



**EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA  
JUPORIJUP: COMPREENSÕES ESTRUTURAIS E PEDAGÓGICAS.**

CASTRO, Thaynara Rafaella da Silva<sup>1</sup>  
thaynarafaella01@gmail.com

FERREIRA, Waldinéia Antunes de Alcântara<sup>2</sup>

**Resumo**

As comunidades indígenas, como qualquer outra, tem os mesmos direitos de acesso a educação escolarizada, neste caso, atendendo as particularidades e singularidades étnicas e culturais, via sala de recursos. Tê-la faz parte de um desafio, de um direito e de reais mudanças em diferentes aspectos. As mudanças estruturais e de condução pedagógica vão acontecendo aos poucos considerando a realidade do contexto. O texto tem o objetivo de refletir e evidenciar as tomadas de decisões da comunidade Tatuí em atender as crianças com deficiências e/ou necessidades especiais, com a criação da sala de recursos. Apresentamos uma discussão acerca da mobilização para este acontecimento e alguns apontamentos da pesquisa vivenciada qualitativamente. Apontamos que a educação indígena na sala de recursos é complementariedade solidária, e fortalecimento da escola específica e diferenciada.

**Palavras-chave:** Sala de Recursos, Inclusão, Educação.

**Abstract**

The indigenous communities, like any other, have the same access rights to schooling, in this case, taking into account the peculiarities and ethnic and cultural singularities, via resource room. To have it is part of a challenge, a right and real changes in different aspects. Structural changes and pedagogical conduction are gradually happening considering the reality of the context. The text aims to reflect and evidence the decisions of the community Tatuí to attend children with disabilities and / or special needs, with the creation of the resource room. We present a discussion about the mobilization for this event and some research notes qualitatively experienced. We point out that indigenous education in the resource room is solidarity complementarity, and strengthening of the specific and differentiated school.

**Keywords:** Resource Room, Inclusion, Education.

**Resumen**

Las comunidades indígenas, como cualquier otra, tienen los mismos derechos de acceso a la educación escolar, en este caso, atendiendo a las particularidades y singularidades étnicas y culturales, vía sala de recursos. Tenerla forma parte de un desafío, de un derecho y de reales cambios en diferentes aspectos. Los cambios estructurales y de conducción pedagógica van ocurriendo poco a poco considerando la realidad del contexto. El texto tiene el objetivo de reflejar y evidenciar las tomas de decisiones de la comunidad Tatuí en atender a los niños con discapacidades y / o necesidades especiales, con la creación de la sala de recursos. Se presenta una discusión sobre la movilización para este acontecimiento y algunos apuntes de la investigación vivenciada qualitativamente. Apontamos que la educación indígena en la sala de recursos es complementaria solidaria, y fortalecimiento de la escuela específica y diferenciada.

**Palabras-claves:** Sala de Recursos, Inclusión, Educación.

<sup>1</sup> Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso.

<sup>2</sup> Professora Doutora titular da Universidade do Estado de Mato Grosso. Email: waldineiaferreira@hotmail.com.



## Introdução

Queremos iniciar o texto trazendo a informação de que a população indígena brasileira tem crescido significativamente IBGE (2010) nas últimas décadas. Cresce a população indígena e ao mesmo tempo aumenta também as necessidades de políticas específicas para esses povos. Nessa perspectiva podemos afirmar que é necessário articular atendimentos aos direitos fundamentais dessas populações, direito à saúde, direito ao território, direito à educação escolarizada de acordo com as legislações vigentes e específicas aos povos indígenas.

Ainda que haja legislações específicas de atendimento a essas populações pouco se discute as condições reais das comunidades indígenas. Há limites em diferentes esferas, como por exemplo, na estrutura funcional dos sistemas educativos, que se dizem diferenciados, mas que às vezes secretarias e governos cobram currículos distanciados da realidade étnica dos povos.

