



UMA BREVE REVISÃO BIBLIOGRÁFICA DOS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INDÍGENA NO PROCESSO PARA A INCLUSIVIDADE DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS DA ETNIA TINGUI-BOTÓ/AL

A BRIEF BIBLIOGRAPHIC REVIEW OF THE CHALLENGES OF INDIGENOUS EDUCATION IN THE PROCESS OF INCLUDING CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS FROM THE TINGUI-BOTÓ ETHNIC GROUP/AL

Wellington Ricardo Felix dos Santos 
Mariana Batista da Silva 

RESUMO

A inclusão de crianças com necessidades especiais nessas comunidades apresentam desafios únicos que exigem abordagens específicas. Com o objetivo de identificar e analisar os desafios na promoção da Educação Inclusiva para os estudantes com necessidades especiais na etnia Tinguibotó/AL. A Metodologia foi uma revisão bibliográfica voltada para a escola indígena. O estudo resultou os desafios para a inclusão de alunos com necessidades especiais nas escolas indígenas, destacando a necessidade de políticas educacionais mais adaptadas e eficazes que respeitem a diversidade cultural e as necessidades individuais. Conclui-se que a educação indígena é crucial, mas enfrenta desafios únicos que exigem políticas e práticas adaptadas.

PALAVRAS-CHAVE: Comunidade Indígena. Deficiência. Etnia Tinguibotó/AL.

ABSTRACT

The inclusion of children with special needs in these communities presents unique challenges that require specific approaches. The aim was to identify and analyze the challenges in promoting Inclusive Education for students with special needs in the Tinguibotó/AL ethnic group. The methodology was a bibliographic review focused on indigenous schools. The study resulted in the challenges for the inclusion of students with special needs in indigenous schools, highlighting the need for more adapted and effective educational policies that respect cultural diversity and individual needs. It is concluded that indigenous education is crucial, but faces unique challenges that require adapted policies and practices.

KEYWORDS: Indigenous Community. Deficiency. Ethnicity Tinguibotó/AL.

INTRODUÇÃO

A inclusão educacional é um princípio fundamental que busca garantir o acesso equitativo à educação para todos, independentemente de suas características individuais (Vasconcellos, 2023). No contexto das comunidades indígenas, esse princípio ganha contornos ainda mais desafiadores devido às particularidades culturais, linguísticas e socioeconômicas que permeiam esses ambientes. Quando se trata da inclusão de crianças com necessidades especiais nessas comunidades, os desafios se multiplicam, exigindo abordagens sensíveis e contextualizadas para garantir que todos os membros tenham oportunidades igualitárias de aprendizado e desenvolvimento (Nozu; Sá e Damasceno, 2019).

Embora a literatura aborde amplamente a inclusão educacional, poucos estudos se concentram especificamente nas comunidades indígenas e nas dificuldades enfrentadas por alunos com necessidades especiais. A carência de pesquisas direcionadas a este tema ressalta a necessidade de um olhar mais atento e de investigação que contribuam para a elaboração de políticas educacionais mais inclusivas e eficazes.

Este estudo originou-se da análise documental e do relato de experiência, com o objetivo geral de identificar e analisar os principais obstáculos na promoção da Educação Inclusiva (EI) na Educação Básica Indígena dos estudantes com necessidades especiais da etnia Tingui-Botó, a qual pertence apenas no Estado de Alagoas, Brasil.

A metodologia adotada combina análise documental e relato de experiência direta na escola indígena. Para delimitar o escopo da pesquisa, foram consultados indexadores como *Google Acadêmico*, *Web of Science*, *PubMed*, *Periódicos CAPES* e *Scopus*, utilizando palavras-chave como "Comunidades Indígenas", "Deficiência", "Ensino Básico" e "Necessidades Especiais". Os instrumentos e fontes incluíram leis, regulamentos, normas pertinentes, além de livros, artigos acadêmicos e relatórios de organizações internacionais.

Para coletar informações adicionais que contribuíssem para responder à problemática desta pesquisa, foram conduzidas entrevistas com a coordenadora da escola e o professor, respectivamente. Cada entrevista consistiu em 5 perguntas abordando temas como educação escolar indígena, educação especial e inclusiva.

Conforme Campos (2007), essas abordagens permitem uma análise profunda das barreiras enfrentadas e das melhores práticas em educação inclusiva para crianças com deficiência em contextos indígenas. Assim, o estudo visa não apenas identificar desafios, mas também promover o desenvolvimento de políticas educacionais mais inclusivas e sensíveis às necessidades especiais dos estudantes indígenas, assegurando o direito à educação de forma equitativa e respeitosa à diversidade cultural e individual.

