



2845 - Trabalho Completo - 2ª Reunião Científica Regional Norte da ANPED (2018)
GT 15/GT 20 - Educação Especial e Psicologia da Educação

INTERFACE ENTRE A EDUCAÇÃO INDÍGENA E A EDUCAÇÃO ESPECIAL DO POVO XERENTE: TEXTOS E CONTEXTOS
Simone Maria Alves de Lima - FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
Carmem Lucia Artoli Rolim - UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS

INTERFACE ENTRE A EDUCAÇÃO INDÍGENA E A EDUCAÇÃO ESPECIAL DO POVO XERENTE: TEXTOS E CONTEXTOS

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo analisar no âmbito da educação indígena a interface com a educação especial, definindo como sujeito o povo Xerente, especificamente, da aldeia Porteira localizada no município de Tocantínia no estado do Tocantins. Trata-se de resultados parciais de uma investigação qualitativa cujos procedimentos metodológicos envolvem pesquisa documental, revisão bibliográfica, entrevistas e observação. A base teórica tem por fundamento proposições da concepção histórico-cultural. No desenvolvimento do estudo foram possibilitadas apreensões de dados sobre a educação indígena e educação especial e as análises revelaram, no confronto de ideias, aspectos sociodemográficos e educacionais sobre o contexto investigado. Os resultados apontam que a interface entre a educação especial e a educação indígena ainda não se estabeleceu no contexto da aldeia; e se apresenta como duplo desafio no ensino regular não indígena. Situação que abaliza redirecionamentos para atendimentos e articulações pedagógicas em ambos os contextos.

Palavras Chave: Educação Indígena. Educação Especial. Povo Xerente.

INTERFACE ENTRE A EDUCAÇÃO INDÍGENA E A EDUCAÇÃO ESPECIAL DO POVO XERENTE: TEXTOS E CONTEXTOS

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo analisar no âmbito da educação indígena a interface com a educação especial, definindo como sujeito o povo Xerente, especificamente, da aldeia Porteira localizada no município de Tocantínia no estado do Tocantins. Trata-se de resultados parciais de uma investigação qualitativa cujos procedimentos metodológicos envolvem pesquisa documental, revisão bibliográfica, entrevistas e observação. A base teórica tem por fundamento proposições da concepção histórico-cultural. No desenvolvimento do estudo foram possibilitadas apreensões de dados sobre a educação indígena e educação especial e as análises revelaram, no confronto de ideias, aspectos sociodemográficos e educacionais sobre o contexto investigado. Os resultados apontam que a interface entre a educação especial e a educação indígena ainda não se estabeleceu no contexto da aldeia; e se apresenta como duplo desafio no ensino regular não indígena. Situação que abaliza redirecionamentos para atendimentos e articulações pedagógicas em ambos os contextos.

Palavras Chave: Educação Indígena. Educação Especial. Povo Xerente.

EDUCAÇÃO INDÍGENA: UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA

Nas últimas décadas as lutas em prol de direitos das minorias conduzem à educação brasileira ao reconhecimento e iniciativa que minimizem a exclusão social. Integram a essa luta, os povos indígenas.

Registros revelam iniciativas educacionais voltadas aos povos indígenas desde o período colonial. Nesse período a tentativa voltava-se a um modelo de educação de cunho religioso, realizada inicialmente por padres da missão jesuíta e posteriormente por outras ordens religiosas, sempre objetivando a implementação de ideias eurocêntricas.

O modelo de educação imposta pelo colonizador aos nativos brasileiros apresentava-se distante e divergente da cosmologia indígena e centrava-se em modelos que se voltavam a transformar, não apenas, os costumes religiosos, mas, a implementação de um modelo social de homem que favorecesse aos interesses do colonizador. Interesses e valores muito diferentes daqueles concebidos pelos povos indígenas, motivo que conduz os nativos a resistências. No processo de resistência, registram-se atitudes afirmativas a um modelo de educação própria, fiel a sua organização social e suas tradições.

