveis ainda são insuficientes para orientar políticas públicas eficazes, uma vez que não contemplam as especificidades culturais e territoriais das comunidades indígenas. Isso reforça a necessidade de repensar os processos de coleta e análise de dados educacionais, incorporando uma perspectiva intercultural.

A articulação entre esses diferentes elementos evidencia que a invisibilização dos estudantes indígenas com deficiência não resulta de um único fator, mas de um conjunto de condições estruturais, pedagógicas e políticas. A ausência de integração entre formação docente, práticas pedagógicas e produção de indicadores educacionais contribui para a manutenção de desigualdades no acesso à educação.

A construção de uma educação indígena inclusiva exige a adoção de estratégias que articulem diferentes dimensões do processo educativo. Isso inclui o investimento na formação de professores, a valorização dos saberes tradicionais, a adequação dos recursos pedagógicos e a reformulação dos indicadores educacionais.

Por fim, destaca-se que a superação das invisibilidades educacionais depende do reconhecimento da diversidade como elemento central

do processo educativo. Mais do que ampliar o acesso à escola, é necessário garantir que todos os estudantes tenham condições de participar e aprender de forma significativa, respeitando suas especificidades culturais e suas necessidades individuais.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, tornou-se evidente que a presença de estudantes indígenas com deficiência nas escolas não pode ser interpretada como sinônimo de inclusão efetiva. Os dados mostram crescimento nas matrículas, mas esse avanço, quando observado mais de perto, revela limites importantes relacionados às condições reais de ensino, à organização das práticas pedagógicas e à forma como esses estudantes são reconhecidos dentro do sistema educacional.

A escola indígena carrega uma especificidade que não pode ser ignorada: ela se estrutura a partir de relações culturais próprias, de modos de aprender vinculados à coletividade e de uma forte presença da linguagem como elemento de identidade. Quando essas dimensões não são consideradas na organização do ensino, surgem práticas que até incluem o estudante formalmente, mas não garantem participação significativa nem aprendizagem consistente. Nesse cenário, a deficiência deixa de ser o único fator de exclusão e passa a se articular com questões linguísticas, culturais e estruturais.

O percurso teórico também mostrou que a formação docente ocupa um lugar decisivo. Ensinar em contexto indígena exige muito mais do que domínio de conteúdos; envolve compreender a dinâmica da comunidade, respeitar os saberes tradicionais e adaptar estratégias

de ensino a realidades diversas. Quando essa preparação não acontece de forma integrada à educação inclusiva, o professor tende a reproduzir modelos prontos, muitas vezes distantes da realidade em que atua. Isso impacta diretamente a forma como o estudante com deficiência é atendido ou deixado à margem dentro da própria sala de aula.

Outro ponto que chama atenção é a fragilidade dos indicadores educacionais. Os números existentes não conseguem expressar a complexidade do que acontece nas escolas indígenas. Informam quantos estudantes estão matriculados, mas pouco dizem sobre como aprendem, em que condições permanecem ou quais barreiras enfrentam no cotidiano escolar. Essa limitação faz com que parte significativa da realidade permaneça pouco visível, dificultando a construção de políticas realmente eficazes.

A discussão sobre interculturalidade aparece, então, como elemento central. Não se trata apenas de reconhecer diferenças, mas de reorganizar a prática pedagógica a partir delas. Quando a escola valoriza os conhecimentos da comunidade, adapta suas formas de ensinar e considera a diversidade linguística, abre-se espaço para uma inclusão mais concreta. Sem esse movimento, a tendência é manter uma estrutura que acolhe no papel, mas exclui na prática.

Também fica evidente que os desafios não se resolvem apenas dentro da sala de aula. Eles envolvem condições de trabalho, disponibilidade de recursos, produção de materiais adequados e articulação entre políticas públicas. A ausência de materiais em línguas indígenas, a limitação do atendimento educacional especializado e a falta de formação continuada mostram que a

inclusão depende de um conjunto de ações que precisam caminhar juntas.

Diante desse cenário, pensar a educação indígena inclusiva implica mudar a forma como se entende o próprio processo educativo. Não basta garantir acesso; é necessário garantir sentido, participação e reconhecimento. Isso exige olhar para além dos dados e considerar as experiências concretas vividas pelos estudantes e pelas comunidades.

O que se observa, portanto, é a necessidade de deslocar o foco, sair de uma lógica centrada apenas em números e avançar para uma compreensão mais ampla, que considere cultura, linguagem, território e condições reais de aprendizagem. Esse movimento abre caminho para práticas mais coerentes com a realidade indígena e para políticas que deixem de tratar esses estudantes como exceção e passem a reconhecê-los como parte legítima do sistema educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAYER, M. F.; FLORENTINO, O. P. M.; ORZECOWSKI, S. T. Educação escolar indígena: o processo de gestão como forma de organização e respeito aos conhecimentos. **Revista Espacialidades**, Natal, RN, v. 16, n. 1, p. 39–64, 2020.

COELHO, L. L.; BRUNO, M. M. G. **A interface entre educação escolar indígena e a educação de surdos no MS**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 48, e124017, 2023.

CREMONEZE, C.; DE GEORGE, I. T. B.; MARSCHNER, R. Formação de professores indígenas no estado do Paraná: breve histórico. In:

PARANÁ. **Educação escolar indígena**. Curitiba: SEED, 2006.

GEHRKE, M.; SAPELLI, M. L. S.; FAUSTINO, R. C. A formação de pedagogos indígenas em alternância no Paraná: uma contribuição à interculturalidade e ao bilinguismo. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 4, p. 1–26, 2019.

MENEZES, M. C. B. **A política de educação escolar indígena e o processo de alfabetização em uma comunidade Kaingang no Paraná**. 2016. 244 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

MENEZES, M. C. B.; FAUSTINO, R. C.; NOVAK, M. S. J. Formação inicial de professores indígenas: ações desenvolvidas no estado do Paraná. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 1, p. 910–925, mar. 2021.

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

SANTOS, R. F.; RIBEIRO, K.; NOZU, W. C. S. Indicadores da educação especial em escolas de assentamento, indígenas e quilombolas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 20, n. 00, p. 1–18, 2025.

SILVA, J. H.; BRUNO, M. M. G. 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**, v. 16, n. 42, p. 67–84, 2019

¹ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente-SP. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-8579-2663>. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

² Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-1521-2937>. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

³ Especialista em A.E.E. pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-4739-5115>. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)