

## A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA TUPINAMBÁ DE OLIVENÇA

THE INCLUSION OF STUDENTS WITH SPECIFIC NEEDS IN THE CONTEXT OF TUPINAMBÁ OLIVENÇA INDIGENOUS SCHOOL EDUCATION

LA INCLUSIÓN DE ALUMNOS CON NECESIDADES ESPECÍFICAS EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN ESCOLAR INDÍGENA TUPINAMBÁ EN OLIVENÇA

Nairalyn da Fonseca Gomes dos Santos<sup>1</sup>

Elen Gomes Pereira<sup>2</sup>

**RESUMO:** Esse artigo buscou analisar a inclusão de estudantes indígenas com necessidades específicas no Colégio Estadual Indígena Tupinambá de Olivença (CEITO) e em seu anexo na comunidade Mamão, investigando desafios, estratégias e impactos dessa prática. Trata-se de uma pesquisa aplicada, de abordagem qualitativa, realizada por meio de estudo de caso com observação direta, entrevistas semiestruturadas com professores e uma anciã da comunidade. Os resultados revelam ausência de estratégias pedagógicas adequadas para os estudantes com necessidades específicas, prevalência de um modelo médico de compreensão da deficiência, escassez de recursos, falta de acessibilidade física e pedagógica e ausência de formação de professores. As ações inclusivas restringem-se a rodas de conversa e eventos culturais, sem efetiva acessibilidade curricular. As famílias, em alguns casos, apresentam resistência ao reconhecimento da deficiência, dificultando o processo de inclusão. Observou-se também que a valorização cultural do povo Tupinambá de Olivença, embora presente, não é acompanhada de práticas que garantam equidade e participação plena. Conclui-se que a efetivação de uma educação indígena inclusiva requer formação continuada de professores, atuação de equipe multidisciplinar, acessibilidade física e pedagógica, e estratégias culturalmente situadas que diminuam as barreiras dos estudantes com necessidades específicas.

2589

**Palavras-chave:** Educação Indígena. Necessidades Educacionais Específicas. Tupinambá de Olivença.

**ABSTRACT:** This article analyzed the inclusion of Indigenous students with specific needs at the Tupinambá of Olivença Indigenous State School (CEITO) and its annex in the Mamão community, investigating the challenges, strategies, and impacts of this practice. This applied research, with a qualitative approach, was conducted through a case study with direct observation and semi-structured interviews with teachers and a community elder. The results reveal a lack of appropriate pedagogical strategies for students with specific needs, a prevalence of a medical model of understanding disability, a scarcity of resources, a lack of physical and pedagogical accessibility, and a lack of teacher training. Inclusive actions are limited to discussion groups and cultural events, with no effective curricular accessibility. Families, in some cases, resist acknowledging the disability, hindering the inclusion process. It was also observed that the cultural appreciation of the Tupinambá of Olivença people, while present, is not accompanied by practices that ensure equity and full participation. It is concluded that the implementation of inclusive indigenous education requires ongoing teacher training, the work of a multidisciplinary team, physical and pedagogical accessibility, and culturally situated strategies that reduce the barriers of students with specific needs.

**Keywords:** Indigenous Education. Specific Educational Needs. Tupinambá of Olivença.

<sup>1</sup>Estudante da Licenciatura Intercultural Indígena (LINTER), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) campus Porto Seguro.

<sup>2</sup>Orientadora- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) campus Porto Seguro. Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT).

**RESUMEN:** Este artículo analizó la inclusión de estudiantes indígenas con necesidades específicas en la Escuela Estatal Indígena Tupinambá de Olivença (CEITO) y su anexo en la comunidad de Mamão, investigando los desafíos, las estrategias y los impactos de esta práctica. Esta investigación aplicada, con un enfoque cualitativo, se realizó mediante un estudio de caso con observación directa y entrevistas semiestructuradas con docentes y un anciano de la comunidad. Los resultados revelan la falta de estrategias pedagógicas apropiadas para estudiantes con necesidades específicas, la prevalencia de un modelo médico de comprensión de la discapacidad, la escasez de recursos, la falta de accesibilidad física y pedagógica, y la falta de capacitación docente. Las acciones inclusivas se limitan a grupos de discusión y eventos culturales, sin una accesibilidad curricular efectiva. Las familias, en algunos casos, se resisten a reconocer la discapacidad, lo que dificulta el proceso de inclusión. También se observó que la apreciación cultural del pueblo tupinambá de Olivença, si bien presente, no está acompañada de prácticas que garanticen la equidad y la plena participación. Se concluye que la implementación de la educación indígena inclusiva requiere de la formación docente permanente, el trabajo de un equipo multidisciplinario, accesibilidad física y pedagógica y estrategias culturalmente situadas que reduzcan las barreras de los estudiantes con necesidades específicas.