Embora no decorrer da história se evidencie outras tentativas e modelos educacionais direcionados aos povos indígenas confirma-se nesses o objetivo de nacionalizar essa população, impondo-lhes, não apenas, a língua portuguesa, mas a assimilação de hábitos da sociedade brasileira.

Contudo, o período que antecede a redemocratização do país e a elaboração da Constituição Federal de 1988, como tantos outros grupos minoritários, os povos indígenas adentram à luta pelo reconhecimento de seus direitos. Nesse contexto, diferentes povos que resistem em solo brasileiro empenham-se em garantir tal reconhecimento. Movimento, que culmina em mudança de paradigma e norteia iniciativas. Dentre essas, a política de educação escolar para indígenas reconhecendo sua diversidade cultural e, pela primeira vez, pensando condições de manutenção desses, como patrimônio étnico-cultural.

A Constituição Federal de 1988 versa sobre a temática e assegura transformações significativas nas décadas subsequentes. De modo geral, no que concerne à educação a nova Constituição Brasileira advoga amplas mudanças, essas, reafirmadas posteriormente pela Lei, 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional as quais nos artigos 210, § 2º Dispõe que "O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagens", (BRASIL,

1988), a Lei 9.394/96 ao estabelecer as diretrizes da base nacional comum no Art. 78 dispõe sobre a oferta de educação escolar bilingue e intercultural aos povos indígenas definindo como objetivos: "I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências; II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações e conhecimentos" (BRASIL, 1996).

Em 1991, o Decreto de nº 26 de 4 de fevereiro de 1991, que dispõe sobre a educação indígena no Brasil no Art. 1º atribui ao "Ministério da Educação a competência para coordenar as ações referentes à educação indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino desde que ouvida a FUNAI" (BRASIL, 1991). O Plano Nacional de Educação Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, em seu diagnóstico proclamava a exatos dezoito anos que:

O abandono da previsão de desaparecimento físico dos índios e da postura integracionista que buscava assimilar os índios à comunidade nacional, porque os entendia como categoria étnica e social transitória e fadada à extinção, está integrado nas mudanças e inovações garantidas pelo atual texto constitucional e fundamenta-se no reconhecimento da extraordinária capacidade de sobrevivência e mesmo de recuperação demográfica, como se verifica hoje, após séculos de práticas genocidas. As pesquisas mais recentes indicam que existem hoje entre 280.000 e 329.000 índios em terras indígenas, constituindo cerca de 210 grupos distintos. Não há informações sobre os índios urbanizados, e muitos deles preservam suas línguas e tradições. (BRASIL, 2001).

Com o Censo demográfico (2010), novos questionamentos ampliaram o campo de pesquisa e possibilitaram análises mais detalhadas acerca dessa população. No que se refere ao estado do Tocantins, de acordo com dados coletados no site do IBGE registra-se atualmente o total de 11.784 pessoas residentes em terras indígenas por condição de indígena. Desses, 10.578 se declararam indígenas, 987 apesar de não se autodeclararem se reconhecem como indígena, e, 185 não se declararam e não se reconhecem como indígenas. Os dados possibilitam outras leituras, mas por não ser foco da discussão no momento citamos apenas a título de registro.

Tratando-se do Povo Xerente, sujeito deste estudo, os dados evidenciam a presença de 2.361 indígenas no Município de Tocantínia - TO. Desses, 2.333 se declararam indígenas, 24 não se autodeclararam, mas se reconhecem indígena e 4 não declararam e nem se reconhecem indígena (BRASIL/CENSO, 2010).

Numa proposição microgenética, buscando os detalhes, focalizamos a população de 10 ou mais anos com residência em terras indígenas, por condição de alfabetização, destacando somente os indígenas. De acordo com o Censo (2010), no Estado do Tocantins havia o total de 7.681 pessoas em condições de alfabetização. Dessas, 5.346 encontravam-se alfabetizadas e 2.285 não alfabetizadas.