Este texto aborda especificamente a construção filosófica de uma sala de recurso na Escola Estadual de Educação Básica Juporijup, ou seja, como este grupo Kawaiwete/Kayabi compreende sobre a inclusão dos alunos deficientes dentro da escola. Portanto, tem o objetivo de narrar o processo histórico e institucional para a construção de uma sala com atendimento especializado. Este artigo se divide em partes, iniciando com esta introdução, depois apresentando a escola e a sala de recursos, por fim, as considerações finais.

## A escola estadual de educação básica Juporijup

As escolas indígenas são resultado de lutas do movimento indígena na busca do empoderamento de seus estabelecimentos de ensino. Uma escola pensada para e pelos próprios professores e professoras indígenas.

No período do Brasil/colônia a educação escolarizada dos povos indígenas estava sob a responsabilidade da ordem religiosa, dos Jesuítas, no qual não respeitavam a diversidade cultural desses povos que aqui habitavam e impuseram uma única cultura, a européia, que desta forma provocou a morte de muitas vidas e culturas (ROMANELLI, 2003). Numa incansável resistência contra a imposição da cultura europeia, muitos traços culturais



acabaram sendo esquecidos, apagados da memória. Dentro de uma luta por uma educação que atendesse as especificidades dos povos indígenas, da diversidade cultural, esse direito só foi legitimado a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988.

Conforme o Projeto Político Pedagógico (2016) A Escola Estadual Indígena de Educação Básica “Juporijup”, atende atualmente a Educação básica, com o Ensino Fundamental e o ensino Médio. Foi criada pelo decreto lei 1.149 de 06 de fevereiro de 2008, publicada em diário oficial de 06 de fevereiro de 2008. A referida escola se localiza no município de Juara Estado de Mato Grosso, aproximadamente 60 Km da cidade, sentido Distrito de Águas Claras. Fica na aldeia do povo Kawaiwete dentro da Terra indígena Apiaká/Kayabi, na aldeia Tatuí que fica à margem esquerda do Rio dos Peixes. Tem como entidade mantenedora a Secretaria de Estado de Educação.

Tem um quadro de professores/as que são na sua grande maioria indígenas, com exceção de um não indígena casado com uma indígena. São 02 professores graduados no Curso de Pedagogia Intercultural pela FAINDI – Faculdade Intercultural Indígena da Universidade do Estado de Mato Grosso – Campus Barra do Bugres. Atualmente, há 04 em formação sendo 03 no Curso de Pedagogia Intercultural e 01 na Licenciatura de áreas.

Os professores/as estão em intensa formação inicial pela UNEMAT e em formação continuada que é realizada pelo Centro de Formação e Atualização de Professores – CEPAPRO de Juara-MT, bem como, com participações em projetos de pesquisa como: “Significados da Educação Escolar Indígena: na voz e na vivência Curricular, Intercultural e Diferenciada dos professores/as Munduruku, Apiaká e Kayabi na Terra Indígena Apiaká-Kayabi-Juara/MT”, Programa Novos talentos com participação direta no projeto: Interculturalizando Talentos: Articulações entre linguagens, História Étnico Cultural e Educação Ambiental em escolas indígenas; Projeto Saberes Indígenas parceria UNEMAT/UFMT; e participação em diferentes eventos protagonizados pelo grupo de pesquisa LEAL – Laboratório de Estudos e Diversidades da Amazônia Legal. Entre estes citamos Kalunga, Encontro de Mulheres e outros.

Este preâmbulo é para dizer que a formação ocorre não apenas no curso de preparação inicial na formação de professores indígenas, mas em uma rede que sustenta discussões, proposições e empoderamento. Esta escola procura fortalecer seus conhecimentos tradicionais e culturais dentro da Pedagogia Cosmo Antropológica como Ferreira (2014, p. 91) nos fala



em sua tese, que por meio de atividades procura explicar que “o mundo é habitado por humanos e não humanos”.

Participa efetivamente desta formação o movimento indígena, que, por exemplo, em todo ano promove o Seminário de Educação Indígena do Noroeste de Mato Grosso. Esse evento é protagonizado pelos professores/as e lideranças indígenas com discussões que se assentam em diversos pontos, todos eles na busca de melhores condições de vida, território, saúde e educação.

