



UNILAB

**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-
BRASILEIRA**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM HUMANIDADES
MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM HUMANIDADES (MIH)**

ANTONIA ROSEMEIRE GUEDES DA SILVA

**DESAFIOS À EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA INCLUSIVA PARA
ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA, NA ALDEIA PITAGUARY, CEARÁ**

REDENÇÃO

2024



Anze Mose Edwards M

ANTONIA ROSEMEIRE GUEDES DA SILVA

**DESAFIOS À EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA INCLUSIVA PARA
ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA, NA ALDEIA PITAGUARY, CEARÁ**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de mestre interdisciplinar em Humanidades do programa de pós-graduação do Instituto de Humanidades, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira UNILAB. Linha de Pesquisa: Educação, Política e Linguagens.

Orientador: Dr. Luís Carlos Ferreira

REDENÇÃO

2024

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Sistema de Bibliotecas da UNILAB
Catalogação de Publicação na Fonte.

Silva, Antonia Rosemeire Guedes da.

S586d

desafios à educação escolar indígena inclusiva para estudantes com deficiência, na aldeia Pitaguary, Ceará / Antonia Rosemeire Guedes da Silva. - Redenção, 2024.
126f: il.

Dissertação - Curso de Mestrado Interdisciplinar Em Humanidades, Programa De Pós-graduação Interdisciplinar Em Humanidades, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2024.

Orientador: Prof. Dr. Luís Carlos Ferreira.

1. Educação inclusiva. 2. Educação indígena. 3. Aldeia pitaguary. I. Título

CE/UF/BSCA

CDD 371.90460

ANTONIA ROSEMEIRE GUEDES DA SILVA

**DESAFIOS À EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA INCLUSIVA PARA
ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA, NA ALDEIA PITAGUARY, CEARÁ**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de mestre interdisciplinar em Humanidades do programa de pós-graduação do Instituto de Humanidades, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira UNILAB.

Aprovada em:

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Luís Carlos Ferreira (Orientador)

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB

Prof. Dr. Júlio César Rosa de Araújo (Membro Externo)

Universidade Federal do Ceará – UFC

Prof. Dr. Carlos Henrique Lopes Pinheiro (Membro Interno)

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB

Profa. Dra. Geranilde Costa e Silva (Membro Interno)

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB

A Deus, por me propiciar a concretização de mais um sonho, e a minha família que é a minha luz e vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, minha eterna fonte de gratidão, dirijo minhas palavras de louvor e reconhecimento pelo dom da vida e por todas as bênçãos que Ele tem generosamente concedido a mim. Agradeço pela sabedoria que me foi dada, guiando-me em cada passo deste caminho e capacitando-me a alcançar este sonho que parecia tão distante. Com a graça abundante tem sido a força motriz por trás de cada conquista e superação, e por isso o seu nome será para sempre exaltado em minha vida. Que a minha jornada continue a ser uma testemunha viva do seu amor incondicional e da sua misericórdia infinita.

A minha família, que foi um alicerce durante todo este desafio, oferecendo apoio incondicional. Nos momentos mais desafiadores, ela esteve ao meu lado me dando coragem. Através de suas palavras de incentivo e de seus gestos de apoio, iluminou o caminho escuro, tornando-o mais suportável.

Agradeço de coração, por serem a minha fonte de força e conforto, me ajudando a superar cada obstáculo com determinação e fé. Sem a presença amorosa e constante da minha família, este desafio teria sido muito mais difícil de enfrentar. Amo vocês!

Ao meu Orientador Prof. Dr. Luís Carlos Ferreira, expresse minha profunda gratidão por ter me conduzido com sabedoria e dedicação ao longo desta tão sonhada trajetória acadêmica.

Sua orientação habilidosa e encorajadora foi um farol constante, iluminando o caminho através dos desafios e das complexidades deste projeto. Cada conselho que você compartilhou foi uma bússola valiosa, me orientou na pesquisa, no desenvolvimento das minhas habilidades acadêmicas e na superação dos obstáculos que inevitavelmente surgiram. Sua expertise e seu apoio foram essenciais para meu crescimento e por isso sou eternamente grata.

Obrigada, por investir tempo, energia e conhecimento em minha jornada acadêmica. A todos os meus colegas de turma pelo apoio e pela parceria nesta jornada acadêmica.

Cada um de vocês desempenhou um papel fundamental, tornando esta experiência educacional significativa e enriquecedora. O apoio mútuo, a troca de conhecimento e a colaboração foram essenciais para enfrentarmos juntos os desafios e alcançarmos nossos objetivos.

Agradeço cada momento de companheirismo, por compartilharem suas ideias e experiências e por estarem sempre dispostos a ajudar. Vocês são verdadeiros exemplos de

solidariedade e amizade, e sou grato por ter tido a oportunidade de fazer parte deste grupo incrível. Obrigada por tornarem esta jornada mais leve e significativa.

A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira e a todos os professores que dedicaram seu tempo para transmitir conhecimento ao longo desses dois anos, expresso minha mais profunda gratidão. Cada aula, cada orientação, cada momento compartilhado em sala de aula foi uma oportunidade de aprendizado e crescimento.

Agradeço por abrir meus horizontes, desafiando-me a expandir meu conhecimento e minhas perspectivas. Obrigada por investirem em minha formação acadêmica, em meu desenvolvimento como pessoa. Gratidão!

Inclusão, um ato de amar?

No abraço da diversidade, surge a união, a inclusão, sublime
ato de amor e ação.

No tecido social, uma harmonia a tecer, onde todos têm
espaço, lugar para ser.

Nas mãos estendidas, gestos de compreensão, rompendo as
barreiras, quebrando a solidão. Cada ser único com sua
singularidade, enriquecendo o mundo com sua identidade.

A inclusão é um convite ao respeito, ao acolhimento, sem
preconceito, É enxergar além das diferenças externas,
reconhecendo que somos todas as almas eternas.

É abrir as portas e janelas do coração, celebrar a diversidade
em cada expressão. Em cada palavra, olhar ou sorriso sincero,
transcrevendo o medo, construindo um elo.

Na escola, no trabalho, em cada lugar, a inclusão é a força que
nos faz avançar. Unidos na busca por um mundo mais justo
onde cada indivíduo se sinta pleno.

Não há espaço para exclusão e o rancor, a inclusão é o amor
que cura toda dor. É estender a mão, caminhar lado a lado, na
jornada da vida, rumo ao futuro almejado. Portanto, que a
inclusão seja sempre a direção, o caminho que nos leva à
verdadeira união.

Um ato de amor que nos torna mais fortes, elevando-nos
juntos, além de todas as sortes. Inclusão, uma ponte que une
corações (Poema de autoria da pesquisadora publicado na obra
intitulada *Anda Procurando Amor? Encontrou!* autoria de
Marcus José, 2023. Obra vencedora do prêmio "Ecos da
Literatura -São Paulo 2021, 2022 e 2023).

RESUMO

SILVA, Antônia Rosemeire Guedes da. **DESAFIOS À EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA INCLUSIVA PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA, NA ALDEIA PITAGUARY, CEARÁ** Dissertação de Mestrado. Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, 2024.

A inclusão tem sido um tema muito debatido nos dias de hoje como sinônimo de promoção da igualdade de oportunidades e do respeito pela diversidade. Com isso, o objetivo da pesquisa foi analisar os desafios enfrentados pelos docentes indígenas ao promover a inclusão de pessoas com deficiência em sua sala de aula. A presente pesquisa pautou-se na abordagem qualitativa do tipo observação participante com traços etnográficos, produzindo dados em conversas autorizadas e gravadas em áudio com professores de duas escolas indígenas da rede estadual de ensino fundamental e médio, em Maracanaú e Pacatuba, no Ceará. A interpretação e análise dos dados foram realizadas em categorias de análise que buscarão responder às questões: Quais os principais desafios que você enfrenta como professor ao promover a inclusão de pessoas com deficiência e como você lida com esses desafios? Como você adapta o currículo e os métodos de ensino para atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência? Os resultados destacaram a necessidade de investimentos em formação continuada, recursos adequados e adaptações estruturais para criar ambientes inclusivos. A pesquisa contribuiu para uma compreensão mais ampla das práticas inclusivas nas escolas indígenas, destacando a importância do comprometimento coletivo e interdisciplinar na promoção de uma educação inclusiva de qualidade. Há necessidade de implementação de novas metodologias pedagógicas e políticas públicas inclusivas, promovendo uma educação inclusiva e equitativa nas escolas indígenas.

Palavras-chave: Inclusão. Aldeia Pitaguary. Educação Indígena. Formação de Professores.

ABSTRACT

SILVA, Antônia Rosemeire Guedes da. CHALLENGES TO INCLUSIVE INDIGENOUS SCHOOL EDUCATION FOR STUDENTS WITH DISABILITIES IN PITAGUARY VILLAGE, CEARÁ. Masters' dissertation. University of International Integration of Afro-Brazilian Lusofonia, 2024.

Inclusion has been a hotly debated topic these days as a synonym for promoting equal opportunities and respect for diversity. Therefore, the objective of the research was to analyze the challenges faced by indigenous teachers when promoting the inclusion of people with disabilities in their classroom. This research was based on a qualitative approach of the participant observation type with ethnographic features, producing data in authorized and audio-recorded conversations with teachers from two indigenous schools in the state primary and secondary education network, in Maracanaú and Pacatuba, in Ceará. Data interpretation and analysis were carried out in analysis categories that will seek to answer the questions: What are the main challenges you face as a teacher when promoting the inclusion of people with disabilities and how do you deal with these challenges? How do you adapt the curriculum and teaching methods to meet the specific needs of students with disabilities? The results highlighted the need for investments in continuing training, adequate resources and structural adaptations to create inclusive environments. The research contributed to a broader understanding of inclusive practices in indigenous schools, highlighting the importance of collective and interdisciplinary commitment in promoting quality inclusive education. There is a need to implement new pedagogical methodologies and inclusive public policies, promoting inclusive and equitable education in indigenous schools.

Keywords: Inclusion. Pitaguary Village. Indigenous Education. Teacher Training.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Escola Indígena Itá-ara.....	22
Figura 2 –	Escola Indígena Chuí.....	23
Figura 3 –	Etnomapa da TI demarcada e território Pitaguary.....	43
Quadro 1 –	Aspectos históricos e normativas/declarações oficiais.....	76

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Conselho de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONEEI	Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena
CP	Comissão Parlamentar
CREDE	Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DEMEC	Delegacia do Ministério da Educação
EEI	Educação Escolar Indígena
EI	Educação Indígena
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MIH	Mestrado Interdisciplinar em Humanidades
OGTPB	Organização Geral dos Professores Tikunas Bilíngues
ONU	Organização das Nações Unidas
PNE	Portador de Necessidades Especiais
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEI	Política Nacional de Educação Escolar Indígena
PPP	Projeto Político Pedagógico
RE	Regimento Escolar
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC	Secretaria de Educação
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade

TEA Transtorno com Espectro Autista
TEE Territórios Etnoeducacionais

SUMÁRIO

_Toc170809478

1 INTRODUÇÃO	16
2 A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL, NO CEARÁ E NA ALDEIA PITAGUARY	28
2.1 Na linha da educação indígena (EI)	28
2.2 A educação indígena no estado do Ceará	35
2.3 O território indígena e a educação escolar na aldeia	42
3 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E OS SABERES INDÍGENAS DA COMUNIDADE PITAGUARY	49
3.1 Resgate histórico da inclusão no Brasil e no Ceará	49
3.2 Os saberes indígenas na perspectiva da educação inclusiva	55
3.3 O cenário da inclusão nas escolas da comunidade indígena Pitaguary	63
4 AS PRÁTICAS INCLUSIVAS DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NAS ESCOLAS DA ALDEIA PITAGUARY	70
4.1 As práticas inclusivas nas escolas indígenas da aldeia Pitaguary	70
4.2 A formação docente no processo de inclusão de pessoas com deficiência nas escolas indígenas da aldeia Pitaguary	78
4.3 Os desafios dos professores nas práticas inclusivas de pessoas com deficiência nas salas de aula das escolas indígenas	84
5 PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	90
6 ANÁLISES E DISCUSSÕES	94
6.1 Educação inclusiva nas normativas e legislações vigentes no Brasil, no estado do Ceará e no território indígena da aldeia Pitaguary	95
6.2 A relação entre a educação inclusiva de pessoas com deficiência com base nos saberes produzidos na comunidade indígena Pitaguary	98
6.3 A avaliação das práticas inclusivas no processo de inclusão de pessoas com deficiência em sala de aula	99
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS	114

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva caracteriza-se como um princípio educacional que se concentra na inclusão das pessoas com deficiência no sistema educacional, de modo a promover mudanças no ambiente educacional para torná-lo adaptável às necessidades desse público, em vez de ao contrário. Essa abordagem assegura que todas as redes de ensino, tanto públicas quanto privadas, em todos os níveis, devem atender a todos os estudantes, sem qualquer forma de exceção ou discriminação. Sendo assim, requer que todos os profissionais envolvidos na prática pedagógica estejam devidamente preparados para essa tarefa.

Desse modo, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço que ocorre nas instituições de ensino e tem como objetivo apoiar o desenvolvimento dos estudantes por meio de atendimento individualizado. Além de ser parte integrante da Educação Inclusiva, é fundamental para assegurar que os estudantes com deficiência recebam o apoio necessário para alcançar seu pleno potencial no ambiente escolar.

Sendo assim, a proposta de educação inclusiva pressupõe estratégias que levem em consideração os espaços especialmente projetados para atender às necessidades dos estudantes, as salas de aula com oferta de materiais didáticos, recursos de acessibilidade e materiais adaptados, todos destinados a apoiar as demandas específicas dos estudantes. No caso, a escola deve ser um diálogo entre as culturas e um espaço de formação, capaz de permitir a reflexão em discussões voltadas para a contínua preocupação e sensibilidade para as diferenças, sobretudo, para as pessoas com deficiência na prática pedagógica e no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, a pesquisa de Mestrado intitulada **DESAFIOS À EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA INCLUSIVA PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA, NA ALDEIA PITAGUARY, CEARÁ** do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH), tem como objeto de estudo a educação indígena inclusiva da comunidade Pitaguary, localizada em Maracanaú, Ceará.

A aproximação com o objeto que dá origem à pesquisa nasce de certos elementos inerentes à minha vivência pessoal e trajetória profissional em questões que conduziram minha atenção para a forte ligação que mantenho com dois domínios essenciais: a educação especial e a educação indígena. Inicialmente, enraizadas no meu corpo que é de origem indígena, nascida e criada na comunidade indígena Pitaguary, mãe de filhos neurodivergentes¹ e professora da

¹ Condição em que o funcionamento cerebral difere significativamente do que é considerado típico ou neurotipicamente esperado.

escola indígena, são algumas marcas de minha identidade. Além disso, a ligação com relação ao objeto de pesquisa reside na oportunidade de empreender uma pesquisa de significativa importância e alcance para a minha comunidade, necessária ao progresso de "meu povo".

Em breves lembranças da minha infância na aldeia, as brincadeiras eram uma parte fundamental da nossa vivência que foi sempre carregada de muito carinho nas tardes passadas, explorando a natureza exuberante que nos cercava. As nossas brincadeiras quase sempre refletiam a conexão profunda com o ambiente ao nosso redor cheio de histórias transmitidas pelos mais velhos, os quais compartilhavam ensinamentos valiosos sobre a nossa cultura e tradições.

Recordo-me vividamente das reuniões realizadas no primeiro sábado de cada mês, das quais eu participava com o intuito de aprender e aprofundar meu entendimento sobre nossas raízes e saberes ancestrais. Essas reuniões, as quais eram lideradas pelos anciãos e membros mais sábios da comunidade, tratavam-se de um momento sagrado de compartilhamento de conhecimento, em que os diálogos abordavam uma ampla gama de tópicos, desde mitos e lendas que explicavam a origem do universo e dos seres humanos até práticas de cura tradicionais baseadas nas ervas e na conexão espiritual com a natureza. As reuniões proporcionavam uma plataforma para discutir questões contemporâneas que afetavam nossa comunidade, como a preservação das terras, a revitalização da língua indígena e a importância de manter vivas as tradições culturais.

Ainda sobre esses encontros, testemunhava como os anciãos com suas palavras sábias e olhares enrugados de experiência, transmitiam valores profundos de respeito pela terra, reverência pelos ancestrais e harmonia com o mundo natural. Era como se cada palavra proferida fosse um elo que nos conectava aos nossos antepassados e à sabedoria acumulada ao longo de gerações. Essas reuniões contribuíram para a minha compreensão da rica herança cultural que compartilhávamos, despertaram em mim um sentimento de orgulho e pertencimento à minha identidade indígena.

Entretanto, apesar da minha presença assídua, em alguns momentos minha cabeça era tomada por dúvidas que me afligiam. Enquanto minha mãe, inabalável em suas convicções, insistia que não havia indígenas naquela região. Para ela, os habitantes de Pitaguary eram meros escravizados condenados a trabalhar até a morte sob as ordens dos poderosos doutores. O pensamento de minha mãe não era um caso isolado, pois muitos outros estudantes indígenas compartilham dessa crença. Hoje, entendo que tal posicionamento não foi motivado por más

intenções, mas sim por um desconhecimento acerca de aspectos que poderiam ter contribuído para o autorreconhecimento da identidade indígena.

Relembro-me do momento em que tive de deixar a minha aldeia em busca de uma educação mais abrangente, já que ainda não havia escola indígena naquela região, e, quando questionavam sobre minha procedência, respondia que era do Pitaguary sem experimentar uma verdadeira sensação de pertencimento à minha própria etnia indígena, pois me faltava o conhecimento profundo das minhas raízes, o entendimento pleno do processo de autodeclaração.

É como nos mostra Oliveira (1998) quando nos apresenta que a autodeclaração é um processo complexo que requer uma compreensão profunda das dinâmicas sociais, culturais e históricas que influenciam a formação da nossa identidade indígena. Em seu relato, descreveu com precisão o processo de autorreconhecimento que ele próprio vivenciou, na época em que se aventurou nessa jornada, carregando consigo um sentimento de culpa que não lhe pertencia.

Na verdade, a autodeclaração está associada ao longo processo de assimilação e colonização que as comunidades indígenas no geral vivenciaram ao longo da história. Na Aldeia Pitaguary, não seria diferente! Aliás, essa é outra razão para o meu autorreconhecimento ter levado tanto tempo, por razões ligadas à falta de conhecimento e informação sobre a história e a cultura indígena.

De um lado, a construção do objeto tem ligação com meu pertencimento pessoal; de outro, tampouco posso deixar de mencionar a estreita relação com a dimensão profissional que dá sentido à construção de minha identidade enquanto professora indígena desafiada a ministrar aulas em uma escola indígena, na minha aldeia, cuja atuação contribuiu com o processo de autorreconhecimento indígena sem ter tido a oportunidade, no período escolar, de vivenciar as experiências de estudante.

Com a missão de oferecer um ambiente de aprendizado que respeitasse e valorizasse a diversidade cultural, sempre optei por desenvolver práticas de promoção à diversidade étnica com a aplicação de metodologias de ensino diferenciadas e o uso de recursos didáticos adequados à realidade da comunidade e fundamentais para a apropriação cultural e registro identitário como professora e indígena.

Ser professor não é uma tarefa fácil, pois exige muito empenho, dedicação e sensibilidade para compreender as particularidades culturais. Ser professora indígena exige muito mais! As comunidades indígenas têm suas próprias especificidades culturais, sociais e linguísticas, o que pode demandar abordagens e estratégias diferenciadas para promover uma inclusão efetiva e respeitosa.

O encontro com minhas raízes também acontece nas experiências como professora indígena na comunidade Pitaguary, no município de Pacatuba, cujo cotidiano vem carregado de muitas dificuldades enfrentadas junto a outros docentes indígenas. A falta de recursos adequados, a distância geográfica das escolas e as barreiras linguísticas produzidas pela diversidade de perfis de crianças, incluindo aquelas com deficiência, têm sido apenas algumas das questões que combinam para a complexidade na discussão.

Além disso, a maternidade de filhos com Transtorno com Espectro Autista (TEA) e Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) tem me ensinado a abraçar a individualidade de cada um, aprender a arte da flexibilidade e da compreensão de muitos aspectos da jornada de desafios e de crescimento, amor e aceitação. A cada dia surgem lições valiosas e recompensas de ver os estudantes florescerem em seus próprios caminhos únicos.

Em função disso, minhas múltiplas identidades combinadas ao objeto de pesquisa vão na direção de Hall (1999) quando nos mostra que o sujeito não é uma entidade estática com uma identidade fixa e uniforme, mas sim um ser fragmentado, multifacetado, histórico e culturalmente, e não biologicamente, determinado. Essa compreensão implica que o sujeito pode assumir diferentes identidades em diferentes momentos e aspectos, o que resulta em uma constante mudança nas suas identificações.

Como um direito assegurado na Constituição Federal de 1988 (CF), a Educação Indígena passou a ser reconhecida e garantida aos povos indígenas para desenvolverem seus próprios sistemas educacionais e programas escolares, que valorizassem sua língua e cultura. Regulamentada na LDBEN (1996), tem a prerrogativa do tratamento diferenciado para essa modalidade de educação e de ensino pela oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas. Somada a isso, o Decreto nº 6.861/2009 estabeleceu a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (PNEEI), com a intenção de promover uma educação intercultural diferenciada, respeito às identidades e às especificidades socioculturais dos povos indígenas, assegurando-lhes o direito à diversidade cultural e ao pleno exercício da cidadania.

Destaca-se a Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012, a qual definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, bem como alguns outros pareceres que subsidiam e salvaguardam o ensino e suas culturas locais. Vale lembrar da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017), a qual destaca o processo de inclusão e respeito a todas as diferenças que acontecem seguramente nas salas de aula e o quanto é necessário que políticas públicas sejam efetivamente implementadas e transformadas em ações concretas para desfazer ações preconceituosas.

O Decreto nº 5.051/2004 estabelece diretrizes para a educação escolar indígena e foi revogado pelo Decreto nº 10.088, de 2019, que entrou em vigor em sua vigência. Esse novo Decreto apresenta as novas diretrizes para a educação escolar indígena, atualização das políticas e práticas relacionadas a essa modalidade de ensino, considerando as demandas e necessidades das comunidades indígenas, de modo a fortalecer a educação diferenciada e garantir o respeito à diversidade cultural e étnica.

Uma referência para a educação indígena é a Lei nº 11.645/2008 que alterou a LDBEN e tornou obrigatória a inclusão da história e cultura indígena no currículo nacional, juntamente à história e cultura afro-brasileira. Essa mudança busca valorizar e respeitar as tradições dos povos indígenas, combater o preconceito e ampliar o conhecimento dos estudantes sobre a diversidade étnica e cultural do Brasil. Com isso, as escolas devem abordar a temática indígena de forma transversal, incorporando conteúdo que reconheçam as contribuições dos povos indígenas para a sociedade brasileira.

No estado do Ceará, no final da década de 1990, foram criadas as primeiras escolas indígenas nos Tapebas, da Comunidade da Ponte, pioneiros ao abrir uma escola em 1994 sem apoio estadual ou municipal. Até 1999, os Tapebas já haviam estabelecido cinco escolas para atender às necessidades de suas comunidades. Oficialmente, os indígenas Tremembé foram os primeiros a receber o reconhecimento do estado e do município de Acaraú na luta por uma escola diferenciada, criação do curso de formação de professores indígenas e curso supletivo supervisionado pela SEDUC-CE em 1997. Mais tarde, em 1997 e 1998, surgiram mais duas escolas – Pitaguary e Jenipapo-Kanindé (Fonteles Filho, 1999).

Em torno dessa questão, elaboramos como principal interrogação da pesquisa: *Quais os principais desafios enfrentados pelos docentes indígenas ao promover a inclusão de pessoas com deficiência em sala de aula?* Em função disso, o objetivo geral da investigação foi analisar os desafios enfrentados pelos docentes indígenas ao promover a inclusão de pessoas com deficiência em sua sala de aula.

Por sua vez, as questões específicas que acompanharam a pesquisa foram: a) *Qual o lugar da inclusão de pessoas com deficiência nas legislações e normativas vigentes sobre a educação indígena no Brasil, no estado do Ceará e no território indígena da Aldeia Pitaguary?*; b) *Qual a relação existente entre a educação inclusiva de pessoas com deficiência e os saberes produzidos na comunidade indígena Pitaguary ?*; c) *Como os professores avaliam as práticas inclusivas no processo de inclusão de pessoas com deficiência em sua sala de aula?*

Os objetivos específicos formulados foram: a) analisar a educação inclusiva nas legislações e normativas vigentes sobre a educação indígena no Brasil, no estado do Ceará e no

território indígena da Aldeia Pitaguary; b) analisar a educação inclusiva de pessoas com deficiência com base nos saberes produzidos na comunidade indígena Pitaguary; c) avaliar as práticas inclusivas e os desafios docentes no processo de inclusão de pessoas com deficiência nas escolas da Aldeia Pitaguary.

Os pressupostos deste trabalho respectivamente, foram: a) A legislação e as normativas vigentes sobre a educação indígena no Brasil, no estado do Ceará e no território da Aldeia Pitaguary não contemplam adequadamente a inclusão de pessoas com deficiência; b) O processo de inclusão de pessoas com deficiência, na perspectiva indígena, carece de um acompanhamento curricular que promova a aproximação das questões culturais-locais nas práticas pedagógicas; c) As práticas inclusivas concorrem para o desafio de conseguir, no cotidiano, garantir a efetividade dos trabalhos voltados para as pessoas com deficiência tanto nos aspectos da infraestrutura como na formação condizente às necessidades pedagógicas dos professores.

Os saberes produzidos na comunidade indígena Pitaguary podem influenciar positivamente a educação inclusiva de pessoas com deficiência, fornecendo uma base cultural e contextualizada para a promoção da inclusão e para a adaptação de estratégias pedagógicas que atendam às necessidades específicas dos alunos com deficiência. Além disso, os docentes indígenas enfrentam desafios significativos na promoção da inclusão de pessoas com deficiência em suas salas de aula, que podem estar relacionados à falta de recursos adequados, à formação profissional insuficiente em educação inclusiva e à necessidade de adaptação das práticas pedagógicas para atender às necessidades individuais dos alunos com deficiência.

A metodologia privilegiou a pesquisa qualitativa do tipo observação-participante com traços etnográficos, envolvendo a geração de dados realizada por meio de um Diário de Campo com a descrição e o registro das observações, incluindo comentários e reflexões acerca do vivido *in loco*, além de entrevista com professores indígenas. Desse modo, é possível afirmar que a abordagem interpretativa dos dados gerados considera os traços etnográficos – cujos elementos auxiliam na compreensão e descrição de algum grupo social – as práticas culturais e as experiências no contexto social. Em outras palavras, a pesquisa buscou elementos dentro do contexto escolar para desvelar os indícios culturais que pudessem responder aos desafios deste estudo.

Assim, Campos, Silva e Albuquerque (2021, p. 96) mostram que “na observação participante, o observador não é apenas um espectador. O pesquisador se une à cultura estudada para registrar ações, interações ou eventos que ocorrem”. Como observadora, aceita no ambiente da pesquisa, ou seja, nas escolas pesquisadas e, ao mesmo tempo, participante das

atividades enquanto docente da escola, adquiri a confiança do grupo em coletar, por meio de registros dos olhares, comportamentos das pessoas sobre a relação com o objeto de estudo.

O espaço escolhido para as experiências de pesquisa, *'in loco'*, foi em duas escolas indígenas da comunidade Pitaguary, ambas da rede estadual de ensino, localizadas em Maracanaú e Pacatuba, região metropolitana, no estado do Ceará. As duas escolas pesquisadas que possuem nomes indígenas são: Escola Indígena CHUÍ e Escola Indígena ITÁ-ARA. A primeira, EI CHUÍ, de ensino fundamental e médio, é situada no município de Maracanaú; e a segunda, EI ITÁ-ARA, também de ensino fundamental e médio, é situada no município de Pacatuba.

A escolha do nome da escola, Escola Indígena Diferenciada Itá-Ara, foi um processo significativo e carregado de simbolismo para a comunidade escolar. O termo "Itá-Ara", que significa "pedra da luz" em uma das línguas indígenas locais, foi selecionado com grande cuidado e intenção. Representa a geografia física da região, trazendo a ideia de iluminação, sabedoria e conhecimento ancestral. Essa escolha reflete o desejo da comunidade de criar um espaço educacional que respeite, celebre, promova os saberes e a cultura indígena.

Figura 1 – Escola Indígena Itá-ara



Fonte: Arquivo pessoal autora, 2024.

A história da Escola Indígena Chuí é um testemunho da resiliência e criatividade da comunidade Pitaguary.

Figura 2 – Escola Indígena Chuí



Fonte: Arquivo pessoal autora, 2024.

Inicialmente surgida em 2001, a escola foi construída a partir de uma estrutura prévia destinada à criação de animais, onde as tábuas que antes dividiam os estábulos foram reaproveitadas para criar mesas e cadeiras. Esse processo de reutilização, embora representasse uma solução econômica diante da escassez de recursos, também refletiu os desafios enfrentados pela instituição, cujo desenvolvimento foi marcado por resistência e hostilidade de alguns setores.

Ao longo dos anos, os Pitaguary enfrentaram desafios significativos, incluindo a necessidade de garantir uma educação de qualidade que respeitasse seus valores e tradições. Por isso, a escolha das duas escolas para formarem o Núcleo Gestor reflete o desejo da comunidade de fortalecer a educação escolar indígena, unindo esforços para promover um ensino que valorize e preserve os saberes ancestrais dos Pitaguary. Essa união fortalece a representação política e administrativa das escolas junto às autoridades educacionais, também reafirma o compromisso da comunidade em garantir uma educação inclusiva e de qualidade para suas crianças e jovens, sustentada pelos valores e tradições que têm guiado os Pitaguary ao longo dos séculos.

Ao caracterizarmos a pesquisa do tipo observação participante com traços etnográficos, definimos que a técnica adotada para construção de dados foi baseada em entrevistas gravadas em áudio, com quatro professores da Educação Básica, complementadas por um Diário de Campo, produzido pela pesquisadora.

A construção de dados, nas escolas-campo, aconteceu por meio das entrevistas abertas com tema geradores, as quais foram feitas com quatro professores indígenas com atuação no ensino fundamental (anos finais), bem como no ensino médio, das escolas participantes do estudo. As entrevistas foram devidamente autorizadas, gravadas em áudio, com 02 (dois) docentes homens e 02 (duas) mulheres de cada escola pesquisada, transcritas posteriormente e utilizadas no processo de interpretação dos dados.

A seleção dos professores levou em consideração aqueles que atuaram diretamente em turmas de estudantes com deficiência, no ano de 2023, por considerarmos que as práticas desenvolvidas possam responder às questões voltadas aos desafios do processo pedagógico na sala de aula. As perguntas feitas para os docentes foram: *Quais são os principais desafios que você enfrenta como professor ao promover a inclusão de pessoas com deficiência? Como a escola te ajuda a lidar com esses desafios? Como você faz as adaptações curriculares e dos métodos de ensino para atender às necessidades específicas dos estudantes com deficiência?*

O Diário de Campo utilizado como complemento na construção de dados trata-se de uma “ferramenta que consiste no registro completo e preciso das observações dos fatos concretos, acontecimentos, sentimentos, relações verificadas, experiências pessoais do profissional/investigador, suas reflexões e comentários” (Campos; Silva; Albuquerque, 2021, p. 101). A riqueza na captura dos elementos etnográficos incide na construção do diário que, baseado na observação direta dos comportamentos culturais do grupo social pesquisado, no caso dos docentes na sala dos professores, nos espaços de interação e convívio coletivo, deu suporte aos registros feitos na forma de redação em caderno de campo próprio da pesquisadora e utilizado para as notas de campo no período de agosto a dezembro de 2023.