1 INCLUSÃO EDUCACIONAL INDÍGENA PERANTE A LEI BRASILEIRA

A inclusão educacional é um princípio fundamental que busca garantir o acesso equitativo à educação para todos, independentemente de suas características individuais (Vasconcellos, 2023). No contexto das comunidades indígenas, esse princípio ganha contornos ainda mais desafiadores devido às particularidades culturais, linguísticas e socioeconômicas que permeiam esses ambientes. Quando se trata da inclusão de crianças com necessidades especiais nessas comunidades, os desafios se multiplicam, exigindo abordagens sensíveis e contextualizadas para garantir que todos os membros tenham oportunidades igualitárias de aprendizado e desenvolvimento (Nozu; Sá e Damasceno, 2019).

Embora a literatura aborde amplamente a inclusão educacional, poucos estudos se concentram especificamente nas comunidades indígenas e nas dificuldades enfrentadas por alunos com necessidades especiais. A carência de pesquisas direcionadas a este tema ressalta a necessidade de um olhar mais atento e de investigação que contribuam para a elaboração de políticas educacionais mais inclusivas e eficazes.

A educação inclusiva é fundamentada no reconhecimento do direito de todas as pessoas serem tratadas de maneira justa e de terem as mesmas oportunidades de aprendizado e desenvolvimento. Este princípio encontra respaldo em diversos instrumentos, como o Artigo 1º, da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que estabelece o princípio da igualdade e não discriminação. No contexto educacional, essa visão se materializa no Artigo 26º da mesma Declaração, que proclama o direito de todos à educação, sem distinção de qualquer natureza.

Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito (ONU, 2008, s/p).

De acordo com o Decreto Nº 3.298/99, que regulamentou a Lei Nº 7.853, de 24 de outubro de 1989 (Lei da Integração da Pessoa Portadora de Deficiência), define-se como pessoa com deficiência aquela que "apresenta, de maneira contínua, perdas ou anormalidades que afetam a realização de atividades consideradas normais para a humanidade" (Brasil, 1999).

Conforme a Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS, 8.742/93), em seu Capítulo IV, Artigo 20º, parágrafo 2º, rege que a pessoa com deficiência é aquela que "possuem impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em face de várias barreiras, enfrentam desafios em sua participação plena na sociedade" (Brasil, 1993).

Quando se discutem os direitos para a pessoa com deficiência no Brasil, é perceptível que muitas conquistas nessa discussão são evidenciadas a partir da promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1988. No entanto, é importante ressaltar que conquistas decorrentes dos anos 2000, como a instituição da Política Nacional de Saúde da Pessoa com Deficiência (2002), a ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), e a aprovação da Lei Brasileira de Inclusão (13.146, decreto de 07/2015), fortaleceram o movimento das pessoas com deficiência na perspectiva da luta por justiça social (Brasil, 2015).

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, em seu Art. 58, a educação da criança com deficiência deve acontecer, preferencialmente, em ambientes de ensino regulares. Observar a referida afirmação na lei brasileira faz surgir o pensamento reflexivo e crítico sobre as mudanças fundamentais que a escola precisa realizar para que tal modalidade de educação ocorra em uma perspectiva inclusiva (Brasil, 2017).

As diretrizes da legislação educacional atual, tanto em âmbito nacional quanto internacional, sustentam a concepção da inclusão da diversidade, destacando o enfoque da escola para todos (Troquez, 2012a; 2016b). No contexto das políticas públicas educacionais, a educação assume uma abordagem

inclusiva, direcionada a atender as necessidades da educação para todos (Carvalho, 2014).

A compreensão da educação escolar em uma perspectiva inclusiva teve seu ponto de partida na história da Educação Especial. Esse ramo educacional se estabeleceu na sociedade com traços distintos, concentrados em proporcionar suporte educacional às pessoas que enfrentavam a segregação social (Barbosa, 2021).

Nessa conjuntura, é importante ressaltar o impacto de duas conferências mundiais no cenário da inclusão educacional. A primeira delas foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jontien, Tailândia, em 1990. A segunda foi a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, ocorrida na Espanha em 1994. Os desdobramentos desses eventos resultaram em documentos que exerceram uma influência significativa nas políticas de educação inclusiva no Brasil, bem como nas políticas de educação diferenciada para grupos considerados tradicionais, como os povos indígenas (Troquez, 2012a, 2012b).

A concepção de uma escola inclusiva, com um currículo e metodologia adaptáveis, embasa-se na diversidade e requer a consideração das particularidades individuais dos estudantes. Isso abrange o ritmo de aprendizagem, interesses, origem social, habilidades e motivação, todos influenciando nas diferentes abordagens de ensino. É relevante analisar as mudanças necessárias sob a ótica da escola inclusiva e conectá-las ao protagonismo dos estudantes (Magalhães, 2002).

A inclusão deve ser uma realidade em todos os setores sociais, abarcando não apenas a esfera educacional, mas também o mercado de trabalho, as instituições religiosas e outros aspectos da vida cotidiana. Na área educacional, a prática inclusiva requer garantir que todas as crianças e jovens tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de suas habilidades ou necessidades especiais. Isso implica na implementação de apoio adicional, adaptação de currículos e criação de ambientes de aprendizado acessíveis (Barbosa, 2021).