É dessa escola participe de projetos de pesquisa, de projetos de extensão, que organiza e sedia eventos empoderados etnicamente que estamos falando. Em nossas análises uma escola que se experimenta na cotidianidade dos saberes culturais, das produções pedagógicas próprias e interculturais, que se ressignifica e que não tem muros que a cerca, é a escola da comunidade. Há nela compromissos firmados com as pessoas da comunidade, com a preparação de crianças e jovens para assumirem a responsabilidade como Kawaiwete. Ela centra-se no diálogo, na ação-reflexão como diz Freire (1987), a relação entre os Kawaiwete faz construir quem são culturalmente, um conhecimento que não é bancário, mas sim construída diariamente na vivência.

Uma escola em que o currículo é uma luta tensionada entre o saber universal e cultural. Ou de outra forma uma escola que procura fazer o currículo cultural dentro da perspectiva da interculturalidade crítica nas palavras de Candau (2016, p. 808), e ainda suas características são de:

[...] promove a deliberada inter-relação entre diferentes sujeitos e grupos socioculturais de determinada sociedade; nesse sentido, essa posição se situa em confronto com todas as visões diferencialistas, assim como com as perspectivas assimilacionistas; por outro lado, rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais; concebe as culturas em contínuo processo de construção, desestabilização e reconstrução; está constituída pela afirmação de que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, o que supõe que as culturas não são puras, nem estáticas; e tem presente os mecanismos de poder que permeiam as relações culturais, assumindo que estas não são relações idílicas, estão construídas na história e, portanto, estão atravessadas por conflitos de poder e marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos socioculturais. Uma última característica que gostaríamos de assinalar refere-se ao fato de essa perspectiva não desvincular as questões da diferença e da desigualdade presentes hoje de modo particularmente conflitivo, tanto no plano mundial quanto em diferentes sociedades, entre as quais a brasileira.



É dentro de todo esse quadro de desafios, mas de busca de formação e de melhor atender a comunidade que nasce a sala de recursos.

### **Inclusão: a sala de recursos na escola Juporijup**

Para falarmos desta sala iniciamos discutindo um pouco sobre o período em que legalmente as escolas indígenas puderam se manifestar como tal, e isso se dá, principalmente, a partir da Constituição Federal de 1988, foi quando começamos a dar os primeiros passos para o fortalecimento das culturas indígenas do Brasil e também a educação escolarizada indígena. Estende-se desde 1988 até os dias de hoje a legalização pelo direito do ensino bilíngue ou multilíngue, diferenciada, intercultural, partir de então foram respeitados nas suas diferenças étnicas.

Essa legislação possibilitou várias mudanças não apenas aos povos indígenas, mas a educação em geral. Antes, por exemplo, em algumas sociedades os deficientes eram negados à própria vida como em Esparta e Atenas, mas no Egito já ocupava cargos privilegiados (SILVA, 2010). Em outros momentos deixaram de serem sacrificados e a igreja passou a segregar essas pessoas, dava lhes o mínimo para viverem, considerando a deficiência como um castigo de Deus (SILVA, 2010).

Não somente as igrejas, mas os hospitais psiquiátricos também segregavam as pessoas deficientes junto às pessoas com doença mental. Portanto, quando perceberam que não estavam fazendo a melhor escolha, os médicos passam a elaborar atividades pedagógicas, sensoriais, e criaram salas anexas aos hospitais psiquiátricos (SILVA, 2010).

Na luta incansável de muitas pessoas procurando a igualdade de oportunidade, houve o movimento de integração no qual as pessoas deficientes frequentariam a escola de ensino regular, mas teriam que se adequar ao currículo da escola, os seus ganhos teriam que ser por meio do próprio mérito, além de ter um corpo docente despreparado para trabalhar com essa diversidade (SILVA, 2010; JANNUZZI, 2012). A falta de qualificação profissional e o currículo distante do público que estava atendendo, levou muitos alunos ao fracasso, crescendo ainda mais a exclusão dos mesmos.