Por sua vez, a construção dos dados contou com a interpretação dos registros feitos nos relatos coletados nas entrevistas e nos registros produzidos no diário que auxiliaram no trabalho de seleção das categorias de análise que respondessem a cada questão definida na pesquisa, de modo a decompor os dados. Então, as notas de campo, as gravações em áudio e quais outras impressões que pudessem compor a análise foram consideradas no percurso metodológico. As categorias selecionadas foram: A história da educação inclusiva na vigente no Brasil, no estado do Ceará e no território indígena da Aldeia Pitaguary; A relação entre a educação inclusiva de pessoas com deficiência com base nos saberes produzidos na comunidade indígena Pitaguary; A avaliação das práticas inclusivas no processo de inclusão de pessoas com deficiência em sala de aula.

Em função disso, a dissertação foi organizada, contando com esta introdução e as considerações finais, em sete capítulos, cada um deles dedicado a aspectos relacionados ao

objeto de estudos, Educação Indígena, na Aldeia Pitaguary, relacionando-os da seguinte maneira:

O Capítulo 2, intitulado como “**A trajetória da educação indígena no Brasil, no Ceará e na aldeia Pitaguary**”, visa a responder o objetivo específico de analisar o lugar da educação inclusiva nas normativas e legislações vigentes no Brasil, no estado do Ceará e no território indígena da Aldeia Pitaguary. A discussão está pautada na evolução histórica da educação indígena, legislações e normativas, com ênfase em marcos importantes ao longo do tempo. Além disso, a situação da Educação Indígena no estado do Ceará será discutida relacionando-a aos aspectos regionais relevantes. A base teórica procede de Brasil (1988, 1996, 2000), Ceará (2009), Silva (2021), Luciano (2013) entre outros, cujos conceitos nos permitiram compreender sobre o processo de Educação Indígena, Educação Escola Indígena e o processo de Educação Indígena no estado de Ceará.

O Capítulo 3, chamado de “**A educação inclusiva de pessoas com deficiência e os saberes indígenas da comunidade Pitaguary**”, faz um resgate histórico sobre a inclusão, definições e concepções acerca das políticas de educação no Brasil e no estado do Ceará. Considera também o estudo da relação com os saberes indígenas na perspectiva da educação inclusiva, sobretudo, no território indígena em questão, bem como nas escolas específicas da pesquisa que atendem à comunidade Pitaguary no Ceará. A dinâmica da Educação Indígena na Aldeia Pitaguary, sobretudo, nas escolas analisadas, incorporou aspectos culturais e históricos essenciais para compreender essa comunidade. Trata-se de discutirmos os saberes culturais produzidos nas tradições do povo Pitaguary e também dos novos sentidos dados às novas experiências vivenciadas na escola. O estudo trata de responder ao objetivo específico de analisar a educação inclusiva de pessoas com deficiência com base nos saberes produzidos na comunidade indígena Pitaguary. Por sua vez, a fundamentação teórica está baseada em embasados em Mantoan (2003), Kuenzer (2005), Santos (2020) e outros, que permitiram melhor entendimento do processo de inclusão de pessoas com deficiência na Educação Indígena no Brasil e no Ceará.

O Capítulo 4, denominado como “**As Práticas Inclusivas de pessoas com deficiência nas Escolas da Aldeia Pitaguary**”, aborda acerca das práticas inclusivas adotadas nas escolas pesquisadas, com destaque para as práticas realizadas nas escolas a partir do currículo escolar, projeto pedagógico, formação dos professores prevista no processo de inclusão de pessoas com deficiência e, sobretudo, os desafios destacados pelos professores nas práticas inclusivas de pessoas com deficiência nas salas de aula das escolas indígenas. Os aspectos pedagógicos remetem às estratégias de ensino, metodologias, infraestrutura e culturas

estabelecidas nos espaços escolares e às relações com os docentes das escolas indígenas pesquisadas. Nesse sentido, visa a responder o objetivo específico de avaliar as práticas inclusivas e os desafios docentes no processo de inclusão de pessoas com deficiência nas escolas da Aldeia Pitaguary. Assim sendo, a base teórica está fundamentada em Assim sendo, a base teórica está fundamentada em Troquez (2019, Mantoan (2003), entre outros autores, que propiciaram maior entendimento sobre as práticas inclusivas realizadas e executadas tendo por base a deficiência.

No Capítulo 5, conhecido por “**Percursos metodológicos da pesquisa**”, apresentamos os caminhos metodológicos adotados nos passos da pesquisa. Nele, identificamos o tipo e a caracterização da pesquisa, a delimitação do objeto e o método utilizado, descrevendo o *locus* da pesquisa, os instrumentos e procedimentos de coleta dos dados, assim como os instrumentos e procedimentos de análise dos dados. Nele, será dada atenção às categorias de análise que foram decompostas em dados para as discussões e respostas às questões da pesquisa. A base teórica que subsidia o tratamento metodológico fundamenta-se A base teórica que subsidia o tratamento metodológico fundamenta-se em: Campos, Silva e Albuquerque (2021); Bogdan e Biklen (1994); Gil (2019); Bardin (2011), entre outros. Esses autores possibilitaram entendimento dos procedimentos metodológicos a serem desenvolvidos na pesquisa.

O Capítulo 6, intitulado como “**Análises e Discussões**”, preocupa-se em apresentar os dados analisados confrontados no avanço dos estudos teóricos e discutidos na condução da investigação. No capítulo, as respostas dadas pelos professores que participaram da pesquisa e todo contexto de investigação serviram de reflexão e resposta ao estudo. Nessa perspectiva, cada objetivo específico será apresentado na forma de subseção com os destaques para as devidas análises produzidas e embasadas teoricamente na literatura especializada nas questões.

Para concluir o estudo, as “Considerações Finais” trouxeram uma reflexão sobre os resultados obtidos e sua relevância para a promoção da educação inclusiva em contextos indígenas. Destacou-se a importância de reconhecer e enfrentar os desafios enfrentados pelos professores, bem como a necessidade de investimentos em formação continuada, recursos adequados e adaptações estruturais para criar ambientes escolares verdadeiramente inclusivos. Tratamos sobre a importância do comprometimento coletivo e interdisciplinar na promoção de uma educação inclusiva de qualidade, que respeite as individualidades e necessidades específicas dos alunos indígenas com deficiência. Por fim, as considerações finais ressaltaram a urgência de aprimorar a preparação de alunos, professores e comunidade em geral, visando superar os desafios e promover uma educação escolar indígena verdadeiramente inclusiva e equitativa.

Espera-se que a pesquisa possa trazer informações relevantes, esclarecer questões proeminentes e oferecer diretrizes práticas que beneficiem a comunidade acadêmica, as partes interessadas e a sociedade como um todo, promovendo, assim, o progresso e a inovação nessa área de pesquisa.

2 A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL, NO CEARÁ E NA ALDEIA PITAGUARY

Este capítulo está dedicado à apresentação sobre a história da educação indígena na legislação vigente no Brasil e no Ceará, com destaque para o território indígena na aldeia Pitaguary e a proposta educacional trabalhada no local.

Nele, vemos o percurso histórico e o cronológico da Educação indígena no Brasil e no Ceará com suas legislações e normativas que consolidam a modalidade de educação na região, fundamentados em documentos oficiais e pesquisadores da área, tais como: Brasil (1988, 1996, 2000), Ceará (2009), Silva (2021), Luciano (2013) entre outros. Em outras palavras, a preocupação consiste em perceber que entre as resoluções, decretos, leis e pareceres está a comunidade indígena do Pitaguary, constituída por viventes da região cercada de fragilidades, desafios e avanços.

2.1 Na linha da educação indígena (EI)

A Educação Indígena (EI) no Brasil é uma modalidade de educação de grande importância para as políticas públicas e de muita complexidade para as discussões pedagógicas; pois envolve questões históricas, culturais, políticas e sociais. A EI, no território brasileiro, foi marcada por uma política de assimilação cultural, manifestada nos povos indígenas a partir de um procedimento de “civilização” que incluía a preservação de suas línguas e práticas culturais (Matos, 2017).

Com base na Constituição Federal de 1988 (CF), a EI passou a ser reconhecida como um direito garantido aos povos indígenas a desenvolver seus próprios sistemas educacionais e programas escolares, que valorizasse sua língua e cultura. Tem-se que no artigo 3º da legislação:

Será reconhecida às escolas indígenas a condição de escolas com normas próprias e diretrizes curriculares específicas, voltadas ao ensino intercultural e bilíngue ou multilíngue, gozando de prerrogativas especiais para organização das atividades escolares, respeitando o fluxo das atividades econômicas, sociais, culturais e religiosas e as específicas de cada comunidade, independente do ano civil (Brasil, 1988, s. p.).

Dessa forma, as escolas indígenas têm autonomia para ministrar a aprendizagem dos estudantes nessas escolas baseando-se na cultura local adaptada aos conhecimentos necessários à formação comum. Trata-se de uma modalidade de educação e ensino que integra, dentro das salas de aula, os conhecimentos por meio da cultura, das vivências e das experiências

dos “troncos velhos” – tornados testemunhos oculares da cultura – e de forma prática uma diferença entre o ensino da unidade educacional indígena e as convencionais (Silva, 2019).

Atualmente, a EI é regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (1996) que dá tratamento diferenciado para essa modalidade de educação e de ensino pela oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas. Somada a isso, o Decreto nº 6.861/2009 estabeleceu a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (PNEEI), com a intenção de promover uma educação intercultural diferenciada, respeito às identidades e às especificidades socioculturais dos povos indígenas, assegurando-lhes o direito à diversidade cultural e ao pleno exercício da cidadania. Destaca-se a Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012, a qual definiu a diretriz curricular nacional para a educação escolar indígena na Educação Básica bem como alguns outros pareceres que subsidiam e salvaguardam o ensino e suas culturas locais.

A Resolução CNE/CEB nº 5/2012 definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica e estabeleceu os princípios, objetivos, conteúdos e metodologias a serem adotados na educação escolar indígena, levando em consideração as especificidades culturais e linguísticas de cada povo indígena. Ela busca garantir uma educação de qualidade, que valorize a cultura e a identidade dos povos indígenas, promovendo uma educação diferenciada e inclusiva.

Já o Parecer CNE/CP nº 6/2014 determinou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas. Esse parecer tem como objetivo orientar as instituições de ensino superior na formação de professores indígenas, levando em consideração as particularidades e demandas desses profissionais. Reconhece a importância de uma formação específica, que valorize os conhecimentos tradicionais indígenas e promova a interculturalidade.

O Parecer CNE/CEB nº 14/2015, aprovado em 11/11/2015, estabeleceu as Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008. Esse parecer tem como objetivo orientar as escolas na inclusão dos conteúdos relacionados à história e às culturas indígenas nos currículos escolares. Também reconhece a importância de promover o respeito e o conhecimento sobre a diversidade cultural indígena, buscando combater o preconceito e a discriminação.

Esses documentos são de extrema importância para a educação indígena no Brasil, pois estabelecem diretrizes e orientações para a inclusão das culturas indígenas nos currículos escolares, a formação de professores indígenas e a organização da educação escolar indígena.

Além disso, tais normativas têm o objetivo de promover uma educação que valorize a diversidade cultural e contribua para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, respeitando os direitos e a autonomia dos povos indígenas.

A implementação da educação indígena ainda enfrenta muitos desafios, como a falta de recursos e infraestrutura adequada, a restrição de professores formados e capacitados para atuar nas escolas indígenas, a resistência de alguns setores da sociedade em relação à valorização das línguas e culturas indígenas, entre outros (Souza, 2021).

Conforme o Relatório de Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil (2021), a educação indígena no País também é assinalada pela demarcação de terras indígenas, o acesso a serviços básicos de saúde e saneamento, a violência contra os povos indígenas e as características raciais e culturais.

A educação indígena, entre os séculos XVI e XVIII, tinha como objetivo principal moldar os índios, padronizar as culturas estabelecidas por missionários e jesuítas que tentavam a todo custo, por meio dos seus ensinamentos, fazer com que os índios deixassem de ser índios. Quanto mais longe os índios ficassem das suas origens, melhor seria. Dessa forma, foram se infiltrando aos poucos nas aldeias, disseminando os fundamentos de uma educação religiosa dedicada à propagação do trabalho educativo (Azevedo, 1976).

Desse modo, Azevedo (1976) destaca o papel dos indígenas na produção de sua própria capacidade de assegurar a cultura, costumes e uma língua própria aos índios patriotas, obedientes, submissos e mais vulneráveis às investidas em função da retirada do que eles tinham, suas terras.

Conforme Sobrinho, Souza e Bettiol (2017), a promoção da educação indígena no Brasil ainda é um desafio importante e exige o envolvimento de diferentes setores da sociedade para garantir o respeito aos direitos dos povos indígenas e a preservação de suas culturas e saberes.

Com as reflexões de autores como Darcy Ribeiro, Manuela Carneiro e Viveiros de Castro sobre questões indígenas, percebe-se que, apesar das oportunidades oferecidas pela educação, ainda existe a necessidade de uma luta constante para garantir sua efetividade na prática. Apesar da existência de programas e políticas para a educação no País, ainda não se conseguiu garantir condições iguais de desenvolvimento para as crianças brasileiras (Figueiredo; Pereira, 2006).

Em Sobrinho, Souza e Bettiol (2017), a educação indígena é baseada em processos de aprendizagem tradicionais que incluem conhecimentos, saberes e costumes específicos de cada etnia. Esses conhecimentos são transmitidos oralmente no dia a dia, em rituais, mitos e

outras formas de organização comunitária. Muitas comunidades indígenas têm buscado a educação formal para reduzir a desigualdade, afirmar seus direitos e conquistas, e promover o diálogo intercultural entre diferentes grupos sociais.

Diante dessas questões, nota-se que a educação indígena, como um processo fundamental para o desenvolvimento pleno desses povos, é necessária para a valorização cultural e social. A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) destaca o processo de inclusão e respeito a todas as diferenças que acontecem seguramente nas salas de aula, e o quanto é necessário que políticas públicas sejam efetivamente implementadas e transformadas em ações concretas para desfazer ações preconceituosas.

A próxima seção apresenta uma breve linha do tempo da Educação Indígena (EI), fornecendo uma visão panorâmica da evolução histórica das políticas e práticas educacionais destinadas às comunidades indígenas.

O percurso histórico da Educação Indígena está fundamentado na Constituição Federal (CF) de 1988, primeiro documento orientador da educação brasileira, o qual diz, no §2º do Art. 210: “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, s. p.).

O Decreto nº. 26, de 04/02/1991, estabeleceu que o Ministério da Educação (MEC) tem a competência e a responsabilidade com a educação indígena no Brasil, em todos os níveis e modalidades. Da mesma forma, há a atribuição da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) em ser ouvida e consultada enquanto as ações, oferta e desenvolvimento dessa modalidade em responsabilidade conjunta com o MEC e as Secretarias de Educação dos estados e municípios pela educação escolar indígena (Brasil, 1991).

A Portaria Interministerial nº 559, de 16/04/1991, reforçou as disposições da CF (1988) e garantiu a educação de qualidade, laica e diferenciada, assim abordou temas como ensino bilíngue, criação de órgãos normativos, recursos financeiros, formação de professores capacitados, reconhecimento das instituições escolares, garantia de continuação dos estudos em escolas comuns, acesso ao material didático, isonomia salarial entre professores índios e não índios e revisão da imagem do índio nas redes de ensino.

A LDBEN (1996) é um documento que contribuiu de forma efetiva para a implementação da educação indígena, estabelece as diretrizes e bases da educação no Brasil, desempenha um papel importante na promoção da educação indígena por meio de algumas de suas disposições. A lei reconhece e valoriza a diversidade cultural e étnica do País, estabelecendo o respeito e a valorização das diferentes culturas, incluindo a cultura indígena,

como princípios norteadores da educação brasileira, também demonstra a necessidade de uma educação que leve em consideração a realidade e as especificidades das comunidades indígenas.

A LDBEN (1996) reconhece o direito das comunidades indígenas à educação escolar específica, intercultural e bilíngue, garantindo o acesso a uma educação que respeite e valorize a cultura, a língua e os conhecimentos tradicionais dos povos indígenas. Isso significa que as escolas indígenas devem oferecer um currículo que seja relevante e contextualizado, incorporando os saberes e práticas tradicionais das comunidades indígenas. Também estabelece que a educação escolar indígena deve ser desenvolvida em colaboração com as comunidades indígenas, respeitando suas formas próprias de organização social e de gestão educacional.

Segundo a LDBEN (1996), há uma exigência de formação específica para os profissionais que atuam na educação indígena, buscando garantir a qualificação adequada para o trabalho com as comunidades indígenas. Contribui para a valorização dos saberes e culturas indígenas, bem como para a construção de relações mais igualitárias e respeitadas entre os profissionais e as comunidades.

Nesse sentido, o Art. 78 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 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-índias (Brasil, 1996, art.78).

A Resolução CNE/CEB nº 002, de 1999, estabeleceu as orientações para a formação de professores indígenas que atuam na Educação Infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, na modalidade normal, em nível médio (Brasil, 1999a).

Já a Resolução CNE/CEB nº 003/1999 determinou diretrizes nacionais para o funcionamento de escolas indígenas que necessitavam estar localizadas nas próprias comunidades indígenas e atender a estudantes indígenas. Elas precisam adotar o ensino bilíngue e ter autonomia na sua organização, respeitando as particularidades culturais de cada comunidade. O documento também menciona a respeito da formação específica para os professores e as competências de cada entidade governamental sobre a educação indígena (Brasil, 1999b).

Na sequência, tem-se a Lei nº 10.172, de 09/01/2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) e tratou da EI como modalidade de ensino, apresentando um diagnóstico do histórico da educação no País e estabelecendo diretrizes para uma escola indígena

diferenciada e de qualidade, mantendo o ensino bilíngue e dando preferência à docência indígena. A lei também definiu objetivos e as metas para a EI, atribuindo a responsabilidade legal aos estados e municípios, sob o financiamento do MEC.

O Decreto nº 5.051/2004 determinou as orientações para que de fato a educação indígena seja concreta e legítima, conforme se observa no Art. 1: “A educação escolar indígena será organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando as suas necessidades e especificidades” (Brasil, 2004, s. p.).

Ao analisar o Art. 1º, do mencionado Decreto, fica evidente que um dos aspectos centrais é assegurar a participação ativa das comunidades indígenas na construção de materiais educacionais específicos, bem como proporcionar uma educação diferenciada que promova a recuperação dos valores culturais e a revitalização das identidades étnicas, que, ao longo do tempo, foram perdidas devido a diversos fatores.

Outro artigo importante é:

Art. 27 - Os programas e os serviços de educação destinados a esses povos deverão ser desenvolvidos e implementados em cooperação com eles, a fim de atender às suas necessidades particulares, e deverão incorporar sua história, seus conhecimentos e técnicas, seus sistemas de valores e todas as suas demais aspirações socioeconômicas e culturais (Brasil, 2004, art. 27).

Sendo assim, no Art. 27, foi estabelecida uma potencialização do processo educacional para a EI, quando apresentada a importância de ser divulgada a história, conhecimento e práticas dos povos indígenas em sala de aula.

O Decreto nº 5.051/2004, que estabelecia diretrizes para a educação escolar indígena, foi revogado pelo Decreto nº 10.088, de 2019, o qual entrou em vigor em sua vigência. Já o novo Decreto apresenta novas diretrizes para a educação escolar indígena, atualização das políticas e práticas relacionadas a essa modalidade de ensino, considerando as demandas e necessidades das comunidades indígenas, de modo a fortalecer a educação diferenciada e garantir o respeito à diversidade cultural e étnica.

Entre as principais características do Decreto nº 10.088/2019 está a valorização da história, conhecimentos e práticas dos povos indígenas no aspecto escolar. Além disso, ele ressalta a importância de promover uma educação intercultural, a qual reconheça e valorize os saberes tradicionais indígenas, ao mesmo tempo em que oferece conteúdos curriculares alinhados com as demais áreas do conhecimento. A normativa busca fortalecer a participação das comunidades indígenas na elaboração e execução das políticas educacionais, promovendo o diálogo e a construção conjunta de diretrizes pedagógicas e curriculares, assim também

destaca a formação de professores indígenas como um elemento fundamental para a qualidade da educação escolar indígena.

Uma referência para a educação indígena é a Lei nº 11.645/2008, a qual alterou a LDBEN e tornou obrigatória a inclusão da história e cultura indígena no currículo nacional, juntamente à história e cultura afro-brasileira. Essa mudança busca valorizar e respeitar as tradições dos povos indígenas, combater o preconceito e ampliar o conhecimento dos estudantes sobre a diversidade étnica e cultural do Brasil. As escolas agora devem abordar a temática indígena de forma transversal, incorporando conteúdos que reconheçam as contribuições dos povos indígenas para a sociedade brasileira. Essa inclusão curricular deve promover o diálogo intercultural e valorizar as identidades indígenas.

Com isso, o Decreto nº 6.861/2009, conhecido como Política Nacional de Educação Escolar Indígena (PNEEI), foi um marco importante na garantia do direito à educação das comunidades indígenas no Brasil. Esse decreto estabeleceu a estrutura do sistema educacional indígena em todo o País, reconhecendo a necessidade de uma abordagem diferenciada que considere as particularidades territoriais e culturais de cada comunidade.

Uma das contribuições mais significativas desse decreto foi a definição da educação escolar indígena, reiterando-a como uma modalidade de ensino que visa a atender às necessidades específicas das comunidades indígenas, valorizando e fortalecendo sua identidade cultural, promovendo o desenvolvimento sustentável, proporcionando formação para o exercício da cidadania e garantindo acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos.

Ao reconhecer a educação escolar indígena como uma modalidade, o decreto estabelece uma ação diferenciada e respeitosa, que considera os saberes e práticas culturais dos povos indígenas como fundamentais para o processo educacional. Dessa forma, a modalidade de educação escolar indígena busca promover a inclusão e a valorização das identidades indígenas, assegurando que os conteúdos curriculares sejam contextualizados e relevantes para as comunidades, ao mesmo tempo em que oferece acesso a conhecimentos científicos e tecnológicos.

Assim, o reconhecimento da educação escolar indígena como uma modalidade reafirma a importância de respeitar e valorizar a diversidade cultural do País, promovendo uma educação mais inclusiva, contextualizada e adequada às necessidades das comunidades indígenas.

A Resolução nº 5 de 22/2012 é um importante documento emitido pelo CNE, o qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Essa resolução retoma os princípios, fundamentos e orientações para a oferta de uma

EI diferenciada, intercultural e bilíngue, reiterando o respeito e a valorização das especificidades culturais e linguísticas dos povos indígenas brasileiros.

Para Sobrinho, Souza e Bettiol (2017), a história da EI no Brasil foi caracterizada pelo desrespeito à cultura e aos costumes dos povos indígenas que eram coagidos a renegar sua identidade e a adotar os padrões culturais da sociedade branca. Porém, nos últimos anos, essa realidade tem mudado, e a EI tem caminhado em direção a uma ação mais democrática, que valoriza a cultura e a identidade dos povos indígenas.

Portanto, faz-se essencial conhecer um pouco sobre a Educação Indígena, em especial no estado do Ceará. Nesse aspecto, a próxima seção trata sobre essa apresentação, assim com maior possibilidade de entender sobre esse processo de ensino.

2.2 A educação indígena no estado do Ceará

A história da EI no estado do Ceará remonta à época da colonização do Brasil, quando os indígenas foram subjugados e, muitas vezes, escravizados pelos colonizadores portugueses. Durante muito tempo, a EI do Ceará foi negligenciada pelo Estado brasileiro, o que resultou em altos índices de analfabetismo e exclusão social entre essas comunidades (Stedile, 2005).

Conforme Oliveira e Silva (2019), no estado do Ceará, assim como em outros lugares, os povos indígenas foram vítimas de expropriação e desrespeito às suas culturas. Por estar concentrada em grande parte na região semiárida do Nordeste, caracterizada por longos períodos de seca e falta de chuva, com uma história de concentração de terras e poder, a colonização começou na parte sertaneja, e a formação territorial foi baseada principalmente na criação de gado em grandes fazendas, deixando marcas desse processo até o momento atual.

Alencar e Diniz (2010) afirmam que os primeiros conflitos agrários no território cearense tiveram início com as comunidades indígenas Paioku, Íkos, Jandauí e Karatiu. Eles foram os primeiros a resistir à implantação das grandes fazendas nos sertões do Ceará, ainda no século XVII. Essa questão impactou a educação, inclusive em algumas unidades educacionais indígenas que são frutos da batalha empreendida por eles em conjunto, visando a assegurar a continuidade de suas tradições.

A EI, no Ceará, surgiu em meados de 1990, estando, em meio a pautas de lutas, a Educação que era ofertada aos indígenas nas escolas tradicionais. O governo brasileiro iniciou um movimento de valorização das culturas indígenas e de reconhecimento dos direitos desses

povos. Nesse aspecto, foram criadas as primeiras escolas indígenas, com o objetivo de atender às especificidades culturais e linguísticas desses povos (Silva, 2012).

Santos (2021) pontua que, a partir da década de 1990, a luta pela EI ganhou força no Ceará, com foco na defesa de seus territórios, saúde e educação, resultando em mobilizações regionais e estaduais para garantir uma educação diferenciada, valorizando a cultura desses povos. Essa busca por uma educação escolar indígena gerou políticas e ações que garantiram o direito desses povos à diferença, terra, saúde e educação específicas e diferenciadas, não somente no Ceará, mas em diversas partes do País, reunindo a luta por: “escolas indígena, diferenciadas e interculturais”.

Vale ressaltar que as "Escolas indígenas, diferenciadas e interculturais", são instituições de ensino que valorizam e respeitam a cultura, língua e tradições dos povos indígenas. Assim, são adaptadas às necessidades e particularidades desses povos, oferecendo um currículo que desenvolve a interculturalidade e a diversidade, bem como a formação acadêmica de qualidade. Por isso, há a finalidade de garantir uma educação que respeite a identidade, a autonomia dos povos indígenas e que, além disso, contribua para a sua preservação cultural e fortalecimento de suas comunidades (Santos, 2021).

Na esfera nacional, os Tikunas foram os pioneiros a realizar encontros de professores indígenas em 1983. Três anos depois, criaram a Organização Geral dos Professores Tikunas Bilíngues (OGTPB). Em 1989, a Comissão de Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre foi estabelecida (Fonteles Filho, 1999; Silva, Grupioni, 1995).

Entre os anos de 1996 e 1997, ocorreu o ápice da educação indígena no estado do Ceará, mesmo antes de ser reconhecida legalmente pelos órgãos responsáveis, como a Secretaria de Educação (SEDUC) e a Delegacia do Ministério da Educação (DEMEC) (Santos, 2021).

Segundo Fonteles Filho (1999), no final da década de 1990, as primeiras escolas indígenas criadas no estado do Ceará foram os Tapebas da Comunidade da Ponte, pioneiros ao abrir uma escola em 1994 sem apoio estadual ou municipal. Até 1999, os Tapebas já haviam estabelecido cinco escolas para atender às necessidades de suas comunidades. Oficialmente os indígenas Tremembé foram os primeiros a receber o reconhecimento do estado e do município de Acaraú no que se refere à luta pela escola diferenciada, com a criação do curso de formação de professores indígenas e curso supletivo supervisionado pela SEDUC-CE em 1997. No ano de 1998, mais duas escolas foram criadas para atender às demandas de outros povos indígenas, e, em 1999, os Pitaguary e Jenipapo-Kanindé iniciaram o processo de implementação.

Na verdade, o Decreto nº 25.970/2000 foi criado no início dos anos 2000 e estabeleceu a implementação de 23 escolas indígenas "diferenciadas" estaduais no estado do Ceará, atendendo a oito povos indígenas distintos: Tapeba, Tremembé, Jenipapo-Kanindé, Pitaguary, Potiguara, Kalabaça, Cariri e Kanindé de Aratuba.

Durante o processo de construção dessa política de educação escolar indígena, ocorreu um diálogo entre o estado e as lideranças indígenas. Também houve impasses ao longo do caminho. Apesar disso, as conquistas obtidas e o respaldo legal permitiram a participação ativa dos indígenas na formação inicial dessas escolas.

Desse modo, os registros oficiais traçaram a direção inicial para as políticas de educação escolar indígena no estado do Ceará, em 1996, além de terem identificado e reconhecido os atores envolvidos na área de educação indígena. Assim, Aires (2009) descreveu que, nesse período, teve início “a produção de um discurso em sintonia com as diretrizes políticas nacionais e a implementação de políticas específicas para a educação infantil, educação especial e educação indígena” (Aires, 2009, p. 37).

Conforme Aires (2009), em termos práticos, a implementação da política da EI, no Ceará, ocorreu em 1998 por meio do Programa de Expansão da Escola Indígena no Ceará, da SEDUC, o qual estabeleceu diversas metas para a EI. Entre essas metas, destacam-se a elaboração do censo escolar, a construção e reforma de prédios escolares, a formação de professores e a elaboração de material didático diferenciado. Para atender a essas demandas, tanto a SEDUC quanto a FUNAI desenvolveram Cursos de Magistério Indígena, em conformidade com as políticas em vigor.

As Resoluções do Conselho Estadual de Educação (CEE-CE) estabeleceram diretrizes para a criação e operação de escolas indígenas dentro do sistema de ensino do Ceará. Assim, temos a Resolução nº 382/2003 criada com esse propósito, seguida posteriormente pela Resolução nº 447/2013 que fez algumas alterações nos dispositivos da primeira resolução. A Resolução CEE nº 382/2003 foi dividida em 13 capítulos, dos quais destacam-se aqueles tratados como principais artigos de interesse na discussão, a começar pelo Art. 1º, do Capítulo I - “Da Escola Indígena”, que nos diz o seguinte:

Art. 1º – Estabelecer, no âmbito da educação básica, a estrutura e o funcionamento de escola indígena reconhecendo-lhe a condição de escola diferenciada, com normas e ordenamento jurídico próprios e fixando diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos e comunidades indígenas, à afirmação e à manutenção de sua diversidade étnica (Ceará, 2003, s. p.).

A Resolução CEE nº 382/2003, em seus artigos 2º e 3º, estabelece os princípios e objetivos fundamentais para as escolas indígenas no Ceará. O Art. 2º enfatiza a importância do

respeito à diversidade cultural e étnica, a valorização das culturas indígenas e a gestão participativa como diretrizes a serem seguidas por essas escolas. Por sua vez, o Art. 3º define os objetivos das escolas indígenas, os quais incluem a formação crítica e consciente dos indígenas em suas comunidades, a formação de cidadãos capazes de interagir na sociedade nacional e a criação de projetos que fortaleçam as comunidades indígenas sem entrar em conflito com os objetivos gerais da educação brasileira.

Esses dispositivos legais, presentes na Resolução CEE nº 382/2003, têm uma relação direta com a LDBEN ao valorizarem a diversidade cultural e étnica e promoverem a gestão participativa. Assim, as escolas indígenas estão alinhadas aos princípios da LDBEN, a qual busca garantir uma educação que respeite a pluralidade cultural e as especificidades dos povos tradicionais.

