



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA
NA PERSPECTIVA TRANSDICIPLINAR**

JÉSSICA ALVES INÁCIO DOS SANTOS

**O LUGAR DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM UMA ESCOLA INDÍGENA DO
AGRESTE ALAGOANO**

Arapiraca

2024

JÉSSICA ALVES INÁCIO DOS SANTOS

**O LUGAR DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM UMA ESCOLA INDÍGENA DO
AGRESTE ALAGOANO**

**Artigo científico apresentado ao Colegiado
do Curso de Pós-Graduação em Educação Especial e
Inclusiva na Perspectiva Transdisciplinar da
Universidade Federal de Alagoas como requisito
parcial para obtenção da nota final do Trabalho de
Conclusão de Curso (TCC).**

Orientadora: Prof^a Dr^a Valéria Campos
Cavalcante.

Arapiraca

2024



PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (PROPEP)
Av. Lourival Melo Mota, S/N, Tabuleiro do Martins, Maceió - AL, Cep: 57072-970
(82) 32141069 EMAIL: cpg@propep.ufal.br

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO CURSO EDUCAÇÃO
DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU

ATA Nº 01

Ata da sessão referente à defesa do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado: **O LUGAR DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM UMA ESCOLA INDÍGENA DO AGRESTE ALAGOANO**, para fins de obtenção do título de Especialista em EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NA PERSPECTIVA TRANSDISCIPLINAR pelo/a discente: **JÉSSICA ALVES INÁCIO DOS SANTOS**, sob orientação da Prof.^a Dr/a. Valéria Campos Cavalcante. Aos 24 dias do mês de outubro do ano de 2024, às 19:00 horas, mediante videoconferência em Sala Virtual Google Meet representando o Centro de Educação (CEDU) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), reuniu-se a Banca Examinadora em epígrafe, aprovada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação conforme a seguinte composição:

Dr/a. Orientador/a – Valéria Campos Cavalcante – (Universidade Federal de Alagoa)

Banca Interna – Janayna Souza – (Universidade Federal de Alagoa)

Banca Externa - Prof. Me. Anderson Silva Santos- Faculdade Regional de Minas Gerais

Tendo o(a) senhor(a) Presidente declarado aberta a sessão, mediante o prévio exame do referido trabalho por parte de cada membro da Banca, o(a) discente procedeu a apresentação de seu Trabalho de Conclusão de Curso de Pós-graduação *lato sensu* e foi submetido(a) à arguição online/por parecer pela Banca Examinadora que, em seguida, deliberou sobre o seguinte resultado:

☒

APROVADO.

☐

REPROVADO, conforme parecer circunstanciado, registrado no campo Observações desta Ata e/ou em documento anexo, elaborado pela Banca Examinadora.

CONCEITO

☒

A. ☐ **B.** ☐ **C.** ☐ **D.** ☐ **E.**



PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (PROPEP)

Av. Lourival Melo Mota, S/N, Tabuleiro do Martins, Maceió - AL, Cep: 57072-970
(82) 32141069 EMAIL: cpg@propep.ufal.br

Observações da Banca Examinadora (caso não existam, anular o campo):

Atender as indicações da banca.

Nada mais havendo a tratar, o(a) senhor(a) Presidente declarou encerrada a sessão de Defesa, sendo a presente Ata lavrada e assinada pelos(as) senhores(as) membros da Banca Examinadora e pelo(a) discente, atestando ciência do que nela consta. (A Secretaria enviará a Ata por email para os examinadores assinarem e remeter à Secretaria, que emitirá a Certidão de participação)

INFORMAÇÕES:

- Para fazer jus ao título de mestre(a)/doutor(a), a versão final da dissertação/tese, considerada aprovada, devidamente conferida pela Secretaria do Programa de Pós-Graduação, deverá ser tramitada para a Biblioteca Central, em Processo de Ficha Catalográfica de Dissertação/Tese, dentro do prazo regulamentar de 60 dias a partir da data da defesa. (Considerar o tempo de suspensão das atividades na Biblioteca Central) Após a entrega da versão com ficha catalográfica e folha com as assinaturas dos examinadores, o texto deverá ser enviado à Secretaria, por email para anexar à Plataforma Sucupira e ao SIGAA, para posterior solicitação de diploma.
- Esta Ata de Defesa é um documento padronizado pela Pró-reitora de Pós-Graduação e Pesquisa. Observações excepcionais feitas pela Banca Examinadora poderão ser registradas no campo disponível acima ou em documento anexo, desde que assinadas pelo(a) Presidente.
- Caso o PPG considere necessário sugerimos colocar, também, a logomarca do Programa ou Unidade Acadêmica.
- Esta Ata de Defesa somente poderá ser utilizada como comprovante de titulação se apresentada junto à Certidão da Coordenação informando que não há pendências atividades acadêmicas.

Documento assinado digitalmente
gov.br VALERIA CAMPOS CAVALCANTE
Data: 31/10/2024 01:10:16-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dra. Valéria Campos Cavalcante
Universidade Federal de Alagoas
Orientador

Documento assinado digitalmente
gov.br JANAYNA PAULA LIMA DE SOUZA SANTOS
Data: 31/10/2024 10:29:15-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof/a.Dra. Janayna Souza
Universidade Federal de Alagoas
Avaliador(a) interna à Instituição

Documento assinado digitalmente
gov.br ANDERSON SILVA SANTOS
Data: 25/10/2024 14:11:07-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Me. Anderson Silva Santos
Faculdade Regional de Minas Gerais
Avaliador Externo à Instituição

Documento assinado digitalmente
gov.br JESSICA ALVES INACIO DOS SANTOS
Data: 23/01/2025 17:59:55-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Jéssica Alves Inácio dos Santos (Discente)

O LUGAR DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM UMA ESCOLA INDÍGENA DO AGRESTE ALAGOANO

Jéssica Alves Inácio dos Santos
jessica.santos@alunos.uneal.edu.br
Valéria Campos Cavalcante
valeria.cavalcante@penedo.ufal.br

RESUMO

O presente estudo surgiu das inquietações vivenciadas durante a graduação acerca dos desafios e das possibilidades da educação inclusiva, com foco na educação indígena. A questão central da pesquisa é: como ocorre o processo inclusivo em uma escola indígena localizada no agreste de Alagoas? O objetivo é analisar como a educação inclusiva é implementada na Escola Subatekie, situada em Palmeira dos Índios. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de um estudo de caso. O percurso metodológico incluiu observações e análises documentais sobre a realidade inclusiva nas práticas educacionais da referida escola indígena. A relevância do estudo justifica-se pela necessidade de adaptar as práticas de educação inclusiva às demandas complexas e singulares das comunidades indígenas, em consonância com as políticas de inclusão previstas na Lei Brasileira de Inclusão. A discussão aborda as barreiras e os desafios enfrentados, destacando a importância da formação continuada dos professores. Bezerra (2016) enfatiza os avanços recentes nas políticas públicas de inclusão, mas alerta para a insuficiência da formação docente, especialmente no contexto indígena. Conclui-se que o processo inclusivo em escolas indígenas requer uma maior integração entre políticas públicas e formação docente específica para a realidade local. É essencial assegurar que a inclusão seja efetiva, respeitando as particularidades culturais e educacionais das comunidades indígenas, promovendo, assim, uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Educação Indígena; Educação Inclusiva.