O Povo Xerente registra o total de 1.515 pessoas em condição de alfabetização, sendo 1.101 já alfabetizados e 414 não alfabetizados. Para identificar no contexto investigado o contingente de pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) recorremos aos dados do Censo Escolar de 2017, precisamente, os resultados referentes à matrícula inicial em creche, pré-escola, ensino fundamental e ensino médio (incluindo o médio integrado e normal magistério), e na Educação de jovens e adultos, presencial fundamental e médio (incluindo a EJA integrada à educação profissional) da educação especial, das redes estaduais e municipais, urbanas e rurais em tempo parcial e integral e o total de matrículas nessas redes de ensino (BRASIL/INEP, 2017) e observação. Os resultados apontam a presença de cinco (05) crianças indígenas com necessidades educacionais especiais matriculadas na Escola Indígena da aldeia Porteira. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, Censo Escolar (2017), no município de Tocantínia - TO, foi identificado o total de 74 alunos com necessidades educacionais especiais matriculados em escolas de ensino regular. Em Miracema – TO, o número de alunos com necessidades educacionais especiais que efetivaram matrícula em escolas de ensino regular é de 206 pessoas.

O fato de trazeremos o contingente de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados em escolas de ensino regular nos referidos municípios se dá, especificamente por, no decorrer da investigação, nos depararmos com a informação de matrículas de indígenas no atendimento educacional especializado em escolas de ensino regular na cidade de Miracema – TO, dado, que direciona a investigação a um novo contexto. Dessa forma, os dados desvelam tratar-se de crianças miscigenadas que residem no referido município, frequentam escola de ensino regular e se enquadram como público alvo[1] do AEE[2].

O registro de matrícula de crianças indígenas com necessidades educacionais especiais em escola de ensino regular em Miracema – TO; conduziu a novas buscas e entendimentos acerca da articulação desses sujeitos em diferentes contextos. Seja, pela falta de uma política que atenuasse suas dificuldades nas aldeias, seja por outros motivos. Nas proposições de Vigotski[3] (1984, 1997) e de Leontiev (1978, 2005), o homem se constitui homem nas relações sociais e como bem coloca Daniels (2011):

Vygotsky[3] sustentava que os seres humanos exercem domínio externos, sobre si mesmos mediante sistemas simbólicos, culturais externos, de preferência a serem subjugados por eles e neles. Essa ênfase na autoconstrução através e com aquelas ferramentas que estão disponíveis traz duas questões cruciais ao primeiro plano. Primeiro, essa ênfase fala do indivíduo como um agente ativo em desenvolvimento. Em segundo lugar, afirma que a importância do contexto sociocultural nesse desenvolvimento ocorre através do uso daquelas ferramentas que estão disponíveis num tempo particular num lugar particular. (DANIELS, 2011. p. 21)

Pensar que possibilita versar sobre os entendimentos acerca da educação indígena em diferentes contextos e situar a interface com a educação especial.

EDUCAÇÃO ESPECIAL – SENSO E DISSENSOS

A coordenação das ações escolares de educação indígena apresenta-se, atualmente, sob a responsabilidade do Ministério da Educação, sendo de responsabilidades dos Estados e Municípios sua execução. No que diz respeito à interface educação especial e educação indígena no item destinado a educação indígena de acordo com a Conferência Nacional de Educação - CONAE /2010, No eixo VI, destinado a "Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade" ao dispor sobre políticas, menciona a necessidade de "Estimular a interface da educação especial na educação indígena, assegurando que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos, construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos" (CONAE, 2010, p. 141).

Afirmativa que possibilita a defesa de que independentemente da quantidade de crianças em situação de especificidade, cabe ao Estado a implementação de políticas que atendam às demandas e assegurem o direito constitucional de Educação para Todos.

Entendemos que a dimensão geografia do Brasil e sua diversidade é elemento complexo, compreendemos também os esforços e lutas em prol da efetivação de uma política de educação especial que se volte a assegurar não apenas o acesso, mas, a permanência de pessoas com deficiência nas escolas de ensino regular e no atendimento educacional especializado independente de níveis, etapas e ou modalidades de ensino. Entendemos, ainda, que as ações destinadas à constituição da interface entre o ensino regular e a educação especial se condizem verdadeiras em alguns aspectos e em alguns contextos. Contudo, os desafios ante ao objetivo de garantir igualdades de direitos e assegurar às pessoas com deficiência a real inclusão no processo de ensino requer ajustes e práticas que contemplem a todos.