Ao estabelecer os objetivos das escolas indígenas, a Resolução CEE nº 382/2003 também dialoga com a LDBEN. Ademais, a formação crítica e consciente dos indígenas em suas comunidades está relacionada ao princípio da educação para a cidadania, presente na LDBEN, a qual busca desenvolver nos estudantes uma consciência crítica sobre sua função na sociedade, a formação de cidadãos capazes de interagir na sociedade nacional por meio da criação de projetos que fortaleçam as comunidades indígenas em sintonia com os objetivos da educação brasileira de formar estudantes participativos, engajados e comprometidos com a sociedade em que vivem.

O Art. 6º teve sua redação alterada, passando a classificar as escolas indígenas em quatro níveis, de acordo com o número de estudantes: Nível I (mais de 600 estudantes), Nível II (300 a 599 estudantes), Nível III (100 a 299 estudantes) e Nível IV (abaixo de 100 estudantes). A Resolução CEE-CE nº 447/2013 reestruturou a divisão e retirou o termo "Diferenciada" do texto, sendo utilizado apenas "Escola Indígena" (Santos, 2021).

A criação e o funcionamento das Escolas Indígenas são submetidos ao Conselho Estadual de Educação, que exige documentos como o Projeto Político Pedagógico (PPP), o Regimento Escolar (RE), a descrição da organização social e gestão escolar, e a localização em terra ou comunidade indígena. O currículo deve seguir as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e incluir saberes e cultura indígenas, além de considerar a realidade linguística do grupo. O Art. 8º, que trata dessas exigências, sofreu poucas mudanças de sinalização, incluindo a necessidade de apresentação de atestados de segurança e salubridade emitidos por profissionais habilitados (Ceará, 2003).

A gestão escolar nas Escolas Indígenas do estado do Ceará é abordada no Capítulo IX da Resolução CEE-CE nº 382/2003. Conforme o Art. 9º, a gestão da escola deve ser indicada

pela própria comunidade indígena, buscando-se uma abordagem democrática e participativa. No caso, a gestão pode ser realizada por um membro da comunidade indígena, que é escolhido pelos próprios membros, garantindo a representatividade e a participação ativa da comunidade nas decisões relacionadas à escola.

Essa análise proporciona um ambiente de gestão escolar mais inclusiva, ao considerar as especificidades e as necessidades da comunidade indígena. Ter um membro indígena na gestão da escola contribui para uma maior compreensão das questões culturais, linguísticas e educacionais das comunidades, permitindo que as decisões tomadas sejam mais alinhadas com as expectativas e as realidades locais, além de fortalecer o senso de pertencimento e identidade cultural dos estudantes indígenas que se veem representados na administração da escola.

Já o Art. 10º determina que o gestor escolar deve ser um professor indígena e ter formação prevista na LDBEN nº 9394/96. A avaliação da gestão deve ser realizada em parceria com a SEDUC-CE e a comunidade indígena. Vale ressaltar que os artigos 9º e 10º não se aplicam às escolas indígenas classificadas como tipo D, ou seja, aquelas com menos de 100 estudantes matriculados, as quais terão um professor representante exercendo a função de gestão concomitantemente com a função de professor(a) indígena (Ceará, 2003).

Na mesma resolução, tem uma seção específica para a formação de professores indígenas, na qual os profissionais devem ser preferencialmente da etnia onde se localiza a escola. Como dito neste estudo, a responsabilidade pela execução da política de formação é da Secretaria de Educação Básica, com participação das comunidades indígenas. No caso, o Art. 15º foi corrigido para esclarecer que a responsabilidade pela política e execução da formação dos professores indígenas é da SEDUC/CE (Santos, 2021).

No Capítulo XII da Resolução CEE-CE nº 447/2013, é estabelecido o Planejamento da Educação Escolar Indígena nos sistemas estadual e municipal. Essa etapa de planejamento é essencial para garantir a participação ativa dos professores, lideranças e organizações indígenas, bem como universidades e órgãos do governo, cada um com suas devidas representações. A participação coletiva nesse processo de planejamento contribui para a construção de políticas educacionais inclusivas e culturalmente relevantes, considerando as necessidades e realidades das comunidades indígenas. No entanto, é importante verificar as especificidades da resolução mencionada para entender em detalhes as diretrizes e mecanismos de participação coletiva estabelecidos.

No Capítulo XIII da legislação, mais especificamente no Art. 17º, fica estabelecido que o poder público tem a responsabilidade de fornecer recursos humanos em outros cargos,

além de recursos materiais e financeiros para garantir o funcionamento adequado das escolas indígenas. Essa determinação é de extrema importância para garantir que as escolas tenham o suporte necessário para oferecer uma educação de qualidade, respeitando as especificidades e as demandas das comunidades indígenas.

A partir dessa exigência legal, é fundamental que o poder público cumpra com sua responsabilidade e disponibilize os recursos necessários para o funcionamento das escolas indígenas. Incluindo a contratação de profissionais capacitados para atuarem nas mais diversas áreas, como professores, gestores e demais cargos, garantindo, assim, uma equipe qualificada para promover uma educação adequada e inclusiva. Assim sendo, é essencial fornecer os recursos materiais necessários, como livros didáticos, materiais pedagógicos e infraestrutura adequada, para que as escolas possam oferecer um ambiente propício ao aprendizado.

A disponibilização de recursos financeiros também é essencial para o funcionamento das escolas indígenas, pois permite investimentos em melhorias estruturais, capacitações de profissionais e outras ações que contribuam para o fortalecimento da educação indígena. É por meio desses recursos que as escolas poderão desenvolver projetos pedagógicos diferenciados, promovendo a valorização da cultura indígena, o ensino das línguas maternas e a inclusão de conteúdos relevantes para a formação dos estudantes indígenas.

Portanto, é imprescindível que o poder público cumpra sua responsabilidade de fornecer recursos humanos, materiais e financeiros para o funcionamento adequado das escolas indígenas, garantindo uma educação de qualidade, respeito às especificidades culturais e às demandas das comunidades indígenas, promovendo, assim, a inclusão e a valorização desses povos.

No período de análise da legislação estadual, houve a publicação do Decreto Federal nº 6.861/2009 que instituiu a criação dos Territórios Etnoeducacionais (TEEs) como forma de apoiar e avaliar a Política de Educação Escolar Indígena, levando em conta a questão do território, a participação dos indígenas e a articulação entre os órgãos públicos. O documento estabeleceu que a Educação Escolar Indígena (EEI) deve ser organizada com a participação dos povos indígenas, considerando suas especificidades e territorialidade (Ceará, 2009).

O referido decreto define objetivos, incluindo a valorização das culturas e diversidade étnica dos povos indígenas, o fortalecimento de suas práticas socioculturais e linguísticas, a formação de profissionais ligados a essa educação, o desenvolvimento de currículos e programas culturais específicos, a elaboração de material didático diferenciado e a afirmação de identidades definidas pela própria comunidade, bem como, no Art. 3º, temos, na

normativa, o estabelecimento de normas e diretrizes curriculares específicas para escolas indígenas, com ensino intercultural e bilíngue ou multilíngue (Brasil, 2009).

No Capítulo XIII, artigo 17 da resolução mencionada, destaca-se o dever do poder público de fornecer recursos humanos, materiais e financeiros para o pleno funcionamento das escolas indígenas. Essa determinação reconhece a importância de garantir os recursos necessários para uma educação de qualidade e adequada às especificidades das comunidades indígenas.

Ao assegurar a disponibilidade de recursos humanos, como professores capacitados e demais profissionais necessários, o poder público demonstra o compromisso em fornecer uma equipe qualificada e sensível às demandas educacionais das escolas indígenas. O provimento de recursos materiais, como livros didáticos, materiais pedagógicos e infraestrutura adequada, é fundamental para criar um ambiente propício ao aprendizado e ao desenvolvimento dos estudantes indígenas.

A disponibilização de recursos financeiros também desempenha um papel essencial no funcionamento das escolas indígenas, possibilitando a realização de atividades educacionais, a aquisição de materiais necessários e o investimento contínuo na melhoria da qualidade do ensino. Esses recursos financeiros devem ser direcionados de forma adequada, considerando as especificidades e necessidades das escolas indígenas, a promoção de uma educação de qualidade e a valorização da diversidade cultural e étnica presente nessas comunidades.

Destaca-se a importância da localização da escola em terras indígenas e do atendimento exclusivo às comunidades indígenas. Ressalta-se a necessidade de que o ensino seja ministrado nas línguas maternas dessas comunidades. Essa ação está em consonância com a LDBEN, a qual valoriza a diversidade cultural e linguística, reconhece o direito dos povos indígenas à preservação de suas línguas e culturas.

A LDBEN (1996) aborda sobre a ampliação da oferta de educação nas comunidades indígenas, com apoio financeiro e técnico. Essas ações incluem a construção de escolas, a formação inicial e continuada de professores indígenas e outros profissionais da educação, a produção de material didático adequado à realidade cultural indígena, a implementação de ensino médio integrado à formação profissional e a garantia de alimentação escolar indígena. Essas medidas, construídas em sintonia com as diretrizes do MEC, reforçam o compromisso em promover uma educação de qualidade e contextualizada para essas comunidades.

Outra ação relevante para a EI foi o Plano de Ação Etnoeducacional do Território Potyrô, criado em 2014, com o objetivo de desenvolver a EI no Ceará e no Piauí. Esse plano identificou demandas de curto, médio e longo prazo, e propôs dez pontos para análise da

situação da EEI, com metas e estratégias atribuídas aos responsáveis. No Ceará, o plano propôs a construção de escolas, formação de professores indígenas, produção de material didático diferenciado e específico, além de melhorias na infraestrutura das escolas.

De acordo com as informações da Secretaria de Educação do Ceará e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) de 2020, existem 39 Escolas Indígenas no estado, integradas às Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE) em 20 regiões diferentes. Há quatro escolas municipais em Caucaia, Maracanaú e uma creche em Itapipoca, as quais atuam com o objetivo de melhorar o acompanhamento e a aproximação com as escolas.

2.3 O território indígena e a educação escolar na aldeia

Chegamos ao povo indígena Pitaguary com sua origem e descendência nos Potiguara que, por sua vez, chegaram ao litoral das terras cearenses em tempos passados. Segundo os registros históricos, a ocupação das terras, atualmente conhecidas como Terra Indígenas Pitaguary, remonta ao século XVIII.

Em 1.707, as terras na Serra da Pacatuba foram concedidas aos indígenas de Paupina. No ano seguinte, uma área de três léguas de comprimento foi entregue aos indígenas de Caucaia e, em 1.722, foi registrada a doação de uma sesmaria aos indígenas Pitaguary. No ano de 1.854, foi feito o registro das terras destinadas a eles no local conhecido como cabeceira do rio Pitaguary, na freguesia de Maranguape, tendo Marcos de Souza Cahaíba Arco Verde e outros 21 indígenas como representantes (Brasil, 2000).

O povo indígena Pitaguary habita a região próxima à serra entre os municípios de Maracanaú, Pacatuba e Maranguape, no Ceará. Localizada a cerca de 26 km de Fortaleza, a Terra Indígena (TI) Pitaguary fica na região metropolitana da capital cearense, em uma área cercada por indústrias e em constante processo de urbanização.

Em 15 de dezembro de 2006, o Ministério da Justiça emitiu a Portaria nº 2.366, declarando a Terra Indígena Pitaguary como posse permanente do povo indígena Pitaguary. A portaria estabeleceu que a FUNAI seria responsável por delimitar as terras, as quais, posteriormente, deveriam ser homologadas pela Presidência da República. No entanto, a homologação ainda não foi realizada (Feitoza; Bezerra, 2020).

Para Feitosa e Bezerra (2020), os povos indígenas possuem uma compreensão ampliada da noção de território, que vai além da questão meramente territorial, pois esse termo inclui outras definições que abarcam aspectos mais amplos de sua cultura e identidade como a constituição da memória do povo, considerada fundamental para a definição do território. Portanto, ao falar de território indígena é preciso levar em conta uma outra forma de enxergar o mundo.

Segundo Little (2004), a relação entre um grupo social e seu lugar de origem envolve laços afetivos profundos com o território.

No intuito de entender a relação particular que um grupo social mantém com seu respectivo território, utilizo o conceito de cosmografia (Little, 2001), definido como os saberes ambientais, ideologias e identidades - coletivamente criados e historicamente situados - que um grupo social utiliza para estabelecer e manter seu território. A cosmografia de um grupo inclui seu regime de propriedade, os vínculos afetivos que mantém com seu território específico, a história da sua ocupação guardada na memória coletiva, o uso social que dá ao território e as formas de defesa dele (Little, 2004, p. 254).

Desse modo, a relação entre a terra e o povo é fundamental para os povos indígenas e a luta pela terra é uma das principais bandeiras de reivindicação desses povos no Nordeste brasileiro. Nesse sentido, garantir o direito à terra não é suficiente já que é necessário garantir também outros direitos como o direito à educação para manter vivas as culturas e memórias; essa é uma tarefa desafiadora, mas fundamental para a função social da escola.

O movimento indígena Pitaguary reconhece a escola como um ambiente propício para fortalecer a luta pelo território e refletir sobre esse tema com a inclusão de questões relacionadas à luta pela terra no currículo escolar permite que a comunidade educacional, especialmente, os estudantes se informem e desenvolvam uma compreensão crítica sobre essa luta, capacitando-os como sujeitos conscientes e conhecedores de seus direitos.

Vale pontuar que, em 2007, o sociólogo Eloi dos Santos, coletou relatos do Cacique Daniel Magalhães (*in memoria*), destacando um pouco da luta do território Pitaguary:

A nossa luta começou em 1991 através da necessidade dos próprios índios de voltar pra sua terra que aqui Santo Antônio do Pitaguary, Olho d'Água e Munguba, que é Pacatuba. Todo esse povo tavam muito isolado da sua área, da sua terra. A área, a nossa terra abrange Pacatuba, Olho d'Água, Horto e Santo Antônio, até Jubáia. Nossa

luta começou através de pesquisas né, histórias que nós já tinha do nosso povo, através dos nossos troncos velhos, das nossas raízes, que nasceram e se criaram na terra. E através desses nossos troncos velhos é que a gente se identificou-se pra nós mesmo que nós era índio. Muita gente tava afastado da terra por conta dos fazendeiros, e do próprio Governo do Estado que tinha aqui dentro empresas de pesquisa, que se achavam dono da área e não contavam que aqui era uma área indígena, achavam que era do governo e dos fazendeiros, e que a realidade que a área era indígena, que a área é indígena, que toda vida foi indígena desde o tempo dos escravos. Muitos índios pelo sofrimento que passavam, saíram pra sobreviver, e por esse motivo a terra ficou no comando desse pessoal (Magalhães, 2007, p. 5)

Desde o início da década de 1990, o povo Pitaguary iniciou sua organização e luta por direitos com destaque para o direito à terra como a primeira reivindicação. Outras demandas importantes incluem saúde, respeito à diversidade e educação específica e diferenciada, comuns a todos os povos indígenas do Ceará. Assim como os Pitaguary, compreendemos que a educação é fundamental para revitalizar sua cultura, fortalecer a identidade de seu povo e permitir que as gerações futuras conheçam sua história e se autorreconheçam como indígenas.

Silva (2021) afirmou que os Pitaguary são um exemplo de determinação e perseverança na busca pela recuperação de suas terras ancestrais. Embasados em sua história, raízes e identidade indígena, nunca desistiram da luta para provar que aquela terra sempre pertenceu a eles com o merecido direito de retornar.

Além das conquistas territoriais, a busca por uma educação que respeitasse e valorizasse a cultura e o modo de vida Pitaguary também foi uma batalha árdua e incansável. O povo Pitaguary compreendeu que a formação de sua comunidade está marcada pela própria cultura do grupo, essencial para preservar e fortalecer sua identidade como indígenas.

Ao aproximarmos nosso olhar para a Educação Indígena na Aldeia Pitaguary, iniciamos uma análise importante acerca da distinção entre a EEI e a EI, a qual merece destaque no trabalho, por atribuirmos valor e reconhecimento às produções que emergem dos cotidianos escolares. A primeira, EEI, diz respeito à Educação Escolar Indígena, enquanto que a segunda, EI, significa Educação Indígena.

Começamos explicando, segundo Luciano (2013), que a Educação Escolar Indígena (EEI) refere-se à educação formal desenvolvida nas escolas, especificamente voltada para os povos indígenas, com o objetivo de fortalecer sua identidade sociocultural e estabelecer uma ponte entre os conhecimentos tradicionais e os conhecimentos universais. Já a Educação Indígena (EI) envolve um aspecto mais amplo de práticas educativas, que incluem as formas tradicionais de transmissão de conhecimento, a oralidade, os rituais e as práticas comunitárias.

Desse modo, as duas modalidades educacionais são importantes para preservar e fortalecer a cultura e os valores indígenas, garantindo uma educação inclusiva e respeitosa às particularidades de cada comunidade indígena. É importante compreender que a Educação

Escolar Indígena (EEI) se diferencia da Educação Indígena (EI), à medida que a segunda busca valorizar a cultura, os conhecimentos tradicionais e a identidade dos povos indígenas.

Ao apresentar a Aldeia Pitaguary, nosso objetivo consiste em demonstrar como a EEI é concebida nesse aspecto específico no qual se destaca pela importância de reconhecer e respeitar a diversidade cultural e as particularidades das comunidades indígenas no âmbito educacional.

Nesse sentido, a EEI, na etnia Pitaguary, é uma prioridade para a comunidade que busca preservar sua cultura e transmitir seus conhecimentos e tradições às gerações futuras. Mesmo diante de desafios, a comunidade conseguiu estabelecer suas próprias escolas indígenas, oferecendo um ensino diferenciado que valoriza a cultura e as tradições do povo Pitaguary (Luciano, 2013).

No território indígena, a educação contribui para a promoção da identidade, prática cultural e espiritualidade, especialmente, na comunidade Pitaguary, em que, ao mesmo tempo, capacita os estudantes a enfrentarem os desafios socioeconômicos e tecnológicos em constante evolução. Desse modo, os aspectos educacionais mais amplos que a educação proporciona podem ser vistos e entendidos como um meio essencial para fortalecer a identidade cultural e proporcionar as habilidades necessárias para se adaptarem às mudanças da sociedade contemporânea (Silva, 2021).

No estado do Ceará, são desenvolvidas iniciativas que visam a apoiar a implementação da educação escolar indígena no estado. Essas iniciativas reconhecem a importância de oferecer uma educação que atenda às necessidades específicas dos povos indígenas, levando em consideração seus saberes tradicionais, cultura e identidade.

Assim, a educação escolar indígena no estado é oferecida em duas modalidades: a educação formal, que é provida pelo governo e segue as diretrizes e currículos estabelecidos nacionalmente; e a educação tradicional, a qual é ministrada pelos próprios professores indígenas e lideranças das comunidades. A educação tradicional valoriza e incorpora os saberes ancestrais indígenas, enfatizando a transmissão dos conhecimentos tradicionais, práticas culturais, espiritualidade e a relação harmoniosa com a natureza.

Essa diferenciação entre a educação formal e a educação tradicional é relevante para compreender a inclusão sociocultural e pedagógica dos povos indígenas no sistema educacional. Enquanto a educação formal busca atender aos currículos e padrões estabelecidos pelo governo, a educação tradicional preserva e promove os saberes e práticas indígenas, permitindo que os estudantes vivenciem e fortaleçam sua identidade cultural ao longo de sua formação educacional.

A integração dessas duas modalidades de educação é um desafio e requer diálogo e colaboração entre os diferentes atores envolvidos, incluindo as comunidades indígenas, professores, lideranças, instituições educacionais e órgãos governamentais. Nesse sentido, o objetivo é garantir uma educação inclusiva, que valorize e respeite a diversidade cultural e promova uma formação integral dos estudantes indígenas, considerando tanto os conhecimentos tradicionais como os conteúdos da educação formal.

As escolas nas aldeias são mantidas em parceria com o governo, e os professores são contratados pela Secretaria de Estado de Educação, a qual é complementada pela educação tradicional, que é passada de geração em geração e inclui ensinamentos sobre a cultura, história, tradições, língua e conhecimento sobre a natureza. Sendo assim, o cotidiano dessa comunidade, em especial, consiste não somente em promover a educação escolar, mas em apoiar os Pitaguary na realização de diversas atividades educativas que acontecem, tais como: oficinas de artesanato, aulas de música e dança, e programas de intercâmbio com outras comunidades indígenas, entre outras ações.

Essas atividades ajudam a fortalecer a identidade cultural e promover o orgulho da comunidade em sua herança indígena como uma das atividades realizadas em escolas desse povo. No caso das atividades educacionais, Rodrigues (2019) descreveu que, na escola dessa comunidade indígena, os estudantes têm a oportunidade de participar ativamente de diversas atividades que buscam manter vivas as práticas culturais dos povos indígenas, como aulas de toré, noites culturais, jogos típicos, rituais ao redor da fogueira, trabalhos artesanais e alfabetização com enfoque na educação indígena.

Nas escolas EI Pitaguary, praticamente todos os professores são formados tanto pelo magistério indígena quanto pelo convencional e todos são membros da comunidade indígena, sendo assim, tanto o núcleo gestor quanto todos os funcionários são indígenas. Vale destacar que, recentemente, o governo federal lançou edital para a promoção de Educação Indígena nas universidades públicas pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). O objetivo do programa é garantir aos professores em exercício na rede pública uma formação acadêmica exigida pela lei de diretrizes e bases da educação nacional, bem como promover a melhoria da qualidade da educação básica. Com isso, podemos ampliar a oferta de professores melhor qualificados para atuarem com a educação escolar indígena nas comunidades.

A EEI, no Ceará, contribui para o reconhecimento dos povos indígenas como sujeitos de direito com garantia do acesso ao conhecimento universal e à pluralidade cultural que varia de acordo com as especificidades de cada povo presente no estado, o que demanda a

compreensão da autonomia no desenvolvimento dos planos pedagógicos, pois é por meio da educação que há a possibilidade de conscientizar e formar sujeitos críticos que possam lutar por seus direitos e por um futuro melhor para suas comunidades.

No próximo capítulo, é destacado o estudo também histórico, cronológico e, sobretudo, conceitual acerca da Educação Inclusiva e seus processos de formação pedagógica, a qual é celebrada nas escolas pesquisadas e em relação ao objeto de estudo.

3 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E OS SABERES INDÍGENAS DA COMUNIDADE PITAGUARY

Neste capítulo, apresentamos a Educação Inclusiva em seus aspectos históricos e cronológicos, conceituais e definidores dos desafios relacionados à prática pedagógica inclusiva na aldeia Pitaguary. Iniciamos, por meio do percurso teórico que situa o campo da inclusão a partir da escola das diferenças em pedagogias que convergem nas relações dos diferentes em suas diferenças, de modo a integrar e não segregar, incluir sem, tampouco, transformar-se em uma inclusão excludente.

No intuito de responder ao objetivo específico – analisar os processos de inclusão na legislação brasileira, no estado do Ceará e na experiência da aldeia Pitaguary –, destacamos o imenso desafio de tratar a perspectiva da inclusão, contextualizando-a aos saberes indígenas e às práticas inclusivas presentes na comunidade indígena. Diante disso, os aspectos gerais da inclusão, embasados em Mantoan (2003), Kuenzer (2005) e Santos (2020), revelam a necessidade de sair das escolas dos diferentes e promover a escola das diferenças, onde a vivência e a convivência com as diferenças são valorizadas, buscando a unidade na diversidade para integrar ao invés de segregar. Além disso, abordamos a existência da "inclusão excludente", a dificuldade em garantir metodologias e recursos didáticos e tecnológicos adaptados para atender às necessidades diversas dos alunos e a importância de superar esses desafios para promover uma educação mais inclusiva e equitativa.

3.1 Resgate histórico da inclusão no Brasil e no Ceará

O século XXI ainda apresenta a persistência de consideráveis estigmas e estereótipos enraizados na sociedade em relação às pessoas com deficiência apesar dos avanços significativos. A forma como as pessoas com deficiência é percebida e as identidades que assumiram ao longo dos anos refletem a maneira como são vistas e tratadas no contexto cotidiano. A história de segregação e a exclusão das pessoas com deficiência remontam às sociedades antigas, como a romana e a grega, marcando a exclusão daqueles considerados doentes, incapazes de aprender e improdutivos para o capital.

Em situações extremas, tais indivíduos eram impedidos de nascer e, em alguns casos, destinados a serem queimados em praça pública, forçados ou condenados às prisões. Recém-nascidos com deficiências eram frequentemente sacrificados, e aqueles que sobreviviam eram forçados a viver ocultos da sociedade (Faria; Camargo, 2018). Além dos

autores mencionados, Thompson (1995) destacou a importância das interações graves que ocorrem em contextos estruturados na construção cultural, enquanto Freitag e Rouanet (1993) observam que a violência simbólica se manifesta quando uma pessoa é impedida de se manifestar ou defender seus interesses. Esses aspectos históricos revelam uma profunda luta contra a discriminação e a marginalização das pessoas com deficiência, enfatizando a necessidade de considerar e desconstruir esses padrões históricos de exclusão para promover uma sociedade mais inclusiva e equitativa.

Na Idade Média, as percepções em relação às deficiências foram grandemente influenciadas por aspectos religiosos, levando a associações entre deficiências e manifestações consideradas sobrenaturais. Indivíduos com deficiências mais graves eram frequentemente vistos como possuídos por demônios ou vítimas de maldições, o que resultava em sua exclusão da sociedade. Aqueles com deficiências consideradas mais leves, como cegueira e surdez, eram frequentemente tratados de forma especial devido à crença de que estavam ligados a dons sobrenaturais (Silva; Arruda, 2014). Hughes (2002) destaca que a Idade Média foi um período em que as pessoas com deficiência eram marginalizadas e consideradas como "outros" pela sociedade, o que perpetuou a exclusão e a discriminação. Essas percepções históricas enfatizam a necessidade de compreender o impacto das crenças religiosas e culturais na marginalização das pessoas com deficiência, bem como a contribuição na mudança de perspectivas para promover a inclusão e a valorização da diversidade.

Com o surgimento do movimento renascentista, houve uma mudança significativa na abordagem das deficiências. Nesse período, houve uma orientação maior para estudos científicos em detrimento do misticismo. As deficiências passaram a ser normais de acordo com suas causas, sendo categorizadas como hereditárias, físicas ou mentais (Faria; Camargo, 2018).

Do mesmo modo, Davis (1995) ressalta que o Renascimento marcou um período de transição no qual as pessoas com deficiência passaram a ser vistas de forma mais humanizada, afastando-se das interpretações supersticiosas e abrindo caminho para a atenção de seus direitos individuais. O movimento renascentista representou um marco importante ao deixar de lado o misticismo, dando os primeiros passos para que as pessoas com deficiência fossem reconhecidas como indivíduos com direitos a serem assegurados pelo Estado, em vez de permanecerem institucionalizados ou isolados no âmbito familiar. Essa mudança de perspectiva foi fundamental para o avanço na direção de uma sociedade mais inclusiva e equitativa, na qual as pessoas com deficiência são reconhecidas e valorizadas por suas contribuições e potenciais, em vez de serem marginalizadas.

No contexto da inclusão escolar, os primeiros movimentos tiveram início na década de 1980, com a formulação de orientações e normativas que pavimentaram o caminho para a adoção do termo "educação inclusiva" na década seguinte. Esse período inicial foi marcado por debates cruciais sobre os princípios orientadores do processo de inclusão nos sistemas educacionais, culminando na criação de marcos importantes internacionais. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, um documento de suma importância resultante da conferência do mesmo título realizada em 1990 na cidade de Jomtien, Tailândia, foi um desses marcos.

A Declaração de Salamanca, fruto da Conferência Mundial sobre Educação Especial em 1994, na cidade de Salamanca, Espanha, representou um ponto relevante na temática da educação especial, oferecendo diretrizes fundamentais para as reformas sociais e as políticas educacionais. Ademais, autores como Stainback e Stainback (1999) ressaltam que a Declaração de Salamanca contribuiu para definir a educação inclusiva como o princípio orientador de todo o sistema educacional, contribuindo para a construção de escolas mais igualitárias e acessíveis. Esses marcos representaram avanços significativos ao estabelecer diretrizes e princípios fundamentais para a promoção da educação inclusiva em nível global, sinalizando um compromisso coletivo com a equidade e a valorização da diversidade no contexto educacional.

Ao longo da história, a educação de pessoas com necessidades educativas especiais – posteriormente, pessoas com deficiência – frequentemente esteve associada à solidão, segregação e exclusão. Nessa perspectiva, a inclusão escolar surge como um dos principais objetivos no cenário educacional, buscando implementar o ensino inclusivo nas escolas de ensino regular e fomentar uma maior interação entre indivíduos com e sem deficiências. Segundo Pereira e Matsukura (2013), a educação inclusiva fundamenta-se no direito à educação, consagrado na Constituição, sem distinção com base nas características pessoais, sejam elas físicas ou cognitivas, de cada indivíduo.

Além dos autores mencionados, Booth (1996) destaca que a inclusão efetiva requer uma mudança significativa na cultura escolar, a qual deve se tornar mais receptiva à diversidade e mais capaz de atender às necessidades individuais de todos os alunos. Essa mudança implica em adaptações físicas e curriculares, em uma transformação mais profunda na maneira como a escola percebe, valoriza e integra a diversidade. Nesse sentido, a promoção da educação inclusiva não se restringe somente à presença física de alunos com deficiência nas escolas regulares, mas busca garantir um ambiente que os acolha integralmente, registrando suas

potencialidades e necessidades, e promovendo uma verdadeira cultura de inclusão e respeito à diversidade.

A criação de um ambiente educacional realmente inclusivo envolve diversos fatores, como a capacitação dos profissionais envolvidos e a formação de professores para lidar de forma eficaz com as necessidades dos estudantes com deficiências (Thousand; Villa, 1989). A formação docente exerce atuação na promoção da inclusão, uma vez que os professores são frequentemente confrontados com desafios importantes ao atender às necessidades dos alunos com deficiência. Além disso, os pais e outros familiares também costumam servir de apoio e orientação para lidar com as questões relacionadas à deficiência desde o início, quando a gestação é idealizada por todos da família com características e comportamentos típicos aos demais. Ao receber um filho com deficiência, muitas vezes, passa-se por um processo de desconhecimento sobre como lidar com a situação, o que pode gerar insegurança e incertezas.

Apesar de a inclusão educacional ser um direito legalmente reconhecido, a disparidade entre o que é proposto e a realidade vivenciada nas salas de aula são significativas. A implementação da educação inclusiva requer a construção de novas compreensões sobre o processo de ensino-aprendizagem e a reformulação de conceitos preexistentes. Além dos autores mencionados, Florian (2008) destaca que a implementação bem-sucedida da educação inclusiva exige uma abordagem integral que vá além das simples adaptações físicas ou curriculares, envolvendo uma transformação mais profunda na cultura escolar e nas atitudes em relação à diversidade.

A superação dessa lacuna entre teoria e prática requer um comprometimento coletivo com a promoção de uma cultura inclusiva, que reconheça e valorize a singularidade de cada aluno, independentemente de suas habilidades ou limitações, e promova um ambiente que respeite e celebre a diversidade. Essa reflexão aponta para a necessidade de um esforço contínuo e abrangente para garantir que a inclusão educacional se traduza em experiências significativas e igualitárias para todos os alunos.