Quando passaram a compreender o real sentido da inclusão, a escola passou a formular um currículo que atendia os/as alunos/as deficientes, quebrando barreiras de exclusão, abarcando o respeito e a igualdade nas diferenças.

Sabe-se também que para diferentes povos indígenas aceitar pessoas com deficiências pode ter outras interpretações que são determinantes da própria cultura. Podemos dizer que conforme pesquisa de Correia e Correia (2009) os indígenas da etnia Pankaré os deficientes não são tratados culturalmente e socialmente como está sendo discutido pelas políticas públicas de saúde e de educação, ainda são considerados doentes e pessoas que não podem contribuir na vida dentro da aldeia.

Recentemente, no ano de 2015, foi inaugurada uma sala de recursos multifuncional no Centro de Ensino Médio Indígena Xerente Warã, do povo Xerente, em Tocantins pela Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) (RAMALHO, 2015). Os materiais da sala de recursos foram produzidos com produtos artesanais, a professora Ilda Xerente recebeu o suporte para atender alunos/as com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (RAMALHO, 2015).

Na aldeia Tatuí, na escola Juporijup, há uma preocupação com a inserção e inclusão das crianças na escola e no âmbito sociocultural da aldeia. Neste espaço a inclusão escolarizada nesta perspectiva, iniciou no ano de 2011, quando os professores/as, que são lideranças na comunidade, fizeram um documento pedindo para que tivessem a sala de recursos para atender os alunos deficientes. Como não tinham uma pessoa formada para atuar nesta sala, a comunidade se reuniu e decidiram que um dos alunos que estava terminando o ensino médio fizesse a formação para atuar como professor nesta sala. Assim surgiu a sala de recursos, todos os professores e professoras indígenas trabalham como docentes por indicação da comunidade, quando percebem que aquelas pessoas tem a postura para assumir essa responsabilidade.

Esse docente tem recebido algumas formações, o mesmo relata: *Já recebi o curso de Braille, LIBRAS, DI. Quem deu essa capacitação foi a Secretaria de Educação em Cuiabá, aconteceu dentro de três anos seguidos, no ano de 2013, 2014 e 2016, talvez esse ano 'vou' ter capacitação novamente (PS).*

Assim, há um esforço do Estado em fazê-lo, mas também temos identificado mesmo pelas observações que a medida tomada, ainda não satisfazem a real necessidade, isso porque, o atendimento educacional deve ser especializado de maneira técnica e pedagógica, com



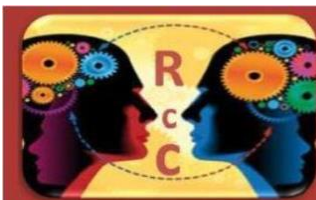
organização dos serviços de atendimento a esses estudantes não apenas pelo professor da sala de recursos, mas também pelos educadores que estão na sala e/ou nas classes regulares. Nesse sentido, não é apenas a formação do professor que atua na sala de recursos que é importante, mas também dos demais. Nessa perspectiva, é mister que haja a produção de uma política inclusiva escolar, que significa assegurar a inclusão de maneira integral, tanto nas salas regulares, quanto nas classes de recursos.

Para que haja responsabilização de todos os envolvidos na escola é necessário que o Estado com os órgãos especializados de formação e de orientação desenvolvam planejamentos de acompanhamentos deste processo inclusivo.

Observa-se que a sala de recursos da escola Juporijup atualmente compartilha o mesmo espaço com uma sala de aula comum, o atendimento é no contra turno das aulas dos alunos deficientes e estão matriculadas cinco pessoas que são atendidas pelo professor que tem recebido formação da Secretaria de Estado de Educação, mas que também, não recebe e nem tem acesso aos materiais pedagógicos necessários que atendam a formação específica dos estudantes que fazem parte da sala de recursos.

Compreende-se que falar da questão estrutural é também inserir a discussão sobre os materiais pedagógicos e mesmo a formação do uso destes na educação inclusiva. Nesse sentido as vivências da pesquisa alargou o seu olhar para o sentido da organização estrutural das aquisições e produções pedagógicas. Então a respeito da equipação da sala de recursos didático-pedagógicos que atendesse os estudantes identificou-se que há na mesma um armário – que não desta turma, mas que é também utilizado com os alunos/as do ensino médio. Neste, encontra-se materiais que são utilizados pelos estudantes da sala de recursos, e são: quebra cabeça, jogo da memória, DVD's infantis e livros infantis.