**Palabras clave:** Educación Indígena. Necesidades Educativas Específicas. Tupinambá de Olivença.

## INTRODUÇÃO

O presente estudo integra o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da Licenciatura Intercultural Indígena de uma estudante indígena matriculada em uma instituição federal. O Colégio Estadual Indígena Tupinambá de Olivença (CEITO) — escola-sede localizada em Sapucaieira, contém cinco anexos em comunidades distintas (Mamão, Taba Jairi, Acuípe de Cima, Serra Negra e Tucum).

2590

O trabalho aborda a inclusão de estudantes indígenas com necessidades específicas no CEITO e em seu anexo na comunidade Mamão. O território Tupinambá de Olivença, situado no sul da Bahia, compreende áreas dos municípios de Ilhéus, Una e Buerarema, com aproximadamente 50 mil hectares (RICARDO FP, et al., 2020). A Educação Escolar Indígena é reconhecida como comunitária, intercultural, bilíngue ou multilíngue, específica e diferenciada, conforme o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (BRASIL, 1998; CAVALCANTI, 1999; FLEURI, 2003).

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008):

A interface da educação especial na educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos (BRASIL, 2008, p. 17).

Apesar dos avanços na valorização da acessibilidade e da inclusão escolar, observa-se a carência de estudos sobre como esses princípios se efetivam nas escolas indígenas. Em muitos casos a família indígena não aceita que seu filho/a tenha alguma necessidade específica, ou seja, a falta de conhecimento da família causa prejuízo para a inclusão do estudante na escola. A maioria dos familiares do território indígena não aceita que algum parente tenha alguma necessidade específica, assim o diálogo com a família serviria para quebrar essa barreira de não aceitação.

Um caso real, que serve de exemplo, aconteceu quando a gestora de uma escola indígena identificou uma criança que ia com seus irmãos até o ponto de ônibus. A criança sempre ia embora para casa enquanto seus irmãos seguiam para a escola de ônibus. A gestora questionou um dos irmãos e o mesmo disse que a mãe dizia que a criança não podia ir para a escola.

Sendo assim, a gestora foi até a casa da mãe da criança e questionou o motivo dela não frequentar a escola e a mãe disse que a criança era “muda”. Após convencer a mãe, a criança começou a frequentar a escola. Com isso, foi encaminhada para a Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI) onde foi constatado que a criança, de 8 anos de idade e que nunca havia frequentado a escola, não era “muda”. Na verdade, a criança possuía “frenectomia lingual” o que popularmente é chamado “freio da língua”, sendo assim ela fez uma simples cirurgia e retornou para a aldeia no mesmo dia. Passou a falar de forma gradativa, pois não tinha costume de falar, até que desenvolveu a fala normalmente. Então, o diálogo com as famílias ajuda a romper barreiras e favorece a participação de todos os estudantes.

2591

Quando a deficiência é oculta, por exemplo autismo, a escola sabe que há uma maior resistência das famílias quando se compara com deficiências físicas. A família acaba dizendo que o filho deles “não é doido”. Se um/a responsável não aceita a condição do seu filho/a, não se pode tomar o lugar da família e em alguns casos não se insiste mais em tentar mudar a opinião da família.

Assim, a pesquisa parte da hipótese de que a inclusão no CEITO e em seu anexo Mamão tem sido conduzida a partir de modelos não condizentes ao contexto indígena, gerando lacunas pedagógicas e de acessibilidade. O estudo busca analisar práticas, recursos e estratégias utilizadas, bem como seus impactos no desenvolvimento acadêmico, social e emocional dos estudantes com necessidades específicas, contribuindo para o aprimoramento de políticas e ações inclusivas que respeitem as especificidades culturais do povo Tupinambá (SKLIAR, 2003).

## MÉTODOS

Trata-se de uma pesquisa aplicada, de abordagem qualitativa, voltada à solução de problemas específicos no contexto escolar indígena (GIL, 1999; COLLIS e HUSSEY, 2005; MINAYO, 2012). A investigação possui caráter exploratório, adequada para temas pouco estudados, buscando compreender de forma aprofundada a realidade analisada.

O procedimento técnico adotado foi o estudo de caso, realizado no Colégio Estadual Indígena Tupinambá de Olivença (CEITO), localizado na comunidade Sapucaeira, e em seu anexo na comunidade Mamão. A coleta de dados envolveu observação direta e entrevistas semiestruturadas, aplicadas por meio de um questionário com 16 (dezesesseis) questões abertas a 4 (quatro) professores.