1 INTRODUÇÃO

A presente proposta investigativa teve origem durante a graduação, quando a temática da educação inclusiva despertou inquietações acerca dos desafios e possibilidades que envolve, com especial atenção à educação indígena. Essa questão tornou-se objeto de pesquisa ainda no segundo período do curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Alagoas, por meio do convite da professora de Psicologia da Educação, que posteriormente assumiria o papel de orientadora em um projeto de Iniciação Científica na mesma área. Já na pós-graduação, essas inquietações permaneceram presentes, sendo aprofundadas em diálogos e questionamentos compartilhados com colegas, culminando no objeto de pesquisa consolidado durante o estágio realizado na escola observada, momento em que os dados foram coletados.

Este artigo tem como objetivo discutir o papel da educação inclusiva em uma escola indígena do estado de Alagoas, especificamente na Escola Subatekie¹, localizada em Palmeira dos Índios. Para tanto, foi analisado como ocorre o processo inclusivo nesse contexto.

Neste trabalho, adota-se a definição de pessoa com deficiência conforme a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015), que estabelece que: “a pessoa com deficiência é aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial”, assegurando que tal condição não deve obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015). A legislação oferece um conjunto de dispositivos destinados a garantir e promover a igualdade de condições para as pessoas com deficiência, viabilizando o exercício de seus direitos e liberdades fundamentais, com vistas à inclusão social.

A educação escolar nas comunidades indígenas é alicerçada em suas particularidades próprias de ensino e aprendizagem, sendo garantido, por meio de uma base legal abrangente, o uso da língua materna nesse processo formativo. Considerando as singularidades dessa modalidade educacional, é evidente que a educação inclusiva precisa ser diferenciada para atender às demandas complexas dessas comunidades.

Partindo dessa perspectiva, o problema de pesquisa é sintetizado na seguinte questão: *Como está ocorrendo o processo inclusivo em uma escola indígena localizada no agreste alagoano?*.

Refletir sobre a educação em uma perspectiva temporal e contemporânea implica abordar a interação entre as dimensões individuais, as relações sociais e a conexão intrínseca com o meio ambiente, buscando apontar caminhos para uma abordagem educacional mais ampla e integradora. Compreender de forma holística a natureza humana e sua relação com o ambiente é essencial para essa visão.

No contexto das escolas inclusivas, o ideal é que os espaços sejam pensados para todos, sem a intenção de segregar. É fundamental que **todos** os estudantes, assim como os demais membros da instituição, possam construir seus conhecimentos de acordo com suas capacidades, participando ativamente do processo de ensino e aprendizagem e desenvolvendo-se como cidadãos em suas diferenças.

Os docentes desempenham um papel central nesse cenário de inclusão, uma vez que estão em contato direto com os estudantes com deficiência. No entanto, é crucial reconhecer a importância da formação continuada para que os professores possam atuar com segurança e

¹ Nome fictício de origem indígena, escolhido para preservar a identidade da instituição investigada.

confiança, viabilizando a inclusão de forma efetiva. Concordando com Bezerra (2016, p. 6), observa-se que “a formação do professor ainda não está totalmente voltada para essa demanda nas escolas de ensino regular; porém, nas últimas décadas houve um avanço em se tratando de políticas públicas de inclusão”.

Assim, o trabalho trará como principais tópicos: ***I. Introdução, II. Percurso Metodológico, III. Trajetória da Educação Indígena no Brasil e em Alagoas: da luta ao direito, IV. Realidade e vivências de práticas inclusivas em uma escola indígena do agreste alagoano.***

2. PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa e, para sua realização, utiliza o estudo de caso. O estudo de caso é caracterizado por Gil (1991, p. 58) como um “[...] estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu amplo e detalhado conhecimento [...]”. A escolha por essa abordagem deve-se ao fato de que foram utilizados dados extraídos de um contexto real, especificamente, as propostas curriculares democráticas em escolas indígenas na comunidade pesquisada. Entende-se que esse enfoque tem como objetivo não a previsão ou o controle, mas a compreensão dos fenômenos e a formação dos indivíduos envolvidos, para que sua atuação seja mais reflexiva, rica e eficaz.

No decorrer da investigação, foram realizadas observações de ações de inclusão na Escola Subatekiê, a qual foi escolhida por contar com um número significativo de alunos com deficiência matriculados. Além das observações, foi feita uma análise documental de trabalhos acadêmicos, encontrados nos principais repositórios de pesquisa científica. Como instrumento de coleta de dados, optou-se pela entrevista semiestruturada, realizada com o diretor da instituição e dois professores. A escolha desses dois professores, aqui identificados como Professor 1 e Professor 2, para garantir o anonimato, deu-se pelo fato de que ambos trabalham com turmas que atendem estudantes com deficiência. As entrevistas foram realizadas no ambiente escolar, com horários e datas previamente agendados.

Questões entrevista

- 1 – O que você entende por educação inclusiva?
- 2 – Qual o perfil dos estudantes com deficiência que frequentam a instituição?
- 3 – Quantos alunos com deficiência estão matriculados em sua turma?
- 4 – Qual/quais as maiores dificuldades enfrentadas em incluir os estudantes com deficiências no processo de ensino aprendizagem?

5 – Como aconteceu seu primeiro contato com os estudantes com deficiência?

6 – Além das atividades desenvolvidas na sala de recursos, as atividades em sala de aula são adaptadas para que eles possam acompanhar o ritmo da turma?

7 – Em sua opinião, a formação inicial por si só abrange os conhecimentos básicos para se trabalhar com o estudante com deficiência?

8 – Como a escola inclui esses estudantes? E como se dá esse procedimento de inclusão?

9 – Quais as atividades realizadas com esses estudantes com deficiência? Eles têm acesso a sala de AEE?

10 – Esses alunos com deficiência possuem auxiliar em sala para o desenvolvimento das atividades?

11 – No que diz respeito aos costumes indígenas, como este é trabalhado com os estudantes com deficiência?

Além da entrevista, foram observadas as concepções e as ações desenvolvidas pela instituição e em seus espaços para promover a educação inclusiva. Considerando que se trata de uma instituição com um currículo diferenciado, buscou-se entender como se deu a construção das propostas inclusivas na escola.

2.1. Caracterização

A escola investigada é uma instituição pública que oferece Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), vinculada à Secretaria de Educação do Estado de Alagoas (SEDUC). Está localizada na zona rural de Palmeira dos Índios, no agreste alagoano. Para garantir o anonimato, foi atribuído a ela um nome de origem indígena: Escola Subatekiê. A escolha dessa escola se deu devido à grande quantidade de alunos com deficiência matriculados. A comunidade em que a escola está inserida possui uma área territorial de 276 hectares, abrigando um total de 285 famílias e 812 pessoas, conforme dados da Equipe Multidisciplinar de Saúde Indígena (EMSI). A economia local baseia-se no artesanato e na agricultura.

A organização da instituição é a seguinte: no turno matutino, são atendidas as turmas de educação infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental I; no período vespertino, as turmas do Ensino Fundamental II; e no período noturno, as turmas da EJA nos 1º e 2º segmentos, além do Ensino Médio. Em relação ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), a escola não dispõe de um espaço específico para atender os estudantes com deficiência. No entanto, é

importante destacar que a instituição conta com uma infraestrutura acessível, adequada às necessidades dos alunos com deficiência matriculados.

DOS(AS) ALUNOS/AS

A instituição conta exclusivamente com alunos indígenas matriculados, oferecendo toda a educação básica. Além disso, a escola atende estudantes de diversas crenças religiosas, como demonstra a figura abaixo:

Religião	Educação Infantil (%)	Ensino Fundamental I e II (%)	Ensino Médio (%)	EJA (%)
Prática do Ourikuri	18	30	15	12
Catolicismo	06	18	9	9
Evangélico	03	17	2	10
TOTAL	27	65	26	31

Fonte: Tabela disponível no PPP da instituição, 2022.