A precariedade da infraestrutura das escolas, devido à falta de recursos e repasses financeiros adequados, representa um obstáculo significativo para garantir a permanência bem-sucedida de pessoas com deficiência, dificultando a adaptação do ambiente escolar para atender às suas necessidades (Santos, 2020). A escassez de metodologias, recursos didáticos e tecnológicos adaptados e de qualidade também representa um desafio para a implementação eficaz de práticas pedagógicas inclusivas nas escolas de ensino regular. Conforme Mantoan (2003), a inclusão educacional implica em uma mudança fundamental, passando de uma abordagem que separa os alunos diferentes para promover uma escola que valorize e celebre a

diversidade. Esse processo requer a construção de uma escola que proporcione vivências e convivência com a diversidade, de forma a integrar, em vez de segregar, e transformar a "inclusão excludente" em uma inclusão abrangente e integrada (Kuenzer, 2005).

Além dos autores mencionados, Stainback e Stainback (1996) enfatizam a importância de uma mudança de paradigma que reconheça a diversidade como um recurso valioso, capaz de enriquecer o ambiente educacional e proporcionar oportunidades de aprendizado enriquecedoras para todos os alunos. Essa reflexão destaca a necessidade de compensar as práticas pedagógicas, as estruturas e atitudes que permeiam o ambiente escolar, a fim de criar uma cultura inclusiva que valorize a diversidade e promova a participação plena e igualitária de todos os alunos. Essa mudança de perspectiva é crucial para superar os desafios existentes e garantir que a educação inclusiva se traduza em experiências educacionais significativas e enriquecedoras para todos os alunos.

A abordagem da inclusão escolar em diferentes níveis educacionais, desde a Educação Básica até o ensino superior, sugere a necessidade de dinâmicas que considerem os sujeitos da aprendizagem em seus aspectos múltiplos – afetivos, sociais, culturais, políticos e filosóficos – que estão presentes no cotidiano das salas de aula. Salgado e Souza (2017) expressam a preocupação de que, diante do grande número de estudos sobre a temática, o discurso sobre a inclusão escolar se tornou banalizado, e que o tema não tem sido abordado com a devida profundidade para compreender as nuances do processo e fornecer os meios para que a inclusão ocorra de forma orgânica.

Além disso, autores como Thomas e Loxley (2007) ressaltam que uma inclusão escolar eficaz requer uma abordagem abrangente que considere os aspectos pedagógicos e curriculares, as dimensões sociais, emocionais e políticas envolvidas. A implementação bem-sucedida da inclusão escolar exige uma compreensão das necessidades dos alunos e a criação de um ambiente que promova a equidade, a diversidade e o respeito. Reflexões críticas sobre o estado atual da inclusão escolar e a busca por abordagens mais aprofundadas e integrativas são necessárias para superar os desafios existentes e promover uma cultura educacional que valorize a diversidade e proporcione oportunidades interessantes de aprendizagem para todos os alunos.

A ação equivocada da inclusão escolar no cenário brasileiro, muitas vezes, se limita à mera inserção de estudantes com deficiência nas salas de aula, com a proposta de promover uma educação para "todos", sem considerar as particularidades e os indivíduos específicos. Isso ressalta a importância da interdisciplinaridade como um princípio educativo e metodológico nas práticas de ensino, capacitando e valorizando a diversidade. A partir desse entendimento, torna-se evidente a necessidade de refletir sobre o campo interdisciplinar nas diversas abordagens

educacionais, a fim de facilitar o processo de aprendizagem e garantir a formação integral e integrada dos sujeitos inseridos na escola e na sociedade.

Autores como Fazenda (2002) ressaltam que a interdisciplinaridade é essencial para superar visões fragmentadas do conhecimento e promover uma compreensão mais ampla e integrada das habilidades educacionais. A interdisciplinaridade pode oferecer uma atuação mais contextualizada para a educação inclusiva, permitindo a integração de diferentes áreas do conhecimento para atender às necessidades individuais dos alunos e promover um ambiente educacional mais enriquecedor e inclusivo. Essa reflexão destaca a importância de considerar a interdisciplinaridade como um princípio fundamental na promoção da inclusão escolar, incentivando práticas educativas mais integradas e respeitosas da diversidade, e dando suporte a uma formação humana mais completa e inclusiva para todos os sujeitos envolvidos no contexto educacional.

Ao refletir sobre inclusão no Brasil e no Ceará em um aspecto histórico, é possível observar uma evolução significativa no paradigma educacional, especialmente no que diz respeito à inclusão de pessoas com deficiência. Diversos marcos históricos, como a Conferência Mundial de Educação para Todos em 1990 e a Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais em 1994, que resultaram na Declaração de Salamanca, exerceram contribuição na mudança de paradigma em direção à educação inclusiva. Esses eventos influenciaram a promoção da escola como um espaço para todos, inclusive para os alunos com deficiência, e enfatizaram a necessidade de reformas educacionais para tornar a educação acessível a todos.

Ao longo do século XX, houve uma transição da criação de salas especiais dentro das escolas regulares para a integração e, posteriormente, para a concepção de inclusão. Essa mudança de pensamento destaca a importância de adaptar as instituições e demais espaços sociais para atender e se adaptar às pessoas com deficiência, em contraposição à lógica anterior de que eram as pessoas com deficiência que deveriam se adaptar às instituições sociais. A intensificação dos movimentos sociais na década de 1960 contribuiu para o combate à segregação e à marginalização, alicerçando uma base moral que resultou na proposta de integração escolar, combatendo a segregação.

Em conjunto, esses eventos e mudanças históricas refletem uma evolução significativa na concepção e na prática da inclusão educacional, evidenciando a importância de considerar e integrar os saberes diversos presentes na comunidade escolar para promover uma verdadeira valorização da diversidade e uma educação mais inclusiva e enriquecedora para todos os alunos. A trajetória histórica da inclusão no Brasil e no Ceará destaca a necessidade contínua de adaptação e evolução para garantir que a inclusão educacional se traduza em experiências

experimentadas e igualitárias para todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou limitações.

Diante das reflexões, é evidente que a promoção de uma educação inclusiva eficaz vai além da simples presença física de alunos com deficiência nas salas de aula. Deseja uma atividade integrada que considere as particularidades individuais, promova a interdisciplinaridade e valorize os saberes diversos presentes na comunidade escolar. Nesse sentido, a próxima seção abordará a importância dos saberes indígenas na perspectiva da educação inclusiva, destacando a relevância de considerar e integrar esses conhecimentos no ambiente educacional para promover uma verdadeira valorização da diversidade e uma educação mais inclusiva e enriquecedora para todos.

3.2 Os saberes indígenas na perspectiva da educação inclusiva

A concepção de saber pode variar de acordo com os aspectos e as ações teóricas utilizadas, uma vez que o termo em si é polissêmico e complexo, ou que determina diferentes entendimentos. No aspecto educacional, Tardif (2002) propõe uma compreensão do saber como algo relacionado ao conhecimento adquirido e às maneiras como esse conhecimento é produzido, transmitido e utilizado. Dessa forma, o saber abrange um conjunto de informações, habilidades e competências que uma pessoa possui em uma determinada área de conhecimento, podendo ser adquirido por meio da experiência, da aprendizagem formal e informal, da reflexão crítica e da interação com o mundo e com outras pessoas.

Essa concepção de saber é descrita como um processo dinâmico, constantemente em evolução e transformação, sendo uma construção social e cultural suscetível a mudanças ao longo do tempo e em diferentes aspectos. É possível identificar a existência de categorias distintas de sabedoria, como o saber acadêmico, o saber popular e o saber científico, cada uma abrigando diferentes modalidades de conhecimento e particularidades intrínsecas.

Os conhecimentos das comunidades indígenas do Brasil representam uma fonte inestimável de sabedoria, compreendendo uma ampla gama de entendimentos sobre o ambiente natural, tradições culturais e sistemas de confiança. Esses conhecimentos transmitidos oralmente ao longo das gerações oferecem uma compreensão da interconexão entre seres humanos, animais e o ambiente que os cerca.

Os saberes indígenas incorporam uma riqueza intrínseca à cultura desses povos, incluindo suas crenças espirituais e conquistas tecnológicas. Esses conhecimentos estão profundamente ligados às necessidades e aspirações das comunidades indígenas, refletindo sua

profunda conexão com a natureza e o respeito pela terra que eles servem de suporte. Ao longo de milênios, os povos indígenas da Aldeia Pitaguary acumularam uma extensa sabedoria comunitária, transmitida de uma geração para outra. Por meio de cuidados, práticas de observação e experimentação empírica, eles adquiriram valiosas descobertas sobre os ecossistemas ao seu redor, assim como sobre as plantas, animais e recursos naturais que integram seu espaço vital.

Diferentemente do conhecimento de natureza individualista e isolado, os saberes indígenas se revelam intrinsecamente compartilhados, fundamentados na colaboração e solidariedade. A prática da oralidade surge como um elemento central, no qual os ensinamentos são transmitidos por meio de narrativas, histórias e testemunhos vivos de relatórios e líderes comunitários das etnias indígenas.

Os anciãos, também conhecidos como "trancos velhos", contribuíram para a preservação e disseminação desses conhecimentos inestimáveis dentro das comunidades. Suas experiências acumuladas ao longo de múltiplas gerações são compartilhadas de maneira eloquente e envolvente, transmitindo informações factuais, a sabedoria enraizada na trajetória histórica e na relação intrínseca com a terra e a natureza. Essa tradição oral estabelece uma ligação vital entre as diferentes gerações, garantindo que os conhecimentos indígenas não percam o fluxo do tempo, mas continuem a nutrir e a enriquecer a vida das comunidades.

O papel central desempenhado pelos líderes antigos, conhecidos como "trancos velhos", nas comunidades indígenas, tem sua base na preservação desse imaginário coletivo. De acordo com a visão dos membros locais, a riqueza das experiências acumuladas confere a esses líderes a autoridade necessária para orientar e educar as crianças e os jovens de sua comunidade. Nesse aspecto, surge uma pedagogia ancestral fundamentada em representações simbólicas e elementos sagrados. Em contraste com os conteúdos ensinados nas instituições educacionais convencionais, essa abordagem pedagógica ancestral promove uma conexão profunda com as emoções individuais, evocando sentimentos de nostalgia, pertencimento e identidade étnica.

É relevante ressaltar que essa sacralidade perdura nos ensinamentos transmitidos por esses guardiões da memória. Essa sacralidade preserva a herança cultural, fortalece o espírito de resistência, a preservação da identidade cultural e o fortalecimento da etnicidade entre os membros da comunidade indígena. Por meio de suas experiências e sabedoria acumuladas, esses líderes auxiliam na preservação da rica herança cultural e na transmissão das tradições às gerações futuras, contribuindo, assim, para a preservação e o fortalecimento da identidade indígena.

A oralidade exerce atuação na adaptação dos conhecimentos em constante evolução na comunidade Pitaguary. Ao contrário de um conhecimento estático, os saberes indígenas evoluem e se transformam em resposta aos desafios e oportunidades enfrentados pelas comunidades. A transmissão de narrativas pelos líderes prepara os membros da comunidade para tarefas práticas, os capacita a enfrentar dilemas éticos e as decisões deliberadas que promovem o bem coletivo.

A incorporação dos gêneros orais tradicionais indígenas, no ensino de línguas, é essencial por dois motivos principais. Primeiramente, essa prática é fundamental para fortalecer a identidade étnica dos estudantes. Ao trabalhar com gêneros orais indígenas, os alunos podem compreender a função social desses gêneros em suas comunidades, refletindo sobre suas características, usos e contexto de uso.

Em segundo lugar, essa prática tem como objetivo facilitar o processo de ensino e aprendizagem das línguas. Ao produzir textos orais de forma comentada, os estudantes desenvolvem habilidades para dominar os aspectos linguísticos, compreender a função dos enunciados, identificar as formas de uso formal e informal e aprender a língua de maneira mais significativa, em contraste com a abstração frequentemente observada. Ao incorporar práticas discursivas indígenas na escola, essa abordagem contribui para desafiar a visão preconceituosa de que essas línguas são inferiores, ao mesmo tempo em que fortalece a identidade linguística indígena.

Dessa forma, a oralidade atua como um elo crucial entre as diferentes gerações, servindo como uma fonte de identidade cultural e um reservatório dinâmico de sabedoria que é forjado por meio das vozes reais e dos testemunhos pessoais dos avisados e líderes, garantindo que essas tradições perdurem e enriqueçam a vida das gerações presentes e futuras.

Os saberes indígenas transcendem a mera subsistência básica e incluem uma compreensão espiritual do mundo. Os povos indígenas mantêm um profundo respeito pela natureza e uma conexão espiritual íntima com o ambiente que os rodeia, pois suas opiniões e valores estão ligados à preservação e à harmonia da terra. Eles reconhecem sua integração no tudo e compreendem que a saúde dos ecossistemas é fundamental para sua própria sobrevivência.

É importante notar que as escolas indígenas na Aldeia seguem uma estrutura semelhante às escolas urbanas, com apenas três disciplinas distintas: Língua Materna, Saberes Indígenas e Arte Indígena. Tanto a língua portuguesa quanto a língua materna são ensinadas em um total de cinco aulas cada. Os conteúdos divertidos são, em grande parte, os mesmos

encontrados nas escolas urbanas, assim como os horários de aula. As principais diferenças residem, portanto, nas metodologias de ensino obrigatórias pelos professores.

Portanto, a transição dos saberes culturais para a educação escolar nas comunidades indígenas é um assunto de grande importância e complexidade. Para compreender essa transição, é essencial considerar a visão de mundo e a língua da comunidade indígena, uma vez que esses elementos influenciam a forma como a educação é abordada e integrada na vida das pessoas. Os povos indígenas Pitaguary têm uma cosmovisão profundamente enraizada em sua relação com a natureza, seus ancestrais e suas tradições orais. A introdução da escrita, o desenvolvimento de conhecimentos e a formação de valores devem ser encarados como um desafio à preservação de suas identidades culturais.

A questão dos saberes indígenas na Aldeia Pitaguary está intrinsecamente ligada à educação escolar indígena, onde o sistema educacional precisa se adaptar às necessidades específicas da comunidade. Implica na formação de professores indígenas capacitados para lecionar em suas línguas e na criação de materiais didáticos que reflitam a cultura e a realidade do povo, especialmente na comunidade educacional presente na escola estadual pesquisada.

Na aldeia, as práticas de leitura e de escrita não fazem parte da vida diária, e tampouco contribuem para as interações sociais dos indígenas. É por meio do aprendizado escolar que os indígenas adquirem a capacidade de se relacionar de forma adequada, combinando diferentes códigos e negociando com a sociedade não indígena. De acordo com as normas constitucionais, a escola perpetua essa perspectiva, acreditando que o sucesso do estudante está vinculado à sua capacidade de aprender a ler e a escrever conforme os padrões e prazos estabelecidos em seu projeto pedagógico. A escola estabelece divisões entre aqueles que possuem habilidades de leitura e escrita e aqueles que não as possuem, por meio de comparações, avaliações e estigmatização.

Os povos indígenas constroem seus conhecimentos a partir da cosmologia ancestral, que serve como base para a vida. Essa cosmologia² estabelece os princípios e as suposições básicas que orientam a estrutura social, política, econômica e religiosa. Os valores e virtudes são estabelecidos desde a concepção do mundo, mas cabe ao ser humano criar as condições concretas possíveis. Assim, uma cosmologia ancestral se define como espiritualista, molda profundamente a maneira como os povos indígenas se relacionam com o mundo ao seu redor e entre si, sendo um elemento central na compreensão de suas culturas e sociedades.

² A cosmologia ancestral é o sistema de crenças e concepções que delinea a visão de mundo de um grupo étnico ou cultural específico. Ela estabelece os princípios e suposições básicas que orientam as crenças religiosas, a estrutura social, política, econômica e religiosa de uma comunidade (Wilbert, 1987).

Ainda em relação à cosmologia, Ramos (1986) afirmou que, muitas sociedades indígenas concebem o universo como uma estrutura composta por várias camadas, abrigando divindades, fenômenos naturais e geográficos, animais, plantas, elementos geográficos como montanhas e rios, espíritos humanos e animais, bem como ancestrais e seres sobrenaturais. Em vista disso, essas diversas sociedades indígenas desenvolvem suas próprias narrativas para explicar o mundo, os eventos naturais, os espíritos, os seres sobrenaturais e a origem de seus antepassados, em uma perspectiva cosmológica.

Os mitos, na visão dos indígenas, exercem a função de relatar suas histórias, sendo uma forma de linguagem simbólica, enraizada na cultura específica de cada sociedade, refletindo sua compreensão do passado, seu aspecto presente e sua visão de futuro. A língua falada pelos indígenas bem como seus mitos e os conhecimentos compartilhados dentro da aldeia precisam ser respeitados. É fundamental reconhecer que ensinar a linguagem escrita aos indígenas requer uma consideração da sua própria leitura do mundo (Castanheira *et al.*, 2000).

Portanto, falar dos saberes indígenas na perspectiva da educação escolar indígena é abordar um processo de aprendizagem da leitura que se revela mais complexo. A ação pedagógica junto aos indígenas envolve três esferas principais: língua, economia e parentesco. Esses círculos representam a totalidade da cultura inserida nos aspectos específicos das comunidades indígenas. Entre todos esses elementos, a língua se destaca como a mais complexa. O modo como esse sistema de relações é vivenciado caracteriza cada uma das comunidades indígenas, assim como a maneira de transmissão aos seus membros, em especial às gerações mais jovens. Todas essas considerações delineiam a abordagem pedagógica voltada ao processo de conhecimento entre os povos indígenas.

A educação Pitaguary está ligada a elementos fundamentais nos quais os indígenas se destacam por meio de suas narrativas, as quais servem de alicerces para a estruturação dos rituais e para o próprio movimento indígena. Essas narrativas sobrevivem como mecanismos de busca e reivindicação no seio da comunidade, representam uma forma de demonstrar ao mundo que permanecem firmes em sua luta. As assembleias conduzidas dentro da comunidade indígena também têm o propósito de reivindicar e assegurar direitos em um aspecto global e repleto de atrativos externos.

Considerando a busca por uma educação enriquecida pela singularidade cultural e, principalmente, pelo espírito de resistência e luta característico da etnia Pitaguary, os anciãos e a juventude ocupam uma posição de grande respeito, por trazerem consigo ensinamentos e práticas educativas enraizadas na tradição indígena.

A produção e transmissão de conhecimentos desempenham um papel de relevância social, emergindo como pilares do poder político que, muitas vezes, se tornam objeto de disputas e manipulações, tanto coletivas quanto individuais. Esses processos conduzem a uma multiplicidade de valores subjetivos, assim como os conhecimentos indígenas possuem uma natureza empírica e subjetiva, diferenciando-se por sua ausência de metodologias e dogmas inflexíveis, o que os torna eficazes na prática e gera resultados tangíveis na vida cotidiana.

Esse aspecto levanta uma discussão sobre os saberes indígenas como um elemento vital na dinâmica contemporânea, transmitidos oralmente, orientando e introduzindo novas dimensões à preservação e disseminação desses conhecimentos. A escrita, anteriormente alheia à tradição indígena, agora oferece um meio para documentar e compartilhar os saberes, garantindo sua permanência ao longo do tempo e facilitando o acesso às gerações futuras.

A inclusão dos saberes indígenas nas práticas educacionais e sociais requer uma abordagem que valorize e respeite as tradições e línguas indígenas, promovendo a preservação e o fortalecimento da identidade cultural das comunidades. Envolve o desenvolvimento de programas educacionais que incorporam os conhecimentos indígenas, bem como a capacitação de professores indígenas e não indígenas para o ensino desses saberes de forma respeitosa e inclusiva.

Além disso, a inclusão dos saberes indígenas nas políticas públicas e na sociedade em geral exige o reconhecimento e o respeito pelos modos de vida, sistemas de conhecimento e práticas culturais das comunidades indígenas. Incluindo a promoção da representatividade indígena em diferentes esferas da sociedade, a garantia de acesso equitativo a recursos e a oportunidades, e a luta contra a discriminação e os estereótipos negativos associados aos povos indígenas.

Dessa forma, o fortalecimento da identidade cultural e a resistência dos povos Pitaguary são fortemente sustentados pelo conhecimento, o qual é essencial na preservação das narrativas, mitos e conhecimentos ancestrais que formam a base de sua herança cultural. Ao desenvolver habilidades de leitura e escrita em suas línguas tradicionais, os Pitaguary promovem a manutenção e a transmissão de sua rica tradição cultural.

Além disso, a prática do conhecimento contribui para a autonomia e o empoderamento dos indígenas Pitaguary, permitindo-lhes expressar suas visões de mundo, reivindicar seus direitos e participar ativamente do diálogo intercultural. O acesso à educação letrada facilita a comunicação com a sociedade em geral, fortalece os laços sociais e a coesão interna da comunidade.

Portanto, a discussão em torno do conhecimento indígena reflete a evolução dinâmica dos saberes tradicionais em um mundo cada vez mais interconectado. A integração da escrita como uma ferramenta para a preservação e compartilhamento dos conhecimentos indígenas reafirma a importância dessas tradições, ao mesmo tempo em que se adapta aos desafios e oportunidades da contemporaneidade, contribuindo para práticas inclusivas e para o fortalecimento da comunidade indígena.

Uma característica marcante da ciência indígena é a acessibilidade desses saberes, que são compartilhados e permanecem disponíveis a todos na comunidade, embora reconheçam-se as habilidades e aptidões individuais e coletivas, como no papel do pajé enquanto líder espiritual. A diversidade de conhecimentos é um elemento essencial da vida em sociedade, e a distinção entre o que é de domínio público e o que é reservado serve como meio de garantir sua eficácia, promovendo práticas inclusivas na comunidade indígena.

Os critérios de validação dos conhecimentos indígenas são variáveis e relativos, uma vez que seu valor é determinado pelas grandezas espirituais e corporais, sem preferência por uma em detrimento da outra. A natureza é fonte primordial de todo conhecimento, e cabe ao ser humano desvendá-la, compreendê-la, aceitá-la e contemplá-la, promovendo uma visão ampla do mundo e respeitando sua interconexão, seus limites e potencialidades em benefício da sua existência como ser integrado à criação. Assim, o conhecimento indígena vai além do desejo de criar ou expressar, é também o saber fazer, embasado nos conhecimentos acumulados ao longo da vida, contribuindo para a inclusão e o fortalecimento da comunidade indígena.

A contribuição de Krenak (2017) tem sido fundamental para ampliar o entendimento da sociedade sobre a importância dos saberes tradicionais na construção de uma educação sustentável e equilibrada, destacando a necessidade de valorizar e respeitar as cosmovisões indígenas. Seus estudos ressaltam a relevância desses saberes para o bem-estar coletivo e para a preservação da vida, inspirando reflexões sobre as relações com o meio ambiente e a valorização dos saberes ancestrais, promovendo práticas inclusivas na comunidade indígena.

A riqueza dos saberes indígenas está intrinsecamente ligada ao território e à natureza, refletindo conhecimentos construídos ao longo de milênios, enraizados em uma profunda conexão com o ambiente natural. Esses saberes são essenciais para compreender a interdependência entre os seres vivos e a preservação dos ecossistemas, destacando a importância de valorizar e respeitar os saberes indígenas, bem como reconhecer a sabedoria ancestral que nos ensina a viver de forma harmoniosa com o meio ambiente, com respeito, gratidão e responsabilidade pela Terra que nos sustenta.

A contextualização cultural do conhecimento indígena surge como uma prerrogativa relevante para melhorar a dinâmica do ensino e da aprendizagem nas instituições de ensino indígena. Essa abordagem adaptada representa um tributo ao respeito e à valorização da cultura, das tradições e dos aspectos locais, desempenhando um papel fundamental na instauração de uma educação autenticamente relevante e significativa para a comunidade, promovendo práticas inclusivas e fortalecendo a identidade cultural indígena.

A seleção ou criação de materiais de leitura e escrita que abordam temas de profunda importância para a comunidade indígena, como narrativas tradicionais, mitos, práticas culturais e conhecimentos ancestrais, fortalece a conexão entre o ensino formal e a riqueza da cultura indígena. Essa iniciativa torna o processo de aprendizado mais envolvente, auxilia na preservação e na transmissão do patrimônio cultural às futuras gerações, promovendo práticas inclusivas na comunidade indígena.

Além disso, a adoção de metodologias pedagógicas que valorizam a cultura e os métodos de ensino tradicionais enriquecem a identidade cultural dos estudantes indígenas. O uso de métodos participativos que incentivam a interação e colaboração entre os estudantes cria um ambiente de aprendizagem que reflete os princípios comunitários, promovendo o espírito de solidariedade e fortalecendo a inclusão na comunidade indígena.

A integração de recursos visuais, orais e práticos alinhados à cultura indígena amplia a gama de ferramentas de ensino, enriquecendo o processo de aprendizagem e tornando-o mais acessível e eficaz para todos. Essa abordagem permite que os estudantes explorem diversas formas de expressão, honrando a riqueza da herança cultural da comunidade, promovendo práticas inclusivas e fortalecendo a identidade cultural indígena.

Assim, ressalta-se que a contextualização cultural no conhecimento indígena vai além do simples desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita; ela representa um veículo poderoso para fortalecer a identidade cultural e fomentar o orgulho pelas raízes. Por meio desse processo, estabelecem-se bases sólidas para a preservação das tradições indígenas, capacitando a comunidade a enfrentar os desafios contemporâneos com discernimento e resiliência, promovendo práticas inclusivas na comunidade indígena.

Essa ação nutre a mente e o espírito, contribuindo para uma educação integral enraizada na cultura indígena dos povos Pitaguary. Portanto, uma instituição escolar não pode se eximir da responsabilidade de considerar a questão da cultura e dos elementos culturais nas opções educacionais indígenas, sob o risco de adotar uma abordagem superficial. A escola deve integrar a dimensão cultural em seu ambiente educacional, adotando uma prática docente que aborde a cultura sem adotar uma visão discriminatória, elitista ou homogênea, mas que

reconheça e valorize a diversidade cultural presente na sociedade nacional, promovendo a inclusão e valorização da cultura indígena.

Rojo (2013, p. 7) destaca a necessidade de uma instituição escolar preparar a população para uma crescente digitalização da sociedade, bem como para explorar criticamente o ciberespaço como um espaço de encontro com diferenças e identidades múltiplas, promovendo práticas inclusivas na comunidade indígena da Aldeia Pitaguary. Segundo Rojo (2013), as práticas nos estudos do conhecimento revelaram uma diversidade nas práticas sociais de leitura, escrita e no uso da língua e da linguagem nas sociedades letradas, diminuindo o fato de que os estudantes estão imersos e interagem no mundo letrado, ressaltando a importância de adaptar a educação às necessidades e às realidades locais.

No entanto, muitas instituições de ensino indígena da Aldeia Pitaguary estão fundamentadas em uma matriz política, social e epistemológica de modernidade que valoriza o comum, o uniforme e o homogêneo, influenciada por uma perspectiva etnocêntrica que prioriza as normas culturais da classe dominante, relegando outras manifestações culturais ao segundo plano, perpetuando estereótipos e contribuindo para o silenciamento do diálogo necessário entre a classe dominante e as minorias.

Essa abordagem educacional reforça a reprodução da homogeneização cultural etnocêntrica desde a chegada dos colonizadores, evidenciando a necessidade premente de promover práticas inclusivas na educação indígena. No próximo capítulo, foi abordada a importância do conhecimento indígena como uma prática inclusiva na escola da Aldeia Pitaguary, destacando a necessidade de valorizar e integrar os saberes indígenas de formar e fortalecer a identidade cultural e promover uma educação autenticamente inclusiva.

3.3 O cenário da inclusão nas escolas da comunidade indígena Pitaguary

A inclusão de pessoas com deficiência nas diversas modalidades educacionais têm sido uma realidade crescente nas últimas décadas, o que gera incertezas para os educadores sobre qual abordagem adotar em sala de aula. Algumas instituições de ensino contam com profissionais especializados para apoiar os professores no ensino e na troca de conhecimentos gerados no processo de ensino e aprendizagem. No caso da educação de alunos indígenas com deficiência matriculados em escolas que oferecem educação escolar indígena, é necessário primeiro entender os princípios das legislações e os documentos educacionais sobre esse assunto.

A educação inclusiva indígena busca valorizar a cultura indígena e respeitar suas diferenças sociais em relação à sociedade não indígena, sendo uma responsabilidade do Ministério da Educação (MEC) tornar essa abordagem uma realidade e promover o desenvolvimento da cultura indígena como parte desse processo de inclusão. Representa, também, uma tentativa de recuperar parte da história dos povos nativos do Brasil, cuja terra pertencia a eles antes da chegada dos europeus.

A preocupação com a educação dos povos indígenas começou a surgir em meados da década de 1960, com a criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) enquanto instituição voltada para proteger os interesses dos povos indígenas. A FUNAI enfrentou desafios significativos e, somente na década de 1990, foram estabelecidos os direitos à educação bilíngue e intercultural por meio de um decreto que transferiu a responsabilidade desse tipo de educação para o Ministério da Educação (MEC). Nesse processo, é importante analisar o método de inclusão e educação de indígenas com deficiências que estão integrados nas escolas que oferecem educação escolar indígena.

No ano de 2023, o Censo Escolar da Educação Básica registrou um total de 47,3 milhões de matrículas distribuídas entre as 178,5 mil escolas de Educação Básica em todo o País. Dentre essas instituições, 512 unidades escolares operavam em jornada de até nove horas por dia, buscando atender às necessidades educacionais da população. Especialmente na região em que está o *locus* da pesquisa, ou seja, na cidade de Maracanaú, no estado do Ceará, situada na região Nordeste do País, temos a oferta de escolas distribuídas nas seguintes redes de ensino: 87 municipais, 16 estaduais e 71 particulares, refletindo a diversidade de oferta educacional na região (Brasil, INEP, 2023).

Num sobrevoo pela realidade brasileira, constata-se que, dos mais de 178,5 mil estabelecimentos de ensino básico em todo o País, apenas uma pequena parcela, aproximadamente, cerca de 1,9%, está situada em terras indígenas. Essas escolas ministram conteúdo específicos e diferenciados, adaptados aos aspectos etnoculturais das comunidades a que servem. Aproximadamente 2% dessas instituições oferecem educação indígena por meio das redes de ensino municipais e estaduais, contribuindo para a preservação e valorização das culturas e línguas indígenas.

Ao recorrermos ao município de Pacatuba, situado na microrregião de Fortaleza e na mesorregião metropolitana de Fortaleza, no Ceará, localidade onde se concentra a pesquisa em questão, o cenário educacional também é significativo, com 6 escolas estaduais, 28 escolas municipais e 12 escolas particulares, essenciais na formação dos estudantes locais, no desenvolvimento educacional e social da comunidade (Brasil, INEP, 2023).

Atualmente, o estado do Ceará possui 38 escolas indígenas vinculadas à rede estadual, espalhadas por 15 municípios, localizadas em territórios indígenas e aldeias, e grande parte dessas áreas ainda aguarda pela demarcação oficial das terras pelo governo federal. A gestão da educação indígena nessas escolas é realizada pela Secretaria de Estado de Educação do Ceará (SEDUC), por meio da Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem (CODEA), em conjunto com a célula de Educação do Campo, Indígena e Quilombola (CECIQ).