Para mantermos o anonimato, os professores foram denominados com números de 1 até 4. Os Professores 1, 2 e 3 atuam na comunidade Mamão e a Professora 4 no CEITO como descrito a seguir:

*Professor 1* - 3 ano do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental Anos Iniciais;

*Professora 2* - 2 ano do Ensino Fundamental;

*Professora 3* - Educação Infantil;

*Professora 4* - 5 ano do Ensino Fundamental.

Além dos 4 (quatro) professores, também foi realizada uma entrevista semiestruturada com a anciã da comunidade por meio de um outro questionário com questões organizadas em 4 (quatro) partes: Parte 1 — Visão geral, Parte 2 — Aspectos sociais e culturais, Parte 3 — Aspectos da saúde e bem estar, e Parte 4 — Aspectos da vida adulta.

As unidades de análise incluíram: 1) infraestrutura escolar, 2) recursos disponíveis, 3) formação e capacitação docente, 4) currículo com adequações ou flexibilizações, 5) suporte emocional, 6) contexto familiar e 7) estratégias de inclusão utilizadas.

A pesquisa foi autorizada pela direção escolar e respeitou as normas éticas aplicáveis. Todos participantes preencheram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e foram informados sobre a garantia do uso das informações exclusivamente para fins acadêmicos. A identidade dos mesmos foi preservada. A seguir serão apresentados os resultados obtidos a partir das entrevistas realizadas acompanhado de discussões.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados apresentados a seguir foram organizados a partir das narrativas e respostas obtidas junto aos participantes, permitindo evidenciar percepções, memórias e práticas relacionadas à inclusão de estudantes com necessidades específicas no contexto do Colégio Estadual Indígena Tupinambá de Olivença (CEITO) e sua comunidade anexa Mamão.

Essas falas revelam tanto a permanência de concepções historicamente arraigadas quanto os desafios atuais para a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas. Nesse sentido, o primeiro relato apresentado será o da anciã, pois resgata uma memória coletiva sobre como eram compreendidas e vivenciadas as experiências de crianças com necessidades específicas na comunidade Tupinambá de Olivença. Posteriormente, serão apresentadas as falas dos quatro professores.

### Anciã

O relato da anciã traz uma memória rica e, ao mesmo tempo, dura sobre como eram vividas e compreendidas as experiências de crianças com deficiência na comunidade Tupinambá de Olivença. Suas lembranças revelam tanto aspectos culturais e simbólicos quanto práticas sociais e de cuidado, permitindo compreender como esse tema era (e ainda é) 2593  
atravessado por crenças, limitações estruturais e pela força dos saberes tradicionais.

Ela recorda, por exemplo, o nascimento de seu neto em 2005, que morreu poucas horas após o parto. O nascimento ocorreu na aldeia, assistido por parteira experiente, mas a ausência de recursos médicos foi determinante para o desfecho. A morte foi recebida com alívio por parte da comunidade, e termos pejorativos como “aleijada” eram usados, demonstrando o peso do estigma. Outros casos também marcaram sua memória, como o de uma menina com deficiência intelectual, conhecida como “a menina que cai”, e o de seu irmão, que parou de falar aos sete anos e morreu ainda adolescente. Em sua narrativa, crenças espirituais permeiam essas experiências: a visita de um beija-flor, por exemplo, foi interpretada como presságio da morte de seu irmão.

O currículo nas escolas indígenas precisa dialogar com os saberes tradicionais da comunidade, integrando-os ao processo pedagógico de forma crítica e significativa (GRUPIONI, 2008). Nesse sentido, a formação de professores indígenas deve estar articulada a práticas pedagógicas interculturais, que valorizem os conhecimentos ancestrais e fortaleçam a identidade cultural dos estudantes.

Segundo a anciã, não havia rituais específicos para nascimentos de crianças com deficiência, até porque não existia acompanhamento pré-natal.

Não existia possibilidade de saber se seria com deficiência. Não tinha pré-natal. O Serviço Especial de Saúde Pública (SESP) é bem antigo e cuidava da saúde em geral, mas não chegava no povo Tupinambá de Olivença. A saúde era a partir das ervas medicinais e da ciência tradicional, o povo Tupinambá de Olivença não tinha acesso ao SESP (ANCIÃ, 2025).

O cuidado de saúde ficava restrito às ervas medicinais e práticas tradicionais, já que os serviços públicos não chegavam à comunidade.

Não tinha cuidados médicos, tudo era oferecido dentro da aldeia, como por exemplo, chá de milhoalpista, cana de macaco (muito azeda), flor de mangalô, beto, óleo de pau, chá de mucunã e capeba. Cada uma dessas plantas servem para algo diferente, para um tipo de reação. Porém, ainda há outros (ANCIÃ, 2025).

Folhas de jendiroba, carobinha e babatimão, entre outras, eram usadas para tratar sintomas, mas não havia tratamentos direcionados às deficiências. Além disso, crenças e superstições marcavam o entendimento da deficiência como consequência de pecados ou maldições, o que reforçava a ideia de que pouco poderia ser feito.