Observa-se que a maior parte da comunidade pratica o Ouricuri. Para os povos indígenas, esse ritual é um momento de purificação e fortalecimento das energias. Além de ser a religião predominante na aldeia, os dias em que a comunidade participa desse ritual são incorporados ao calendário letivo, “obedecendo aos dias de sua realização, de forma que são compreendidos como horas-aula, pois neste espaço é onde nossas crianças, efetivamente, socializam nossos valores, crenças e tradições culturais” (PPP, 2022, p. 21). A concepção da comunidade e da escola sobre o Ouricuri enfatiza que:

É uma ciência sobrenatural que expressa sua crença ao pai eterno, dançando, cantando e manifestando seu espírito de religiosidade, traduzido através das danças caracterizado pelo culto aos antepassados. O ritual é realizado todos os meses, sendo que em abril tem duração de 15 (quinze) dias e setembro 8 (oito) dias, sendo flexível caso haja necessidade ou ordem dos mandamentos; já o toré é uma dança que pode ser apresentada para índios e não índios nos momentos de alegria, tristeza, comunicação e agradecimentos. (PPP, 2022, p. 21).

As outras religiões presentes, com uma porcentagem menor, são a católica e a evangélica. Sobre a distribuição dos alunos matriculados: na educação infantil, são 27 alunos; no ensino fundamental I e II, 65 alunos; no ensino médio, 26 alunos; e na Educação de Jovens e Adultos, 31 alunos. Dentro desse grupo, 14 alunos possuem algum tipo de deficiência, distribuídos em 7 turmas: no ensino fundamental II (2º, 3º e 4º anos), no 7º e 8º anos, e na Educação de Jovens e Adultos.

3. TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL E EM ALAGOAS: DA LUTA AO DIREITO

A educação voltada para as comunidades indígenas, até alcançar os direitos que hoje possuem, perpassou por inúmeras lutas, muitas delas marcadas por sangue derramado. Um exemplo disso foi o período colonial, no qual inúmeras etnias foram dizimadas por não aceitarem ser submetidas ao modelo de “educação” imposto pelos jesuítas. Essa educação não era baseada em um modelo formal e diferenciado para a população indígena, mas sim um sistema de escolarização destinado a catequizar em nome de Jesus.

Os primeiros registros de instituições criadas após o período colonial referem-se ao Serviço de Proteção ao Índio e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPI/LTN). Esse órgão estava situado em diversos aparelhos de poder, “fazendo de populações e territorialidades específicas e alheias à administração pública matéria de sua incidência, precavendo e controlando conflitos internos, disciplinando-os e delimitando-os (eliminando a errância de indígenas e camponeses)” (LIMA, 1995, p. 141). Assim, tinham como objetivo a “pacificação” e a “proteção” dos povos indígenas, que passaram a ser tutelados pelo Estado. Com isso, nas “reservas”, foram construídos postos do Serviço de Proteção ao Índio, e, em cada posto, foi estabelecido o funcionamento de uma escola. Assim, surgiram as primeiras instituições para esses povos (BERGAMASCHI, MEDEIROS, 2010).

Referente aos aspectos desenvolvidos nas escolas, Lima (1995, p. 191) explana:

Tratava-se, pois, de noções elementares da língua portuguesa (leitura e escrita) e estímulo ao abandono das línguas nativas, além de se introduzir uma série de pequenas alterações no cotidiano de um povo indígena, a partir de formas de socialização características de sociedades que têm na escola seu principal veículo de reprodução cultural. O modelo de governo idealizado, e que foi em certos casos com certeza implementado, procurava atingir a totalidade das atividades nativas, inserindo-se em tempos e espaços diferenciados dos ciclos, ritmos e limites da vida indígena.

Para tanto, essas escolas, à época, possuíam apenas a finalidade de civilizar os indígenas considerados selvagens, com ensinamentos de higiene e questões referentes ao cuidado com o corpo. A partir disso, o governo implementou o ensino técnico com a intenção de formar apenas mão de obra, seguindo os objetivos traçados pelo SPI/LTN.

Em 1965, o Sistema de Proteção aos Índios (SPI) foi substituído pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e, com sua criação, houve mudanças nas práticas educacionais, dentre elas a atuação do Summer Institute of Linguistics (SIL), uma instituição que possuía ligação com o Estado brasileiro. Esse convênio entre a FUNAI e o SIL recebeu inúmeras críticas de professores indígenas, de forma que “os integrantes do SIL atuavam nas aldeias disfarçados de

linguistas, porém eram pastores que se apropriavam das línguas indígenas para fazer a tradução da Bíblia naqueles idiomas” (MEDEIROS, 2018, p. 15).

Na teia complexa do colonialismo, sempre houve e continua a existir uma tentativa de apagar os processos históricos, políticos, sociais e culturais desses povos. Antes, de forma genocida, e atualmente de maneira epistemicida, sobretudo os povos originários da região Nordeste e, mais especificamente, de Alagoas. No entanto, mesmo com um histórico de invasão, esbulho territorial e violência em seus diversos aspectos por séculos, esses povos continuam a existir e resistir enquanto grupos culturalmente diferenciados.

Entende-se que o colonialismo foi a “estratégia” do Estado como empreendimento das elites, se sobrepondo e praticando, em algumas circunstâncias, genocídios e epistemicídios. Essas atitudes são pensadas e programadas com a intenção de reafirmar o poder dos fortes sobre os fracos, o que provocou a resistência dos povos originários, obrigando-os a mudar de “táticas”, como afirma Certeau (1998, p. 41).

A Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973, que dispõe sobre o Estatuto do Índio, sancionada pelo Ministério do Interior, assegura, no artigo 49, a língua materna de cada comunidade em seu processo de alfabetização. Todavia, o português deveria também estar presente, deixando explícito que seria um bilinguismo instrumental, conforme mencionado no art. 50: “A educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento das suas aptidões individuais” (BRASIL, 1973). Dessa forma, fica evidente que os “avanços” na inclusão desses povos na construção de ações destinadas à melhoria das condições de vida e liberdade significaram retrocessos nos costumes e tradições.

Com isso, os movimentos indígenas começaram a ganhar força e, por meio de articulações políticas, procuraram defender seus direitos com a ajuda da sociedade civil. Assim, surgem as primeiras organizações de professores indígenas, definidas por Langhinotti (2013, p. 07), como:

As Organizações dos Professores Indígenas são desdobramentos da Organização do Movimento Indígena no Brasil, que se articularam-se em torno da elaboração de filosofias e diretrizes básicas para a questão da educação escolar dos povos indígenas em contraposição à escolarização para indígenas. O movimento de Professores Indígenas reivindicou o direito à autodeterminação em relação à educação escolar, exigiram que as práticas educativas formais desenvolvidas em áreas indígenas fossem definidas pelos índios, e que as concepções de educação, processos de socialização e estratégias de ação de processos educativos possibilitassem a autonomia e liberdade do ser indígena.

No final da década de 1970, com a força da racionalidade estratégica dos movimentos sociais que mobilizaram grande parte da população, setores da sociedade civil organizada e os

movimentos democráticos internacionais, a ditadura militar já apresentava sinais de desgaste interno e externo, o que culminou no processo de distensão militar. Seguindo essa nova perspectiva, em meados da década de 1970, ampliou-se o espaço da sociedade civil organizada, que entendia que o Estado não era unicamente um aparato coercitivo, como pontua Gramsci (1975, p. 2287), mas sim democrático.

No conjunto dessas mobilizações paradigmáticas, os povos indígenas estavam inseridos na mudança da sociedade civil organizada e contavam com o apoio de políticos, da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), sindicatos, associações, universidades, imprensa, artistas e intelectuais, que juntos se articulavam desde a década de 1970 e ganharam força nas décadas posteriores.