Observou-se, porém que, os jogos de memória, de quebra cabeça estavam incompletos sem grande possibilidade de uso, pois muitas peças foram extraviadas. A respeito dos DVD's – que são encaminhados pela SEDUC – trata-se de vídeos educativos, mas que na atualidade não estão sendo usados pelo professor porque o aparelho de vídeo está quebrado. Há alguns materiais que são produzidos pelo professor procurando atender a formação dos alunos/as. Porém, observa-se o funcionamento da sala de recursos se sustenta muito no desafio e na responsabilidade política de educadores/as indígenas para com esse público.



. Segundo a Resolução CNE/CEB nº 4/2009<sup>3</sup>, em seu artigo 2º, parágrafo único:

Para fins destas Diretrizes, consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles 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.

Assim, a realidade evidencia que se faz necessário melhor acompanhamento dos órgãos de Estado responsável por essa aplicação, pois, não se observa materiais específicos para esse fim, pois, os materiais devem ser adaptados e atender as especificidades, desejos e necessidades das crianças. Um dos órgãos que poderia fazer o acompanhamento de bem perto, é o Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica, o CEFAPRO, já que o referido órgão tem como uma de suas funções e quem sabe a primordial de produzir formações continuadas dos professores/as da educação básica. Veja que o Decreto de nº 7611/2011 § 2o, IV, garante que:

A União oferecerá apoio técnico e financeiro na formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais.

Assim, compreende-se que a União se faz presente nos municípios, como é o caso de Juara, na forma dos CEFAPRO's que são órgãos/parte da Secretaria de Estado de Educação e que tem a responsabilidade da Formação Continuada dos Professores/as do estado. Salienta-se que essa discussão não é com o intuito de julgar e/ou culpabilizar o Centro de Formação e Atualização de Professores, mas, acima de tudo para refletir a situação identificada na questão estrutural e pedagógica no atendimento a educação inclusiva.

De outra forma, reafirma-se que a situação exposta neste texto, e a experiência de pesquisa no interior de uma escola indígena aponta a necessidade de um repensar e de um assumir com outras características por parte dos diversos lócus de atendimento a essa especificidade.

Observa-se que, conforme pesquisa, o professor da sala de recursos, da escola Juporijup, recebeu capacitação por parte da SEDUC, formação do CEFAPRO a todos os

<sup>3</sup> [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)





educadores da referida escola, mas pergunta-se, qual a conexão entre a formação e o acompanhamento pedagógico, no sentido de estar junto, não da produção de processos fiscalizatórios?

Sabe-se que em escolas não indígenas, há rotatividade de estudantes, mas, essa realidade está distante das comunidades indígenas. Ou seja, há um quadro permanente de estudantes, então há um quadro permanente das pessoas que estão na sala de recurso. O que infere a possibilidade de um acompanhamento muito mais personalizado, com especialidades e peculiaridades necessárias. Então, faz parte de uma organização estrutural e pedagógica o acompanhamento daqueles que tem a responsabilidade em fazê-lo.

Há por parte da escola um envolvimento coletivo, um assumir de desafios, mas há também inseguranças e falta de acompanhamento técnico e pedagógico que realmente resulte em ações mais significativas.