Do ponto de vista social, as crianças com deficiência não frequentavam a escola — que também inexistia na época — e sua socialização se restringia à família, vizinhos e algumas festas. Eram vistas como incapazes de desempenhar tarefas comuns às outras crianças, ficando relegadas ao espaço do brincar. Muitas vezes, eram levadas às rezadeiras como se sua condição fosse uma doença a ser curada, segundo a anciã: “As rezadeiras (...) eram o ponto de cura. As crianças eram levadas ao ponto de cura como se a deficiência pudesse ser curada. Era considerada uma doença”. A ausência de apoio comunitário e institucional deixava as famílias sozinhas diante dessa realidade.

Na vida adulta, algumas dessas pessoas chegavam a se casar e ter filhos, mas muitas vezes transmitiam problemas de saúde hereditários. Mesmo assim, o status social era de dependência, com pouca autonomia e sempre precisando de alguém que falasse ou fizesse por elas. A expectativa de vida, segundo a anciã, estava ligada à sobrevivência dentro dessa rede de apoio familiar. Histórias e lendas também circulavam, como a de um homem que só se acalmava mordendo o calcanhar de outro, reforçando a percepção da deficiência como algo estranho ou temido.

Apesar do peso das discriminações e limitações, a anciã também lembra de experiências em que os tratamentos tradicionais e a sabedoria comunitária eram vistos como capazes de salvar vidas, como no caso de sua irmã mais velha, que teria evitado ficar “muda” graças ao leite

de jega preta. Essa memória reforça a importância da cultura e da tradição como referência de cuidado, ainda que não suprissem todas as necessidades.

No conjunto, seu relato revela que, no passado, a deficiência era vivida entre a marginalização e a tentativa de cura, mais ligada ao campo das crenças do que a direitos. Mostra também como a falta de acesso à saúde e à educação formal reforçava exclusões, mas aponta a resistência e a presença dos saberes tradicionais como parte fundamental da forma como a comunidade buscava lidar com essas situações.

O relato da anciã evidencia uma compreensão da deficiência ainda marcada por crenças culturais e espirituais, o que contrasta com a perspectiva do modelo social que entende a deficiência como resultado das barreiras impostas pela sociedade (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009).

Ao trazer essas memórias, torna-se possível relacionar as percepções comunitárias com a crítica apresentada pelo modelo social da deficiência, que desloca o foco da limitação individual para os obstáculos sociais e estruturais (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009).

### **Professor 1**

Nas respostas do Professor 1, observa-se que a inclusão escolar nas comunidades indígenas é compreendida a partir de diferentes dimensões, embora algumas apresentem lacunas significativas. No que se refere aos recursos disponíveis, não há menções claras a materiais pedagógicos, tecnológicos ou de apoio, sendo apontado apenas que o atendimento aos estudantes com necessidades específicas acontece, em muitos casos, “[...] depois de muita luta dos familiares [...]”, o que sugere escassez de serviços e suporte institucional. Já quanto à capacitação dos educadores, o professor destaca de forma enfática a ausência de profissionais com formação específica para atender esse público, identificando a falta de preparo docente como um dos maiores entraves ao processo inclusivo nas escolas indígenas Tupinambá de Olivença. De acordo com o Professor 1: “[...] não se tem um profissional com formação específica para atender esse público [...]”.

Por outro lado, um ponto forte da fala do professor refere-se ao suporte emocional oferecido aos estudantes, ressaltando aspectos como respeito, empatia, valorização e bem-estar, compreendidos como pilares da inclusão. Esse cuidado aparece também na ênfase ao contexto familiar, visto que a participação da família e da comunidade é reconhecida como fundamental para fortalecer os processos educativos, sendo percebida como fonte de apoio e alento.



A base da educação escolar indígena, é ancestral, o que garante a preservação e valorização da cultura e costumes de nosso povo, além de que todos os trabalhos dentro da comunidade com relação à educação e todo contexto comunidade tem o envolvimento de todos, o que faz garantir que a família do educando é da comunidade e está envolvida juntamente com o mesmo em todo esse processo (PROFESSOR 1, 2025).

Além disso, as estratégias de inclusão mencionadas, ainda que de forma genérica, revelam uma perspectiva mais comunitária e cultural do que pedagógica, com destaque para a busca junto a órgãos públicos, a valorização dos direitos, o envolvimento coletivo e a humanização das práticas.