As declarações indígenas mudaram a visão reivindicatória, que antes exigia o “direito à igualdade”, passando a exigir o reconhecimento do direito à diferença, o valor da diversidade cultural, a igualdade de direitos, povos indígenas e autodeterminação (CUNHA, 1992). Inspirados pelos ventos decoloniais que sopravam sobre a América Latina, os povos indígenas no Brasil aceleraram suas articulações e mobilizações em torno de suas causas.

Construíram uma agenda política reivindicatória para garantir seus direitos à terra, saúde, educação e pelo reconhecimento de suas organizações e entidades, como o Conselho Geral da Tribo Ticuna (CGTT), a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN), o Conselho Indígena de Roraima (CIR), a Organização dos Povos Indígenas do Rio Envira (Opie), a Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (Coiab) e a União das Nações Indígenas do Nordeste (UNI/NE).

Outro aspecto relevante foi trazido pelo Decreto Federal nº 26/1991, que transferiu a responsabilidade pela Educação Escolar Indígena para o Ministério da Educação (MEC). No mesmo ano, foi homologada a Portaria Interministerial nº 559/1991, trazendo mudanças de paradigma, em que a educação deixou de possuir um valor integracionista, como era entendido no Estatuto do Índio, e passou a reconhecer a diversidade em seus amplos aspectos e o direito à sua manutenção.

O passo mais relevante até então na história dos povos originários, sem dúvidas, foi a promulgação da Constituição Federal de 1988. Nela, são contemplados, além do direito a uma educação específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária, também o direito às terras que tradicionalmente eram ocupadas pelas comunidades indígenas.

Por meio da Convenção e Resolução nº 169/1989 da Organização Internacional do Trabalho, foi relatada a necessidade de medidas que garantissem educação em todos os níveis escolares ofertados em condições de igualdade, da mesma maneira que os demais membros da

sociedade. Com relação aos programas educacionais, o documento trouxe um regime de cooperação com a população, tendo como objetivo suprir as demandas particulares, abrangendo: as aspirações sociais, econômicas, culturais, conhecimentos, técnicas e, principalmente, sua história.

Cabe destacar a carência de instituições próprias; dessa forma, o documento enfatiza:

Os governos deverão reconhecer o direito desses povos de criarem suas próprias instituições e meios de educação, desde que tais instituições satisfaçam as normas mínimas estabelecidas pela autoridade competente em consulta com esses povos. Deverão ser facilitados para eles recursos apropriados para essa finalidade. (BRASIL, 1989, p. 08).

A Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999, em seu art. 1º, discorre sobre o funcionamento e a estrutura dessas instituições, “reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios” (BRASIL, 1999), sendo ainda definida a organização própria como um dos elementos básicos para sua estrutura e funcionamento.

Destarte, a Constituição faz menção à escola como sistema valorizador das línguas nativas, saberes e tradições. Assim, refere-se: “Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.” Esse artigo foi complementado pelo inciso “§ 2º, que diz: o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1988).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) reforçou alguns aspectos citados na CF/88, contudo, trouxe enfoques nos materiais didáticos, formação específica de professores e, principalmente, no currículo, ressaltando em seu art. 70: “a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências” (BRASIL, 1996), assim como a autodeterminação dos povos indígenas, deixando clara a intenção de superar estereótipos de atraso e ignorância em relação às especificidades culturais.

Pensar nas interações recorrentes entre os povos indígenas e o processo de escolarização vai muito além dos entendimentos sobre o currículo, ocorrendo também manifestações nesse contexto. Assim, percebe-se que a aquisição de determinados conhecimentos (das sociedades ocidentais) é mais importante do que as próprias mudanças sociais consequentes das iniciativas de escolarização disponíveis.

3.1. Educação Escolar Indígena em Alagoas – avanços e retrocessos

Em Alagoas, durante o governo Ronaldo Lessa (PSB), a partir de 2003, que possuía uma política partidária e ideológica voltada para a atenção e o diálogo com as bases sociais populares, foram lançadas políticas públicas em consonância com o governo Lula (2003 a 2010). Na área da Educação, estabeleceu-se um alinhamento político com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC), criada pelo governo federal em julho de 2004, responsável pela Educação do Campo e Educação Escolar Indígena.

O governo estadual de Alagoas, naquele período, estava em alinhamento político e ideológico com o governo federal, que tinha um olhar atento às causas sociais. Instituiu, à época, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidades (Secad), que coordenava as ações de atenção especializada às modalidades de educação escolar indígena e educação do campo.

Durante o primeiro mandato do então presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006), o governo de Alagoas reconheceu, por meio do Decreto nº 1.272, de 4 de julho de 2003, e do Decreto nº 1.788, de 16 de março de 2004, a categoria “Escola Indígena” no Sistema de Ensino de Alagoas, assumindo a responsabilidade legal do Estado, sendo nomeadas como “Escola Estadual Indígena”.

Diante desse direito, as comunidades indígenas alagoanas, ao considerar a legislação vigente, através das gestoras das escolas indígenas, têm sempre cobrado da Secretaria de Educação de Alagoas (Seduc/AL) currículos emancipatórios, que tragam as culturas, saberes e tradições ancestrais. O respeito e o reconhecimento aos calendários específicos de cada comunidade indígena, sem prejuízo letivo para as escolas indígenas e para as/os estudantes indígenas, fortalece as mundividências dentro do espaço escolar fincado nos Territórios Indígenas (TI).

Há que se ressaltar que o espaço acadêmico é um ponto de confluência importante para os povos indígenas espalhados nas zonas do Agreste e Sertão alagoano, o que tem contribuído significativamente para o fortalecimento da identidade étnica e valorização da memória histórica e ancestral dos povos indígenas de Alagoas. O Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (Prolind) e o Curso de Licenciatura Intercultural (Clind), em conformidade com o que preconiza a Convenção nº 169 de 2005, promoveu o repasse de recursos destinado ao Prolind.

A iniciativa foi um marco importante que trouxe avanços, justiça e coerência ao devolver às comunidades professores indígenas graduados em Alagoas, na medida em que esses já possuem o entendimento das dinâmicas étnicas no cotidiano das comunidades indígenas.

Nesse sentido, trazem com eles novos olhares e demandas junto às comunidades, que por sua vez atuam provocando o Estado por meio de novas táticas. Isso sem precisar de intermediários, assumindo o protagonismo e a efetividade de suas ações, além de ampliar as chances de um maior número de indígenas ingressar na universidade.

3.2. Interface da educação escolar indígena e a educação especial e inclusiva

A educação escolar indígena é uma modalidade da educação básica, que ocorre nas unidades educacionais em terras indígenas e culturas específicas, possuindo realidades e pedagogias próprias, relacionadas ao respeito e à singularidade étnico-cultural de cada povo ou comunidade, com formação específica no quadro docente. Essa modalidade de ensino atenta para os princípios pautados na Constituição, na Base Nacional Comum Curricular, além de contar com os princípios que norteiam a Educação Básica.

Refletir sobre essas interfaces no cenário da inclusão escolar indígena traz questionamentos complexos, principalmente ao observar a realidade em que os sujeitos e as práticas pedagógicas estão inseridos. Por possuírem um modelo de educação diferenciado, as escolas indígenas têm o livre arbítrio para organizar seus currículos de forma diferenciada. Assim:

as práticas pedagógicas no âmbito das interfaces Educação Especial e Educação do Campo / Educação Escolar Indígena, quando atentas as particularidades dos sujeitos e das propostas educacionais nas quais se fundamentam, são desafiadas a desenvolverem-se como processos de hibridização, articulando intencionalidades de aprendizagem e de desenvolvimento humano que consideram tanto as diferenças socioculturais como as necessidades específicas dos estudantes. (Nozu, Sá e Damasceno, p. 4, 2019).