Após abordar a inclusão dos estudantes com necessidades especiais, é importante destacar que, em relação às comunidades indígenas, a legislação

também desempenha um papel fundamental. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9394/96, reforçou a legislação educacional disposta na Constituição Federal de 1988, incentivando o desenvolvimento de uma educação intercultural. O objetivo é proporcionar o reconhecimento das comunidades indígenas perante as demais sociedades. Nesse contexto, o Artigo 78º da LDBEN estabelece que:

O sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para a oferta de Educação escolar: bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes 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, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas (Brasil, 2017, s/p).

Com a implantação da LDBEN, os sistemas estaduais de ensino passaram a ser responsáveis pela educação indígena. O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 estabeleceu a formação acadêmica de professores como essencial para o desenvolvimento educacional. Antes disso, já haviam avanços importantes, como o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas de 1998, o Parecer 14/1999 e a Resolução 03/1999, que forneceram uma base sólida para uma educação específica e diferenciada para os povos indígenas.

Com decorrer do tempo, em 2008, a ONU, através da Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas, recomenda que os estados implementem medidas eficazes para garantir a melhoria contínua das condições econômicas e sociais dos povos indígenas, com especial atenção aos direitos e às necessidades específicas de idosos, mulheres, jovens, crianças e pessoas indígenas com deficiência (ONU, 2008).

1.1 INCLUSÃO EDUCACIONAL DOS ESTUDANTES INDÍGENAS COM DEFICIÊNCIA

A inclusão educacional dos estudantes indígenas com deficiência no Brasil revela um panorama complexo e desafiador ao longo dos últimos anos. Entre os anos de 2010, 2015 e 2020 foi estudada por Sá, Ribeiro e Gomes (2023) os

microdados do Censo Escolar da Educação Básica e destacaram um aumento significativo nas matrículas de escolares indígenas com deficiência ou Transtorno do Espectro Autista (TEA) em todas as regiões brasileiras.

As regiões Nordeste e Norte apresentaram as concentrações mais altas, seguidas pelo Centro-Oeste, Sul e Sudeste. A caracterização das matrículas revela uma variedade de deficiências, incluindo deficiência intelectual, física, baixa visão, deficiência múltipla e (TEA). No entanto, apenas 25% desses alunos estão integrados em classes comuns, refletindo um movimento em direção à inclusão educacional.

Menezes, Simas e Scantbelruy (2023) destacam a falta de reconhecimento e visibilidade dos alunos indígenas com deficiência nos marcos legais de Educação Especial no Brasil como extremamente preocupante. Essa falta de reconhecimento impossibilita que esses indivíduos recebam um atendimento adequado e diferenciado, respeitando suas culturas e processos educacionais. Ainda segundo Rodrigues (2020) argumenta que, apesar dos avanços na educação inclusiva indígena, está ainda é pouco valorizada e recebe mínimo investimento governamental. Os profissionais dedicam-se integralmente, mas isso não basta para uma inclusão significativa.

A necessidade de mais atenção das autoridades estaduais e federais para que cuidadores sejam reconhecidos e valorizados, recebendo condições de trabalho adequadas e formação continuada, permitindo-lhes desempenhar um trabalho de excelência e sentir-se parte integrante de uma educação que ainda deixa muito a desejar quanto à inclusão indígena. Portanto, mesmo com o aumento das matrículas, como apontado por Sá, Ribeiro e Gomes (2023), a falta de um suporte legal adequado e ações específicas impede que a inclusão escolar desses alunos seja plenamente efetiva.

Além desses pontos, há também a questão da falta de atendimento pelos pais. De acordo com Bruno e Souza (2014), em estudo realizado em aldeias da região da Grande Dourados-MS, intitulado "Crianças indígenas Kaiowá e Guarani: um estudo sobre as representações sociais da deficiência", foram revelados casos alarmantes de dupla discriminação enfrentada por essas crianças, sendo frequentemente excluídas do convívio familiar e privadas do atendimento necessário às suas necessidades específicas decorrentes da deficiência.

Segundo relatos documentados na pesquisa, no passado, a existência de indígenas com deficiência era negada ou, no pior dos casos, essas crianças eram eliminadas antes de se desenvolverem. Um exemplo desses relatos é o de dona M., uma parteira Kaiowá, que relatou como crianças com deficiência eram tratadas no passado: "Antigamente era difícil nascer essas coisas. Nascia normalmente e se criava normal. Era difícil crescer...nascer uma criança deficiente."

Quando questionada se havia visto ou ouvido falar de casos de deficiência durante sua infância e juventude, respondeu: "Nunca vi, nunca vi. Nem cego, nem surdo, nunca vi não." Para essa senhora, a questão da deficiência é algo recente e poderia ser atribuída ao uso de medicamentos não indígenas durante a gravidez, especialmente os abortivos. Assim, é crucial que as crianças indígenas com deficiência recebam medidas especiais de proteção nas esferas escolares e sociais. Isso não só devido à sua vulnerabilidade social, mas também para evitar o risco de enfrentarem preconceitos adicionais dentro de suas próprias comunidades. Essas medidas podem incluir políticas educacionais inclusivas, suporte psicossocial, capacitação de professores para lidar com diversidade e sensibilização comunitária sobre questões de deficiência e inclusão.