De modo geral, a síntese das respostas do *Professor 1* evidencia uma ênfase constante na legalidade dos direitos e na dimensão relacional da inclusão, ao mesmo tempo em que aponta a carência de profissionais capacitados e a forte presença do contexto familiar e comunitário como elementos estruturantes do processo. Contudo, a ausência de referências à infraestrutura, aos recursos pedagógicos e às adequações curriculares indica uma lacuna na dimensão técnico-pedagógica, revelando que a visão do *Professor 1* se apoia majoritariamente em aspectos humanistas e socioculturais, deixando em segundo plano os aspectos operacionais da inclusão escolar.

## Professora 2

2596

Nas respostas da *Professora 2*, observa-se que a inclusão escolar nas comunidades indígenas é compreendida principalmente a partir de uma perspectiva humanista e comunitária.

Não oferecer atendimento de inclusão é desumano. Chamo a atenção para a qualidade do atendimento que está sendo prestado nas escolas indígenas e sobretudo na minha comunidade. Onde a principal ferramenta de trabalho dentre tantas é o amor, a empatia, o respeito, a valorização do ser humano (PROFESSORA 2, 2025).

O suporte emocional aparece de forma recorrente em sua fala, destacando-se a valorização da autoestima dos estudantes, o incentivo para que percebam seus próprios limites e capacidades, bem como a importância do amor, da empatia, do respeito e da valorização do ser humano como fundamentos essenciais do processo inclusivo.

O contexto familiar também é fortemente reconhecido, sendo a educação descrita como comunitária e diretamente vinculada à participação da família. Segundo a Professora 2: “O primor da educação escolar indígena é o conhecimento ancestral, a educação é comunitária o que garante a participação da família e consequentemente o envolvimento do próprio aluno no processo das atividades da escola”. Nesse sentido, o acolhimento, a empatia e o vínculo familiar são apontados como elementos que contribuem para o fortalecimento da inclusão, reforçando o



papel da coletividade indígena no desenvolvimento dos estudantes.

No que se refere às estratégias de inclusão, a *Professora 2* apresenta uma variedade de práticas que envolvem tanto o campo pedagógico quanto o cultural, como a promoção de valores de respeito e valorização dos direitos, o engajamento dos alunos em atividades escolares, a oferta de atendimento específico e diferenciado, além de rodas de conversa, palestras, orientações e a incorporação dos saberes tradicionais, sempre a partir das necessidades dos indivíduos.

Os saberes tradicionais são executados a partir de uma necessidade do indivíduo bem próximo aos envolvidos, portanto vai além de uma aplicação de saber, tem toda uma cronologia, e, essa que melhor se adeque a perspectiva de um rendimento satisfatório quanto ao aprendizado do aluno (PROFESSORA 2, 2025).

Sua fala evidencia ainda uma perspectiva humanitária da inclusão, em que a coletividade e a cultura indígena se tornam centrais.

De modo geral, suas respostas demonstram uma ênfase em valores afetivos, humanitários e socioculturais, ressaltando que a inclusão é construída pela participação comunitária e familiar e pelo reconhecimento das especificidades de cada estudante. Há, no entanto, pouca referência a dimensões técnicas, como recursos pedagógicos, infraestrutura adequada ou capacitação dos educadores. Assim, a visão da *Professora 2* destaca-se pela valorização do afeto, da coletividade e da cultura como bases do processo inclusivo, mas revela uma lacuna no que diz respeito aos aspectos operacionais necessários para sua efetiva implementação.

2597

### **Professora 3**

A análise das respostas da *Professora 3* revela uma compreensão da educação inclusiva nas escolas indígenas como um processo profundamente coletivo, culturalmente enraizado e promotor de equidade. Nas unidades de análise, alguns pontos em comum se destacam.

Sobre os recursos disponíveis, ela reconhece limitações, afirmando a necessidade de mais recursos e mencionando que, diante da escassez a *Professor 3* afirma: “Nas escolas indígenas fazemos adaptações dos recursos disponíveis para garantir o desenvolvimento dos estudantes necessitamos de mais apoio na área da educação inclusiva”.

A respeito da capacitação dos educadores, a professora destaca a carência de formação e de apoio especializado, apontando a urgência de equipes multifuncionais e maior suporte na área da educação inclusiva. A Professora 3 menciona que:

Nas escolas indígenas a aprendizagem dos estudantes com necessidades específicas embora haja avanços, ainda existem desafios a serem superados, necessitamos de mais

recursos e apoio de uma equipe multifuncional para garantir um aprendizado melhor (PROFESSORA 3, 2025).

Em relação ao currículo com adequações e flexibilizações, aparecem referências à oferta de um ensino prático e contextualizado, à adaptação das atividades conforme as especificidades dos estudantes, além da valorização do bilinguismo e da integração dos saberes tradicionais ao currículo formal, o que garante uma educação diferenciada. O suporte emocional também é ressaltado, sendo a autoestima promovida pelo sentimento de pertencimento e pela valorização da capacidade de cada estudante.