Um fato importante que merece ser citado, antes de adentrar nos documentos, é o termo “transversalidade”, ao referir-se ao fato de que a educação especial deve transcender todas as etapas e modalidades da educação básica. Esse termo está expresso de forma sutil na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB), na Política Nacional de Educação e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena.

A conectividade dessas modalidades é primordial para que se tenha uma educação mais inclusiva no ambiente escolar indígena, que já é diferenciado. Isso porque:

[...] ambas resultam de movimentos sociais contra os múltiplos processos de exclusão social; ambas evidenciam o reconhecimento da vida das pessoas e das suas necessidades básicas; ambas empreendem resistências contra as formas de assujeitamento; ambas buscam o empoderamento e a afirmação positiva de seus sujeitos (Nozu, 2017, p. 64).

Após uma análise dos documentos político-normativos brasileiros que abordam explicitamente o direito à educação de indígenas com deficiência, identificam-se quatro

documentos que fazem referência direta a essa interface: as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica**, de 2012; a **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, de 2008; as **Deliberações Priorizadas na II CONEEI**, de 2018; e o **Plano Nacional de Educação (2014–2024)**, de 2014.

O primeiro documento, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva do ano de 2008, traz como principal objetivo assegurar a inclusão escolar para os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando que os sistemas de ensino garantam:

[...] acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p. 08).

Com isso, a educação inclusiva, que já vinha sendo discutida em vários outros documentos, passou a ter uma política própria, visando assegurar o cumprimento dos princípios básicos para que se tenha equidade na inclusão. No que diz respeito à educação escolar indígena e à educação inclusiva, a política traz a preocupação em atender de maneira específica os indivíduos que frequentam as escolas indígenas, com um olhar atento às ligações e distinções socioculturais.

A interface da Educação especial na Educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos (Brasil, 2008, p. 19).

Essa política representou um divisor de águas, pois foi a primeira a reconhecer a existência de matrículas de alunos com deficiência que frequentavam escolas indígenas no território nacional, com base nos dados estatísticos coletados pelo Censo Escolar. (Sa; Ribeiro; Gonçalves, 2023).

Atualmente, nas legislações vigentes, fundamentam-se encontros entre a educação especial e a educação escolar indígena, ambas vistas aqui como direitos constitucionais que devem ser assegurados. No decorrer das últimas décadas, as legislações vêm nortear essas duas modalidades e estabelecendo um processo educativo mais justo e inclusivo para os estudantes com deficiência que estão nas escolas indígenas. Seguindo essa perspectiva, no próximo item apresentaremos o processo inclusivo que está acontecendo na escola Escola Subatekiê.

Em 2012, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Indígena trouxeram uma ênfase maior referente à oferta da Educação Especial nas escolas indígenas, assegurando a condição de acesso e permanência para os estudantes indígenas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Entretanto, o acesso e a permanência enfrentam muitos desafios e demandas, especificamente as barreiras da coletividade da sociedade, dificultando o desenvolvimento desses estudantes.

Em seu art. 11, é reforçada a transversalidade dessa modalidade em todas as etapas e modalidades da educação indígena, assegurando o desenvolvimento de suas potencialidades socioeducacionais, através da oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) (BRASIL, 2012).

Na Diretriz, é delegado ao Ministério da Educação, em articulação com os sistemas de ensino, a realização dos diagnósticos sobre a demanda por Educação Especial nas Terras Indígenas (TI), aspirando à criação de uma política de abrangência nacional de “atendimento aos estudantes indígenas que necessitem de atendimento educacional especializado (AEE)” (BRASIL, 2012, p. 06).

§ 3º No caso dos estudantes que apresentem necessidades diferenciadas de comunicação, o acesso aos conteúdos deve ser garantido por meio da utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a Língua Brasileira de Sinais, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa e da língua indígena, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso voltada à garantia da educação de qualidade sociocultural como um direito dos povos indígenas.

O documento reforça que, para a efetivação do direito à aprendizagem ser assegurada, são imprescindíveis pesquisas nas instituições para aprimorar a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), assim como outros meios e métodos que estejam sendo desenvolvidos para as pessoas com deficiência auditiva indígenas de cada localidade. A acessibilidade, em seu aspecto amplo, também é citada; ela deve ser assegurada “por meio de prédios escolares, equipamentos, mobiliários, transporte escolar, recursos humanos e outros materiais adaptados às necessidades desses estudantes” (BRASIL, 2012, p. 6).

Outro fator que merece destaque é o § 5º, referente à identificação da deficiência. Nessa identificação, existe a participação dos pais/responsáveis, da experiência dos professores e das questões culturais. Além disso, a escola deve contar com uma parceria entre as instâncias administrativas da E.E.I., com o assessoramento técnico e o suporte de uma equipe responsável pela educação especial (BRASIL, 2012). Ou seja, a identificação e a avaliação necessitam de procedimentos e instrumentos que estejam atentos às particularidades socioculturais.

O terceiro documento — Plano Nacional de Educação (2014-2024) — sinaliza alguns pontos entre a E.E.I. e a educação inclusiva. Inicialmente, na meta 3, faz alusão à expansão das matrículas do ensino médio integrado à educação profissional, “observando-se as peculiaridades das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas e das pessoas com deficiência” (BRASIL, 2014, n.p.).

Em sua meta, é detalhada essa interface, tratando das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e da formação dos professores indígenas. Nestes termos: “4.3) implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas” (BRASIL, 2014, n.p.).

Observa-se, assim, que o documento não se atenta às demandas específicas de cada povo, nem às suas singularidades. Esse fato se dá por ser um documento amplo que não abarca as diversidades da população indígena com deficiência. Os autores Sá e Caiado (2018, p. 07) concordam quando exprimem:

Observa-se que na versão final do texto apresenta avanço quando considera que os povos indígenas também têm alunos que são público alvo da educação especial. Porém, apresenta falhas quando reduz a educação especial as salas de recursos multifuncionais; quando não especifica quem serão os professores formados no AEE para atuar dentro das comunidades indígenas e fere o princípio de autonomia da escola indígena quando transfere o modelo instituído da educação especial da população não indígena.

Por fim, o último, e não menos importante, é a II Conferência Nacional da Educação Escolar Indígena de 2018. Essa convenção ocorreu em Brasília, onde se concentraram representantes de todos os povos e etnias para discutir propostas que trouxessem melhorias para o desenvolvimento e fortalecimento de uma educação pautada nos princípios da equidade.

No documento final, foram constatadas 25 deliberações priorizadas, com temas que vão desde a categoria de professor indígena e plano de cargos e carreiras; concursos; aumentos salariais, até as modalidades da educação básica. A educação especial ficou com um tema específico, no eixo 4, que, na revisão final, ficou com o seguinte texto:

Que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios garantam e executem a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) com a contratação de professor(a) indígena auxiliar, além do apoio de equipes pedagógicas multiprofissionais nas escolas indígenas, de modo a atender aos estudantes indígenas com deficiências, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação, ao longo de toda a Educação Básica, assegurando formação específica aos(as) professores(as) indígenas, uso das línguas de sinais indígenas em sala de aula, bem como acessibilidade e permanência, infraestrutura, equipamentos e materiais didáticos e paradidáticos específicos, mediante a consulta livre e esclarecida, respeitando as demandas de cada povo indígena.

As propostas reforçaram o direito à equidade, que já vem sendo exposto e discutido em outros dispositivos legais. Contudo, essas demandas são corriqueiras e, como nas DCNEEI, foram discutidas pelo público-alvo, trazendo as reais necessidades que existem no chão das escolas. Por ser um ensino diferenciado, necessita de um olhar duplo e diferenciado.