A inclusão está fundada na dimensão humana e sociocultural que procura enfatizar formas de interação positivas, possibilidades, apoio às dificuldades e acolhimento das necessidades dessas pessoas, tendo como ponto de partida a escuta dos alunos, pais e comunidade escolar (BRUNO, 2006, p.11).

Ao tratar da dimensão humana e ao colocarmos em evidência a pessoa indígena com deficiência, seja no contexto da educação indígena seja em outros contextos, vislumbramos um desafio ampliado principalmente pela orientação da educação bilingue que constitui o currículo dessa modalidade.

Focalizando o contexto cultural, buscamos apreender a singularidade da proposta na interface educação especial e educação indígena e esquadrihar questões que envolvem a discussão, considerando aspectos do ambiente educacional, das relações sociais e do desenvolvimento desses educandos ante a proposta educacional.

ENTRE CONTEXTOS: DADOS E DISCUSSÕES

O presente trabalho trata-se de uma investigação qualitativa que tem como aporte metodológico a observação participante e como procedimentos à pesquisa documental, pesquisa bibliográfica, entrevistas e observações. Ainda, em andamento, a pesquisa documental possibilitou a coleta de dados junto ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), Ministério da Educação (MEC) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A pesquisa bibliográfica oportunizou uma revisão da literatura relacionada à temática em estudo.

As análises parciais permitiram olhar acerca dos aspectos qualitativos no e do atendimento especializado e da interface educação especial e educação indígena, revelando ainda características do perfil sociodemográfico, indicando o número de matrículas em escolas indígenas e não indígenas; movimento que traz ainda, a necessidade da observação sobre a atuação do professor na Escola Indígena da aldeia Porteira e dos docentes na Escola Estadual localizada em Miracema, Tocantins que atendem aos indígenas.

A definição pela "observação participante" vem do entendimento que essa possibilita o uso de recursos variados, o que permite a recolha e análises de dados no decorrer da investigação. A definição dos sujeitos constitui-se na identificação prévia do registro de crianças com especificidades matriculadas na educação indígena o que advoga a necessidade de conhecimentos e encaminhamentos da interface educação especial e educação indígena. Fato provocador de hipóteses e que instiga a investigação inicial, coletas e análises de dados ante a proposta política e da efetivação da ação em diferentes contextos e modalidades de ensino.

Dessa forma, a recolha dos dados é processo que se dá em momentos e em espaços distintos, no entanto, completam-se e substanciam os resultados. De acordo com Triviños (1990), ao não estabelecer separações estanques entre a coleta e a interpretação das informações, o autor indica encaminhamentos entre as informações levantadas e a análise, podendo dar origem a novas questões, o que possibilita uma nova busca de dados. Segue ainda orientações de Bogdan e Biklen (1994), ao disporem que a investigação qualitativa tem em sua essência características que definem o interesse da pesquisa. A coleta de dados, em diferentes espaços possibilitando uma visão micro da realidade investigada, sobre a qual passamos a dispor.

De acordo com a Resolução nº4 CNE/CEB de 2009 (BRASIL, 2009), que institui as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial no Art. 2º, estabelece que o AEE tem como "função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento da aprendizagem". No Parágrafo único (Brasil, 2009),

Dispõe sobre os fins destas Diretrizes e consideram recursos de acessibilidade na educação àqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços.

Nos últimos anos registra-se o aumento de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas de ensino regular e na educação indígena. Contudo, a interface que norteia o processo requer pesquisas que denotem na íntegra a articulação entre estes.

Na realidade pesquisada, identificamos que a matrícula de alunos indígenas com necessidades educacionais especiais em escolas também indígenas não tem garantido os direitos dispostos na Resolução nº 4 CNE/CEB de 2009 (BRASIL, 2009), que Institui Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial.