Embora não haja destaque específico para o contexto familiar, a presença da comunidade surge de forma marcante. A participação dos anciãos, o resgate da língua materna, das tradições orais e dos cantos são valorizados como elementos que fortalecem a identidade cultural e a inclusão, indicando que a comunidade exerce papel central no processo educativo.

Quanto às estratégias de inclusão utilizadas, elas se concentram em práticas que vão além do aspecto técnico, valorizando a formação crítica dos cidadãos, a promoção da equidade, o fortalecimento da cultura, a participação ativa dos estudantes e a incorporação dos saberes tradicionais e ancestrais.

É abordado as questões sociais e culturais de maneira inclusiva, através de práticas pedagógicas que valoriza e fortalece a cultura, e os saberes tradicionais ensinados pelos anciãos das comunidades que são portadores de grandes conhecimentos (PROFESSORA 3, 2025).

2598

Essas estratégias não apenas promovem o aprendizado, mas também garantem a preservação das identidades e direitos, formando estudantes empoderados, participativos e protagonistas de sua própria educação.

Em síntese, a fala da *Professora 3* revela uma visão de inclusão que articula dimensões culturais, sociais e afetivas. Embora reconheça fragilidades nos recursos e na capacitação docente, aponta a valorização da cultura, dos saberes tradicionais e da comunidade como pilares centrais de um modelo de inclusão diferenciado, que se afasta da lógica estritamente técnico-operacional e se aproxima de uma abordagem humanista, coletiva e culturalmente situada.

#### **Professora 4**

A partir das respostas da *Professora 4*, observa-se uma compreensão da educação inclusiva nas escolas indígenas como um processo que deve assegurar a equidade de oportunidades e respeitar a diversidade, sempre considerando as especificidades dos estudantes e o papel central da comunidade.

Uma das respostas menciona que os estudantes indígenas participam e se envolvem nas atividades da escola através de “(...) atividades culturais e de classe (...)”. Assim, percebe-se que todos estão inseridos nas atividades culturais porque é do próprio contexto social, da vivência. Porém, na de classe não há o envolvimento de todos indígenas porque não há estratégias de ensino voltadas para estudantes com necessidades específicas. Os professores interagem bem com o estudante e possuem boa vontade, mas há falta de formação para fazer esse trabalho adequadamente.

A capacitação dos educadores aparece como um ponto sensível: ela reforça a necessidade de formação continuada e específica para que os professores consigam lidar com a diversidade e responder de forma efetiva às necessidades dos estudantes.

Professores usam estratégias pedagógicas conforme as necessidades específicas dos estudantes. Assim os educadores deveriam receber formação continuada e específica para atender a diversidade de aprendizagem (PROFESSORA 4, 2025).

Nas respostas da Professora 4 observamos o seguinte trecho “(...) pois a inclusão assegura que os alunos com deficiências ou necessidades específicas (...)”. Isso reflete uma realidade dos professores: a ausência de formação continuada, pois é redundante dizer “deficiências ou necessidades específicas” já que o aluno com deficiência é o aluno com necessidade específica.

Vale ressaltar que, às vezes, as pessoas que fazem formação nem possuem estudantes com deficiência em sua sala de aula. Além disso, essas formações não acontecem com uma certa frequência como deveria. Em 15 (quinze) anos de docência na escola indígena, de uma das pesquisadoras deste trabalho, houve apenas um evento voltado para Educação Inclusiva (Fórum de Educação Inclusiva dos Povos Indígenas da Bahia - FEIPB) em 2010 no território Tupinambá de Olivença, fora esse não houve outro momento para aprimorar os conhecimentos, relatar experiências e compartilhar estratégias para lidar com esses estudantes. 2599

Nas respostas da mesma professora, a própria nos diz que “os educadores deveriam receber formação continuada e específica para atender a diversidade de aprendizagem”. Isso corrobora com a ideia de que realmente a falta de formação continuada prejudica não só o trabalho do professor mas também da participação do estudante com deficiência que frequenta a escola indígena. Por mais que os professores demonstrem “(...) respeito à diversidade (...)” é necessário que esse público seja inserido como um todo através de formação continuada de professores, pois a única ferramenta no momento utilizada por eles é o amor parental e não o conhecimento da área da educação especial inclusiva.

O desejo da *Professora 4*, a qual é Pedagoga, é expresso em sua resposta como algo ainda a acontecer, inclusive algo que a mesma deseja que aconteça. Ao ser perguntada “Como a escola indígena promove a inclusão dos estudantes com necessidade específica?” A resposta foi: “Quando assegura aos estudantes oportunidades de aprender de acordo com as suas necessidades.”