2 ETNIA TINGUI-BOTÓ DO ESTADO DE ALAGOAS

De acordo com Fernanda (2020) a Comunidade Tingui-Botó de Alagoas, originou-se no povoado Olho d'Água do Meio, no município de Feira Grande, Brasil, os Tingui-Botó são descendentes dos Kariri-Xocó de Porto Real do Colégio, com presença na região que remonta ao século XIX.

A Terra Indígena Tingui-Botó foi estabelecida na década de 1970 e ampliada nas décadas de 1980 e 2007, cobrindo aproximadamente 530 hectares. Localizada estrategicamente no agreste alagoano, esta área é um ponto de transição entre os biomas Mata Atlântica e Caatinga. A história da conquista das terras dos Tingui-Botó remonta aos aldeamentos jesuítas no Baixo São Francisco, como Porto Real do Colégio, no século XVIII (Fernanda, 2020).

Atualmente, a comunidade possui uma escola, como mostra a figura 1, e um posto de saúde com equipe médica, incluindo médico, enfermeira e dentista. A economia dos Tingui-Botó é predominantemente agrícola, focada na

subsistência, com cultivos destacados de mandioca e batata-doce. Além das atividades agrícolas, a comunidade se destaca pelo artesanato, pintura. Nos últimos anos, a educação avançou significativamente na aldeia, com moradores graduados e estudantes universitários. Muitos desses jovens indígenas escolheram cursos e profissões que os conectam não apenas ao seu mundo indígena, mas também a oportunidades externas à aldeia, ampliando suas perspectivas futuras (Fernanda, 2020).

Figura 1: Escola Estadual Indígena Tinguí Botó



Fonte: Arquivo pessoal dos autores (2024).

2.1 A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA INDÍGENA NA COMUNIDADE TINGUI-BOTÓ DE ALAGOAS

A formação educacional indígena tem sido apresentada os estudantes de diversas áreas, pois precisa ser atualizada e estabelecida por meio da experiência pedagógica do docente indígena e das vivências de trabalho desenvolvidas por ele em sala de aula. Todavia, o processo de compreensão de uma pedagogia moderna vem se arrastando por causa de uma visão ainda presa a modelos de ensino tradicionais que não contribuem em nada para a velocidade da informação, que não provoca nos profissionais da educação uma postura diferente do habitual.

Nesse sentido, é importante mencionar que o ato/prática do comportamento pedagógico pode ser condicionado e pautado pelas ferramentas atualmente disponíveis, pois na prática poucos cursos a nível superior atendem às necessidades de produção das identidades pedagógicas do acadêmico. E com

isso, os estudantes demonstram erros e até falhas de desenvolvimento cognitivo nos mais variados campos do conhecimento.

3 PEDAGOGIAS CULTURAIS NA PRODUÇÃO DE IDENTIDADE

Entende-se que o ensino cultural sobre a inclusão de alunos indígenas com necessidades especiais está legalmente amparado pelas diretrizes educacionais e pelas instruções normativas que regem as instituições. A partir daí, é onde surgem as identidades sociais, incluindo as necessidades especiais. Assim, a prática educativa desses conceitos é fundamentalmente uma ação política que se dá ao identificar nesses espaços culturais e suas formas pedagógicas específicas como locais de produção de sentido, forjados em relações de poder. Sendo assim, nota-se que as práticas sociais produzem, organizam e regulam ideias e concepções sobre que ações são possíveis e permissíveis.

A grande problematização das pedagogias culturais e da construção identitária é baseada em estudos nessa área, com foco naqueles que incorporaram essas perspectivas em convicções pós-estruturalistas e culturais. É nesse entendimento que desejo discutir a cultura e suas práticas neste texto, como forma de refletir sobre o que está sendo debatido.

Na visão de James Donald *apud* Ellsworth (2001, p. 71), para se entender a singularidade e a circulação de certos produtos culturais, “os educadores precisam estudar a educação na perspectiva de cultura popular juvenil”, assim os educadores entenderão melhor o meio em que eles circundam. E a partir disso, termos propriedade para criarmos habilidades e meios para entender melhor o universo do saber, melhorar nossas aulas e contribuir melhor no crescimento pessoal do nosso estudante.

No momento em que se fala de cultura do ponto de vista das crianças e dos adolescentes, o assunto deve receber atenção específica, visto que a personalidade de cada um deles tem uma ligação muito intrínseca com as redes sociais, com as mídias e com os canais de comunicação e publicidade. A contextualização do que significa conhecimento começa com a compreensão da educação e da família. Ambas são peças fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem.