Uma vez que, na Aldeia Porteira consta o registro de cinco (05) pessoas com necessidades educacionais especiais em idade escolar. Dessas, quatro (04) encontram-se efetivamente matriculadas e frequentando a Escola Indígena e uma (01) não efetivou matrícula. Nesse contexto, as análises possibilitam dispor sobre os muitos desafios que se apresentam ante a proposta de um ensino que contemple os educandos em condições de especificidades. Dentre os quais: a proposta bilingue, essa se apresenta desafiadora dada à própria especificidade do aluno, pois se não se condiz fácil promover um processo de ensino-aprendizagem que possibilite o desenvolvimento em condições de especificidades na língua materna, amplia-se o desafio quando a proposta curricular versa no bilinguismo.

Outro desafio se condiz na falta de conhecimentos e bases formativas que orientem a ação docente no contexto da escola indígena, conhecimentos que poderiam contribuir para com a prática e ação docente em salas que têm matriculados alunos público alvo do AEE. O que possibilita reafirmar a necessidade e importância da presença de um professor de AEE, ou seja, a presença desse profissional especializado contribuiria para efetivação de atividades pedagógicas que contemple às potencialidades e dificuldades das crianças em condições de especificidades e contribuindo para e com a articulação da proposta educativa com os demais docentes e com os familiares.

Ao lançarmos o olhar sobre a matrícula no atendimento educacional especializado na cidade de Miracema, Tocantins, registramos a matrícula de 205 alunos com necessidades educacionais especiais matriculados entre escolas rurais e urbanas em todas as etapas e modalidades de ensino. Fator que encaminha, a pesquisadora a adentrar nesse contexto e extrair dados acerca da interface que se estabelece nessa realidade. Dessa forma, os dados demonstram que a presença de alunos especiais indígenas na escola de ensino regular se constitui em duplo desafio. O primeiro centra-se nas próprias especificidades que por si só deixam o docente em situação de incerteza ante o fazer pedagógico. O segundo, evidencia a falta de formação que auxilie os docentes na e para a ação pedagógica, uso de recursos que promovam o desenvolvimento desses educandos e atendam suas necessidades.

Contudo, outro e considerável desafio se condiz no elemento língua, seja pelas especificidades da própria deficiência, seja por outros impedimentos de comunicação. O fato, é que, nessa realidade há uma demanda de investimento formativo e em políticas públicas que se voltem a minimizar os desafios tanto do ponto de vista docente quanto do próprio educando, entender o porquê de serem conduzidos por seus familiares a outros espaços e constatar a hipótese se uma tentativa de resguardar o direito e assegurar o atendimento especializado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas últimas décadas o tema educação especial tem se apresentado relevante nas discussões acadêmicas. Tais discussões têm abordado a temática em diferentes níveis, etapas e ou modalidades da educação nacional. O fato é que o tema educação especial está presente na legislação brasileiras desde de 1961. Contudo, as discussões acerca dessa temática se intensificam a partir de ratificações de decisões mundiais. Precisamente, a partir da Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e da Declaração de Salamanca (1994) constata-se o aumento de matrículas de alunos com deficiências nos sistemas de ensino regular. Nesse caminho, registra-se novos debates e elaboração de políticas que se voltam a reconhecer os direitos das pessoas com deficiências e definem a estruturação e organização no âmbito da escola.

Em 2008, o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, dispõe sobre a interface educação regular e educação especial, momento em que se registra instalações de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e a inserção de profissionais para o

atendimento educacional especializado atribuindo a esses a responsabilidade de articular a interface ensino regular e educação especial.

A educação especial é definida como modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, assume a função de realizar o atendimento educacional especializado e de disponibilizar recursos e serviços, além de orientar e articular o processo de ensino-aprendizagem na sala de aula comum de ensino regular.

A educação especial por trata-se de uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e modalidades deve contemplar a educação indígena, respeitando a diversidade etnocultural, independente do número de alunos matriculados em escolas indígenas, uma vez que aos povos indígenas é resguardado o direito a uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária, conforme define a legislação nacional que fundamenta a educação escolar.