4. REALIDADE E VIVÊNCIAS DE PRÁTICAS INCLUSIVAS EM UMA ESCOLA INDÍGENAS DO AGRESTE ALAGOANO

A instituição à qual se dará ênfase neste trabalho está situada na zona rural de Palmeira dos Índios. Este município abriga uma parcela significativa da população indígena Xukuru-Kariri, que se distribui em nove aldeias, das quais oito são reconhecidas formalmente pelo Estado, enquanto uma está em processo de reconhecimento legal. Essa diversidade populacional reflete a rica tapeçaria cultural e social dos povos indígenas, evidenciando a importância de políticas públicas que promovam a valorização e a preservação de suas identidades étnicas.

Mapa 1 - Localização geoespacial do município de Palmeira dos Índios – AL



Fonte: Domínio público.

De acordo com as investigações realizadas em plataformas digitais, Palmeira dos Índios abriga um total de seis escolas estaduais indígenas, entre as quais se destaca a escola objeto deste estudo. Nesta seção, serão discutidos os resultados das análises obtidas por meio das entrevistas realizadas com os professores, o diretor e o coordenador pedagógico, profissionais que atuam em uma escola indígena estadual e que se dedicam à educação de alunos com deficiência.

4.1. O que nos dizem as narrativas

Inicialmente, cabe destacar a disponibilidade da equipe gestora para que fosse realizada a pesquisa nesta instituição, fato que demonstra interesse na melhoria da oferta do ensino da educação especial no estabelecimento educacional. Será analisada as entrevistas realizadas na seguinte ordem: gestor, seguida das entrevistas dos professores. Para melhor organizar o texto,

foi estruturada esta análise considerando as seguintes categorias: **a) Concepções sobre Educação Inclusiva, b) Ausência de Formação Continuada, c) Inclusão dos estudantes com deficiência na cultura indígena.**

a) Concepções sobre Educação Inclusiva

Inicialmente, foi indagado ao gestor sobre qual concepção de educação inclusiva ele defendia, e, com convicção, respondeu:

“É oportunizar a todos os indivíduos, independentemente de qualquer diferença, o direito de participarem de uma forma consciente e responsável na sociedade em que fazem parte, e serem aceitos e respeitados naquilo que os diferenciam dos outros, ou seja, representa uma forma de igualdade.” (Gestor, 2024).

A percepção do gestor em relação à educação inclusiva evidencia uma abordagem diferenciada, caracterizada por uma sensibilidade à diversidade e ao compromisso com a promoção do conhecimento sem discriminação em função de limitações físicas, motoras ou intelectuais. Esse posicionamento tem o potencial de influenciar de maneira significativa os demais profissionais da instituição, promovendo ações contínuas de aprimoramento tanto no ambiente físico quanto na conscientização do corpo institucional acerca da importância de práticas inclusivas.

De acordo com os dados detalhados obtidos a partir da entrevista com o gestor, a escola atualmente conta com sete turmas na educação básica, abrangendo as turmas de Socialização V, 2º ano, 3º ano, 4º ano, 7º ano, 8º ano e EJA (Educação de Jovens e Adultos). No total, há 14 alunos devidamente diagnosticados com diferentes tipos de deficiência, todos com fichas de acompanhamento anexadas aos registros escolares para o devido monitoramento e suporte. Quando questionado sobre a natureza e a diversidade das deficiências presentes na escola, o gestor ofereceu os seguintes esclarecimentos:

Paralisia cerebral, tetraplégica espástica, transtorno do espectro autista, déficit de atenção e hiperatividade, inquietação e agressividade, deficiência mental e epilepsia, autismo infantil, paralisia cerebral com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, portador de paralisia e epilepsia de difícil controle, transtorno do desenvolvimento psicológico, albismo + hipermetropia + astigmatismo. (Gestor, 2024).

Ainda segundo o gestor, as famílias estão diretamente envolvidas na vida acadêmica desses estudantes, sendo frequentemente chamadas a participar de reuniões, rodas de conversa, eventos escolares e a acompanhar o cotidiano escolar. Em relação ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), ao ser questionado sobre as atividades realizadas e o acesso a esse serviço, o gestor destacou:

As atividades variam conforme o tipo de deficiência. Podem ser similares às dos demais alunos ou adaptadas para desenvolver habilidades em que os estudantes

encontram maior dificuldade. No momento, não temos uma sala específica para o AEE, utilizando uma sala de recursos improvisada, (Gestor, 2024).

Como podemos constatar, a fala do gestor demonstra que a inexistência de AEE não é exclusiva das escolas indígenas, mas sim um problema comum em várias instituições de ensino no Brasil. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um recurso essencial que deveria estar disponível em todas as instituições, uma vez que a educação especial é uma modalidade que deve ser integrada a todas as etapas e modalidades da educação básica. A falta de salas apropriadas para o AEE demonstra uma falha grave no cumprimento das políticas de educação inclusiva, comprometendo o desenvolvimento integral dos estudantes com deficiência.

Ao direcionar a análise para as perspectivas docentes, o primeiro questionamento abordou a concepção dos professores sobre a educação inclusiva. A Professora 1 relatou suas percepções, evidenciando uma compreensão preliminar do conceito: “A educação inclusiva é um modelo de educação que valoriza a diversidade e oferece uma educação de qualidade para todos os estudantes, respeitando as especificidades de cada um.” (PROFESSORA 1, 2024).

Para a Professora 2, a educação inclusiva se configura como:

[...] um compromisso voltado para a construção de um ambiente escolar que reconhece e valoriza a diversidade de todos os estudantes, sem distinção de habilidades ou origens. A abordagem que defendo enfatiza a necessidade de incorporar crianças com deficiência no ensino regular, assegurando que tenham acesso ao currículo e possam se envolver ativamente nas atividades da escola. Isso implica a necessidade de adaptar metodologias, recursos e abordagens pedagógicas para atender às particularidades de cada aluno, promovendo assim sua participação integral na vida escolar. Essa prática não só enriquece a experiência educacional de todos, mas também ajuda a formar um ambiente mais acolhedor e colaborativo (Professor 2, 2024).

A fala do Professor 1 provoca uma reflexão ao utilizar o termo "modelo de educação" em relação à educação inclusiva, evidenciando um erro conceitual, já que a educação inclusiva é uma modalidade educacional, não um modelo pedagógico. No entanto, a fala também reflete o reconhecimento da diversidade e das especificidades dos alunos, destacando a importância da equidade no contexto educacional. O Professor 2 trouxe de forma magnífica sua concepção, na qual ressalta a pluralidade de que essas crianças são sujeitos de direitos em sua totalidade, e que as aprendizagens devem ser desenvolvidas de forma heterogênea em todos os sentidos.

O Professor 2 possui em sala de aula 2 estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e 1 com Transtorno do Espectro Autista. O Professor 1 relata que tem três estudantes com deficiência matriculados em sua turma, sendo 2 com Transtorno do Espectro Autista e 1 com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, além de apresentar inquietação, agressividade e dificuldade de aprendizagem. Diante das recorrências, cabe ressaltar que, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2018), comportamentos como

inquietação e agressividade não devem ser classificados como deficiências. Esses comportamentos geralmente refletem distúrbios emocionais ou reações a fatores externos, como estresse e frustração, e não configuram, por si só, uma deficiência.