E com relação ao que os jovens constroem enquanto sujeitos sociais, a sua formação discursiva e as aprendizagens ativas são essencialmente vistas nas músicas que escutam, nas revistas ou nos livros que leem, nos filmes, nas séries ou nos programas interativos que assistem e no próprio espaço escolar que frequentam. Vários autores/as têm se debruçado sobre esses tópicos, inclusive os mais diplomáticos e conceituados.

Segundo Steinberg (2001), as instituições de ensino não podem ignorar as atividades produzidas por outros locais de pedagogias construtivistas que prezam pela oferta de programas com métodos inovadores em suas práticas. Nesse sentido, as reações mostram que é muito mais do que dizer que os educadores devem estar atentos ao cotidiano de seus estudantes porque eles trazem para a sala de aula suas vidas e isso deve ser visto em formato de conteúdo.

As instituições são locais onde o poder é organizado e exercido. Esses são os ambientes que produzem mensagens significativas sobre família, sexualidade, gênero, raça, justiça, consumo, entre muitos outros. Os significados moldam e cimentam as diversas etapas da vida social, produzindo sujeitos e identidades.

Observar esses ambientes em análise não implica desmistificar sua ideologia e substituí-los por outra "verdade", mas sim construí-los como espaços que operam com representações de poder engendradas, incitando os sujeitos a agir de determinada forma, pensar de modo limitado e assumir uma postura de consumidor inconsciente.

Essa visão enfatiza o caráter produtivo do poder porque argumenta que a produção de conhecimento não é baseada contra o poder, mas sim construída nele. E, por conseguinte, o homem nessa posição exige gerar, organizar e sistematizar o conhecimento sobre as pessoas a quem se dirige e suas ações.

3.1 O DOCENTE INDÍGENA E SUA ATUAÇÃO COM OS ESTUDANTES INDÍGENAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

A formação inicial dos docentes ocorre nos cursos de graduação, onde adquirem os conhecimentos fundamentais para sua atuação profissional (Oliveira, Feitosa & Mota, 2020). Atualmente, estima-se que cerca de mais de 33

mil novos profissionais indígenas sejam formados nas universidades no Brasil nos próximos anos (Rodrigues, 2020).

De acordo com Silva (2024), a formação é o pilar para o desenvolvimento docente no ambiente escolar indígena. Se o professor não se comprometer com sua carreira profissional, o incentivo institucional e outras leis não serão suficientes. Muitos se acomodam e deixam de buscar aprimoramento e especialização.

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas destaca a existência de processos de formação de professores indígenas reconhecidos oficialmente, mas aponta que há pouco interesse em dedicação ao estudo por parte de alguns professores indígenas. No entanto, a cooperação de comunidades e organizações indígenas, universidades, ONGs e órgãos governamentais muitas vezes, estimula a continuidade dos estudos, com bolsas de estudos.

Quando introduzido na escola, de acordo com a legislação, incluindo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (DCN) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), recomenda-se que o currículo escolar se adapte aos diferentes métodos de ensino. Para a educação escolar indígena, isso significa desenvolver competências específicas a partir das suas culturas tradicionais. Principalmente na atuação com alunos especiais.

Segundo Souza, Pereira e Venâncio (2022), os estudantes com necessidades especiais enfrentam práticas pedagógicas inadequadas. Esses desafios são ainda mais complexos no contexto indígena, onde as especificidades culturais e as necessidades educacionais especiais se entrelaçam. Portanto, é crucial que os docentes indígenas recebam formação continuada e especializada para lidar com essas demandas, promovendo inclusão e aprendizado para todos os estudantes.

Menezes, Simas e Scantbelruy (2023) corroboram a importância da visibilidade e invisibilidade dos estudantes indígenas com deficiência nos dispositivos legais que regem o direito ao atendimento educacional especializado. Eles argumentam que não basta apenas integrar esses estudantes nos estabelecimentos regulares de ensino, conforme preconizado pelas leis, mas

também é crucial implementar ações e estratégias específicas para garantir que sejam atendidos de maneira adequada às suas necessidades individuais, enfatizando suas potencialidades em vez de suas limitações.

Em suma, a educação inclusiva para os estudantes indígenas com necessidades especiais requer um compromisso constante com a formação adequada de professores e a implementação efetiva de políticas inclusivas. É crucial que sejam criados ambientes educacionais que não apenas respeitem as particularidades culturais e educacionais dos estudantes indígenas, mas também promovam sua participação e desenvolvimento plenos. Somente com um esforço conjunto entre instituições educacionais, governos e comunidades indígenas será possível assegurar um futuro educacional mais justo e inclusivo para todos (Menezes, Simas e Scantbelruy, 2023).

4 ANÁLISE E RESULTADOS

Os principais achados da pesquisa destacam a situação atual dos estudantes com possíveis necessidades especiais na escola Tingui-Botó. Atualmente, dois estudantes apresentam suspeita de TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade), de acordo com os professores e a coordenação da escola, estas estão passando por avaliação com especialistas na área. E um estudante tem diagnóstico confirmado de Síndrome de Down.