A visão dessa *Professora 4*, que possui experiência em sala de aula, é diferente da maioria dos professores indígenas, pois é exigido apenas o ensino médio para atuar como professor nas escolas indígenas. A *Professora 4* entende que a escola indígena acolhe os estudantes, porém ainda não promove uma educação indígena e inclusiva que funcione com propostas pedagógicas adequadas à diversidade de estudantes. Há necessidade de inclusão com ações, principalmente com formação de professores para atender a esse público.

No campo do currículo e flexibilizações, a professora aponta que a aprendizagem deve ser adequada às necessidades de cada estudante, respeitando as diferenças e garantindo que todos tenham oportunidades de aprender. Além disso, há ênfase na integração dos saberes pedagógicos tradicionais e na valorização da cultura indígena, seja por meio do uso da língua materna, das atividades culturais, dos jogos indígenas, das rodas de conversa ou da participação dos anciãos como transmissores de conhecimentos ancestrais.

2600

A escola valoriza e promove inclusão quando possibilita oportunidade de participação de anciões e outros membros da comunidade/aldeia como verdadeira fonte de conhecimento/sabedoria ancestral (PROFESSORA 4, 2025).

O suporte emocional é evidenciado quando a docente relaciona a autoestima dos estudantes com sua participação em atividades culturais, artísticas e escolares, que os ajudam a construir relações de segurança e autoconfiança. Já o contexto familiar surge como parte ativa no processo de inclusão, seja por meio do diálogo constante entre escola e família, seja pela valorização das vivências e pela superação de preconceitos.

Há uma parceria com as famílias e projetos comunitários. Essas parcerias servem para mostrar para os responsáveis pelos estudantes que os mesmos podem ser inseridos na sociedade e no mercado de trabalho. Segundo a *Professora 4* os próprios professores possuem autonomia junto com a direção para fazerem essa parceria. A direção apoia a ação dos professores e não interfere no trabalho dos mesmos. Isso acarreta nos professores poderem ser “os melhores” assim como “os piores” na vida dos estudantes.

A comunidade indígena local é envolvida no processo de inclusão “(...) através dos saberes indígenas compartilhando práticas de vivências (...)”. Quando o professor tem

difficuldade de trabalhar com um estudante, ele recorre à família para saber como ela faz para conversar com o estudante, qual tipo de brincadeira o estudante se envolve melhor, etc. Isso dá abertura para que se reproduza na escola.

Se o estudante já faz uma brincadeira em casa, ele teria um avanço melhor com práticas pedagógicas lúdicas com brincadeiras parecidas em sala de aula. Nesse caso é bem mais fácil pedir ajuda para a família já que não há formação adequada para isso.

As estratégias de inclusão utilizadas englobam desde a adequação das práticas pedagógicas às necessidades dos estudantes até ações voltadas ao fortalecimento da identidade cultural e ao respeito às diferenças. Entre elas estão: a participação em atividades culturais e escolares, o diálogo com as famílias, a realização de rodas de conversa, o uso dos saberes tradicionais e o envolvimento dos anciãos e da comunidade. Essas práticas visam não apenas garantir o acesso ao conhecimento, mas também promover pertencimento, equidade e valorização da identidade indígena.

Os impactos da incorporação dos saberes pedagógicos tradicionais na prática educativa são principalmente a perpetuação da identidade indígena para que o povo indígena possa defender suas origens. Está relacionado ao professor ser indígena, ele usa os saberes para promover a inclusão na escola. O professor não leva só o pedagógico para sala de aula. Por ser um professor indígena, ele está munido de saberes tradicionais do povo Tupinambá (PROFESSORA 4, 2025).

2601

De maneira geral, a Professora 4 enxerga a educação inclusiva nas escolas indígenas como um instrumento essencial para o desenvolvimento social, pois contribui para uma sociedade mais justa, fortalece a identidade cultural, empodera os estudantes e promove a participação coletiva da comunidade. Ainda assim, ressalta que há desafios significativos, sobretudo no que se refere à falta de formação adequada dos professores e à necessidade de consolidar mecanismos de aprendizagem que respeitem a diversidade dos estudantes.

A ausência de formação docente específica compromete a efetividade das práticas inclusivas, uma vez que muitos professores não dispõem de preparo adequado para lidar com a diversidade em sala de aula (GLAT; PLETSCHE, 2011). Os desafios da formação continuada revelam-se como um dos principais entraves para a inclusão, já que sem suporte teórico e metodológico consistente os educadores tendem a reproduzir práticas excludentes (GLAT; PLETSCHE, 2011).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatamos, a partir das respostas analisadas, a presença de concepções incoerentes sobre o estudante com deficiência, nas quais prevalece a identificação da deficiência em si, em

detrimento da consideração dos obstáculos e barreiras enfrentados. Essa perspectiva evidencia a permanência do modelo médico em lugar do modelo social da deficiência (DINIZ, 2007; OMS, 2011)

Também identificamos o uso de terminologias ultrapassadas e discriminatórias, como “pessoas portadoras de necessidades especiais”, “pessoa com comorbidade” e “portador de necessidades extremas”. Esse aspecto demanda reflexão por parte dos gestores das escolas indígenas, que devem pensar em estratégias para a promoção de formações continuadas, de modo a evitar a reprodução de termos capacitistas por professores no espaço escolar, sobretudo em salas de aula que contam com estudantes com deficiência.