## Considerações finais

Assim finalizamos esta discussão de cunho estrutural, com poucas inferências pedagógicas, para dizer sobre a escola e a construção da sala de recurso, um instrumento empoderado cheio de desafios, mas que se busca na formação em serviço e em comunidade suprir da melhor forma possível o atendimento e o avanço da aceitação, da aprendizagem, da convivência com os diferentes. Mas também salientamos que essa escola inclusiva, a mobilização para se ter a sala de recurso, professor capacitado para atender, é uma tomada de decisão política e comunitária, pois, as crianças deficientes da aldeia Tatuí são inclusas dentro da comunidade em todas as atividades, participam de todas as manifestações culturais, estão pelo pátio da aldeia com seus familiares ou com outras pessoas da comunidade, são membros ativos. A estrutura da sala de recurso no que se refere a questão estrutural e de materiais disponíveis precisa melhorar e cumprir efetivamente o que está previsto em lei. A respeito do atendimento aos estudantes, há um trabalho de complementaridade- mesmo que aponta-se diferentes dificuldades- com as ações da própria comunidade e da família dessas crianças no direito à uma educação inclusiva, específica e diferenciada.

Em suma identificou-se que existe um grande esforço na proposição da política de inclusão nesta perspectiva por parte da comunidade, esforço para que haja inclusão dos



alunos/as com deficiência na sala comum e que tenham um atendimento especializado na sala de recursos, porém, os professores e professoras encontram desafios em como planejar aulas que atendam as suas necessidades de aprendizagem, pois, há falta de materiais e mesmo de formação suficiente aos educadores.

Os desafios são resultados da pouca formação na área da educação inclusiva, educação especial. Assim, as reflexões aqui contidas se inserem em um texto denúncia à falta de atenção/preocupação com a educação escolar indígena. Por mais que haja na Constituição Federal o referido direito, o Estado nem sempre cumpre as Políticas Públicas.

Saliento que, a participação dos educadores desta escola indígena em diferentes ações junto a universidade tem contribuído de alguma forma para algumas reflexões significantes, e ainda, salienta-se que há uma real necessidade da formação dos professores nas universidades, compreende-se que esta é uma forma de fortalecer os profissionais da escola.

Em linhas gerais, escola indígena ainda é nova e está se construindo e fortalecendo, dentro de um processo que demanda tempo, dedicação nos estudos e luta pelos seus direitos étnicos. Encontra-se em sentido de desafio para a aquisição de espaços estruturais e pedagógicos, espaço que contenha sala organizada arquitetonicamente para o respectivo atendimento.

Enfim, a Educação Inclusiva na Escola Indígena de Educação Básica Juporijup está permeada de desafios, inseguranças, sonhos, tensões, negociações e de exercícios de inclusão dentro de um quadro de superações das estruturas, das técnicas, das produções pedagógicas que ainda o são insuficientes para atender com dignidade, respeito e humanidade as pessoas que estão na sala de recursos. Mas, ainda assim, se constitui como uma conquista não apenas da escola, mas do povo Kawaiweté. Trata-se em ser mais do que uma política pública.

## Referências

CANDAU, Vera Maria. **Cotidiano Escolar e Práticas Interculturais**. Caderno de pesquisa, v.46, n. 161, p. 802-820, jul./set. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n161/1980-5314-cp-46-161-00802.pdf>. Acesso em: 09 de maio 2018.

CORREIA, Patrícia Carla de Hora; CORREIA, Daniela Fernanda da Hora. **Cultura escolar inclusão A percepção da tribo indígena Pankararé sobre o índio com deficiência visual**. In: DÍAZ, F., et al., orgs. *Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões RCC, Juara/MT/Brasil, v. 4, n. 1, p. 18-28, jan./mar. 2019, ISSN: 2525-670X* 27



contemporâneas [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, pp. 49-60. ISBN: 978-85-232-0928-5. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>

FERREIRA, Waldinéia Antunes de Alcântara. **EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA TERRA INDÍGENA APIAKÁ-KAYABI- EM JUARA – MT: Resistências e desafios**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3. ed. Ver. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

RAMALHO, Thaís. **Sala de Recursos Multifuncionais é inaugurada em escola indígena de Tocantínia**. 14/10/2015. Disponível em: <<https://educ.to.gov.br/noticia/2015/10/14/sala-de-recursos-multifuncionais-e-inaugurada-em-escola-indigena-de-tocantinia/>> Acesso em: 22 de maio 2018.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 29º ed. - Petrópolis: Vozes, 2003.

SILVA, Aline Maria da. **Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos**. Curitiba: Ibpex, 2010.