Na observação feita sobre a criança com suspeita de TDAH, denominada nesta pesquisa como aluna A1, constatou-se que a estudante tem dificuldade com atenção. Dessa forma, ela não consegue finalizar as atividades sem a ajuda constante do professor, nem copiar todas as atividades escritas na lousa. A estudante A2, também com suspeita de TDAH, mostrou ainda mais dificuldade com atenção, coordenação e convivência entre os colegas. Em um dos momentos observados, a professora teve que parar a aula para tentar convencê-lo a sentar na cadeira, pois ele estava tentando escrever no caderno de um colega. Em outra situação, o estudante apresentou irritabilidade e se recusou a entrar na sala de aula. A professora demonstrou paciência, conversando e tentando acalmá-lo até conseguir.

Durante a entrevista, as professoras responsáveis por essas crianças destacaram os desafios no ambiente educacional. Elas enfatizaram que a

incerteza sobre as necessidades individuais dificulta a implementação de estratégias educacionais adequadas, como evidenciado na fala da professora do aluno A2: "Eu sinto um pouco de dificuldade porque não sei se o que estou aplicando é eficiente para o perfil dele."

Essa fala levanta questões sobre a preparação dos professores: eles têm especialização adequada? Recebem capacitação contínua?. Quando questionados todos os professores da escola relataram que não têm nenhuma formação específica, uma das falas da professora foi: "Apenas orientações pedagógicas acerca das atividades que são adaptadas para os alunos com necessidades especiais." Outra resposta foi: "Sim, há capacitação disponível, porém pouco se discute sobre as necessidades específicas desses alunos." Esses depoimentos ressaltam a importância de um suporte educacional especializado e a necessidade de maior foco na formação dos educadores.

A diretora da escola também comentou a respeito sobre seu ponto de vista a importância da capacitação, como também a especialização, "...acho muito necessário, esse assunto já foi discutido aqui, sempre tento motivar aos professores para buscar alguma especialização". Neste comentário a diretora faz uma narração sobre a relevância dos cursos de formação ou especialização, como algo necessário para o bom desenvolvimento frente a realidade na qual esses professores podem enfrentar em uma sala de aula.

Os autores Oliveira, Feitosa e Mota (2020) corroboram que a busca aprofundada na área é fundamental para a prestação de um bom serviço educativo. Aperfeiçoar-se é um compromisso dos sistemas de ensino e um direito dos docentes, essencial para capacitar os professores a desenvolver e implementar novas práticas que atendam às necessidades escolares.

Quando questionadas sobre as comorbidades que se destacam, a professora da A1 relatou: "A falta de atenção é um grande desafio. Ela gosta muito de ver as cores, então tento introduzir no texto palavras em diferentes cores. Se começo a escrever com o pincel preto, destaco no meio da frase uma palavra em vermelho. Ela também não gosta de som alto, então em vez de usar palmas, uso sinais com as mãos para que ela não se assuste."

Nesta fala da professora, é evidenciado como a inclusão está intrinsecamente ligada à postura que o professor adota em sala de aula, uma

vez que, conforme apontado por Brito (2023), dependendo da abordagem utilizada, ela pode incluir um indivíduo no processo de ensino-aprendizagem e convívio social, ou excluí-lo definitivamente.

Durante a observação, percebi a falta de instrumentos e materiais para o trabalho em sala de aula. A professora da estudante A2 relatou: "Poucos são os materiais disponíveis, como cola, tesoura, folha de A4. Mas tento me adequar à realidade e introduzir ao máximo o que já temos na comunidade. Nossa cultura é forte, então tento trazer a pintura, que é um marco no nosso dia a dia nos rituais. O material para isso é retirado aqui; usamos jenipapo, uma fruta que, além de ser consumida, é utilizada para diversos fins."

Araújo e Santos (2020), em sua pesquisa sobre a análise de uma experiência com indígenas Apinayé na educação especial, destacam que a utilização de elementos do contexto cultural indígena é importante para a aprendizagem. Eles enfatizam a relevância da língua nativa e das experiências de vida na comunidade indígena na construção do conhecimento, particularmente no uso da pintura, que se mostra um recurso significativo nesse processo educacional.

Na sequência, a outra estudante indígena, aluna C1, com diagnóstico de Síndrome de Down, mostrou uma participação ativa na aula e com os colegas. Durante a observação, percebeu-se que ela conseguia acompanhar as instruções da professora e realizar as atividades propostas. Quando questionada a professora elogiou o bom desenvolvimento da estudante em sala de aula. No entanto, ao abordar as dificuldades, a professora relatou: "A estrutura da escola não é equipada; os banheiros, as cadeiras, e isso dificulta muito. Há várias calçadas e não rampas." Ela ainda acrescentou: "É necessário um investimento, não só para esses alunos, mas para a escola como um todo."

4.1 AS PRÁTICAS DE INCLUSÃO AOS ESTUDANTES COM NECESSIDADES ESPECIAIS

4.1.1 PONTOS POSITIVOS

A implementação de práticas de inclusão para os estudantes com necessidades especiais traz consigo uma série de benefícios significativos. Primeiramente, essas iniciativas promovem a igualdade de acesso à educação,

assegurando que todos os estudantes tenham oportunidades justas de aprendizado e desenvolvimento (Brito, 2023).