A OMS destaca a importância de distinguir entre transtornos comportamentais e deficiências físicas ou intelectuais para assegurar diagnósticos precisos e intervenções adequadas. Essa diferenciação é fundamental para evitar a rotulagem inadequada dos alunos e garantir que recebam o apoio necessário conforme suas reais necessidades (OMS, 2018).

b) Ausência de Formação Continuada

Sobre os entraves do processo de inclusão na escola, alguns entrevistados afirmam que estão relacionados à insuficiente preparação de professores. Muitos docentes carecem de formação especializada para atender às necessidades específicas de alunos com diferentes deficiências, o que acaba prejudicando a qualidade do ensino. Além disso, a falta de recursos pedagógicos adaptados e de estruturas acessíveis nas escolas impede a criação de ambientes apropriados para esses estudantes. A ausência de suporte pedagógico especializado, como a presença de profissionais de apoio e materiais inclusivos, intensifica ainda mais os desafios de implementar uma educação inclusiva de forma eficaz.

Entretanto, Balbino et al. (2015, p. 1243) nos alertam que:

[...] as cobranças para com os professores são inúmeras, deles são cobradas habilidades e competências que acompanhem as mudanças e exigências da sociedade, mas é preciso que em contrapartida eles tenham as mínimas condições para desenvolver um trabalho de qualidade na realidade em que está inserido, dentre elas, formação inicial e continuada adequadas para se trabalhar com a diversidade na sala de aula, nas quais possam relacionar e discutir suas experiências e como consequência aprendam a desenvolver novas estratégias de ensino, adaptando as atividades e conteúdos às necessidades apresentadas por seus alunos.

A citação ressalta a contradição entre as demandas cada vez mais exigentes colocadas sobre os professores e as condições de trabalho frequentemente insatisfatórias que enfrentam, um tema amplamente abordado na pesquisa educacional. É crucial que a formação, tanto inicial quanto continuada, dos educadores não apenas ensine técnicas, mas também desenvolva uma visão crítica sobre a diversidade na sala de aula. Para que os professores possam adaptar suas abordagens às necessidades dos alunos, é necessário que tenham acesso a recursos adequados, suporte institucional e a um ambiente que incentive a reflexão e o intercâmbio de experiências.

A falta de apoio e a pressão sobre os educadores precisam ser abordadas nas políticas educacionais, que devem reconhecer e valorizar o papel dos professores como agentes de mudança. Portanto, é vital investir na formação e nas condições de trabalho dos docentes para assegurar uma educação de qualidade que atenda às demandas complexas da sociedade atual.

Sobre a ausência de formação, o professor 2 relatou que não possui formação específica. Aliado ao pouco tempo de experiência em sala de aula, isso dificulta seu trabalho com os estudantes com deficiência, uma vez que há três estudantes com deficiência na sua turma. Ao ser questionado sobre a formação inicial, foi relatado: “A formação inicial fornece apenas base teórica. Para trabalhar com estudantes com deficiência, é necessária muita pesquisa; é preciso procurar capacitação, conhecer novos recursos, trocar experiências e ter formação continuada” (Professor 1, 2024).

O professor 2 enfatizou sobre a formação inicial: “Sem dúvidas, não. A base teórica apenas norteia para começar a trilhar os passos da inclusão. A partir daí, cabe ao professor procurar cursos, especializações e pesquisar sempre [...] somos eternos pesquisadores, principalmente se quisermos um ambiente inclusivo e sem preconceitos” (Professor 2).

A falta de preparação na formação inicial é uma questão recorrente entre inúmeros docentes que atuam nas salas de referência, e algumas sugestões que poderiam auxiliar nesse primeiro contato seriam, primeiramente, uma formação continuada, pesquisando mais sobre as necessidades dos alunos, ambientes acessíveis e colaborações com profissionais especializados.

Sobre a formação de professores, Nóvoa (1997, p. 17) informa que:

[...] a formação de professores deve ser concebida como uma das componentes da mudança, em conexão estreita com outros sectores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. É esta a perspectiva ecológica de mudança interativa dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas.

Sobre a inclusão no ambiente escolar, os professores relataram que a instituição implementa a inclusão do aluno no contexto da sala de aula regular, apresentando uma infraestrutura acessível que conta com rampas e corrimãos. Além disso, oferece recursos e tecnologias assistivas, como materiais concretos e a assistência de auxiliares de sala. A inclusão é promovida por meio da interação entre os estudantes, da mediação realizada pelo professor e pelos auxiliares, bem como pelo respeito e apoio da comunidade escolar, elementos essenciais para criar um ambiente educacional inclusivo e acolhedor.

c) Inclusão dos estudantes com deficiência na cultura indígena

Sobre o envolvimento e a participação dos estudantes com deficiência na cultura indígena, o professor 1 relatou: “são envolvidos nos costumes e tradições indígenas. Participam da dança, música, pinturas corporais, jogos e brincadeiras indígenas.” (PROFESSOR 2, 2024).

Concordando, o professor 2 afirmou: “existe esse envolvimento e a participação em todos os eventos realizados pela escola.”. (PROFESSOR 2, 2024).

Diante das falas, percebemos que os alunos com deficiência têm a chance de participar ativamente das tradições e práticas culturais indígenas, envolvendo-se em atividades essenciais para a identidade e a coesão social dessas comunidades, o que fica evidente em sua fala:

O trabalho com estudantes com deficiência, no contexto dos costumes indígenas, está fundamentado no respeito à cultura e na valorização das tradições comunitárias. As práticas pedagógicas são ajustadas para incluir esses alunos de forma ativa, utilizando recursos acessíveis que alinham os costumes indígenas às necessidades individuais de cada estudante. A integração desses alunos ocorre de maneira espontânea, promovendo a interação com os demais colegas e o aprendizado coletivo, enquanto a escola assegura que as tradições sejam passadas de modo inclusivo e respeitoso. (Professor 2, 2024).

A inclusão de todos os estudantes em danças, músicas e pinturas corporais não apenas enriquece suas vivências culturais, mas também cria um ambiente de aprendizado mais diversificado e acolhedor. Essas atividades, que são frequentemente parte dos rituais e celebrações indígenas, permitem que os alunos demonstrem sua criatividade e se conectem com suas heranças culturais, o que fortalece tanto sua identidade individual quanto coletiva.

A participação em jogos e brincadeiras tradicionais indígenas proporciona um espaço valioso para a interação social e o desenvolvimento de habilidades interpessoais, que são cruciais para todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência. O envolvimento nessas atividades contribui para o fortalecimento dos vínculos entre os estudantes, além de fomentar a empatia e a compreensão. A literatura sugere que ambientes educacionais que promovem a diversidade cultural e a inclusão efetiva resultam em benefícios significativos para a comunidade escolar como um todo, ao cultivar um espaço de respeito e aceitação.

Assim, é notório que existe a inclusão dessas crianças que estão matriculadas nas turmas dos professores entrevistados. Com isso, observa-se que a inclusão não é algo tão difícil de ser alcançado; existem políticas públicas que estão alicerçando o caminho inicial, e prosseguir requer muitos desafios. Em outros casos, há falta de infraestrutura e professores frustrados por não conseguirem dar o suporte necessário, não apenas por falta de formação continuada, mas também de apoio institucional, fato este que não é recorrente nesta instituição.

No entanto, mesmo diante dos entraves, compreende-se que, ao desvelar a realidade em sala de aula, percebemos que a escola dá um passo no sentido da inclusão; tenta-se, portanto, superar a visão fragmentada da educação, uma vez que “se engajaram na luta política pela transformação das condições concretas em que se dá a opressão” (Freire, 2019, p. 32).

Vê-se o compromisso e o engajamento político dos professores com a transformação das condições existenciais de vida dos estudantes com deficiência e suas aprendizagens, a partir do processo de inclusão permanente em sala de aula e fora dela, nas ações culturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa proposta teve como objetivo analisar o lugar da educação inclusiva em uma escola indígena do agreste alagoano. Ao finalizar a pesquisa, observou-se que a educação escolar indígena é algo novo nas pesquisas científicas e existem poucos trabalhos voltados à temática. No que diz respeito à legislação, existem quatro documentos que trazem essa interface, e, por meio deles, a educação escolar indígena vem se alicerçando para uma educação equitativa para o público-alvo da educação especial.

