

CUIDADO INTERSETORIAL EM TERRITÓRIO ORIGINÁRIO: TECENDO CAMINHOS PARA A INCLUSÃO DE INDÍGENAS COM DEFICIÊNCIA

FURINI, Fernanda¹

Introdução: A interface entre a Política de Educação Especial e a inclusão de populações originárias constitui um campo de debate complexo e ainda pouco explorado na literatura científica nacional. Historicamente, a Educação Especial no Brasil estruturou-se sob a égide de diagnósticos clínicos e segregadores. Esse panorama começou a se transformar substancialmente a partir da Declaração de Salamanca em 1994, que impulsionou o compromisso internacional de inserir os estudantes com deficiências e ou necessidades educacionais especiais nos sistemas regulares de ensino¹. No cenário nacional, a Constituição Federal de 1988 estabeleceu o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como um dever do Estado, preferencialmente na rede regular². Posteriormente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 pavimentou as diretrizes de acessibilidade³. O Plano Nacional de Educação (PNE) reforçou a meta de universalizar esse atendimento para a faixa etária de 4 a 17 anos⁴. No entanto, quando essas diretrizes legais se cruzam com a realidade sociocultural das comunidades indígenas, emergem barreiras adicionais que evidenciam um processo de dupla exclusão. O sujeito indígena com deficiência frequentemente permanece invisibilizado por legislações e práticas institucionais que desconsideram suas especificidades culturais, demandas linguísticas e modos de organização social. Dados do Censo Demográfico do IBGE (2022) demonstram uma tendência contínua de crescimento proporcional no registro de indígenas que declaram possuir ao menos uma deficiência⁵. Essa constatada urgência estatística exige investigar o cumprimento dessas prerrogativas legais diretamente nos territórios originários. A mera garantia do acesso físico à escola regular não assegura uma inclusão afetiva e pedagógica plena. Torna-se imperativo transcender a imposição de lógicas etnocêntricas e

¹Psicóloga. Pedagoga. Docente do Curso de Psicologia da UCEFF Itapiranga. Mestra em Educação pela URI/FW. E-mail para referência: fernandafurini@uceff.edu.br

homogeneizadoras. Para que a inclusão se concretize de forma ética, faz-se necessário construir canais de diálogo que respeitem a autonomia, o lugar de fala e as cosmovisões dessas comunidades, integrando os saberes da saúde e da educação. **Objetivo:** Refletir sobre as diretrizes da política pública de educação especial no Brasil sob a perspectiva da educação inclusiva, e analisar as possibilidades práticas de inclusão escolar de sujeitos indígenas com deficiência a partir de uma experiência profissional intersetorial desenvolvida em uma Terra Indígena no Estado do Rio Grande do Sul. **Método:** Trata-se de um relato de experiência de natureza qualitativa e caráter reflexivo, fundamentado nas vivências de uma psicóloga atuante na Atenção Básica à Saúde Indígena em um território habitado por comunidades das etnias Kaingang e Guarani, situado na região noroeste do Rio Grande do Sul, entre os anos de 2008 e 2011. O desenho metodológico fundamentou-se na articulação prática entre os setores da saúde mental e da educação. O instrumento principal utilizado para o mapeamento da realidade local foi o Diagnóstico Situacional Familiar. Essa ferramenta consistiu em roteiros de perguntas estruturadas e semiestruturadas aplicadas rotineiramente durante visitas domiciliares sistemáticas aos diferentes setores e residências do território. A execução do diagnóstico e o processo de aproximação comunitária contaram com a mediação direta de Agentes Indígenas de Saúde (AIS) nativos de cada setor visitado. A presença desses agentes foi estratégica para transpor barreiras iniciais de desconfiança mútua decorrentes de históricos de intervenções externas inadequadas. O referencial teórico mobilizado para a análise crítica dos dados e das vivências integrou as perspectivas de Paulo Freire sobre a "leitura de mundo"⁶ e as formulações de Alfredo Veiga-Neto acerca da necessidade de desconstruir discursos hegemônicos⁷. As diretrizes legais vigentes no período da ação foram validadas e atualizadas à luz das normativas contemporâneas de proteção à pessoa com deficiência, incluindo o Decreto nº 7.611/11⁸ e os recentes Decretos nº 12.686/25 e nº 12.773/25^{9,10}. **Resultados e Discussão:** A aplicação do Diagnóstico Situacional Familiar revelou um panorama social complexo, marcado por demandas acentuadas de desemprego, vulnerabilidade social e problemáticas associadas ao uso abusivo de álcool. Entre os achados mais significativos, a presença da deficiência emergiu como um fator de forte impacto e desconforto psicossocial para as famílias locais. Foram identificados múltiplos casos de crianças, adolescentes e adultos acometidos por