São mais de sete mil alunos matriculados na rede de ensino indígena, compreendendo desde a Educação Infantil até o ensino médio, além da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Em se tratando das escolas da comunidade indígena Pitaguary, a Escola Indígena Ita-ara representa um importante marco educacional na região de Pacatuba, pois está situada em terra indígena, cujo ambiente de aprendizado respeita e valoriza a cultura e os saberes dos povos originários da região. Essa instituição de ensino público estadual oferece uma Educação Básica completa desde a Educação Infantil até o ensino médio, além de atender à modalidade de Educação para Jovens e Adultos (EJA).

A Escola Indígena Ita-ara tem o compromisso de promover uma educação que esteja em sintonia com os valores e as tradições, no compromisso de promover um ensino de qualidade nas diferentes etapas de formação, ao respeitar e preservar a identidade cultural dos alunos indígenas, integrando seus conhecimentos ancestrais ao currículo escolar.

Ainda sobre essa Escola Indígena Ita-ara, especialmente, os dados do INEP apresentam um panorama do corpo discente da escola com um total de 357 alunos matriculados nesse ano de 2024. Desse total, apenas seis crianças são naturais de outros estados, representando cerca de 1.7% do total, o que sugere uma diversidade geográfica relativamente baixa.

Após anos de espera, em 2024, a Escola Indígena Ita-ara alcançou um importante marco ao ser contemplada com uma Sala de Recursos Multifuncional (SRM), equipada com materiais pedagógicos adaptados, tecnologia assistiva e mobiliário adequado, o que representa um passo significativo em direção à inclusão e à acessibilidade. Com um ambiente mais receptivo e melhor preparado para atender às necessidades individuais dos alunos, tende a permitir que cada um desenvolva seu potencial.

Recentemente, a inauguração da SRM representa um avanço na história da escola, como reafirma o compromisso contínuo com a igualdade de oportunidades e a valorização da diversidade cultural e étnica. Ao avançarmos para a outra escola pesquisada, a Escola Indígena

Chuí, situada no bairro de Olho D'água, no município de Maracanaú, no estado do Ceará, percebemos que ela se trata de uma instituição de Educação Básica que atua na formação e no desenvolvimento educacional dos alunos da região com oferta de ensino que vai da Educação Infantil até o ensino médio, além disso, ela visa a proporcionar uma educação de qualidade e acessível a todos da comunidade.

A Escola Indígena Chuí é localizada na rua Prof. José Henrique da Silva, atende um total de 436 alunos, número maior que a escola anterior, e, em seu projeto, existe uma preocupação com a comunidade local. Na escola, os alunos têm a oportunidade de receber uma formação completa que compreende as diferentes etapas do ensino, preparando-os para os desafios futuros e para o desenvolvimento escolar e humano.

Ainda sobre a Escola Indígena Chuí nota-se também a preocupação com a promoção da educação de qualidade, na região de Maracanaú, ao desenvolver ações inclusivas e de acessibilidade, preparo dos estudantes para enfrentarem os desafios do mundo moderno, cidadãos ativos e responsáveis em suas comunidades.

Normativas visando à melhoria na oferta da Educação Indígena no Ceará têm beneficiado a comunidade escolar indígena de diversos municípios, a exemplo do Projeto de Lei apresentado na Assembleia Legislativa do Estado do Ceará (ALECE), pelo deputado estadual Renato Roseno (Psol), no intuito de fortalecer a educação escolar indígena na região. A proposta teve como tema: "Normas sobre educação escolar indígena" como conteúdo transversal na matriz curricular das escolas públicas indígenas cearenses, abrangendo as unidades mantidas pelo governo do estado.

O PL 57/2024 terá impacto significativo na Educação Escolar indígena do estado, uma modalidade da Educação Básica que busca resgatar as memórias históricas das comunidades indígenas, reafirmar suas identidades étnicas, valorizar suas línguas e ciências, além de proporcionar o acesso a informações, conhecimentos técnicos e científicos tanto da sociedade nacional quanto de outras sociedades indígenas e não indígenas (Barreto, 2024).

A proposta compreende a integração do tópico "Normas sobre educação escolar indígena" como parte integrante e transversal do currículo das escolas públicas indígenas no Ceará. Essa medida envolve tanto as unidades educacionais sob a administração do Governo do Estado do Ceará como parte essencial de sua prática educacional. Essas ações promovem melhorias no processo educacional, além de possibilitar a inclusão de todos os alunos. Considerando que a educação voltada para pessoas com deficiências teve seu início no campo da saúde e da assistência, fundamenta-se em modelos de institucionalização e correção do déficit, práticas que, por sua natureza, muitas vezes excluíaam os alunos desses aspectos

familiares e comunitários. A compreensão da educação como um direito social é parte integrante da política e da prática educacional brasileira, buscando agora garantir a inclusão de todos os alunos, independentemente de suas diferenças.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017) representa outra abertura significativa para a educação inclusiva ao reconhecer e valorizar as singularidades de cada criança, jovem ou adulto na escola, além de buscar novas abordagens e alternativas para atender às necessidades de todos os estudantes. Apesar desses avanços, a implementação da inclusão escolar no Brasil enfrenta desafios significativos, como a falta de acesso, a ausência de recursos didáticos inclusivos e a ausência de estruturas adequadas, bem como lacunas na formação dos professores, o que afeta o processo de ensino e aprendizagem das pessoas com deficiência.

Dados do Censo Demográfico de 2023 revelam que cerca de 24% da população brasileira tem algum tipo de deficiência, evidenciando a necessidade urgente de políticas e práticas inclusivas. O aumento significativo no número de matrículas de estudantes com deficiências tem ampliado a demanda por formação específica para os professores, principalmente para aqueles que atuam nos Atendimento Educacionais Especializados (AEE), além de ações práticas inclusivas.

As adaptações e adequações nas escolas para alunos com deficiências devem ser realizadas por meio de instrumentos específicos, como as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), as quais proporcionam mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e suporte individualizado para o desenvolvimento adequado dos discentes.

Verifica-se que, muitos professores reconhecem suas limitações no que diz respeito ao desenvolvimento de práticas pedagógicas adequadas, especialmente, no que se refere aos métodos e instrumentos de avaliação. Consequentemente, as escolas precisam garantir um ambiente que valorize as experiências de vida dos alunos com deficiência, sem recorrer a práticas segregacionistas. Nesse sentido, as avaliações tradicionais devem ser substituídas por abordagens mais formativas e emancipatórias, como portfólios, projetos transdisciplinares entre outros.

Iremos sempre lembrar que a Educação Inclusiva representa um paradigma educacional que busca atender a todos, independentemente de suas diferenças sociais, econômicas, étnicas ou quaisquer outras. É um modelo que preconiza a matrícula e a integração de todos os estudantes no ambiente escolar, permitindo que interajam uns com os outros e tenham acesso aos mesmos conteúdos ministrados pelos professores.

Nesse processo, a educação inclusiva exige a definição de eixos temáticos como orientadores da organização e desenvolvimento curricular parte do pressuposto de que o programa de estudo reúne investigações e pesquisas sob diferentes perspectivas. Esses eixos temáticos estruturam o trabalho pedagógico de modo a fornecer uma abordagem interdisciplinar ao facilitar a organização dos assuntos, a problematização e a sequência lógica dos conteúdos, além de permitir a escolha de temas pelos professores e alunos, contextualizando-os de forma integrada.

É valioso lembrar que, muitas vezes, as escolas indígenas são promovidas em centros comunitários, associações, espaços de chão de terra batido, cuja oferta também está ligada à educação não formal que contempla as atividades culturais, eventos comunitários, serviços de saúde e assistência social, fortalecendo os laços sociais e promovendo o bem-estar geral das comunidades indígenas.

Sendo assim, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, estabelecida pelo Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, define a Educação Especial como uma modalidade de ensino que permeia todos os níveis, etapas e modalidades educacionais. Essa modalidade visa a disponibilizar recursos, serviços e Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, de maneira complementar ou suplementar à sua escolarização regular.

Na perspectiva da inclusão educacional e social, a Educação Especial faz parte integrante da proposta pedagógica da escola, conforme disposto na Resolução CNE/CEB nº 4/2009 e na Resolução CNE/CEB nº 4/2010. Essas diretrizes estabelecem a necessidade de garantir igualdade de condições para acesso e permanência na escola, assim como o AEE, preferencialmente na rede regular de ensino. Esse compromisso está alinhado à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, o qual define a deficiência como um conceito resultante da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras ambientais e sociais que impedem sua participação plena na sociedade.

Para alcançar esses objetivos, os sistemas e redes públicas de ensino devem contemplar a implantação de salas de recursos multifuncionais, a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado, a formação de gestores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva, adequações arquitetônicas nos prédios escolares, produção e distribuição de recursos educacionais para acessibilidade, além da

estruturação de núcleos de acessibilidade para integrar diferentes ações institucionais de inclusão.

Em função disso, as escolas indígenas pesquisadas nos possibilitarão refletir acerca da promoção da inclusão e da valorização das diversas culturas e identidades presentes nas comunidades nativas, já que uma das principais ações inclusivas nessas escolas é a valorização da diversidade étnica e cultural que se reflete tanto no currículo escolar quanto nas práticas pedagógicas adotadas, assim como inclui também o respeito e a valorização dos conhecimentos tradicionais dos povos indígenas, integrando-os de maneira significativa ao conteúdo educacional.

A ação inclusiva em escolas indígenas permite o reconhecimento e o apoio às necessidades educacionais especiais dos alunos, envolvendo a oferta de recursos e suportes adicionais para estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, bem como garantindo que todos os alunos tenham acesso igualitário à educação e às oportunidades de aprendizagem.

4 AS PRÁTICAS INCLUSIVAS DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NAS ESCOLAS DA ALDEIA PITAGUARY

A educação indígena representa um aspecto singular no panorama educacional, que exige um olhar atento para a promoção da inclusão e da valorização das diferentes realidades culturais e sociais presentes nas comunidades, em especial, nas escolas da Aldeia Pitaguary.

Este capítulo aborda as práticas inclusivas adotadas em uma escola indígena estadual, os aspectos históricos que remetem às declarações oficiais, as nomenclaturas atualizadas relacionadas às deficiências e o processo de inclusão nas escolas como resposta ao objetivo específico de sua vez, o objetivo específico de avaliar as práticas pedagógicas e os processos de inclusão de pessoas com deficiência em sua sala de aula das escolas da Aldeia Pitaguary. Diante disso, apresentamos os aspectos gerais da inclusão embasados em Troquez (2019) e em Mantoan (2003), que destacam a importância de uma educação que reconheça e valorize a diversidade, promovendo a igualdade de oportunidades para todos os estudantes, independentemente de suas características individuais.

Segundo Mantoan (2003), a inclusão escolar não se restringe apenas à presença física do estudante na sala de aula, mas deve garantir sua participação efetiva e o acesso ao currículo de forma significativa. Nesse sentido, é fundamental que as práticas pedagógicas sejam flexíveis e adaptáveis, considerando as necessidades específicas de cada estudante. A inclusão requer um ambiente escolar acolhedor e inclusivo, o qual estimula o respeito mútuo e a colaboração entre todos os membros da comunidade escolar. Assim, essa se configura não apenas como uma questão de acessibilidade física, mas como um compromisso com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

4.1 As práticas inclusivas nas escolas indígenas da aldeia Pitaguary

A educação indígena, inserida no contexto da história e da legislação nacional, foi influenciada pelas correntes pedagógicas e pelos rumos da educação brasileira, sobretudo, na construção de sua identidade e na busca de autonomia no cenário atual. Em consonância com a cronologia da educação brasileira, Freire (2000) menciona que, em relação à história da educação escolar indígena, antes da chegada dos colonizadores portugueses, muitas sociedades indígenas eram constituídas por conhecimentos transmitidos oralmente em mais de 1.200 línguas diferentes. Naquele período, a existência de instituições educacionais formais, como escolas, não era necessária para a transmissão de conhecimentos entre os povos indígenas.

Na Aldeia Pitaguary, a riqueza da diversidade cultural pode ser encontrada nas tradições e cosmovisões que integram o cotidiano desse povo singular. Da mesma forma, há uma realidade educacional única, especificamente, nas escolas da rede estadual de ensino, *locus* da pesquisa, capaz de nos fazer discutir a necessidade de adaptação curricular e pedagógica para atender às necessidades específicas dos estudantes indígenas, no sentido de promover a integração e a inclusão das pessoas com deficiência.

Sendo assim, é essencial que esses desafios sejam abordados, considerando as necessidades dos estudantes com deficiência, a cultura, língua e tradições das comunidades indígenas. A construção de um ambiente escolar inclusivo requer o envolvimento e comprometimento de todos os atores envolvidos, desde os gestores e professores até os pais e líderes comunitários. Assim, é possível criar uma educação que respeite e valorize a diversidade, promovendo o acesso equitativo ao conhecimento e o desenvolvimento integral de todos os estudantes.

Segundo Monte (2000, p. 12):

Na prática de articulação dos projetos de educação com as políticas públicas do estado e do país; por outro, na fidelidade às formulações dos professores indígenas como porta-vozes de suas comunidades e das próprias comunidades, através de alguns de seus membros. Buscou-se, para isso, encontrar estratégias para a inserção das escolas indígenas na rede de ensino público, preservada a autonomia e a diversidade das propostas curriculares de interesse dos professores. A aceitação e construção local deste novo paradigma implicava também um conjunto de problemas de difícil resolução.

Nesse aspecto, a afirmação acima retrata bem o que acontece na comunidade pesquisada, a qual, por sua vez, busca por estratégias educacionais que permitam a integração das escolas indígenas no sistema de ensino público. Esse se constitui um desafio complexo, uma vez que deve ser feito sem comprometer a autonomia das escolas e a diversidade de suas propostas curriculares, as quais, por vezes, refletem as necessidades e os valores específicos das comunidades indígenas.

Frente ao desafio, constata-se a falta de materiais didáticos específicos, diante disso, adiantamos que os professores precisam adaptar materiais dos livros para utilização em suas atividades em sala de aula. O Capítulo III, Art. 210 da Constituição Federal de 1988, passou a garantir aos indígenas a formação básica comum e o respeito aos seus valores culturais e artísticos durante o ensino.

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.

§ 1.º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental. § 2.º 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, s. p.).

A educação indígena promovida nas escolas da rede estadual da Aldeia Pitaguary é intercultural, uma vez que se compromete com um conjunto de iniciativas que promovem a coexistência democrática entre as culturas indígena e nacional, com o objetivo de integrá-las sem eliminar a riqueza de suas diferenças. Percebe-se um certo alinhamento com as práticas inclusivas, pois reconhece e valoriza a diversidade cultural, linguística e educacional das comunidades indígenas, ao mesmo tempo em que busca promover a integração e o respeito mútuo entre essas culturas, num ambiente de aprendizado inclusivo e enriquecedor.

De acordo com Fleuri (2005), a interculturalidade “fomenta o potencial criativo e vital resultante das relações entre diferentes agentes e seus respectivos aspectos”. Por esse motivo, os saberes culturais, as experiências, as práticas, os mitos e as danças de um povo indígena, como o da Aldeia Pitaguary, não podem ser negligenciados no processo educacional. Esses elementos são parte fundamental da identidade e do conhecimento acumulado ao longo de gerações e devem ser valorizados e integrados ao currículo escolar. As narrativas tradicionais transmitem histórias, carregam consigo valores, moralidades e uma compreensão particular do mundo. As danças e rituais são formas de expressão artística, manifestações culturais profundas que conectam as pessoas com suas origens e suas crenças.

Ao incorporar esses saberes culturais no ambiente escolar, enriquece o currículo, promove um ambiente mais inclusivo e respeitoso. Os estudantes indígenas podem ver suas próprias experiências refletidas na sala de aula, o que fortalece sua autoestima e identidade. Os estudantes não indígenas têm a oportunidade de aprender sobre culturas diferentes da sua, desenvolvendo, assim, uma compreensão mais ampla e respeitosa da diversidade.

Dessa forma, a interculturalidade é um conceito abstrato, uma prática que deve ser implementada nas escolas, especialmente em contextos indígenas. Ela reconhece a importância dos diferentes saberes e práticas culturais, os coloca no centro do processo educativo, contribuindo para uma educação mais significativa, inclusiva e enriquecedora para todos os estudantes.

Sendo assim, é preciso que o ambiente escolar reconheça e celebre a diversidade cultural e linguística presente em nossa sociedade, criando um espaço onde diferentes experiências socioculturais, linguísticas e históricas possam se encontrar e se comunicar de maneira respeitosa e igualitária. Ressalta-se que não se deve considerar uma cultura superior à

outra, mas sim promover o entendimento e o respeito mútuo entre indivíduos de identidades étnicas diversas.

Embora seja verdade que, ao longo da história, essas relações tenham sido marcadas por desigualdades sociais e políticas, é essencial estimular um ambiente que busque superar tais barreiras, promovendo a igualdade de oportunidades e o respeito entre todos os seres humanos, independentemente de suas origens.

Ao promover o uso e valorização das línguas indígenas, reconhece-se a identidade étnica dos povos originários, contribui para a inclusão e respeito à diversidade linguística. A linguagem inclusiva vai além da mera aplicação de termos neutros ou não discriminatórios, pois envolve a preservação e a promoção das línguas indígenas como um índice de identidade étnica e uma fonte rica de conhecimento para toda a humanidade. Portanto, ao reconhecermos a importância das línguas indígenas na contemporaneidade, também estamos reconhecendo a necessidade de uma prática inclusiva na linguagem, que valorize e preserve as diversas formas de expressão linguística, contribuindo para uma sociedade mais justa, igualitária e consciente de sua diversidade cultural e linguística (Paula, 2023).

Nesse sentido, as práticas inclusivas adotadas pelas escolas, quase sempre, estão envolvidas pelo desafio de adaptação do currículo para incorporar elementos da cultura indígena, tornando o aprendizado mais relevante e significativo. Esse processo é fundamental para tornar o aprendizado mais significativo para os estudantes indígenas, reconhecendo e valorizando suas identidades culturais. Ao considerarmos o Projeto Político Pedagógico (PPP) dessas escolas, vemos um esforço em criar um currículo que vá além dos conteúdos tradicionais, buscando integrar saberes e práticas da comunidade indígena.

O PPP dessas escolas indígenas, muitas vezes, é elaborado em conjunto com a comunidade, valorizando seus conhecimentos e tradições, bem como refletindo uma ação inclusiva que reconhece a importância da participação e do protagonismo dos indígenas na definição dos rumos da educação em suas comunidades. O currículo é concebido como uma ferramenta para preservar e promover a cultura indígena, ao mesmo tempo em que oferece uma educação de qualidade e alinhada às demandas contemporâneas.

Dessa forma, o PPP também costuma abordar questões específicas relacionadas à inclusão de estudantes com deficiência, considerando as necessidades individuais de cada estudante. Essas escolas da Aldeia Pitaguary buscam adaptar o currículo para incluir aspectos culturais indígenas, para garantir o acesso e a participação de todos, independentemente de suas habilidades ou condições. Sendo assim, o currículo da educação indígena nessas escolas se

torna um instrumento de inclusão que visa tanto à valorização da cultura local quanto à garantia de uma educação equitativa e acessível para todos os estudantes.

A prática comum para tornar os currículos já existentes mais inclusivos envolve realizar ajustes que facilitem a participação de todos os discentes, promovendo uma prática mais acessível e adaptada às necessidades diversas. Esse processo busca assegurar que o conteúdo curricular seja viável e proveitoso para todos os estudantes, independentemente de suas características individuais (Herederro, 2020).

Ainda sobre a questão da proposta curricular da escola, a devida atenção aos interesses, direitos e conhecimentos locais, envolvendo os membros da comunidade, é fundamental para que o projeto de escola aconteça de modo satisfatório, possibilitando que as propostas de conteúdo inclusivo e, sobretudo, de reconhecimento das culturas e das diferenças se tornem realidade no cotidiano das escolas. Sendo assim, buscamos amparo em Souza (2015, p. 17) quando nos diz que:

Apesar de existir um aparato legislativo que garante o funcionamento da escola indígena dentro de seus moldes específicos - bilinguismo, calendário próprio, currículo intercultural, gestão compartilhada e Projeto Político Pedagógico específico -, ainda assim, podemos encontrar escolas que apresentam dificuldades em seguir o que determina a legislação e funcionam precariamente em área indígena e acabam por seguir uma proposta curricular de uma escola tradicional.

Nesse sentido, o processo de ensino e aprendizagem, inevitavelmente, deve incluir as histórias regionais e locais, as quais vêm carregadas de lendas e práticas tradicionais nos materiais didáticos. Na educação indígena nas escolas da Aldeia Pitaguary, é essencial considerar a incorporação das culturas locais no currículo como uma prática inclusiva. Essas culturas carregam consigo histórias regionais, lendas e práticas tradicionais que são fundamentais para a identidade e o conhecimento dos estudantes indígenas. Assim, os materiais didáticos utilizados nessas escolas, muitas vezes, são enriquecidos com narrativas que refletem a riqueza e a diversidade das culturas locais, tornando o aprendizado mais relevante e significativo.

Ao analisar as práticas das escolas da Aldeia Pitaguary, podemos perceber que a adaptação do currículo para incluir elementos da cultura indígena é um desafio constante e necessário. O currículo tradicional nem sempre reflete as realidades, histórias e conhecimentos dos povos indígenas, o que pode levar a um desinteresse e a uma desconexão dos estudantes com o conteúdo escolar. Portanto, ao incorporar as culturas locais no ensino, as escolas podem não somente tornar o aprendizado mais relevante, mas também promover o respeito e a valorização das tradições ancestrais.

A incorporação das culturas locais no currículo contribui para a preservação e o fortalecimento das identidades culturais dos povos indígenas. Ao aprender sobre suas próprias culturas dentro do ambiente escolar, os estudantes têm a oportunidade de se reconhecer e se orgulhar de suas raízes, fortalecendo, assim, sua autoestima e seu senso de pertencimento. Dessa forma, o currículo da educação indígena não se limita apenas à transmissão de conhecimentos acadêmicos, mas também se torna uma ferramenta poderosa para a valorização e preservação das culturas locais, promovendo uma educação inclusiva e que respeita a diversidade cultural.

No desafio que envolve as práticas inclusivas nas escolas, temos de considerar aspectos inerentes à aquisição e à produção de materiais didáticos que reflitam as culturas indígenas enredadas pelos contextos e realidades das comunidades indígenas Pitaguary. Em outras palavras, destacamos que os livros, recursos multimídias e outros materiais relevantes para os estudantes indígenas carecem de entrega como também de desafios à criatividade dos sujeitos ligados às escolas.

O estudo de Troquez (2019) examina a proposta de produção de livros e materiais didáticos do Referencial Curricular Nacional para a Educação Escolar Indígena, lançado pelo Ministério da Educação em 1998. Por meio da análise documental, a pesquisa se concentra principalmente nas falas dos professores indígenas registradas nesse referencial. Conforme apontado, os resultados revelam que os livros e materiais didáticos propostos na época tiveram como prioridade a sistematização dos saberes próprios/indígenas, alinhando-se, assim, a uma das premissas essenciais das escolas indígenas. A pesquisa destaca um desafio importante a ser superado, que é a necessidade de desenvolvimento e publicação de materiais didáticos diferenciados e interculturais, os quais contemplem tanto os conhecimentos indígenas quanto os conhecimentos escolares não indígenas.

A análise de Troquez (2019) ressalta a relevância de garantir que os materiais didáticos utilizados nas escolas indígenas sejam reflexivos da diversidade cultural e valorizem os saberes tradicionais dos povos originários. Ao mesmo tempo, enfatiza a importância de proporcionar uma educação de qualidade que capacite os estudantes a lidarem com os desafios contemporâneos. Esse cenário demanda um esforço coletivo para criar recursos educacionais que reconheçam e integrem os conhecimentos locais e globais, promovendo, assim, uma educação autenticamente intercultural e inclusiva. Portanto, o estudo aponta para a necessidade de políticas e práticas que incentivem a produção e a disseminação de materiais didáticos adequados às particularidades e demandas específicas da educação escolar indígena no Brasil.

Diante disso, a pesquisa de Troquez (2019) trata sobre a importância da produção de materiais didáticos que atendam às necessidades e características da educação escolar indígena. As considerações apontam para a urgência de se desenvolver recursos educacionais que respeitem e valorizem as diversas culturas e saberes dos povos indígenas, ao mesmo tempo em que promovam uma educação de qualidade e relevante para os estudantes. Essa prática intercultural enriquece o ambiente de aprendizagem, contribui para o fortalecimento da identidade e da autoestima dos estudantes indígenas, possibilitando uma educação mais inclusiva e alinhada às realidades e contextos locais.

A participação ativa da comunidade local também é essencial na educação indígena e nos processos e práticas de inclusão, geradoras de transformação cultural e social. Os pais e membros da comunidade fundamentam e contribuem com seus conhecimentos tradicionais e práticas educacionais, enriquecendo o ambiente de aprendizado.

Sabe-se que a promoção de uma participação ativa da comunidade indígena local no sistema educacional é um elemento necessário à construção de uma educação mais inclusiva e culturalmente sensível. Para alcançar esse objetivo, é *mister* estabelecer um diálogo constante e respeitoso entre as instituições educacionais e os membros da comunidade indígena.

A participação da comunidade e a escolha das lideranças como gestores das escolas na rede estadual da Aldeia Pitaguary são aspectos centrais para garantir a inclusão dos líderes e anciãos locais no processo educacional. Essa prática reconhece a importância desses membros da comunidade como representantes e detentores de conhecimentos tradicionais valiosos. Ao envolver os líderes e anciãos nas decisões escolares, como a elaboração de políticas educacionais e a definição de diretrizes curriculares, as escolas podem beneficiar-se da experiência e da sabedoria acumulada ao longo das gerações.

A inclusão dos líderes e anciãos da comunidade é vital pela representatividade, mas também pela importância na transmissão dos conhecimentos tradicionais. Esses indivíduos são detentores de saberes ancestrais, histórias e práticas culturais que são essenciais para a preservação e valorização da identidade indígena. Ao reconhecer e incorporar esses conhecimentos no aspecto escolar, as escolas da Aldeia Pitaguary enriquecem o currículo, promovem uma educação mais autêntica e conectada com as raízes culturais da comunidade.

Portanto, a inclusão dos líderes e anciãos da comunidade na gestão escolar vai além de uma simples participação; é um reconhecimento da importância de suas vozes e contribuições para o desenvolvimento e sucesso educacional dos estudantes indígenas. É uma forma de promover a valorização da cultura local e dos saberes tradicionais, enriquecendo o ambiente de aprendizagem e fortalecendo a identidade cultural dos estudantes.

Nesse caso, os membros da comunidade indígena participam ativamente na definição de políticas educacionais, na seleção de materiais didáticos e no planejamento do currículo, especialmente, nas escolas estaduais a que nos referimos, garantindo que a educação escolar indígena, concretamente, seja relevante para suas necessidades e aspirações.

Na gestão das escolas da rede estadual da Aldeia Pitaguary, a escolha dos gestores é um processo que reflete os princípios da democracia participativa. Os membros da comunidade indígena participam ativamente na definição de políticas educacionais, na seleção de materiais didáticos e no planejamento do currículo. Esse envolvimento garante que a educação escolar indígena seja concretamente relevante para suas necessidades e aspirações. Em termos de escolha dos gestores, esse processo é guiado por uma ação participativa e democrática.

Na prática, a escolha dos gestores das escolas da Aldeia Pitaguary envolve a comunidade indígena como um todo. Essa seleção baseia-se nas habilidades e competências dos candidatos, em sua conexão e compromisso com a comunidade e sua cultura. Os gestores escolhidos devem ter uma compreensão profunda das necessidades educacionais e culturais da comunidade, além de serem capacitados para liderar o processo de educação escolar indígena de forma eficaz e sensível.

A gestão democrática nas escolas da Aldeia Pitaguary não se limita apenas à escolha dos gestores, mas também envolve a participação contínua da comunidade nas decisões importantes relacionadas à educação. Os gestores eleitos, geralmente, têm mandatos estabelecidos, os quais podem variar em duração, mas que são definidos em consulta com a comunidade. É comum que os gestores recebam formação específica sobre questões educacionais, culturais e administrativas para desempenhar suas funções com eficiência e eficácia. Dessa forma, a gestão democrática nas escolas da Aldeia Pitaguary assegura que as decisões sejam tomadas de forma transparente e inclusiva, levando em consideração os interesses e necessidades da comunidade indígena.

A participação ativa da comunidade indígena Pitaguary pressupõe o fortalecimento da identidade cultural da comunidade escolar (gestores, docentes, profissionais, estudantes, pais) como também enriquece a educação escolar como um todo, tornando-a mais relevante, inclusiva e eficaz. É um compromisso contínuo que exige respeito, colaboração e dedicação de todas as partes envolvidas para alcançar uma educação que valorize e respeite a diversidade cultural e linguística das comunidades indígenas.

Nota-se que a implementação dessas práticas inclusivas requer formação específica para os professores que precisam compreender a cultura e a língua indígena, bem como as

melhores práticas para o ensino inclusivo em aspectos multiculturais. A avaliação dos estudantes também deve ser sensível à cultura, ao ponto de garantir que sejam avaliados de maneira justa e relevante, envolvendo a criação de métodos de avaliação que reflitam as habilidades e os conhecimentos adquiridos em um aspecto culturalmente apropriado.

Sendo assim, a promoção da autonomia dos estudantes destaca-se como um ponto-chave na promoção de práticas inclusivas que reconheçam as diferenças e trabalhem as situações do cotidiano nas escolas da rede estadual da Aldeia Pitaguary. Sem dúvida que o incentivo à participação ativa dos estudantes e da comunidade escolar na definição dos objetivos de aprendizado e no desenvolvimento de estratégias para alcançá-los pode ser um caminho político e pedagógico na garantia do sucesso educacional.

Dessa forma, é importante notar que a implementação bem-sucedida dessas práticas inclusivas requer um esforço contínuo e colaborativo entre a escola, a comunidade e as autoridades educacionais. Ao adotar essas abordagens inclusivas, as escolas indígenas da rede estadual de ensino podem oferecer uma educação de qualidade que respeita e valoriza a diversidade cultural e linguística de seus estudantes, contribuindo para o fortalecimento das identidades indígenas e o desenvolvimento acadêmico de suas futuras gerações.

4.2 A formação docente no processo de inclusão de pessoas com deficiência nas escolas indígenas da aldeia Pitaguary

No processo de inclusão de pessoas com deficiência nas escolas estaduais indígenas da Aldeia Pitaguary, é importante descrever e compreender os aspectos históricos à luz das declarações oficiais que moldaram o cenário educacional. Como mencionado, a história da educação indígena no Brasil é permeada por uma trajetória complexa e repleta de desafios, ao mesmo tempo em que apresentam avanços significativos.

Durante séculos, as comunidades indígenas enfrentaram a marginalização e a exclusão no sistema educacional. A chegada dos colonizadores portugueses inaugurou um processo de imposição educacional com o intuito de assimilar as culturas indígenas à cultura ocidental dominante.

O Quadro 1 apresenta os principais aspectos históricos baseados em normativas e declarações oficiais, destacando uma breve retrospectiva da luta pela implementação da educação indígena e inclusiva. Esses dados apontam para novos desafios na formação dos professores, especialmente nas escolas estaduais indígenas da Aldeia Pitaguary, tema central de nossa pesquisa.