Diante dos dados, pude compreender que a escola indígena situada no agreste alagoano se sobressai como um exemplo concreto de inclusão educacional. A investigação conduzida aponta que o ambiente escolar oferece recursos adequados para a integração de alunos com necessidades variadas. A presença de mobiliário adaptado e uma infraestrutura acessível garantem a redução de barreiras físicas, favorecendo a igualdade de oportunidades no contexto educacional. Esses elementos são cruciais para a efetividade da educação inclusiva, criando um espaço de aprendizado que beneficia todos os estudantes, indígenas ou não, promovendo o desenvolvimento integral.

Os professores e gestores entrevistados evidenciaram um compromisso sólido com a inclusão, demonstrado tanto em suas práticas pedagógicas quanto em suas visões sobre o papel da escola. As declarações dos profissionais indicam que eles reconhecem a importância de ajustar o ensino às necessidades individuais de cada aluno, respeitando as diversidades cultural e cognitiva presentes na comunidade escolar. Esse enfoque inclusivo não se limita à adequação física do ambiente, mas também envolve a implementação de metodologias que assegurem a participação efetiva de todos os estudantes.

Assim, pode-se concluir que a escola em questão não apenas cumpre os requisitos legais de acessibilidade, mas também se configura como um espaço de transformação social. O compromisso dos gestores e professores, aliado à infraestrutura inclusiva, assegura que a educação oferecida seja um direito acessível a todos, independentemente de suas condições físicas ou cognitivas. Dessa forma, a escola contribui significativamente para a promoção de uma educação que valoriza a diversidade e combate às desigualdades.

Com relação às políticas públicas existentes e implementadas, que retratam avanços referentes à educação de pessoas com deficiência, estas acabam não contemplando ações

específicas voltadas à educação inclusiva para as pessoas indígenas com deficiência. Sendo assim, as políticas públicas são insuficientes para garantir o acesso e a permanência de indígenas com deficiência na escola. Nota-se ainda que as leis, por si só, não são suficientes para um processo de inclusão; faz-se necessária uma reestruturação no ambiente escolar, nos recursos pedagógicos e, acima de tudo, nos recursos humanos, tendo em vista que a conscientização sobre a deficiência deve ser instigada desde a infância.

REFERÊNCIAS

- BALBINO, Elizete Santos et al. A formação inicial do professor frente à inclusão e à aprendizagem das crianças com autismo: primeiras aproximações. In: XII congresso nacional de educação – EDUCERE, O V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente – SIPD- Cátedra UNESCO e o III Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE. Curitiba, 2015. **Anais Eletrônicos...** Paraná, PUC, 2015. p. 1236-1250. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fdiversitasjournal.com.br%2Fdiversitas_journal%2Farticle%2Fdownload%2F1672%2F1334%2F7684&psig=AOvVaw2JbQrroYa6wI1_6AZ9yXXw&ust=1727478520175000&source=images&cd=vfe&opi=89978449&ved=0CAQQn5wMahcKEwjQufKN3eGIAxUAAAAAHQAAAAAQBA Acesso em: 26 set. 2024.
- BRASIL, **CONVENÇÃO n.169 da OIT** (Organização Internacional do Trabalho). 1989. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1989%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20Povos%20Ind%C3%ADgenas%20e%20Tribais%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20OIT%20n%20%C2%BA%20169.pdf> Acesso em: 26 set. 2024.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 26 set. 2024.
- BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014> Acesso em: 26 set. 2024.
- BRASIL. Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm Acesso em: 26 set. 2024.
- BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 26 set. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: https://www.ufmg.br/copeve/Arquivos/2018/fiei_programa_ufmg2019.pdf Acesso em: 26 set. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução n.º 5, de 22 de junho de 2012. Define **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2012a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/18692-educacao-indigena> Acesso em: 26 set. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Deliberações Priorizadas na II Conferência de Educação Escolar Indígena**. Luziânia, GO: CONEEI/MEC, 2018. Disponível em:

https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1347392/Plano_Nacional_de_Educacao_Escolar_Indigena_versao_5.pdf Acesso em: 26 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducEspecial.pdf>. Acesso em: 26 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Estatuto do Índio**. Brasília, DF, (1973). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%206.001%2C%20DE%2019,sobre%20o%20Estatuto%20do%20C3%8Dndio.&text=Art.,e%20harmoniosamente%2C%20C3%A0%20comunh%C3%A3o%20nacional. Acesso em: 26 set. 2024

NOZU, W. C. S.; ICASATTI, A. V.; BRUNO, M. M. G. Educação inclusiva enquanto um direito humano. *Inclusão Social*, Brasília, v. 11, n. 1, p. 21-34, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4076> Acesso em: 26 set. 2024.

NOZU, W. C. S.; SÁ, M. A.; DAMASCENO, A. R. Educação Especial em Escolas do Campo e Indígenas: configurações em microcontextos brasileiros. *RTPS*, v. 4, n. 7, p. 51-64, dez. 2019. Disponível em: <https://costalima.ufrj.br/index.php/RTPS/article/view/256> Acesso em: 26 set. 2024.

SÁ, M. A.; RIBEIRO, E. A.; GONÇALVES, T. G. G. L. Escolares indígenas com deficiência no Brasil: uma análise a partir do Censo Escolar da Educação Básica (2010, 2015 e 2020). *Rev. bras. estud. pedagog.*, Brasília, v. 104, e5234, p. 1-19, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.104.5234>. Acesso em: 26 set. 2024.

SÁ, M. A.; CAIADO, K. R. M. Educação Especial na Educação Escolar Indígena: contribuições da pesquisadora Marilda Moraes Garcia Bruno. *Interfaces da Educação*, v.9, n. 27, p. 399-417, 2018. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/3132> Acesso em: 26 set. 2024.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: _ (Org.). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, Publicações Dom Quixote, 1995. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4955743/mod_resource/content/1/Antonio%20Nova%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores%20e%20profiss%C3%A3o%20docente.pdf. Acesso em: 26 set. 2024.

LIMA, Antonio Carlos de Souza. **Um grande cerco de paz: poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1995. Disponível em: https://www.academia.edu/44335333/Um_grande_cerco_de_paz_Poder_tutelar_indianidade_e_forma%C3%A7%C3%A3o_do_Estado_no_Brasil. Acesso em: 26 set. 2024.

LANGHINOTTI, Dulce Mara. Reflexão histórica sobre a educação escolar em terras indígenas e as políticas públicas de formação de docentes kaingang e guarani no estado do

paraná. XI Congresso Nacional de Educação – **EDUCERE**. 2013. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/13707_6788.pdf. Acesso em: 26 set. 2024.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MEDEIROS, Juliana Schneider. História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. **Revista Brasileira de História**, v. 30, p. 55-75, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/xwLfPnXVfss8xgqJScZQyps/abstract/?lang=pt> Acesso em: 26 set. 2024.

MEDEIROS, Juliana Schneider. História da educação escolar indígena no Brasil: alguns apontamentos. **XIV Encontro Estadual de História ANPUH-RS**, 2018. Disponível em: http://www.eeh2018.anpuh-rs.org.br/resources/anais/8/1534418335_ARQUIVO_TextoAnpuhRS-JulianaMedeiros_.pdf . Acesso em: 26 set. 2024.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde: CIF. 2018. Disponível em: <https://www.who.int/classifications/icf/en/> Acesso em: 25 set. 2024.