deficiências físicas, intelectuais, auditivas e sequelas de paralisia cerebral. Constatou-se uma grave lacuna assistencial: enquanto a maioria recebia algum tipo de suporte clínico na unidade básica de saúde do território, o acompanhamento no âmbito educacional mostrava-se drasticamente reduzido ou inexistente. Grande parte desses indivíduos não frequentava a escola regular dos setores indígenas e tampouco as instituições de educação especial da região. A análise dessas vivências evidenciou que as famílias enfrentavam um profundo desamparo técnico e institucional, não sabendo como proceder diante das limitações de seus parentes. O processo de escuta qualificada permitiu compreender que as concepções de cuidado e as expectativas de desenvolvimento desses sujeitos diferiam substancialmente dos padrões fixados pelas políticas públicas urbanas e etnocêntricas. Conforme apontado por Buratto (2007), o imaginário social majoritário reproduz estereótipos preconceituosos sobre o tratamento dado ao indígena com deficiência¹¹. Contudo, a experiência prática demonstrou que a comunidade manifestava um desejo genuíno de reintegração e acolhimento dessas pessoas, desde que respeitados seus tempos e especificidades culturais. A articulação intersetorial viabilizou a construção de projetos terapêuticos singulares que respeitavam a soberania do grupo familiar. Em determinados contextos, após a validação e o consentimento da comunidade, foram realizados encaminhamentos direcionados a escolas de educação especial da rede conveniada. Embora as normativas legais vigentes priorizem a inserção estrita na classe regular comum, constatou-se que a escola especial desempenhou um papel transitório essencial de suporte multiprofissional e reabilitação, sendo validada pela comunidade como um espaço legítimo de acolhida. Como destacam Glat e Fernandes (2005), a transição entre modelos segregados e inclusivos exige flexibilidade estrutural¹². Sob a égide contemporânea estabelecida pelos Decretos nº 12.686/25 e nº 12.773/25, que instituíram a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, essa flexibilização ganha respaldo ao descentralizar o suporte pedagógico e adaptá-lo às realidades locais sem a imposição de laudos médicos restritivos^{9,10}. Ficou evidente que o sucesso das políticas de inclusão depende do abandono de visões puramente burocráticas ou homogeneizadoras. O cumprimento abstrato das leis não dissipa os mecanismos cotidianos de exclusão que ocorrem no interior das salas de aula quando faltam profissionais qualificados e metodologias adaptadas às realidades

interculturais. **Conclusão:** Embora o arcabouço normativo brasileiro referente à Educação Especial e aos direitos das pessoas com deficiência seja formalmente avançado, a efetivação prática dessas diretrizes em territórios originários demanda uma flexibilização estrutural expressiva. A lacuna existente entre as previsões legais e as condições reais das escolas indígenas evidencia que a igualdade de acesso não extingue, por si só, os vetores de marginalização pedagógica. A experiência descrita atesta que os caminhos para uma inclusão legítima passam, necessariamente, pelo fortalecimento da intersectorialidade entre as áreas da saúde, assistência social e educação. Recomenda-se a formulação de programas contínuos de capacitação de professores voltados à educação escolar indígena intercultural, além do financiamento de salas de recursos multifuncionais adaptadas que considerem as realidades linguísticas, geográficas e socioculturais locais, conforme preveem as normativas federais da Rede de Inclusão atualizada. Conclui-se que a mobilização transformadora, nesse campo, exige o reconhecimento do indígena com deficiência como sujeito histórico de direitos, cuja voz e núcleo familiar devem capitanear a construção de seus próprios itinerários formativos.

Palavras-chave: Educação Especial. Inclusão. Indígenas com Deficiência.

Referências

1. Brasil. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF; 2011 nov 18.
2. Brasil. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União. Brasília, DF; 2025 out 21.
3. Brasil. Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Diário Oficial da União. Brasília, DF; 2025 dez 9.
4. Brasil. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF; 2014 jun 26.

5. Brasil. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União. Brasília, DF; 2015 jul 7.
6. Brasil. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SECADI; 2008.
7. Brasil. Presidência da República. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal; 1988.
8. Buratto LG. O indígena em situação de deficiência: o duplo desafio da inclusão. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná; 2007.
9. Freire P. A sombra desta mangueira. 12. ed. São Paulo: Olho d'Água; 2022.
10. Glat R, Fernandes EM. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. Revista Inclusão. 2005;1(1):35-41.
11. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico 2022: Quilombolas e Indígenas, por sexo e idade, segundo características da deficiência. Rio de Janeiro: IBGE; 2024.
12. Lopes MC. Política de inclusão e governabilidade. Educ Real. 2009;34(2):153-169.
13. UNESCO. Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Brasília, DF: CORDE; 1994.
14. Veiga-Neto A. É preciso ir aos porões. Rev Bras Educ. 2012;17(50):267-282.
15. Veiga-Neto A, Lopes MC. Inclusão e governamentalidade. Educ Soc. 2007;28(100):947-964.