Quadro 1 – Aspectos históricos e normativas/declarações oficiais

Período	Aspectos Históricos	Normativas e Declarações Oficiais
Colonização	Desvalorização e imposição da cultura europeia sobre as culturas indígenas.	-
Estado Novo (1937-1945)	Proibição do uso oral de línguas indígenas nas escolas, impondo o ensino obrigatório do português.	-
Constituição Federal de 1988	Reconhecimento do direito dos povos indígenas às suas línguas, inclusive no âmbito escolar.	-
Década de 1990	Ministério da Educação aprova o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), promovendo a perspectiva intercultural na educação indígena.	Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (1998)
Atualidade	Reconhecimento da importância da escrita indígena como meio de preservar e difundir as raízes culturais.	

Fonte: Adaptado de Barbosa, Fialho, Machado (2018).

Após 21 anos da promulgação da Constituição Cidadã de 1988, a qual reconheceu a importância e a necessidade de proteção e promoção das culturas e dos conhecimentos indígenas, era chegada a hora desses saberes passarem a integrar o cotidiano pedagógico das escolas indígenas. Para isso, duas condições precisavam ser pelo menos iniciadas: a capacitação de professores indígenas para essa nova empreitada pedagógica e a criação de material didático específico.

O Ministério da Educação determinou, na I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (I CONEEI), ocorrida em dezembro de 2009, que esse novo processo de formação, ancorado nos saberes indígenas, deveria começar pela alfabetização – letramento e numeramento – das crianças indígenas. Compreendo que essa medida foi acertada tanto do ponto de vista didático quanto pedagógico, considerando que uma mudança de paradigma como essa deve ser implementada desde o início da trajetória formativa de uma pessoa e que as crianças são mais receptivas para adotar essa nova forma de compreender o mundo, sem os hábitos arraigados das antigas práticas educativas que eram excludentes.

A etapa nacional da I CONEEI representou um espaço importante que teve a participação de 210 povos indígenas, totalizando 810 participantes. Além disso, esse processo mobilizou cerca de 50.000 pessoas de todo o território brasileiro, incluindo representantes indígenas, membros da sociedade civil e do governo que estiveram diretamente envolvidos em alguma fase da Conferência. O objetivo desse encontro foi discutir e estabelecer diretrizes e orientações para as políticas relacionadas à educação escolar indígena.

Dentre as deliberações da I CONEEI, destacam-se: proposta de criar um Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena; a implementação dos Territórios Etnoeducacionais pelo Governo Federal; a definição de diretrizes para a Educação Escolar Indígena em várias modalidades de ensino; e o incentivo à promoção e valorização dos saberes indígenas no ambiente escolar (Documento Final da I CONEEI, 2019).

A formação continuada proporcionada aos professores que atuam na educação escolar indígena, especialmente àqueles envolvidos nos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas indígenas, tem sido viabilizada por meio de instituições de ensino superior (IES) que possuam reconhecida *expertise* na área de pesquisa e capacitação de docentes indígenas. Essas instituições são selecionadas e formalmente aderem ao programa de acordo com os critérios estabelecidos pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação. Os estados, o Distrito Federal e os municípios, por sua vez, colaboram ativamente com as IES conforme preconiza o Art. 1º da Portaria 98/2013, trabalhando em conjunto em regime de efetiva cooperação.

Na Aldeia Pitaguary, a formação continuada faz parte da política de formação instituída pela Secretaria de Estado de Educação, sendo conduzida de forma presencial compreendendo um total de duzentas horas por ano. Essa política de formação é destinada aos professores que trabalham na educação escolar indígena, incluindo aqueles que atuam como orientadores de estudos e os que ministram aulas nas turmas de estudantes das escolas indígenas. O objetivo dessa formação é proporcionar aos educadores as ferramentas e os conhecimentos necessários para lidar com as demandas específicas da educação indígena, as quais vão desde o ensino da língua e cultura tradicionais até a integração de tecnologias educacionais de forma sensível e eficaz.

Recentemente, a Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (Crede 1) sediou a 3ª formação do Programa PAIC Integral, destinada a gestores indígenas da região, incluindo as unidades de ensino da Aldeia Pitaguary. O encontro teve como objetivo capacitar diretores e coordenadores escolares em temas relevantes para a gestão, impactando diretamente no processo de ensino-aprendizagem. A agenda do encontro contou com palestras como "IDE e a Pactuação de Metas no Ensino Fundamental das Escolas Indígenas", ministrada pela assistente técnica do Eixo dos Programas Federais da Seduc, Maria Angélica Sales da Silva, e "Mediação de Conflitos e Gestão de Pessoas", proferida pela formadora regional do Eixo de Gestão do Ensino Fundamental do Programa PAIC Integral (Crede 1), Jéssica Rodrigues Dantas.

Esses temas são de grande relevância para a educação, pois abordam as metas do Índice de Desempenho da Educação (IDE) a serem alcançadas pelas escolas no Spaece 2023, além de oferecer estratégias para resolver os desafios enfrentados pela comunidade escolar na gestão diária. O eixo de Gestão faz parte do Programa PAIC Integral, que, em regime de colaboração, proporciona formação continuada aos gestores escolares. Para os gestores das escolas indígenas da Aldeia Pitaguary, participar desses eventos de formação é fundamental para adquirir habilidades de gestão, lidar com questões específicas da comunidade e promover um ambiente educacional mais eficaz e inclusivo. Essas iniciativas visam a fortalecer a qualidade da educação indígena, alinhando-a com as demandas e realidades locais, e contribuindo para o sucesso dos estudantes indígenas.

As normativas oficiais, como a que vem expressa na Política Nacional de Educação Escolar Indígena, consolidaram esse reconhecimento e estabeleceram diretrizes para o ensino bilíngue e intercultural. Essas políticas enfatizam a importância da participação ativa das comunidades indígenas na formulação de suas próprias diretrizes educacionais.

Vale pontuar que, na Educação Básica, em geral, os currículos e as abordagens pedagógicas devem assegurar a aquisição das competências fundamentais estabelecidas na BNCC (Brasil, 2017). De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 2018, os currículos escolares devem envolver sem deixar de lado a integração e interconexão entre as diversas áreas do conhecimento, como o estudo e a prática da “história e cultura afro-brasileira e indígena, em especial nos estudos de arte e de literatura e história brasileiras” (Brasil, 2017, p. 478).

Nesse aspecto, promover uma educação que respeite e valorize a identidade cultural dos estudantes indígenas torna-se imperativo. Isso implica a contextualização cultural do currículo, a utilização de materiais educacionais que sejam pertinentes à realidade local e a colaboração contínua das comunidades em compreender suas necessidades e expectativas.

Entretanto, os desafios persistem nas escolas estaduais Pitaguary, como: a escassez de recursos apropriados e a necessidade de formação específica para abordar as particularidades das comunidades indígenas. Não obstante, a participação nesse esforço coletivo para proporcionar uma educação de qualidade e respeito à diversidade cultural das comunidades indígenas é motivo de satisfação e compromisso.

Ao tratarmos das deficiências no campo da educação indígena, a discussão ganha maior complexidade, sobretudo, pela relevância na promoção de uma educação indígena capaz de reconhecer-se cultural e politicamente necessária tanto para as políticas de educação como na formação dos professores, a exemplo das escolas da Aldeia Pitaguary.

Partimos do que consideramos básico à formação dos professores: os sentidos e os significados das nomenclaturas relacionadas às deficiências que passaram por uma importante atualização ao longo do tempo, com reflexões em torno da compreensão mais inclusiva das diversas necessidades dos estudantes nas escolas indígenas, como aquelas relacionadas ao letramento. A mudança nas nomenclaturas, por sua vez, está em consonância com os princípios de respeito à diversidade e à individualidade de cada estudante, independentemente de suas condições.

Ao longo da história, as pessoas com deficiência foram alvo de diversas formas de discriminação, incluindo a utilização de várias denominações depreciativas, tais como: mongoloide, pessoa defeituosa, inválido, incapaz, excepcional e estudante com capacidade residual. Esses termos enfatizavam as limitações das pessoas com deficiência com destaque para o que não podiam fazer em comparação com a maioria. Com o tempo, surgiram outras designações que não tinham a intenção de serem ofensivas, mas ainda não conseguiram descrever de maneira precisa esse grupo de pessoas.

Uma das mudanças foi na forma como denominavam as pessoas com deficiência. No aspecto atual, a expressão considerada correta é “pessoa com deficiência”, oficialmente adotada a partir da ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. O documento final dessa convenção foi assinado em Nova York, em 30 de março de 2007, e, posteriormente, promulgado no Brasil por meio do Decreto n.º 6.949, datado de 25 de agosto de 2009.

Considerando que:

No Brasil, tornou-se bastante popular, acentuadamente entre 1986 e 1996, o uso do termo portador de deficiência (e suas flexões no feminino e no plural). Pessoas com deficiência vêm ponderando que elas não portam deficiência; que a deficiência que elas têm não é como coisas que às vezes portamos e às vezes não portamos (por exemplo, um documento de identidade, um guarda-chuva). O termo preferido passou a ser pessoa com deficiência. Aprovados após debate mundial, os termos ‘pessoa com deficiência’ e ‘pessoas com deficiência’ são utilizados no texto da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em fase final de elaboração pelo Comitê Especial da ONU (Sasaki, 2002, p. 07).

Dessa forma, é relevante destacar que essa convenção representou um marco importante para os direitos humanos das pessoas com deficiência, sendo o primeiro tratado internacional desse tipo a receber status de Norma Constitucional no País. Tal medida foi possível devido à aprovação da Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) pelo Congresso Brasileiro, em conformidade com o §3º do Art. 5º da Constituição Federal, razão

para o significativo avanço no reconhecimento e na proteção dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil.

Em vez do uso de termos que possam estigmatizar e rotular os estudantes, nas escolas indígenas, adotam-se abordagens mais centradas na pessoa e em suas necessidades específicas. Por exemplo, em vez de se referir a um estudante como “deficiente visual”, agora usamos, nas escolas estaduais da Aldeia Pitaguary, o termo “pessoa com deficiência visual”. Isso coloca a ênfase na pessoa em vez de em sua deficiência, reconhecendo que cada um carrega, em si, um potencial único.

Utilizar terminologia precisa é essencial para promover a inclusão de estudantes com deficiência, sobretudo, no uso da terminologia adequada ao se referir a pessoas com deficiência, sendo fundamental para evitar a perpetuação de conceitos errados ou obsoletos. Em primeiro lugar, é importante reconhecer que pessoas com deficiência são pessoas. Não são, nem estão doentes para serem vistas como improdutivas e ineficazes, ao contrário, as deficiências não podem ser escondidas, esquecidas, tampouco, inferiorizadas.

Dessa forma, os termos “portador” de deficiência e “portador” de necessidades especiais (PNE) não devem mais ser empregados já que a forma correta de se utilizar é apenas “pessoa com deficiência” ou, na abreviação, "PCD".

Conforme Sasaki (2002), a adequação dos termos está intrinsecamente relacionada aos valores e conceitos que prevalecem em cada sociedade e em diferentes épocas. Dessa forma, os termos são considerados apropriados enquanto estão alinhados com esses valores e conceitos específicos ou, do contrário, tornam-se inadequados à medida que esses valores e conceitos são substituídos por outros, o que implica a necessidade de utilizar diferentes palavras.

Essas novas palavras podem já existir no vocabulário falado e escrito, porém, nesse aspecto, assumem novos significados criados com o propósito de representar novos conceitos teóricos e impulsionadores de ações didáticas, posturas e comportamentos. Assim, um dos principais desafios decorrentes do uso de termos inadequados está relacionado à perpetuação inadvertida de conceitos ultrapassados, ideias equivocadas e informações imprecisas.

A ausência de uma nomenclatura precisa e que esteja em constante evolução ao longo do tempo, de acordo com as mudanças históricas e os valores de cada era, não significa que não se deva buscar uma designação mais alinhada com a realidade vivida. Isso se deve ao fato de que evitar o uso de termos pejorativos e a propagação do preconceito associado a essas denominações ultrapassadas é essencial. Essas denominações ultrapassadas tendem a estigmatizar as pessoas com deficiência, além de disseminar informações incorretas e infundadas.

A atualização das abordagens mais inclusivas reflete o compromisso das escolas indígenas em criar ambientes educacionais que valorizem e respeitem a diversidade dos estudantes. Sendo assim, a prática promove a aceitação e a valorização das culturas e fortalece o sentimento de pertencimento e inclusão dos membros da comunidade escolar.

Perrenoud (2000) destaca a importância de enfrentar o desafio de proporcionar um ensino que respeite a cultura e a comunidade, o que significa reconhecer cada realidade social e cultural com a preocupação de traçar projetos educacionais que atendam a todos os estudantes, sem exceção. Em uma escola composta por uma população diversificada, incluindo diversos grupos étnicos com seus costumes e crenças, é fundamental garantir que todos os estudantes tenham as mesmas oportunidades, mesmo que isso exija estratégias de aprendizagem diferenciadas.

Projetos educacionais voltados para a inclusão ganham uma ação essencial. Esses projetos são concebidos com o objetivo de proporcionar um ambiente de aprendizagem que respeite e valorize a diversidade cultural presente na escola. Um exemplo concreto seria a implementação de programas que promovam a cultura indígena nas atividades curriculares, como aulas de história e literatura focadas na história e literatura indígenas, enriquecendo o currículo escolar, fortalecendo o senso de identidade e de pertencimento dos estudantes indígenas.

Dessa forma, os projetos de formação continuada para os professores são fundamentais para que estes estejam preparados para lidar com a diversidade cultural em sala de aula. *Workshops*, palestras e capacitações específicas podem proporcionar aos educadores as ferramentas e as estratégias necessárias para promover um ambiente inclusivo e respeitoso. Por exemplo, cursos sobre educação intercultural podem ajudar os docentes a compreenderem melhor as diferentes perspectivas culturais dos estudantes e a adaptarem suas práticas pedagógicas de acordo com essas diferenças.

4.3 Os desafios dos professores nas práticas inclusivas de pessoas com deficiência nas salas de aula das escolas indígenas

Ao abordar os desafios enfrentados pelos professores nas práticas inclusivas de pessoas com deficiência nas salas de aula das escolas indígenas, é fundamental compreender a importância de métodos e metodologias de ensino adequados a esses aspectos. Os métodos referem-se aos procedimentos utilizados para transmitir conhecimentos aos estudantes, enquanto as metodologias englobam o conjunto de técnicas e estratégias para alcançar os

objetivos de aprendizagem. No caso das pessoas com deficiência, é essencial que os docentes utilizem métodos diferenciados que levem em consideração as necessidades específicas de cada estudante, incluindo métodos visuais, auditivos, táteis e outros que favoreçam a compreensão e participação de todos os discentes.

A adequação dos métodos e metodologias de ensino para crianças com deficiência é fundamental para promover uma aprendizagem eficaz e inclusiva. Segundo Santos (2015), os métodos de ensino devem ser flexíveis e adaptáveis às necessidades individuais de cada estudante, levando em consideração suas características específicas, como tipo e grau de deficiência, estilo de aprendizagem e habilidades cognitivas. Um dos métodos mais utilizados é o ensino individualizado, que consiste em adaptar o conteúdo, a metodologia e os recursos de acordo com as necessidades de cada criança. Esse método permite ao professor trabalhar de forma mais próxima do estudante, identificando suas dificuldades e potencialidades para oferecer um ensino mais adequado.

A metodologia de ensino baseada em projetos também tem se mostrado adequada para crianças com deficiência. Por meio de projetos educacionais, os estudantes têm a oportunidade de desenvolver habilidades específicas, como trabalho em equipe, resolução de problemas e autonomia, ao mesmo tempo que aprendem o conteúdo curricular de forma contextualizada e significativa (Araújo, 2009).

No que diz respeito às metodologias, a prática centrada no estudante tem sido amplamente adotada. Essa abordagem o coloca no centro do processo de aprendizagem, permitindo que ele seja o protagonista de seu próprio desenvolvimento. O professor atua como um mediador, auxiliando-o a descobrir e construir seu conhecimento de maneira ativa e participativa.

Outra metodologia relevante é a aprendizagem baseada em problemas (ABP), a qual propõe a resolução de desafios ou situações-problema como forma de aprendizagem. Esse método estimula o pensamento crítico, a busca por soluções e a aplicação prática do conhecimento, sendo especialmente útil para crianças com deficiência, pois promove a autonomia e a tomada de decisões (Bacich; Moran, 2018).

Para crianças com deficiência visual, por exemplo, métodos de ensino que valorizam o uso de recursos táteis e auditivos são essenciais. A aprendizagem tátil, por meio de materiais, como texturas, formas e modelos tridimensionais, permite que essas crianças explorem o mundo ao seu redor de forma mais concreta.

Já para crianças com deficiência auditiva, métodos que privilegiam a comunicação visual, como a língua de sinais e o uso de recursos visuais, são indispensáveis. A comunicação

visual permite uma melhor compreensão e interação com o conteúdo, facilitando o processo de aprendizagem e a troca de informações.

No caso de crianças com deficiência intelectual, métodos que enfatizam a repetição, a revisão e a aplicação prática do conhecimento são recomendados. A aprendizagem por meio de atividades práticas e concretas, como jogos educativos e simulações, ajuda a reforçar os conceitos aprendidos e a desenvolver habilidades de raciocínio e resolução de problemas. Sendo assim, é importante ressaltar que a escolha dos métodos e metodologias deve ser feita de forma individualizada, levando em consideração o perfil de cada criança com deficiência. Uma prática inclusiva é essencial, considerando as necessidades educacionais, sociais, emocionais e físicas de cada estudante.

A adequação dos métodos e metodologias de ensino para crianças com deficiência é um processo complexo e contínuo. Requer a formação de professores capacitados e o uso de estratégias pedagógicas inovadoras e inclusivas. Quando bem aplicadas, essas abordagens contribuem significativamente para o desenvolvimento acadêmico, social e emocional dessas crianças, promovendo uma educação mais igualitária e acessível.

Além dos métodos de ensino, as adaptações curriculares também representam um desafio para os professores em escolas indígenas inclusivas. Segundo Lima e Martins (2022), as adaptações curriculares são modificações ou ajustes feitos no currículo escolar para atender às necessidades individuais dos estudantes com deficiência. Pode envolver a elaboração de materiais didáticos adaptados, a flexibilização de atividades e avaliações, bem como a criação de estratégias diferenciadas de ensino-aprendizagem. Nas escolas indígenas, onde a diversidade cultural e linguística é uma realidade, as adaptações curriculares tornam-se ainda mais relevantes para garantir o acesso e a participação de todos os estudantes, independentemente de suas condições.

A implementação de salas de recursos multifuncionais também se destaca como uma estratégia pedagógica relevante para apoiar o trabalho dos professores em escolas indígenas inclusivas. As salas de recursos são espaços equipados com materiais e profissionais especializados que oferecem suporte pedagógico aos estudantes com deficiência. Nesses ambientes, os estudantes podem receber atendimentos individualizados, participar de atividades específicas e contar com o auxílio de professores especializados em educação especial.

As adaptações curriculares no contexto das escolas indígenas inclusivas são fundamentais para garantir o acesso equitativo e a participação de todos os estudantes, especialmente aqueles com deficiência. Uma adaptação comum é a elaboração de materiais

didáticos adaptados, os quais levam em consideração as características individuais dos estudantes. A adaptação de atividades e as avaliações são essenciais para garantir que todos os estudantes possam participar plenamente do processo de aprendizagem, respeitando suas necessidades específicas.

A flexibilização das atividades também é uma estratégia importante nas adaptações curriculares. Nas escolas indígenas, onde a diversidade cultural e linguística é uma realidade, as atividades podem ser adaptadas para considerar os conhecimentos e práticas tradicionais dos estudantes. Em vez de atividades baseadas em textos escritos, podem ser propostas atividades orais ou práticas que estejam mais alinhadas à cultura e à realidade dos estudantes, promovendo, assim, a inclusão, a valorização e o respeito à diversidade presente na escola.

A criação de estratégias diferenciadas de ensino-aprendizagem significa desenvolver práticas pedagógicas que atendam às necessidades específicas dos estudantes com deficiência, como o uso de recursos visuais, exemplos concretos e atividades práticas. Nas escolas indígenas, onde a oralidade e a prática são frequentemente valorizadas, estratégias que envolvam narrativas, jogos educativos e atividades em grupo podem ser especialmente adequadas.

Devido às adaptações realizadas no conteúdo e nas atividades, vemos que elas também precisam ser realizadas na avaliação para garantir uma análise justa e significativa dos estudantes com deficiência, incluindo a utilização de métodos alternativos de avaliação, como apresentações orais, projetos práticos e portfólios, os quais permitam aos estudantes demonstrarem seus conhecimentos de maneira adequada. A avaliação deve ser vista como uma oportunidade de evidenciar o progresso e as habilidades dos estudantes, em vez de apenas medir o conhecimento de forma padronizada.

A formação dos professores também é essencial para o sucesso das adaptações curriculares. Os educadores das escolas indígenas precisam estar capacitados para identificar as necessidades dos estudantes com deficiência, planejar e implementar as adaptações de forma apropriada, incluindo conhecimentos sobre diferentes tipos de deficiência, estratégias pedagógicas inclusivas e uso de recursos tecnológicos e materiais adaptados. A formação contínua e o apoio pedagógico são fundamentais para que os professores se sintam preparados e confiantes para atender às demandas de uma sala de aula inclusiva.

A promoção da inclusão socioemocional dos estudantes com deficiência envolve criar um ambiente escolar acolhedor e inclusivo, no qual todos os estudantes se sintam valorizados e respeitados. Estratégias como a criação de grupos de apoio entre os estudantes, a realização de atividades que promovam a empatia e o respeito à diversidade, e a sensibilização

de toda a comunidade escolar para a importância da inclusão são fundamentais. Dessa forma, as adaptações curriculares não se limitam ao aspecto acadêmico, mas também visam ao bem-estar emocional e social dos discentes com deficiência (Locatelli; Santos, 2021).

Nessa perspectiva, as adaptações curriculares não são um processo estático, mas sim dinâmico e contínuo. Os professores das escolas indígenas devem estar sempre atentos às necessidades dos estudantes, buscando novas estratégias e recursos para garantir uma educação de qualidade e inclusiva para todos. Os diálogos com os discentes, suas famílias e a comunidade também são essenciais, pois eles são parceiros importantes no processo de adaptação e construção de um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo. As políticas públicas e o apoio governamental são fundamentais para garantir recursos e condições adequadas para a implementação efetiva das adaptações curriculares nas escolas indígenas inclusivas.

Em relação à falta de envolvimento da família nas situações de amparo ao trabalho dos professores em escolas indígenas inclusivas, a colaboração dos pais ou responsáveis pode contribuir significativamente para o acompanhamento das atividades escolares, a identificação de necessidades específicas dos estudantes e a promoção de um ambiente acolhedor e inclusivo na escola. A distância geográfica, as barreiras linguísticas e culturais, e as condições socioeconômicas podem dificultar essa parceria (Cury, 2015).

O apoio da área da saúde também é fundamental para o trabalho dos professores em escolas indígenas inclusivas. Profissionais da saúde, como psicólogos, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos, podem oferecer suporte técnico e orientações específicas para o atendimento das necessidades dos estudantes com deficiência. Essa integração entre saúde e educação é essencial para promover uma abordagem holística no cuidado e desenvolvimento dos estudantes, considerando suas necessidades educacionais suas condições de saúde física e emocional.

A falta de envolvimento da família nas situações de amparo ao trabalho dos professores em escolas indígenas inclusivas pode ser atribuída a uma série de fatores. Um dos principais é a distância geográfica entre as comunidades indígenas e as escolas, o que dificulta a participação dos pais ou responsáveis nas atividades escolares. Muitas vezes, as instituições de ensino estão localizadas em regiões distantes e de difícil acesso, tornando difícil para os familiares estarem presentes de forma regular. As condições socioeconômicas também podem impactar sua capacidade de participação, já que, muitas vezes, enfrentam desafios como falta de transporte ou recursos financeiros limitados para deslocamentos.

Nessa esteira, é importante o desenvolvimento de programas de capacitação e sensibilização para os pais e responsáveis, abordando temas, como educação inclusiva, direitos

dos estudantes com deficiência e formas de apoio, as quais podem ser oferecidas em casa. Esses programas podem ajudar a reduzir o desconhecimento e as dúvidas dos familiares em relação à educação inclusiva, incentivando-os a participar mais ativamente da vida escolar dos estudantes.

Sendo assim, é fundamental que as escolas indígenas inclusivas estejam abertas e receptivas às contribuições e participação dos familiares, reconhecendo sua importância no processo educacional. A criação de espaços acolhedores e inclusivos, onde os pais se sintam bem-vindos e valorizados, pode fortalecer essa parceria e contribuir para o desenvolvimento integral dos estudantes com deficiência. Ao trabalhar em conjunto com a família e a comunidade, os professores podem criar um ambiente educacional mais rico, diversificado e inclusivo, o qual atenda às necessidades e potencialidades de todos os estudantes.

Ademais, é essencial que as escolas ofereçam suporte e capacitação aos pais de estudantes com deficiência. Muitas vezes, os pais podem se sentir perdidos ou inseguros em relação ao melhor modo de ajudar seus filhos em casa. Oferecer orientações claras e práticas, bem como acesso a materiais e recursos educacionais, pode fazer uma diferença significativa. Oficinas e palestras sobre estratégias de apoio, atividades para realizar em casa e como lidar com situações específicas também podem ser muito úteis para os pais se sentirem mais confiantes e capacitados.

Em síntese, os desafios enfrentados pelos professores nas práticas inclusivas de pessoas com deficiência nas escolas indígenas são diversos e complexos. A utilização de métodos e metodologias de ensino adequados, adaptações curriculares, salas de recursos multifuncionais, envolvimento da família e apoio da área da saúde são elementos-chave para promover uma educação inclusiva e de qualidade.

5 PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O capítulo dos "Percursos Metodológicos da Pesquisa" tem a finalidade de apresentar ao leitor uma compreensão detalhada de como a pesquisa foi conduzida. Este capítulo descreve os métodos e técnicas utilizados para coletar e analisar os dados, fornecendo uma visão geral do processo metodológico adotado no estudo.

Em uma pesquisa científica, a metodologia é fundamental para garantir a validade e confiabilidade dos resultados obtidos, pois propicia a transparência sobre o processo de pesquisa. Por meio da descrição dos procedimentos metodológicos, o leitor terá uma compreensão clara de como a pesquisa foi realizada e poderá avaliar criticamente a qualidade e relevância dos resultados apresentados.

A pesquisa é caracterizada como qualitativa e adota a abordagem de observação-participante com elementos etnográficos. De acordo com Campos, Silva e Albuquerque (2021, p.96), na observação-participante, o pesquisador não é apenas um mero espectador, mas se integra à cultura estudada para registrar ações, interações e eventos que ocorrem. Nesse contexto, atua como observadora atenta aos movimentos do cotidiano nas escolas, focando nos professores e em suas práticas pedagógicas, bem como nos aspectos envolvendo os espaços, tempos e percepções pertinentes ao estudo.

Os elementos etnográficos mencionados referem-se à observação realizada nas escolas ligadas às comunidades indígenas e à integração de suas culturas nos currículos escolares. Nesse contexto, a participação ativa dos diferentes grupos sociais presentes – incluindo professores indígenas e não indígenas, alunos indígenas e não indígenas, e a comunidade escolar – durante a observação, permite a imersão nos aspectos sociais, culturais e comportamentais que são fundamentais para a coleta e a análise dos dados a serem interpretados. Ao incorporar elementos etnográficos à pesquisa qualitativa, buscamos obter uma compreensão detalhada e abrangente do fenômeno em estudo, com um foco nas práticas, significados e dimensões sociais envolvidas.

Os conceitos relacionados à Educação Escolar Indígena e à Inclusão, na perspectiva da pedagogia intercultural, subsidiaram as discussões teóricas pautadas na diversidade cultural e nos desafios enfrentados por professores e estudantes com deficiência. Sendo assim, adiantamos que o tipo de abordagem metodológica oferece a flexibilidade necessária para explorar e adaptar-se às dinâmicas e particularidades do campo de estudo, possibilitando uma investigação mais sensível e reflexiva. Ao mergulhar no aspecto social e cultural em questão,

pode-se captar contradições e complexidades que seriam perdidas em atividades mais superficiais.

O espaço escolhido para as experiências de pesquisa, *'in loco'*, foi em duas escolas indígenas da comunidade Pitaguary, ambas da rede estadual de ensino, localizadas em Maracanaú e Pacatuba, região metropolitana, no estado do Ceará. As duas escolas pesquisadas que possuem nomes indígenas são: Escola Indígena CHUÍ e Escola Indígena ITA-ARA. A primeira, EI CHUÍ de ensino fundamental e médio, situada no município de Maracanaú e a segunda, EI ITA-ARA, também de ensino fundamental e médio, situada no município de Pacatuba.

A escolha do local de pesquisa para este estudo foi ponderada e fundamentada em critérios que estivessem em consonância com os objetivos específicos da pesquisa. Primeiramente, a aproximação com o objeto de estudo surgiu a partir de elementos inerentes à minha vivência pessoal e trajetória profissional, os quais me conduziram a uma forte ligação com dois domínios essenciais: a educação especial e a educação indígena. Essa ligação foi enraizada em minha própria identidade, uma vez que sou de origem indígena e fui nascida e criada na comunidade indígena Pitaguary.

Considerando esses aspectos, optamos por selecionar duas escolas indígenas da rede estadual de ensino fundamental e médio, localizadas em Maracanaú e Pacatuba, no Ceará, como o *locus* da pesquisa. As escolas escolhidas foram a Escola Indígena Chuí e a Escola Indígena Ita-Ara. Essa escolha foi guiada pela relevância dessas instituições no processo da educação indígena na região, bem como pela acessibilidade e disponibilidade de recursos para a realização da pesquisa.

Em relação aos participantes deste estudo, foram estabelecidos critérios específicos para garantir a representatividade e a relevância dos sujeitos envolvidos. Foram selecionados professores das duas escolas indígenas escolhidas, levando em consideração sua experiência e envolvimento com a educação especial e a educação indígena. A quantidade de sujeitos participantes da amostra foi determinada com base na oportunidade de analisar os dados coletados pelas conversas, se fosse um número grande de participantes, a análise seria mais demorada.

Os critérios de escolha dos sujeitos incluíram o tempo de atuação na instituição, a formação acadêmica e a participação em atividades relacionadas à educação especial e à educação indígena. Os participantes foram abordados por meio de convites formais, explicando os objetivos e procedimentos da pesquisa, e sua participação será voluntária e baseada no consentimento informado. Todo o processo de negociação para a participação dos sujeitos foi

pautado na transparência, respeito e ética, garantindo que os interesses e direitos dos participantes sejam preservados ao longo da pesquisa, assim houve preenchimento de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), obedecendo os critérios éticos da pesquisa. Em função disso, para preservar a confidencialidade dos participantes, foram utilizados nomes fictícios ao longo do estudo, garantindo, assim, sua privacidade e proteção.

Sendo assim, a coleta dos dados foi feita *in loco* em 02 (duas) escolas indígenas da comunidade Pitaguary, de Maracanaú e Pacatuba, Ceará. Com base nisso, foram realizadas entrevistas com os professores, as quais foram gravadas em áudio. Essas entrevistas semiestruturadas partiram de perguntas feitas aos participantes: 04 (quatro) professores do ensino fundamental e médio de cada escola selecionada, sendo (dois) docentes homens (P1, P2) e (duas) mulheres (P3, P4) de cada escola pesquisada. A seleção dos professores levou em consideração aqueles que atuam diretamente com estudantes com deficiência, pois têm uma compreensão prática das questões enfrentadas no processo da sala de aula.