Além disso, ao integrar estudantes com diferentes habilidades e experiências, as escolas enriquecem o ambiente educacional, fomentando um senso de comunidade e respeito mútuo. As práticas inclusivas não apenas atendem às necessidades individuais dos estudantes, mas também fortalecem a coesão social ao promover a compreensão e a empatia entre os pares (Kurozaki, 2023). Essa abordagem também estimula o desenvolvimento de competências sociais, tanto para alunos com necessidades especiais quanto para seus colegas, preparando-os melhor para interações inclusivas na sociedade (Santana *et. al.*, 2023).

Ao adotar metodologias pedagógicas diversificadas e adaptativas, as escolas podem oferecer um ensino mais personalizado, maximizando o potencial de cada aluno. A inclusão não se limita ao ambiente escolar, ela também prepara os alunos para um mercado de trabalho mais inclusivo e diversificado, promovendo a aceitação e valorização da diversidade como um todo. Por fim, as práticas de inclusão não são apenas um caminho para a equidade educacional, mas também uma expressão de justiça social e um investimento no futuro de uma sociedade mais justa e consciente das suas responsabilidades para com todos os seus membros.

4.1.2 PONTOS NEGATIVOS

Embora a inclusão dos estudantes com necessidades especiais seja essencial, existem desafios que precisam ser abordados. A falta de recursos adequados é um problema comum. Muitas escolas não possuem materiais, equipamentos ou infraestrutura necessária para atender plenamente às necessidades desses estudantes. Além disso, as barreiras arquitetônicas, com muitas escolas ainda não adaptadas para garantir acessibilidade total (Oliveira, Feitosa, & Mota, 2020).

Outro ponto negativo é a falta de formação específica para professores. Sem a formação adequada, os educadores podem se sentir despreparados para lidar com as diversas necessidades dos estudantes especiais, o que pode afetar a qualidade do ensino.

A sobrecarga de trabalho dos professores também é um fator preocupante, pois a inclusão exige uma atenção personalizada que pode ser difícil de fornecer em salas de aula grandes e com poucos recursos. Como também a falta de apoio multidisciplinar que pode limitar o desenvolvimento integral dos estudantes, uma vez que a inclusão bem-sucedida geralmente requer a colaboração de uma equipe de profissionais, como psicólogos, terapeutas e assistentes sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto neste artigo, considera-se que a transformação do sistema educacional é imprescindível para alcançar uma verdadeira inclusão, onde cada indivíduo é valorizado por sua singularidade e não definido por suas limitações. Para isso, é necessário realizar uma revisão abrangente das políticas, práticas pedagógicas e avaliativas, além de investir em tecnologia, capacitação contínua e sensibilização de toda a comunidade escolar.

A formação adequada dos professores é fundamental para facilitar o aprendizado de todos os estudantes, criando um ambiente de aprendizagem flexível e inclusivo. A adoção de currículos e metodologias adaptáveis, que respeitem os interesses e desafios individuais, pode fomentar um ambiente escolar que promove criatividade, cooperação e participação. Dessa forma, a inclusão deixa de ser apenas um objetivo e se transforma em uma realidade, permitindo que cada pessoa alcance seu potencial máximo.

Além disso, é importante destacar que estudos como este, focados em comunidades indígenas, são valiosos devido à escassez de pesquisas nessa área específica. A ampliação desse conhecimento pode contribuir significativamente para a melhoria das práticas educacionais e da inclusão em contextos diversos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Gustavo Cunha de; SANTOS, Gracilene dos. Arte na aldeia: análise de uma experiência com indígenas Apinayé da educação especial. **Revista Eventos Pedagógicos**, Número Regular: Educação, Diversidade e Diferença Sinop, v. 11, n. 1, p. 42-64, jan./jul. 2020.

BARBOSA, Ana Karla Gomes; BEZERRA, Tarcileide Maria Costa. Educação Inclusiva: reflexões sobre a escola e a formação docente. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 2, 2021.

BRASIL. **Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Brasília: Presidência da República - Casa Civil, 1999.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015 - Estatuto da Pessoa com Deficiência**. Brasília: Presidência da República, Secretaria-Geral, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2015.

BRASIL. **Lei n. 8.742, de 7 de dezembro de 1993**. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1993.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394/96**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRITO, Anderson da Silva. A importância do papel do professor da educação inclusiva para que ela realmente aconteça. **Revista Primeira Evolução**, v. 1, n. 47, p. 47-55, 2023.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia; SOUZA, Vânia Pereira da Silva. **Crianças indígenas Kaiowá e Guarani**: um estudo sobre as representações sociais da deficiência. *Revista de Educação Pública*, [S. l.], v. 23, n. 53/1, p. 425-440, 2014.