Com esse pensar dispomos que os resultados parciais possibilitam apreensões de que a interface educação especial e educação indígena ainda não acontece no contexto da aldeia Porteira e que demanda de uma articulação política que garanta o mais rápido possível o favorecimento do atendimento de forma a assegurar o direito dessas crianças em condições de especificidade a uma educação de qualidade enquanto princípio constitucional. As análises revelam ainda que esse movimento se apresenta como duplo desafio no contexto de ensino regular não indígena dada à especificidade e a questões de língua ou de linguagem e abaliza redirecionamentos para atendimentos e articulação pedagógica em ambos os contextos, principalmente no que diz respeito às questões formativas.

Nos ambientes investigados a política de educação especial e os professores de AEE se apresentam como elementos fundamentais para a promoção da interface. No desenvolvimento das análises destacamos a figura do docente como elemento fundamental, pois esse profissional está diretamente relacionado ao processo educacional e embora não responda por todas as demandas, seu fazer pode contribuir para minimizar as dificuldades ante a ação pedagógica, assegurando a interface do desenvolvimento educacional. Esses achados possibilitam afirmar que, diante da complexidade do assunto e da importância das discussões, se acentua a necessidade de continuidade do estudo.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRUNO, M. M. G. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão**. Brasília: MEC- Secretária de Educação Especial, 2006.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. Lei 9.394 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 12 de mai. 2013.

_____. **Portaria Interministerial MJ e MEC nº 559, de 16 de abril de 1991**. Dispõe sobre a Educação Escolar para as Populações Indígenas. Disponível em: <www.sed.sc.gov.br/...de...portaria-interministerial-mj-e-mec-n-559-1991/file>. Acesso em: 18 de abril, 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>. Acesso em: 13 de mai. 2013.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <<https://indigenas.ibge.gov.br/graficos-e-tabelas-2.html>>. Acesso em: 29 de abril de 2018.

_____. **Fundação Nacional do Índio. Educação Escolar Indígena**. Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/index.php/educacao-escolar-indigena>>. Acesso em: 28 de abril de 2018.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. **Censo Escolar 2017**. Disponível em: <<http://inep.gov.br/censo-escolar>>. <<http://inep.gov.br/resultados-e-resumos>>. Acesso em: 30 de abril de 2018.

_____. Conferência Nacional de Educação. **Documento Referência. CONAE/2010**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento_referencia.pdf>. Acesso em: 20 de abril 2018.

_____. **Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação. Casa Civil. Brasília, 2001.

_____. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado. Casa Civil. Brasília, 2011.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n.º 4, de 2 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 out. 2009, Seção 1, p. 17.

DANIELS, H. **Vygotsky e a Pesquisa**. Ed. Loyola, São Paulo, 2011.

DUARTE, N. **Vigotski e o "aprender a aprender"**: crítica as propriedade neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2001. Disponível em: <<http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/colaborativo/ResenhaDUARTEjapias.pdf>>. Acesso em: 08 jul. 2014.

LEONTIEV. **Atividade Consciência e Personalidade**. Tradução de

MARTIN, M. S. C., 1978. Disponível em: <http://www.livrosgratis.com.br/arquivos_livros/ma000004.pdf>. Acesso em: 5 out. 2013.

_____. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In: _____; VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. **RPsicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo: Centauro, 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. **A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1990.

VIGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes. 1987.

¹ Considera-se público-alvo do AEE: a. Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. b. Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou

combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, 2008).

² Podendo ser definido como Atendimento Educacional Especializado (AEE), tem por função identificar, elaborar e organizar planos e recursos pedagógicos e de acessibilidade que minimize as barreiras e promova o desenvolvimento de seu público-alvo (BRASIL, 2011).

³ De acordo com Newton Duarte (2001, p. 500-501), existem diferentes modos de grafia do nome do Vygotsky, podendo ser encontrado nas publicações brasileiras seis formas gráficas diferentes (Vygotsky, Vygotski, Vigotsky, Vygotskii ou Vigotski). Seguindo os passos do autor, optamos por utilizar a grafia Vigotski, mas preservaremos, nas citações e referências, a grafia utilizada pelos autores referenciados.