Nesse caso, as perguntas propostas foram: *Quais são os principais desafios que você enfrenta como professor ao promover a inclusão de pessoas com deficiência, e como você lida com esses desafios? Como você faz as adaptações curriculares e dos métodos de ensino para atender às necessidades específicas dos estudantes com deficiência?*

A geração de dados foi realizada por meio de entrevista aberta com temas geradores, os quais permitiram uma análise das experiências dos professores que trabalham com estudantes com deficiência. A escolha dessa metodologia foi respaldada por Bogdan e Biklen (1994), que destacam a utilidade das entrevistas na pesquisa qualitativa para obter uma compreensão rica e contextualizada dos fenômenos em estudo. Todas as entrevistas gravadas em áudio foram transcritas e utilizadas no processo de interpretação, após a coleta dos dados.

Para complemento das entrevistas, usou-se o Diário de Campo como instrumento para coletar dados e obter informações importantes sobre a experiência dos participantes e o cotidiano escolar durante o projeto de pesquisa. O Diário de Campo serviu como uma ferramenta para que os participantes registrassem suas observações, reflexões e sentimentos ao longo do tempo, oferecendo uma perspectiva mais detalhada e pessoal sobre suas experiências.

Desse modo, é possível afirmar que a ação interpretativa dos dados coletados considera os traços etnográficos, cujos elementos auxiliam na compreensão e descrição de algum grupo social, práticas culturais, experiências no contexto social. Em outras palavras, a pesquisa buscou elementos do ambiente escolar para desvelar os indícios culturais que possam responder aos desafios da pesquisa. Nas palavras de Campos, Silva e Albuquerque (2021, p. 101), o Diário de Campo constitui-se como uma “ferramenta que consiste no registro completo

e preciso das observações dos fatos concretos, acontecimentos, sentimentos, relações verificadas, experiências pessoais do profissional/investigador, suas reflexões e comentários”.

A riqueza da captura dos elementos etnográficos incide na construção do Diário de Campo que, baseado na observação direta dos comportamentos culturais do grupo social pesquisado, no caso, os docentes na sala dos professores, nos espaços de interação e convívio coletivo, deu suporte aos registros feitos na forma de redação em caderno de campo próprio da pesquisadora, utilizado para as notas de campo no período da investigação.

Os registros feitos no Diário de Campo, na pesquisa, ficaram concentrados nos meses de agosto a dezembro de 2023, no trabalho de acompanhamento de dois a três dias da semana em que manteve contato com as escolas, percebendo e vivificando as relações e interações promovidas no grupo de professores, especificamente, na sala dos docentes durante os horários de entrada e de intervalos para o café e o bate-papo entre uma aula e outra.

A interpretação consistiu em trabalhar em categorias de análise que respondessem a cada questão definida na pesquisa, de modo a decompor os dados. Então, as notas de campo, as gravações em áudio e quais outras impressões que pudessem compor a análise foram consideradas no percurso metodológico.

Para essa interpretação, as experiências relatadas pelos entrevistados foram categorizadas e interpretadas à luz das teorias de Teixeira (2020), Silva (2018) e Souza (2019), bem como das normativas que abordam as temáticas de estudo (Silva, 2021; Cardoso, 2023; Luciano, 2013) e de outros autores que tratam essa temática, proporcionando uma compreensão ampla das experiências dos professores e como elas se relacionam com os conceitos e regulamentações pertinentes à inclusão e interculturalidade na educação. A convivência somada à observação e descrição das conversas gravadas em áudio desses professores das Escolas: EI CHUÍ e EI ITÁ-ARA, no estado do Ceará, subsidiaram a interpretação e a análise dos resultados.

6 ANÁLISES E DISCUSSÕES

Neste capítulo, apresentamos as análises e as discussões dos dados que embasaram a pesquisa na formulação das três grandes seções produzidas com a finalidade de responder o objetivo da investigação, assim, relembra: **analisar os desafios enfrentados pelos docentes indígenas ao promover a inclusão de pessoas com deficiência em sala de aula**. Nesse sentido, procuramos explorar os comentários dos docentes expressos nas falas a serem analisadas, seguindo, respectivamente, a organização dos objetivos específicos.

Para responder ao objetivo específico 1: Analisar o lugar da educação inclusiva nas normativas e legislações vigentes no Brasil, no estado do Ceará e no território indígena da Aldeia Pitaguary, indicamos a categoria **Políticas Públicas e Estado**. No caso do objetivo específico 2: Analisar a educação inclusiva de pessoas com deficiência com base nos saberes produzidos na comunidade indígena Pitaguary, selecionamos como categoria os **Saberes Indígenas**. Por fim, para análise do objetivo específico 3: Avaliar as práticas inclusivas e os desafios docentes no processo de inclusão de pessoas com deficiência nas escolas da Aldeia Pitaguary, estabelecemos como categorias: a) **linguagem, projeto político pedagógico e a proposta curricular**; b) **formação docente no processo de inclusão de pessoas com deficiência**; c) **metodologias de ensino, adaptações curriculares e participação das famílias**.

O contexto de geração dos dados produzidos ao longo dos encontros na escola e das observações com registro no Diário de Campo vem carregado por atravessamentos bastante significativos quando atribuímos às discussões que encerram com a análise acerca dos desafios enfrentados pelos professores no processo de inclusão de pessoas com deficiência.

Recupero aqui as relações pessoais e profissionais que somam a essa rede de discussões e análises que me atravessaram como indígena, pesquisadora, professora, mãe de crianças inclusas. Então, o desafio estava posto: possibilitar o diálogo com os professores, de modo a refletir acerca das facilidades e/ou dificuldades na prática inclusiva com as pessoas com deficiência, em nosso próprio território, o que provocou trazer as questões das identidades étnicas e culturais do povo Pitaguary.

6.1 Educação inclusiva nas normativas e legislações vigentes no Brasil, no estado do Ceará e no território indígena da aldeia Pitaguary

Alguns aspectos levantados no estudo mostraram a relação entre as **Políticas Públicas e Estado** inerentes à formulação, implementação e avaliação de legislações, normativas e documentos acerca da educação inclusiva enquanto aspectos fundamentais que servem de base para a consolidação da relação entre ensinar incluindo pessoas com deficiência na sala de aula.

Sendo assim, é possível dizer que, nem sempre, as intenções registradas no papel, na tinta à caneta, refletem as condições do lugar da inclusão no cotidiano escolar, quase sempre, cercado de inúmeras situações observadas pelos professores consultados na pesquisa.

Com base nisso, destacam-se as falas que os professores expressaram:

Atrasou muito essa questão da conscientização do Estado em fornecer para as escolas indígenas esse tipo de atendimento. Porque a nossa demanda é alta e os professores a qual eu tenho mais contato eles buscam também informações, buscam saber, lidar com as situações e a gente precisa ter mais apoio do Estado já que nossos alunos eles são inclusos e nós temos que inclui-los em tudo. E o Estado também poderia fornecer projetos de conscientização não só a nós professores, mas as famílias também (P1).

No resgate do texto, podemos destacar que a Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015, que trata da inclusão como um dever do Estado e uma garantia das instituições de ensino, têm demorado a ser efetivada, refletindo-se em dificuldades na implementação de práticas inclusivas nas escolas. Isso se dá devido à complexidade e circunscrição da legislação, a qual demanda uma reorganização estrutural e cultural das instituições de ensino para sua plena aplicação.

A fala do professor reflete a realidade enfrentada nas escolas, local em que a implementação da Lei Brasileira de Inclusão ainda se encontra aquém do ideal. Aspectos como a falta de recursos adequados, a necessidade de formação continuada em educação inclusiva e a ausência de suporte institucional podem comprometer a efetivação dos princípios inclusivos preconizados pela legislação.

Como destaca Melo (2020), a complexidade da lei e a falta de orientações claras sobre sua implementação têm contribuído para obstáculos na prática inclusiva, exigindo um esforço conjunto de gestores, professores e comunidade escolar para superar tais desafios. Assim, a fala do professor ressalta a importância de um compromisso efetivo do Estado e das instituições de ensino para garantir o pleno acesso à educação inclusiva para todos os estudantes com deficiência, em conformidade com os preceitos estabelecidos na legislação vigente.

No mesmo sentido, podemos destacar que, com a investigação sendo feita num período pós-pandêmico (relacionar o ano da pandemia, por exemplo), se notou maior visibilidade sobre as questões urgentes acerca da inclusão, pois, se antes, pouco se discutia, no período da pandemia e após essa triste fase da história brasileira, os professores sentiram um tanto mais os desafios ligados às políticas de educação com ênfase na inclusão das pessoas com deficiência, seja em relação às crianças, ou aos jovens, adultos e idosos na sala de aula.

Sobre isso, tivemos a importante fala aqui destacada:

Na escola na qual eu trabalho, escola indígena, ultimamente, principalmente pós pandemia, a gente vai enfrentando uma demanda com uma numeração um pouco alta de alunos inclusos. Porém, o Estado ainda não fornece pessoas para apoiar esses alunos que são inclusos, porque nós, como professor, a gente tem que desdobrar, principalmente em planos de aula (P2).

A fala destacada pelo professor evidencia a sobrecarga enfrentada pelos educadores das escolas indígenas diante do aumento significativo no número de alunos com deficiência matriculados. A ausência de suporte adequado por parte do Estado para atender às necessidades desses estudantes coloca os professores em uma posição desafiadora, em que precisam desdobrar seus esforços para garantir uma educação inclusiva.

A falta de profissionais especializados para apoiar os alunos com deficiência reflete uma lacuna nas políticas educacionais, evidenciando a necessidade de uma maior atuação do Estado na formulação e implementação de políticas inclusivas que garantam o acesso igualitário à educação para todos os alunos, independentemente de suas condições individuais (Melo, 2020).

Portanto, torna-se indispensável que o Estado atue de forma mais proativa na promoção da inclusão educacional, fornecendo recursos e suporte adequados às escolas para lidar com a diversidade de necessidades dos alunos. A falta de investimento em capacitação de profissionais, desenvolvimento de materiais pedagógicos adaptados e estruturação de equipes multidisciplinares compromete a efetividade das práticas inclusivas nas escolas indígenas. Em muitos casos, os professores se veem diante de um dilema, tendo de conciliar suas responsabilidades pedagógicas com a necessidade de atender às demandas específicas dos alunos com deficiência, sem o suporte necessário por parte do Estado.

Considera-se que os professores têm conhecimento adequado sobre as normativas e legislações relacionadas à inclusão educacional. A falta de informação e compreensão sobre os direitos e responsabilidades previstos na legislação pode dificultar ainda mais a efetivação da inclusão nas escolas. É fundamental que os educadores estejam cientes dos seus direitos e deveres em relação à inclusão, buscando se manter atualizados sobre as políticas e diretrizes

que regem a educação inclusiva. Em alguns momentos, pode ser necessário solicitar apoio e orientação às autoridades competentes, a fim de garantir o cumprimento dos princípios inclusivos e a promoção do acesso igualitário à educação para todos os alunos.

Ainda na questão das políticas inclusivas de educação que garantam o acesso e a permanência da pessoa com deficiência, sobretudo, pensando no professor e nas questões ligadas ao fazer pedagógico, podemos analisar os aspectos burocráticos, nem sempre fáceis de serem vencidos quando o assunto se refere aos resultados esperados pelas políticas de educação.

Assim, tivemos a seguinte passagem: *“O aumento da burocracia e das exigências administrativas muitas vezes consome muito do nosso tempo e energia, dificultando o foco na organização de estratégias específicas (P3)”*.

Sobre a burocracia e exigências administrativas, destaca-se o aumento da burocracia e das exigências administrativas como um desafio para o processo educacional indígena, enquanto os outros entrevistados não mencionam esse aspecto. Em função disso, Souza (2019) afirma que a educação escolar indígena deve respeitar os princípios constitucionais, a base nacional comum e os direcionamentos da educação básica brasileira. Importante notar que, mesmo enfatizando no parágrafo único a liberdade das escolas indígenas para estabelecerem suas próprias normas e ordenamento jurídico, o foco permanece no ensino intercultural e bilíngue, destacando a valorização das culturas e identidades específicas de cada comunidade indígena.

Para Cardoso (2023), no que diz respeito à Educação Escolar Indígena, é essencial que a FUNAI e os diversos participantes estejam envolvidos no monitoramento e acompanhamento das políticas educacionais em todos os segmentos da educação formal. Segundo Silva (2021), essa ação implica garantir uma vigilância constante para assegurar a implementação efetiva das medidas destinadas a promover uma educação indígena de qualidade. Esse engajamento se faz necessário para garantir que as políticas sejam aplicadas de maneira consistente e atendam às necessidades específicas das comunidades indígenas em todos os níveis educacionais.

Devido à sua natureza interpretativa, a política educacional, na prática, tem o potencial de ser reinterpretada, gerando efeitos que refletem mudanças e transformações. Contudo, é relevante observar quais vozes detêm autoridade para efetivar essa política e quais outras são suprimidas, o que pode resultar na sua não aplicação.

Na realidade cotidiana, os princípios delineados na legislação podem não se concretizar de forma uniforme, dependendo da localização geográfica e das condições

climáticas. Essa falta de uniformidade pode comprometer a capacidade de emancipação dos cidadãos aos quais a política se destina. A implementação prática está conexas à gestão da política, considerando os aspectos materiais, como recursos humanos, instalações e orçamentos, bem como os diversos discursos e políticas que moldam a dinâmica da escola (Ball; Maguire; Braun, 2016).

Além disso, é importante salientar que os desafios enfrentados pelas práticas inclusivas nas escolas indígenas da Comunidade Pitaguary não ocorrem de forma isolada, mas estão conectados ao contexto mais amplo das políticas públicas educacionais e sociais voltadas para as populações indígenas. A falta de investimentos adequados nessas áreas, bem como a ausência de políticas específicas que atendam às necessidades particulares dessas comunidades contribuem para a perpetuação das barreiras enfrentadas no processo de inclusão escolar.

6.2 A relação entre a educação inclusiva de pessoas com deficiência com base nos saberes produzidos na comunidade indígena Pitaguary

Ao abordar as questões da educação inclusiva entre os professores, percebemos um grande envolvimento nas discussões, apesar dos desafios que surgem na prática e na maneira de lidar com as situações cotidianas.

Entretanto, os **Saberes indígenas** relacionados à educação inclusiva foram pouco percebidos nas respostas dadas pelos docentes que, em especial, restringiram-se a expressar as situações que estivessem voltadas às políticas públicas de educação, currículo escolar, metodologias de ensino e práticas adaptativas.

Contudo, o complemento na produção dos dados feito por meio do Diário de Campo nos possibilitou capturar situações fundamentais que, no discurso não-dito, pudemos observar no mural da sala dos professores, em projetos da escola, em situações por meio das quais você sabe que existe a relação dos saberes culturais na relação com o ensinar e na relação com a educação inclusiva nas escolas.

Ao analisar os dados coletados, por meio do Diário de Campo, foi possível perceber aspectos não explicitados nos relatos dos professores que lançam luz sobre os saberes indígenas relacionados à educação inclusiva. No registro feito em meu Diário de Campo, pude observar que, no mural da sala dos professores, estão presentes elementos culturais, como o símbolo da associação indígena, folders com imagens de pessoas indígenas e frases que refletem valores e tradições da comunidade indígena. Esses elementos podem ser interpretados como expressões

dos saberes locais que permeiam o ambiente escolar e contribuem para a construção de uma educação inclusiva que valorize a cultura e a identidade dos estudantes indígenas.

Ao analisar projetos desenvolvidos pela escola, foi possível identificar práticas pedagógicas que incorporam saberes tradicionais indígenas de forma implícita. Por exemplo, projetos como as Olimpíadas de Conhecimentos Indígenas, o Projeto de Preservação Ambiental "Cuidando da Nossa Terra" e atividades de valorização da língua e cultura indígena por meio de contação de histórias e danças típicas podem ser interpretados como estratégias de educação inclusiva que reconhecem e valorizam os saberes locais dos estudantes.

Outra situação observada foi a interação entre professores e membros da comunidade indígena durante eventos escolares ou atividades extracurriculares. Nessas ocasiões, é possível perceber trocas de saberes e conhecimentos entre os diferentes atores envolvidos, evidenciando a importância da colaboração e da participação da comunidade na construção de uma educação inclusiva e culturalmente relevante.

Esses exemplos concretos destacam a relevância de considerar os saberes indígenas como parte integrante da prática educativa inclusiva nas escolas indígenas. Ao valorizar e integrar os saberes locais na abordagem pedagógica, é possível fortalecer a identidade cultural dos estudantes indígenas e promover uma educação que respeite e celebre a diversidade étnica e cultural presente nas comunidades indígenas.

6.3 A avaliação das práticas inclusivas no processo de inclusão de pessoas com deficiência em sala de aula

Esta última seção está centrada na geração de maior complexidade, pois as falas dos professores desencadeiam grande mobilização acerca das situações cotidianas voltadas à inclusão de pessoas com deficiência na escola e nas salas de aula. Dessa forma, apresentamos a organização alinhada com o capítulo que deu origem à discussão com destaque para as questões da linguagem, projeto político pedagógico e a proposta curricular; a formação docente no processo de inclusão de pessoas com deficiência, conjugada a partir da relação com as metodologias de ensino, as adaptações curriculares exigidas no processo de inclusão e a participação (ou não) das famílias no processo de inclusão das pessoas com deficiência nas escolas.

a) Linguagem, Projeto Político Pedagógico e a proposta curricular

Amparados nos desafios docentes ao lidarem com as questões postas de inclusão em escolas e salas de aula indígenas, constatamos uma boa recorrência em falas que versaram sobre a necessidade de adaptação curricular e de métodos de ensino. Todos os entrevistados destacaram a importância de fazer adaptações curriculares e de métodos de ensino para atender às necessidades específicas dos estudantes com deficiência, incluindo o uso de recursos visuais, linguagem de sinais e a importância de reconhecer e respeitar as diferenças individuais dos alunos.

Nesse aspecto, Sá (2013, p. 11) nos lembra que a proposta pedagógica das escolas deve estar sempre preocupada e voltada para a reorganização do processo educativo e a valorização dos saberes constituídos na prática social transformadora e, principalmente, “não se pode esquecer que esses pressupostos deverão se ancorar aos anseios e aspectos culturais e linguísticos de cada povo indígena”.

Destaca-se que uma pedagogia transformadora, crítica e criativa demanda uma abordagem da educação que compreenda o ser humano como um ser integral, capaz de ser reconhecido no processo de sua construção histórico-social. Desse modo, a escola inclusiva e a educação para a diversidade não devem ser interpretadas apenas como ajustes superficiais dos diferentes ao ambiente escolar, mas sim como uma autêntica inclusão de todos, fundamentada em uma visão de sociedade que genuinamente se preocupa com o processo de humanização dos indivíduos (Marsiglia, 2012).

Interessa-nos perceber que as aproximações feitas pelos docentes, nas salas de aula, atravessam os currículos e avançam para a infraestrutura das escolas, ao lembrarem que: “*Com o tempo, percebi que a inclusão não se trata apenas de adaptar o ambiente físico, mas também de criar uma atmosfera de apoio e compreensão (P4)*”.

A fala destacada pelos professores reflete a importância da adaptação do ambiente escolar para promover a inclusão de forma efetiva. Como discutido anteriormente, a infraestrutura das escolas auxilia na criação de um ambiente inclusivo, garantindo o acesso e a participação de todos os alunos, independentemente de suas necessidades individuais. Envolve a acessibilidade física, como rampas, corrimãos e banheiros adaptados, a criação de uma atmosfera acolhedora e inclusiva que promova o apoio e a compreensão entre todos os membros da comunidade escolar.

A adaptação do ambiente escolar nem sempre é uma tarefa fácil, especialmente quando não há o apoio necessário da gestão escolar. A falta de recursos financeiros, a

burocracia administrativa e a falta de sensibilização podem representar obstáculos significativos na implementação de mudanças estruturais e pedagógicas para tornar a escola mais inclusiva. Resultando em ambientes escolares que não atendem adequadamente às necessidades dos alunos com deficiência, dificultando seu pleno engajamento e a participação nas atividades educacionais.

Portanto, a fala dos professores destaca a importância de um compromisso efetivo por parte da gestão escolar na promoção da inclusão, fornecendo o apoio necessário para realizar as adaptações requeridas, incluindo a alocação de recursos financeiros adequados, o estabelecimento de políticas e diretrizes claras para a inclusão e a promoção de uma cultura escolar que valorize a diversidade e a equidade. Somente assim será possível criar um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo, onde todos os alunos se sintam acolhidos, respeitados e capazes de alcançar seu pleno potencial acadêmico e pessoal. Sobre isso, (P1) destaca: *“Necessidade de adaptar o ambiente escolar para torná-lo mais inclusivo, desde a estrutura física até as metodologias de ensino. Infelizmente, nem sempre contamos com o apoio necessário da gestão escolar para realizar essas adaptações de forma eficaz (P1)”*.

A fala dos professores ressalta a necessidade premente de adaptar a estrutura física e as metodologias de ensino para promover a inclusão efetiva na escola. Essa reflexão vai ao encontro das discussões sobre a importância da acessibilidade universal e do *design* inclusivo, os quais buscam garantir que todos os alunos tenham igualdade de acesso ao ambiente escolar e às oportunidades de aprendizagem. Sasaki (2017) destaca a relevância de considerar as necessidades de todos os estudantes na concepção e organização dos espaços educacionais, bem como na elaboração de práticas pedagógicas que atendam à diversidade de estilos de aprendizagem e habilidades dos alunos.

A fala da professora também evidencia os desafios enfrentados pelos professores na implementação dessas adaptações, especialmente quando não contam com o apoio necessário da gestão escolar. Isso remete à discussão sobre a importância do suporte institucional e da liderança escolar na promoção da inclusão. Oliveira (2020) ressalta a necessidade de uma gestão escolar comprometida com a inclusão, a qual promova políticas e práticas que garantam a igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade. A falta de apoio da gestão escolar pode comprometer a eficácia das ações inclusivas e dificultar a realização de mudanças significativas no ambiente escolar.

Portanto, a fala dos professores revela a importância de uma abordagem holística e integrada para a promoção da inclusão na escola, que considere tanto as questões estruturais quanto as pedagógicas. Requer um esforço conjunto de todos os atores envolvidos na

comunidade escolar, incluindo professores, gestores, alunos e famílias, para criar um ambiente que valorize a diversidade, promova a equidade e garanta o pleno desenvolvimento de todos os estudantes. Somente assim será possível construir uma escola verdadeiramente inclusiva, onde todos os alunos se sintam acolhidos, respeitados e capazes de alcançar seu potencial máximo. Segundo (P4):

Nessa escola, nós temos o domínio de quase 20 alunos que já tem o laudo, ou estão ainda em análise. No entanto, nós não temos curadores, que são os apoiadores, para que os alunos possam ser mais assistidos, né? Mas a gente tenta de alguma forma estar presente ali, incluindo em todos os tipos de atividade (P3).

A fala da professora destaca os desafios enfrentados pela escola na ausência de profissionais especializados para apoiar os alunos com deficiência. Apesar das dificuldades, o compromisso e a dedicação dos docentes em incluir esses alunos em todas as atividades refletem um esforço contínuo para promover a inclusão e garantir o acesso igualitário à educação para todos. Essa atitude ressalta a importância da atuação dos educadores como agentes de transformação e inclusão, mesmo diante das limitações estruturais e de recursos. Encarar os desafios com determinação e buscar alternativas para garantir a participação de todos os alunos é essencial para construir uma escola inclusiva e acolhedora.

b) Formação docente no processo de inclusão de pessoas com deficiência

Outra questão de extrema importância no debate sobre a educação inclusiva, especialmente em relação às práticas na escola e na sala de aula envolvendo a comunidade indígena Pitaguary, está alinhada com Santos (2019). Ele destaca que a falta de preparo dos professores é um obstáculo, embora não seja considerada um fator decisivo para impedir a integração de alunos com deficiência nas classes regulares. O envolvimento tanto dos professores quanto dos alunos é fundamental para reconhecer as potencialidades e limitações de ambas as partes.

Assim, a palavra destacada na pergunta feita aos professores não foi por acaso, as respostas refletiram essa ênfase:

Primeiro, a formação dos professores. Eu creio que todos os professores que trabalham nas escolas deveriam ter uma formação de forma de grande qualidade, para que todos nós possamos lidar, saber lidar com inúmeras situações. Não só com a criança, mas sim com as outras crianças que estão perto dela. Porque um dos maiores problemas, fora essa questão da falta de formação dos professores, é a falta também de conhecimento dos próprios alunos (P4).

O principal pilar para uma formação docente inclusiva consiste em superar o que Freire (2016) denomina de “educação bancária”. Uma ação inclusiva requer a rejeição de práticas modernas/coloniais inerentes a uma herança autoritária. Podemos dizer que a impossibilidade de pensar dessa forma emerge quando não há construção de diálogos efetivos entre professor e aluno, bem como entre professor e formador, tornando-se inviável problematizar a história e abordar questões sensíveis.

A perspectiva dialética freiriana enfatiza que os momentos de formação devem ser dialógicos, não permitindo a verticalização do conhecimento e a separação entre aqueles que se expressam e os que permanecem em silêncio. Para lidar com um passado vivo, é preciso o envolvimento de todos os enredados no processo de aprendizado, incluindo aqueles que ensinam, aprendem e ensinam e aprendem. Assim, destacamos o seguinte depoimento: “*A falta de formação específica na área da educação inclusiva é um obstáculo significativo, pois nos sentimos despreparados para lidar com as diversas necessidades que surgem em sala de aula (P2)*”.

A falta de formação específica na área da educação inclusiva, conforme destacado pelos professores, evidencia um desafio enfrentado pelos educadores na escola indígena Pitaguary. Essa lacuna de preparação pode gerar sentimentos de despreparo diante das demandas diversas que surgem em sala de aula, especialmente no que diz respeito às necessidades específicas dos alunos com deficiência. Tal constatação ressalta a importância de investir em programas de formação continuada que capacitam os professores para lidar com a diversidade presente em contextos educacionais diversos, como é o caso da comunidade Pitaguary.

Nesse sentido, Sasaki (2017) salienta a relevância da formação docente em educação inclusiva como um elemento-chave para a promoção da igualdade de oportunidades educacionais. A falta de preparo dos professores pode comprometer a qualidade do ensino oferecido, o desenvolvimento integral dos alunos, especialmente daqueles que necessitam de adaptações e suportes adicionais.

Portanto, é fundamental que as políticas educacionais incluam estratégias eficazes de capacitação e suporte aos professores, a fim de garantir que possam enfrentar os desafios da inclusão com confiança e competência, contribuindo assim para a construção de uma escola mais inclusiva e acolhedora: “*A falta de formação e capacitação específica para lidar com as necessidades educacionais diversificadas (P1)*”.

A falta de formação e capacitação específica para lidar com as necessidades educacionais diversificadas, conforme expresso pelos professores, revela uma lacuna

preocupante na preparação dos docentes da escola indígena Pitaguary. Essa ausência de preparo pode resultar em dificuldades para atender às demandas variadas dos alunos, especialmente em um processo culturalmente diversos, como o da comunidade Pitaguary. Essa observação ressalta a importância de programas de formação continuada que abordem questões relacionadas à educação inclusiva, à sensibilização cultural e ao reconhecimento das especificidades locais.

Conforme Sasaki (2017), a formação dos professores deve ir além do conhecimento técnico sobre adaptações curriculares e metodológicas. Ela também deve incluir uma compreensão das diversas realidades sociais, culturais e étnicas presentes nas escolas, especialmente em comunidades indígenas.

Portanto, a falta de capacitação específica para lidar com as necessidades educacionais diversificadas prejudica a qualidade do ensino oferecido, também compromete a construção de relações mais inclusivas e respeitadas com os alunos e suas comunidades. Assim, investir em programas de formação que valorizem a diversidade cultural e promovam uma abordagem pedagógica sensível às especificidades locais é fundamental para garantir uma educação de qualidade e equitativa na escola Pitaguary.

c) Metodologias de ensino, adaptações curriculares e participação das famílias

Ainda na questão dos desafios e adaptações na inclusão de pessoas com deficiência nas escolas indígenas da comunidade Pitaguary, podemos identificar alguns pontos em comum e divergentes. Os pontos em comum demonstram que há falta de recursos e de suporte adequados. Todos os quatro entrevistados mencionaram sobre essa falta de recursos e apoio adequados, sendo esse um dos principais desafios, sendo somado à falta de profissionais de apoio, à formação específica na área de educação inclusiva e à necessidade de adaptação do ambiente escolar.

Nas reflexões de Silva (2019), destaca-se a importância de oferecer suporte educacional especializado aos alunos que enfrentam deficiências e necessidades educacionais específicas. Para Sá (2011), isso se justifica pela persistência do desafio que tais situações representam nas escolas do Brasil, com uma ênfase particular nas instituições de ensino voltadas para as comunidades indígenas. É possível recuperar as falas que importam no destaque abaixo:

Lembro-me de uma aluna com deficiência auditiva que, no início, estava lutando para acompanhar as instruções verbais. Para ajudá-la, comecei a incorporar recursos visuais, como apresentações em slides com legendas e vídeos com libras. Também aprendi o básico de linguagem de sinais para me comunicar melhor com ela (P3).

A experiência compartilhada pelo professor demonstra um importante exemplo de prática inclusiva ao adaptar suas metodologias de ensino para atender às necessidades específicas de uma aluna com deficiência auditiva. Ao incorporar recursos visuais, como apresentações em slides com legendas e vídeos em Libras (Língua Brasileira de Sinais), o professor demonstra sensibilidade e comprometimento em garantir o acesso à informação para todos os alunos, independentemente de suas habilidades auditivas. Essa abordagem reflete a compreensão de que a diversidade dos discentes requer estratégias pedagógicas diversas para promover uma aprendizagem inclusiva.

A implementação de práticas inclusivas requer flexibilidade por parte dos educadores para ajustar suas abordagens de ensino, oferecendo suporte e recursos adicionais quando necessário. Ao aprender a linguagem de sinais básica para se comunicar com a aluna, o docente demonstra um compromisso genuíno com a inclusão e a promoção da igualdade de oportunidades na sala de aula. Essa abordagem beneficia a aluna com deficiência auditiva e promove um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor para todos os alunos.

Um dos principais é a falta de recursos e apoio adequados para atender às necessidades específicas desses alunos. Muitas vezes, nos deparamos com turmas numerosas e sem profissionais de apoio para lidar com as demandas individuais, o que dificulta proporcionar a atenção e o suporte necessários para cada aluno (P2).

A maioria dos docentes demonstra empenho em envolver todos os alunos nas atividades escolares, esforçando-se para integrar os estudantes com necessidades especiais, evitando qualquer forma de discriminação e promovendo a colaboração. Contudo, os professores expressam preocupação ao avaliar a aprendizagem de alunos com deficiência, apontando a complexidade devido à falta de conhecimento claro sobre como conduzir essa avaliação, destacando a necessidade de capacitação (Santos, 2019).

Segundo Santos (2019), as instituições educacionais enfrentam diversos desafios ao lidar com alunos que possuem necessidades especiais, incluindo a ausência de estrutura física apropriada, a carência de profissionais qualificados e a omissão dos pais ao fornecerem laudos médicos, motivados pelo receio da possível discriminação que seus filhos possam enfrentar.