No Colégio Estadual Indígena Tupinambá de Olivença (CEITO) — escola-sede localizada em Sapucaeira, com cinco anexos em comunidades distintas (Mamão, Taba Jairi, Acuípe de Cima, Serra Negra e Tucum) —, verificamos a inexistência de estratégias de inclusão estruturadas. A única ação identificada refere-se à matrícula de estudantes com deficiência em período diferenciado dos demais, não havendo outras iniciativas nesse sentido.

Em relação às práticas pedagógicas, observamos que não há planejamento específico voltado ao estudante com deficiência, embora alguns docentes tenham mencionado a existência dessas práticas em suas respostas. Apesar da ocorrência de rodas de conversa, palestras e orientações sobre inclusão, tais ações se restringem ao campo discursivo, sem se materializarem em práticas pedagógicas inclusivas efetivas ou na disponibilização de materiais pedagógicos adequados.

2602

Os professores mencionam “respeitar” o estudante com necessidades específicas com o intuito de preservar e valorizar a cultura indígena, sendo algo importante para a escola indígena na promoção da inclusão social e educacional já que o “respeitar” faz parte da própria responsabilidade da cultura indígena. Porém, o “respeito” não está ligado a questões pedagógicas mas sim em relação ao “cuidado” por pensar que ele é “doente” e que precisa de atenção. A escola indígena garante que os estudantes estejam presentes na escola, as portas não estão fechadas para eles, ela matricula todo esse público. Mas não há estratégias pedagógicas para que eles progridam educacionalmente.

Por fim, notamos que o vínculo familiar do estudante com deficiência com profissionais que atuam na escola pode contribuir positivamente para sua inclusão, uma vez que a presença de familiares no ambiente escolar tende a reduzir a possibilidade de situações de negligência ou maus-tratos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. 1998. Disponível em: [\[https://www.ufmg.br/copeve/Arquivos/2018/fiei\\_programa\\_ufmg2019.pdf\]](https://www.ufmg.br/copeve/Arquivos/2018/fiei_programa_ufmg2019.pdf)([https://www.ufmg.br/copeve/Arquivos/2018/fiei\\_programa\\_ufmg2019.pdf](https://www.ufmg.br/copeve/Arquivos/2018/fiei_programa_ufmg2019.pdf)). Acesso em: 3 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). Brasília, DF, 2008. Disponível em: [\[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf\]](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf)(<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>). Acesso em: 3 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena. 2013. Disponível em: [\[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10806-pcebo13-12-pdf&category\\_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192\]](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10806-pcebo13-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192)([http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10806-pcebo13-12-pdf&category\\_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10806-pcebo13-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192)). Acesso em: 3 fev. 2024.

CAVALCANTI, Marilda. Interculturalidade e educação: o ensino de línguas no Brasil. Campinas: Mercado de Letras, 1999. 207 p.

COLLIS, Jill; HUSSEY, Roger. Pesquisa em administração: um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

DINIZ, Débora. O que é deficiência. São Paulo: Brasiliense, 2007. 96 p. (Coleção Primeiros Passos).

DINIZ, Débora; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wederson. Deficiência, direitos humanos e justiça. Sur – Revista Internacional de Direitos Humanos, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 65-77, 2009.

FLEURI, Reinaldo Matias. Interculturalidade e educação. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 23, p. 16-35, maio/ago. 2003.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia. O papel da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Revista Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 379-387, set./dez. 2011.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Brasília: MEC/SECAD, 2008. 158 p.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. 88 p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2012. 407 p.



OMS – Organização Mundial da Saúde. Relatório mundial sobre a deficiência. São Paulo: SEDPcD, 2011. 334 p.

RICARDO, F. P.; KLEIN, T. M.; DOS SANTOS, T. M. Povos Indígenas no Brasil (PIB). 2020. Disponível em:  
[[https://pib.socioambiental.org/pt/Povo\%Tupinamb%C3%A1\\_de\\_Oliven%C3%A7a](https://pib.socioambiental.org/pt/Povo\%Tupinamb%C3%A1_de_Oliven%C3%A7a)]([https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Tupinamb%C3%A1\\_de\\_Oliven%C3%A7a](https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Tupinamb%C3%A1_de_Oliven%C3%A7a)).

SKLIAR, Carlos. Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003. 142 p.