CAMPOS TOZONI-REIS, Marília Freitas de. **Metodologia da pesquisa**. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2009.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos "is". Porto Alegre: Editora Mediação, 2014.

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

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) **Nunca fomos humanos**: nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FERREIRA, Dória Herradon et. al. **O papel do professor de educação especial na superação das dificuldades de aprendizagem de alunos com deficiência intelectual**. Belém: Home, 2023.

KUROZAKI, Solange Hitomi. O TEA e os caminhos da educação inclusiva. **Revista Primeira Evolução**, São Paulo, Brasil, v. 1, n. 47, p. 157-168, 2023.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. **Reflexões sobre a diferença**: uma introdução à Educação Especial. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

Σ SIGMA, Macapá, v. 5, n. 6, p. 172-191, jul. - dez. 2024.

MENDES, Amanda Ferreira; ALMEIDA, Maria Zeneide Carneiro Magalhães; POLETTO, Lizandro. Educação inclusiva: desafios das crianças surdas no processo de alfabetização. **Altus Ciência**, v. 17, n. 17, p. 23-35, 2023.

MENEZES, Reinaldo Oliveira Menezes, SIMAS, Hellen Cristina Picanço; SCANTBELRUY, Iranvith Cavalcante. A [in]visibilidade dos indígenas com deficiência nos marcos legais da educação especial. (Artigo). **Revista Linhas Críticas**, v. 29, e49796.2023.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; SÁ, Michele Aparecida; DAMASCENO, Allan Rocha. Educação especial em escolas do campo e indígenas. **RTPS-Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 4, n. 7, p. 51-64, 2019.

OLIVEIRA, Iana Thaynara Trindade; FEITOSA, Francisca; MOTA, Janine. Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais: Desafios da prática docente. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 8, p. 81-95, 2020.

OLIVEIRA, Sandra Veras de; SANTOS, Luciana Silva dos; SANTOS, Priscila Bernardo dos. Adaptações curriculares em uma perspectiva de educação inclusiva. **Revista Campo do Saber**, v. 10, n. 1, p. 17-30, 2024. Disponível em: <https://periodicos.iesp.edu.br/campodosaber/article/view/742>. Acesso em: 10 ago 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas**. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Declaracao_das_Nacoes_Unidas_sobre_os_Direitos_dos_Povos_Indigenas.pdf. Acesso em: 5 de dez. 2021.

RODRIGUES, Herom Franklin Pinheiro. O Trabalho dos Cuidadores de Crianças Especiais da Escola Indígena Teko-Haw de Paragominas-PA: Um desafio árduo no processo de capacitação. **RACE-Revista de Administração do Cesmac**, v. 7, p. 76-84, 2020.

SÁ, Michele Aparecida de; RIBEIRO, Eduardo Adão; GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. Escolares indígenas com deficiência no Brasil: uma análise a partir do Censo Escolar da Educação Básica (2010, 2015 e 2020). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 104, p. e5234, 19 de jul. 2023. Acesso em: 20 de jul 2024.

SANTANA, Luciano Rodrigues et. al. Educação Inclusiva: Formação de professores e os desafios na sala de aula. **Revista Contemporânea**, v. 3, n. 10, p. 19583-19599, 2023.

SILVA, Fernanda Andrade. Os sons Tingui-Botó: cultura e identidade indígena em Alagoas. **Os sons tingui botó**: ebook multimídia para o ensino de história indígena em Alagoas. São Cristovão: UFS, 2020.

SILVA, R. T. da. Educação Escolar Indígena, Legislação, Diversidade e Formação Continuada de Professores. **Epitaya E-Books**, n. 1, v. 58, p. 39-86. <https://doi.org/10.47879/ed.ep.2024984>, p. 39, 2024.

SOUZA, Symon Tiago Brandão de; PEREIRA, Arliene Stephanie Menezes; VENÂNCIO, Luciana. Alunos(as) com necessidades educacionais especiais na Educação Física Escolar: relatos de experiências de um professor-pesquisador. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, [S. l.], v. 4, p. e48178, 2022.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. Documentos curriculares para a educação escolar indígena: da prescrição às possibilidades da diferenciação. 2012. 338f. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2012a.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. Notas sobre a emergência do direito à educação diferenciada para indígenas no contexto Mundial (1948-2007). **Monções - Revista de Relações Internacionais da UFGD**, Dourados, v. 1, p. 235-56, out. 2012b.

Sobre os autores

Wellington Ricardo Felix dos Santos

Mestre em Culturas Africanas, da Diáspora e dos Povos Indígenas pela Universidade de Pernambuco - UPE

Professor da Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL (Palmeira dos Índios/AL)

Contato: tontom1978@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8948-0893>

Mariana Batista da Silva

Graduanda do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena em Pedagogia da Universidade Estadual de Alagoas - CLIND/UNEAL (Palmeira dos Índios/AL)

Contato: marianasilva1@alunos.uneal.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-0453-8936>

Artigo recebido em: 9 de setembro de 2024.

Artigo aceito em: 26 de setembro de 2024.