A sensibilidade dos docentes pode ser outro destaque no trabalho pedagógico, a exemplo desse depoimento deixado por um dos professores-participantes:

Cada aluno tem seu próprio estilo de aprendizagem e suas próprias necessidades, e encontrar maneiras de atender a todas elas podem ser um desafio constante. Porque eu tenho um filho também que é autista e trabalha na escola que eu, estudo na escola que eu trabalho, que as professoras dele, elas são bem atenciosas a ele, aos outros também, mesmo não tendo o apoio profissional daquele aluno que tem autismo (P4).

Como mencionado nesta dissertação a respeito de minha aproximação com o objeto de estudo e pesquisa, da mesma forma, esse docente-participante expressa a necessidade de maior atenção pedagógica às situações presentes no cotidiano escolar e à importância de auxiliar no processo de formação também dos pais e mães de crianças neurodivergentes.

A experiência compartilhada pelo professor sobre a adaptação de suas práticas pedagógicas para atender às necessidades específicas de uma aluna com deficiência auditiva demonstra um compromisso genuíno com a inclusão e o aprendizado de seus alunos. Essa abordagem reflexiva e proativa evidencia uma postura sensível às diferenças individuais e um esforço para superar as barreiras de comunicação que podem surgir em sala de aula. Ao incorporar recursos visuais, como legendas em slides e vídeos em língua de sinais, o professor demonstra uma compreensão da importância da acessibilidade e da diversidade de linguagens no processo de ensino-aprendizagem.

Vale ressaltar sobre a importância da flexibilização das práticas pedagógicas e do uso de estratégias diversificadas para promover a inclusão de todos os alunos. Ao aprender o básico da linguagem de sinais para se comunicar melhor com a aluna, o professor demonstra empatia e respeito pela diversidade, reconhece a importância de adaptar seu próprio repertório comunicativo para atender às necessidades específicas de seus alunos. Essa ação centrada no aluno e na busca por soluções criativas e inclusivas contribui para a construção de um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e acessível para todos os estudantes na escola Pitaguary.

Avançamos para uma demanda que apareceu de forma recorrente entre os participantes que destacamos na categoria mencionada para dar ênfase à “participação das famílias”. Sendo assim, temos importante destaque:

A importância do envolvimento e apoio das famílias nesse processo de inclusão. Muitas vezes, os pais e responsáveis não estão devidamente informados sobre as necessidades de seus filhos e como podem apoiá-los em casa. Seria fundamental que as escolas promovessem uma maior interação e orientação para os pais, para que possam contribuir de forma mais efetiva no processo educacional de seus filhos com deficiência (P3).

Na análise, recorreremos a Teixeira (2020), que nos mostra o quanto a responsabilidade pela inclusão não recai apenas sobre a escola, mas também sobre a sociedade em geral, com destaque para a família ao aceitar as limitações e buscar alternativas para esse

processo. A luta contra o preconceito tem seu início no ambiente doméstico e torna-se ainda mais desafiadora quando os responsáveis não conseguem garantir o mínimo necessário para a sobrevivência, especialmente ao lidarem com demandas especiais que podem envolver custos consideráveis e com situações em que o Estado, muitas vezes, não consegue abranger todas as necessidades. Assim a atuação do Estado é essencial para apoiar a inclusão e a integração.

A Nota Técnica do Todos pela Educação (2020, p. 12) destaca que “o envolvimento das famílias é fundamental e, desde que orientado por um olhar realista e cuidadoso, deve ser ainda mais estimulado nesse momento”. Nota-se que a relação entre família e escola deve ser caracterizada pela complementaridade, promovendo, assim, um ambiente propício para a educação e cuidado das crianças, respeitando as funções específicas de cada microsistema envolvido. Essa ação visa a buscar uma educação de qualidade (Silva, 2018).

Ainda no documento do Todos pela Educação (2020, p. 12), reitera-se que “o fortalecimento da relação família-escola, em especial se sustentado no pós-crise, é uma das principais oportunidades que ora se apresentam”. Percebemos a imensa possibilidade das famílias que demonstram maior engajamento com a escola conseguirem compreender os objetivos e procedimentos da instituição, ao revelarem habilidades mais desenvolvidas para o diálogo com seus filhos.

Nessa esteira, a partir das indicações acerca da fundamental importância dada pelos professores no envolvimento dos pais e familiares, entendemos a valia deste depoimento: *A falta de apoio dos pais ou responsáveis é um grande obstáculo para o progresso acadêmico dos alunos, colocam a deficiência como sendo o todo do aluno. Esquecendo que podemos ajudá-los (P2).*

A temática da relação entre família e escola deve ser incorporada no projeto pedagógico das instituições educativas, uma vez que é importante na construção de uma escola fundamentada nos princípios da participação, inclusão, redução de desigualdades e orientação para o sucesso acadêmico do estudante, em especial daqueles com deficiência (Luciano, 2023).

A parceria entre família e escola é essencial para uma educação inclusiva e de sucesso para todos as pessoas. Essa colaboração promove um ambiente de apoio mútuo, respeitando as necessidades individuais dos discentes. A participação ativa das famílias fortalece os laços na comunidade escolar e promove equidade e justiça social.

A partir desse momento, evidenciamos as perguntas feitas aos professores, as quais são recapituladas da seguinte maneira: Quais são os principais obstáculos que os professores enfrentam ao promoverem a inclusão de pessoas com deficiência? De que forma a escola os apoia na gestão desses desafios? Como você adapta o currículo e os métodos de ensino para

atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência? Essas questões permitiram uma análise interpretativa dos dados, respaldada pela observação participante com características etnográficas e pela revisão teórica.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo geral analisar os desafios enfrentados pelos docentes indígenas ao promover a inclusão de pessoas com deficiência em sua sala de aula. Ao longo da pesquisa, mediante uma análise minuciosa do trabalho, destacamos os objetivos específicos, os quais foram: a) analisar o lugar da educação inclusiva nas legislações e normativas vigentes sobre a educação indígena no Brasil, no estado do Ceará e no território indígena da Aldeia Pitaguary; b) analisar a educação inclusiva de pessoas com deficiência com base nos saberes produzidos na comunidade indígena Pitaguary; c) avaliar as práticas inclusivas e os desafios docentes no processo de inclusão de pessoas com deficiência nas escolas da Aldeia Pitaguary.

Na seção introdutória, fizemos um apanhado das questões mais gerais da pesquisa, enfocando a importância da educação inclusiva e os desafios enfrentados pelos professores no processo das escolas indígenas. Destacamos a necessidade de compreender como as políticas de inclusão são implementadas nessas instituições e como os professores lidam com as demandas específicas dos alunos com deficiência. Ressaltamos a relevância de investigar a função das famílias e da gestão escolar no processo de inclusão. A introdução concluiu destacando a importância de explorar essas questões para promover uma educação mais equitativa e inclusiva nas escolas indígenas, reconhecendo a diversidade e as particularidades desse contexto educacional.

Na fundamentação teórica, destacamos que a pesquisa demonstrou a compreensão histórica da educação indígena e da educação inclusiva, permeadas por saberes e práticas pedagógicas necessárias ao processo de inclusão de pessoas com deficiência. A análise das políticas educacionais, tanto em nível nacional quanto estadual, revelou a importância de considerar os contextos culturais e sociais das comunidades indígenas ao desenvolver estratégias de inclusão. Ressaltamos a necessidade de formação docente específica e do envolvimento das famílias e da gestão escolar para garantir uma educação inclusiva efetiva. Esses aspectos foram essenciais para embasar a compreensão dos desafios enfrentados pelos professores nas escolas indígenas e para orientar a análise dos dados coletados durante a pesquisa.

A partir desse momento, evidenciamos as perguntas feitas aos professores, as quais são recapituladas da seguinte maneira: Quais são os principais obstáculos que os professores enfrentam ao promoverem a inclusão de pessoas com deficiência? De que forma a escola os apoia na gestão desses desafios? Como você adapta o currículo e os métodos de ensino para

atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência? Essas questões permitiram uma análise interpretativa dos dados, respaldada pela observação participante com características etnográficas e pela revisão teórica.

Entre os achados da pesquisa, tornou-se evidente que a educação escolar indígena da Comunidade Pitaguary enfrenta desafios persistentes, apesar dos progressos e conquistas, visando a proporcionar uma educação de qualidade alinhada aos saberes autênticos das comunidades. Sendo assim, a implementação e a adoção de novas metodologias e de formas de ensino, com especial atenção à educação inclusiva, podem gerar resultados satisfatórios para o processo de ensino e aprendizagem.

Na primeira seção, a partir das análises realizadas nas seções do trabalho, podemos compreender que a pesquisa revelou a importância de abordar integralmente a temática da inclusão na educação indígena, destacando os desafios enfrentados pelos professores e a necessidade de apoio por parte das instituições escolares e das famílias.

Os dados obtidos demonstraram que a falta de formação específica para lidar com a diversidade de necessidades dos alunos é um obstáculo significativo, assim como a escassez de recursos e apoio adequados. A análise das respostas dos entrevistados permitiu identificar a complexidade de equilibrar as necessidades individuais dos alunos em salas de aula lotadas, a importância da formação contínua dos professores desde os estágios iniciais da educação e a demanda por cursos e experiências para lidar com a inclusão de alunos com deficiência.

Na segunda seção, a falta de apoio estatal e de estrutura adequada nas escolas indígenas também emergiu como um desafio significativo, destacando a necessidade de investimentos em formação continuada, recursos adequados e adaptações estruturais para criar ambientes escolares verdadeiramente inclusivos.

Os depoimentos dos professores evidenciaram a importância do comprometimento coletivo e interdisciplinar na promoção de uma educação inclusiva de qualidade, que respeite as individualidades e necessidades específicas dos alunos indígenas com deficiência. Além disso, ressaltaram a necessidade de políticas públicas inclusivas e de parcerias sólidas entre família e escola para garantir o sucesso acadêmico e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Na terceira seção, os resultados da pesquisa apontam para a urgência de aprimorar a preparação dos alunos, professores e comunidade em geral, visando a superar os desafios e promover uma educação escolar indígena verdadeiramente inclusiva e equitativa.

Desse modo, é fundamental que todas as partes interessadas – professores e a escola de um modo geral – se comprometam com a implementação de novas metodologias pedagógicas, políticas públicas inclusivas e investimentos em infraestrutura, formação

continuada e recursos adequados, visando a proporcionar experiências educativas enriquecedoras e inclusivas para todos os alunos.

No geral, é importante salientar que os desafios enfrentados pelas práticas inclusivas nas escolas indígenas da Comunidade Pitaguary não ocorrem de forma isolada, mas estão intrinsecamente ligados ao contexto mais amplo das políticas públicas educacionais e sociais voltadas para as populações indígenas. A falta de investimentos adequados nessas áreas e a ausência de políticas específicas que atendam às necessidades particulares dessas comunidades contribuem para a perpetuação das barreiras enfrentadas no processo de inclusão escolar. A negligência histórica e a marginalização sistemática dessas comunidades revelam uma falha estrutural nas políticas governamentais, as quais, muitas vezes, ignoram a complexidade e a riqueza cultural das populações indígenas. Esse descompasso entre as políticas propostas e a realidade vivida pelas comunidades indígenas não apenas compromete a qualidade da educação oferecida, mas também mina os esforços de preservação cultural e identidade étnica, perpetuando um ciclo de exclusão e desigualdade social. Além disso, a falta de formação específica para educadores e a insuficiência de recursos pedagógicos adaptados às realidades indígenas tornam mais grave a situação, refletindo uma visão etnocêntrica que desconsidera as singularidades e o potencial das práticas educativas indígenas.

A escassez de formação especializada para os profissionais da educação em lidar com a diversidade de necessidades dos alunos indígenas com deficiência é um obstáculo significativo. Além disso, a ausência de capacitação específica compromete a qualidade do ensino oferecido, o desenvolvimento integral e a inclusão efetiva desses estudantes no ambiente escolar.

Portanto, a inclusão escolar constitui um objetivo fundamental defendido nas políticas educacionais contemporâneas. A realidade das escolas revela uma série de desafios urgentes a serem enfrentados, na prática, a responsabilidade pela implementação de práticas inclusivas recai predominantemente sobre os professores. Nesse cenário, esses profissionais buscam oferecer uma educação de qualidade a todos os alunos, encontram-se solitários na tarefa de se aproximar das metodologias e cursos necessários para promover a inclusão.

Os próprios professores, diante da carência de apoio institucional adequado, buscam de forma independente os subsídios necessários para incluírem-se no processo de ensino inclusivo. Inscrevem-se em cursos de capacitação, participam de *workshops* e procuram por novas metodologias que possam atender às necessidades dos alunos com deficiência. Esse esforço individual reflete um compromisso com a educação inclusiva, uma tentativa de serem reconhecidos e valorizados dentro da própria comunidade escolar.

O cenário atual indica a insuficiência de suporte oferecido aos professores, pois as escolas carecem de recursos que possibilitem a aplicação efetiva das práticas inclusivas. O suporte especializado, quando existente, é insuficiente para atender à demanda. Dessa forma, os professores acabam assumindo a responsabilidade de buscar soluções para as barreiras que surgem diariamente em sala de aula.

A inclusão efetiva requer uma colaboração estreita entre professores, famílias e a própria instituição escolar. Essa colaboração é dificultada pela falta de tempo, de recursos e, por vezes, de uma compreensão compartilhada sobre o que constitui uma prática inclusiva. Os professores, muitas vezes, precisam se esforçar para incluir os alunos com deficiência, mas também para incluir a si mesmos em um sistema que deveria apoiá-los mais ativamente.

Dessa forma, a busca solitária dos professores por subsídios para a inclusão educacional revela uma necessidade urgente de reavaliação das políticas e práticas institucionais, que, atualmente, parecem ignorar as reais demandas da sala de aula inclusiva. É imperativo que os sistemas educacionais ofereçam formação contínua e específica sobre inclusão, além de disponibilizarem os recursos necessários para que os professores possam desempenhar seu papel de forma eficaz. A falta de apoio institucional e de diretrizes claras não só sobrecarrega os educadores, mas também perpetua um sistema excludente e desigual. Somente com um compromisso genuíno e substancial por parte das autoridades educacionais será possível transformar a inclusão em uma prática verdadeiramente coletiva e compartilhada, beneficiando todos os envolvidos no processo educativo. Sem essa transformação, continuaremos a perpetuar um ciclo de ineficiência e exclusão, comprometendo o desenvolvimento pleno de todos os alunos.

A formação continuada para os professores é um pilar fundamental nesse processo, pois permite o desenvolvimento de competências pedagógicas específicas para atender às necessidades diversificadas dos estudantes. No entanto, a realidade mostra que essa formação, muitas vezes, é negligenciada ou oferecida de forma superficial e desconexa das práticas cotidianas da sala de aula. Essa formação deve compreender aspectos técnicos, como adaptações curriculares e uso de recursos pedagógicos especializados, mas frequentemente falha em fornecer um suporte concreto e aplicável. Além disso, os aspectos socioemocionais, vitais para a promoção de um ambiente escolar acolhedor e inclusivo, são tratados de maneira secundária ou inadequada, evidenciando uma falta de compromisso real com a transformação da educação inclusiva. Sem uma reformulação profunda e um investimento sério na capacitação contínua dos professores, as políticas de inclusão permanecerão como meras

formalidades, incapazes de promover mudanças significativas e duradouras no contexto educacional.

Reconhecemos que é fundamental promover uma maior sensibilização sobre a importância da inclusão em toda a comunidade escolar e na sociedade em geral. Isso pode ser alcançado por meio de campanhas de conscientização, eventos educativos e atividades que valorizem a diversidade e celebrem as conquistas dos alunos com deficiência. Torna-se fundamental o comprometimento de todos os envolvidos – professores, alunos e comunidade – com a educação, buscando, junto às autoridades e às escolas, melhorias nas condições de ensino e na disponibilidade de materiais.

Apesar dos desafios, os docentes não devem desanimar na busca por fazer a diferença, mantendo o compromisso de preservar a identidade e autonomia na luta por uma educação específica e diferenciada. O cumprimento das leis por parte dos governantes e o compromisso com o acesso à educação de qualidade são imprescindíveis para atender às necessidades da escola da comunidade.

Espera-se que a pesquisa tenha revelado uma compreensão mais ampla dos desafios enfrentados pelos professores em escolas indígenas, no que diz respeito à inclusão de pessoas com deficiência. Que novos métodos e metodologias de ensino culturalmente sensíveis, os quais levem em consideração as necessidades específicas desses estudantes, possam surgir com a investigação, quando relacionados à acessibilidade, à adaptação de recursos educacionais, à formação de professores para atender às necessidades variadas dos alunos e ao envolvimento das famílias no processo inclusivo.

Por fim, almejamos que a pesquisa tenha contribuído para uma melhor compreensão e fortalecimento das relações entre a comunidade escolar, a comunidade indígena e as pessoas com deficiência, por meio da colaboração, do respeito à diversidade e da promoção da igualdade de oportunidades para todos, independentemente de suas capacidades.

REFERÊNCIAS

- AIRES, M. M. P. (org.). **Escolas indígenas e políticas interculturais no Nordeste brasileiro**. Fortaleza: EdUECE, 2009. 215 p.
- ALENCAR, F. A. G.; DINIZ, A.S. MST – Ceará, 20 anos de marchas. **Mercator**. [S. l.], v. 9, n. 20, set./dez. 2010.
- AZEVEDO, F. **A transmissão da cultura**: a cultura brasileira. São Paulo: Melhoramentos, 1976.
- BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**. Trad. de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- BARBOSA, Y. M. **O Museu Indígena Pitaguary**: proposta de incorporação do horto de plantas medicinais na coleção museológica. Rio de Janeiro: s.n., 2019.
- BARBOSA, D. de S.; FIALHO, L. M. F.; MACHADO, C. J. dos S. Educação inclusiva: aspectos históricos, políticos e ideológicos de sua constituição no cenário internacional. **Rev. Real. Investigue. Educ**, San José, v. 2, p. 598-618, ago. 2018. Disponível em http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032018000200598&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 21 dez. 2023.
- BARRETO, F. **Roseno apresenta projeto que visa o fortalecimento da educação escolar indígena no Ceará**. [S. l.]: Opinião, 2024. Disponível em: <https://www.opinioce.com.br/roseno-apresenta-projeto-que-visa-o-fortalecimento-daeducacao-escolar-indigena-no-ceara/>. Acesso em: 1 abr. 2024.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.
- BRASIL. **Decreto nº 26, de 4 de fevereiro de 1991**. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. Brasília, DF: Casa Civil, 1991.
- BRASIL. **Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004**. Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. Brasília, DF: Casa Civil, 2004.
- BRASIL. **Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009**. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena. Define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 2009.
- BRASIL. **Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973**. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Brasília, DF: Casa Civil, 1973.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Casa Civil, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências, por 10 anos. Brasília, DF: Casa Civil, 2001.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Casa Civil, 2008.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Brasília, DF: Casa Civil, 2014.

BRASIL. Parecer Homologado. Parecer nº. 6/2014. **Diário Oficial da União.** 31 dez. 2014, Seção 1, p. 8.

BRASIL. Parecer Homologado. **Parecer nº 13/2012.** **Diário Oficial da União,** 15 jun. 2012, Seção 1. p.18.

BRASIL. **Parecer nº. 6 de 2015.** **Diário Oficial da União.** Ministério da Educação. Brasília, DF, 6 jul. 2015.

BRASIL. **Parecer nº. 14/1999.** Diretrizes curriculares nacionais da educação escolar. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 1999.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998).** Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental, 1999.

BRASIL. Resolução nº 1, de 7 de janeiro de 2015. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União,** 8 jan. 2015, Seção 1, p.11.

BRASIL. **Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº. 3, de 10 de novembro de 1999.** Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 1999.

BRASIL. **Portaria nº. 1062, de 30 de outubro de 2013.** Institui o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais – PNTEE., Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento final da I Conferência de Educação Escolar Indígena.** Brasília, DF: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer nº 13/2012, de 10 de maio de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Relatora: Rita Gomes do Nascimento. **Diário da União.** Brasília, DF, 15 jun. 2012

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar da Educação Básica 2023 - Resumo Técnico**, Versão Preliminar, Brasília, DF: MEC, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf Acesso em: 1 abr. 2024.

CARDOSO, M. **Alfabetização e letramento indígena**. [S. l.]: Cenpec, 2023. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/tematicas/alfabetizacao-letramento-indigena> Acesso em: 18 ago. 2023.

CASTANHEIRA, M. L.; CRAWFORD, T.; DIXON, C.N; GREEN, J. Interactional ethnography: an approach to studying the social construction of literate practices. **Linguistics and Education**, [S. l.], v. 11, n. 4, p. 354-400, 2000.

CEARÁ. Decreto nº 25.970, de 31 de julho de 2000. Cria as escolas indígenas que indica e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, 2 ago. 2002. Série 2, Ano III, nº 147, p. 2.

CEARÁ. **Resolução nº 382/2003**. Dispõe sobre a criação e o funcionamento de escola indígena no Sistema de Ensino do Ceará e dá outras providências. Fortaleza: Conselho de Educação do Ceará. Fortaleza, 2003.

CEARÁ. Decreto nº 31.057, de 22 de novembro de 2012. Redenomina as Escolas Indígenas constantes da Estrutura Organizacional da Secretaria da Educação do Estado do Ceará e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, 27 nov. 2012. Série 3, Ano IV, nº 224, p. 3.

CEARÁ. **Resolução CEE nº 447/2013**. Altera dispositivos da Resolução CEC nº 382/2003, que dispõe sobre a criação e o funcionamento de escola indígena no Sistema de Ensino do Ceará e dá outras providências. Fortaleza: Conselho Estadual de Educação, 2013.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Território Etnoeducacional Potyró**. Proposta de Plano de Ação. Fortaleza: SEDUC, 2014.

CEARÁ. **Lei nº 16.624, de 19 julho de 2018**. Dispõe sobre a inclusão dos jogos indígenas no calendário oficial de eventos do Estado do Ceará. Fortaleza: SEDUC, 2018.

CEARÁ. **Lei n.º 17.165, de 02 de janeiro de 2020**. Reconhece a existência, a contribuição e os direitos dos povos indígenas no Estado do Ceará. Fortaleza: SEDUC, 2020a.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Educação Escolar Indígena**. Fortaleza: SEDUC, 2020b. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/educacao-escolar-indigena/>. Acesso em: 2 maio 2023.

CEARÁ. **Lei nº18.012, 01 de abril de 2022**. Institui a Lei Orgânica da Cultura do Estado do Ceará, dispondo sobre o Sistema Estadual da Cultura – SIEC. Fortaleza: SEDUC, 2022.

DOCUMENTO FINAL DA I CONEEI. Relatório final. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA, 1., 2009. Luziânia. **Anais [...]**. Luziânia: Coneei, 2009. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/deliberacoes_coneei.pdf. Acesso em: 2 maio 2023.

FEITOSA, M. B. A.; BEZERRA, L. M. P. de S. Da Luta pelo Território Pitaguary à Conquista da Educação Escolar Indígena. **Inovação & Tecnologia Social**, [S. l.], v. 2, n. 4, p. 56–70, 2020. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/inovacaotecnologiasocial/article/view/4769>. Acesso em: 21 dez. 2023.

FIGUEREDO, L. A.; PEREIRA, J. H. V. **Educação, Identidade e Infância Negra**. Serie-estudo, Período do mestrado em Educação da UCDB, Campo Grande, n.22, p. 71-90, jul./dez. 2006.

FONTELES FILHO, J. M. Autonomia e escola entre os tremembé de Almofala-CE. **Educação em Debate**, Fortaleza. v. 2, n. 38, p.170-177, 1999.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

KRENAK, A. Pensando com a cabeça na terra. In. REUNIÃO DE ANTROPOLOGIA DA CIÊNCIA E DA TECNOLOGIA. 6., 2017, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: Instituto de Estudos Brasileiros, 2017.

LITTLE, P.E. Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil: por uma antropologia da territorialidade. **Anuário Antropológico/2002-2003**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2004.

LUCIANO, G. Educação Escolar Indígena no Brasil: avanços, limites e novas perspectivas. In. REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: Anped, 2013.

MARSIGLIA, A. C. G. O tema da diversidade na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G.; BATISTA, E. L. (org.) **Pedagogia histórico-crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora**. Campinas: Autores Associados, 2012.

MONTE, N. **Relatório do curso de pedagogia no XX curso de formação de professores do Acre**. Rio Branco: Comissão Pro-Índio do Acre, 2000.

OLIVEIRA, J.P.; SANTOS, R. C. M. Introdução. In: OLIVEIRA, J.P.; SANTOS, R. C. M. (org.). **De acervos coloniais aos museus indígenas: formas de protagonismo e de construção da ilusão museal**. João Pessoa: UFPB, 2019. p. 725.

OLIVEIRA, A.V.; SILVA, M.S.S. Experiências educativas em movimento: a Educação do Campo e a Educação Indígena no Estado do Ceará. **Periferia**, [S. l.], v. 11, n. 4, p. 293-317, set./dez. 2019

RAMOS, A.R. **Sociedades indígenas**. São Paulo. Ática, 1986

RELATÓRIO. **Violência contra os povos indígenas no Brasil**. [S. l.: s. n.], 2021.

RODRIGUES, A.V. **Todo dia é dia de índio: a educação intercultural das escolas indígenas**. Fortaleza: SEDUC, 2019. Disponível em: <https://ww10.ceara.gov.br/2019/04/18/todo-dia-e-diade-indio-a-educacaointercultural-das-escolas-indigenas/> Acesso em: 2 maio 2023.

SÁ, M. A. **Criança indígena com deficiência na escola indígena: limites e possibilidades.** Dourados: Universidade Federal da Grande Dourados, 2013.

SÁ, M. A. **O escolar indígena com deficiência visual na Região da Grande Dourados, MS: um estudo sobre a efetivação do direito à educação.** 2011. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2011.

SANTOS, V. C. M. **A experiência de construção e organização da educação (escolar) indígena entre os Jenipapo-Kanindé, Aquiraz / Ceará.** 2022. 142f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

SANTOS, R. de O. da F. Algumas considerações sobre a Educação Inclusiva e as novas exigências para a formação de professores. **Revista Educação Pública**, [S. l.], v. 19, n. 12, jun. 2019.

SASSAKI, R.K. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação.** São Paulo, ano 5, n. 24, p. 6-9, jan./fev. 2002.

SILVA, L. R. **As políticas educacionais na Escola Indígena Chuí: as lutas do povo** Pitaguary de Maracanaú, Redenção: UNILAB, 2021.

SOBRINHO, R.S.M.; SOUZA, A.S.D.; BETTIOL, C.A. A educação escolar indígena no Brasil: uma análise crítica a partir da conjuntura dos 20 anos de LDB. Unisul, **Tubarão**, v.11, n. 19, p. 58 - 75, jan./jun. 2017.

SOUZA, F. J. **A legislação da educação escolar indígena na América Latina a partir da perspectiva da colonialidade,** 2019. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2019.

STEDILE, J.P. (org.) **A questão agrária no Brasil: o debate tradicional: 1500 - 1960.** 11. ed. São Paulo: Atual, 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, T. V. M. **Educação inclusiva no contexto escolar: desafios, possibilidades e proposições de práticas pedagógicas na perspectiva da escola justa.** 2020. 108 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Nota técnica ensino a distância na educação básica frente à pandemia da Covid-19.** [S. l.]: Todos pela Educação, 2020. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/425.pdf?1730332266=&utm_source=conteudo-nota&utm_medium=hiperlink-download. Acesso em: 21 fev. 2024.

WILBERT, J. **Tobacco and shamanism in South America.** Chelsea, Michigan: Yale University Press, 1987.

APÊNDICE A – DADOS DA PESQUISA

D S T Q Q S S 22 | 08 | 2023
D I M M J V S

→ 22.08.2023

Ao chegar na escola CHVI para apresentar a proposta de pesquisa, fui calorosamente recebida pelos membros da gestão e pela equipe educacional.

Compartilhei a intenção da pesquisa, enfatizando o respeito pela educação diferenciada e a importância de entender como a inclusão acontecia naquele espaço.

Durante a apresentação destaquei a necessidade de ouvir as vozes dos professores, reconhecendo a singularidade de suas experiências e desafios.

Expliquei como a pesquisa buscava identificar práticas bem sucedidas, bem como desafios a serem superados, visando contribuir para uma abordagem inclusiva mais eficaz.

Essa troca inicial estabeleceu uma base sólida para colaborações futuras, refletindo o comprometimento mútuo com o objetivo comum de promover uma educação inclusiva que respeite os direitos de todos.

Jandaia

D S T Q Q S S
D I M M J V S

24-08-2023

Durante um café informal na sala dos professores da escola Itá-ara, compartilhei a proposta de pesquisa sobre a educação inclusiva. Enquanto saboreávamos o café, aproveitei o ambiente descontraído para apresentar a ideia, destacando a importância de construir uma abordagem inclusiva que respeitasse a identidade cultural.

Os professores envolvidos na conversa, expressaram interesse e curiosidade sobre como a pesquisa poderia impactar positivamente suas práticas pedagógicas.

O ambiente acolhedor proporcionou um diálogo aberto, evidenciando o entusiasmo coletivo em abraçar a proposta de pesquisa como uma oportunidade para fortalecer a educação inclusiva na escola indígena.

Essa interação informal estabeleceu um vínculo valioso, solidificado o apoio e a colaboração para o desenvolvimento da pesquisa.

Escola
Indígena
Itá-ara
(Piratuba)



D S T Q O S S
D L M M J V S

14.09.2023

Em minhas observações testemunhei o desejo por saber lidar com estudantes com deficiências. Os professores incorporam práticas que respeitam e valorizam as tradições locais, adaptando métodos de ensino de maneira a promover a inclusão sem comprometer os outros aspectos. Permitindo que os estudantes participem plenamente das atividades escolares. Essa abordagem integrada reflete um compromisso holístico em fornecer uma educação inclusiva.

| | DISTIGOS
D I M M I V S

→ 29.09.2023

Hoje participei novamente de momentos descentralizados onde pude observar o comprometimento dos professores em proporcionar um ambiente inclusivo para estudantes com deficiência.

Buscando mesmo com muita dificuldade fazer as adaptações necessárias para tornar as aulas mais acessíveis.

→ 19.10.2023

Iniciamos o processo de coleta de dados via áudio no Whatsapp com os professores pré-selecionados, com intuito de entender um pouco mais sobre o processo de inclusão em suas salas de aulas.

Iniciaremos o processo de transcrição e análise assim que todos os áudios forem coletados.

Jandala

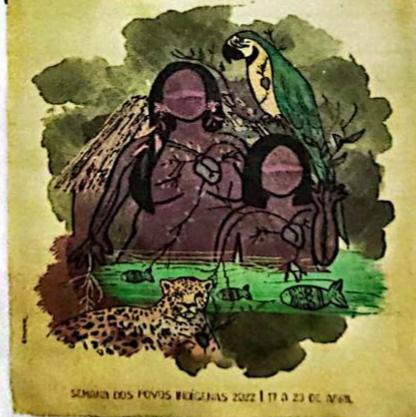
D S T Q Q S S
D I M M J V S

folhas indígenas



Escola Itáiana

DIREITO AO TERRITÓRIO,
DIREITO À VIDA



Semana dos povos
Indígenas

Jandaia

D S T Q Q S S
D L M M J V S

Exposições



Lei Diana Pitaguary



Escola Indígena CHU 1
(Maracanã)



Agosto 2023.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO

=> Quais são os principais desafios que você enfrenta como professor ao promover a inclusão de pessoas com deficiência, e como você lida com esses desafios?

=> Como você faz as adaptações dos currículos e dos métodos de ensino para atender às necessidades específicas dos estudantes com deficiência?