

Desafios na Educação Inclusiva de crianças com necessidades especiais da etnia Tingui Botó do Estado de Alagoas

Challenges in Inclusive Education for children with special needs from the Tingui Botó Ethnic Group in the State of Alagoas

 Mariana Batista da Silva¹

 Wellington Ricardo Felix dos Santos²

Resumo:

A inclusão educacional visa garantir acesso equitativo à educação para todos, com foco especial nas comunidades indígenas e suas particularidades culturais, linguísticas e socioeconômicas. A inclusão de crianças com necessidades especiais nessas comunidades apresenta desafios únicos que exigem abordagens específicas. A pergunta da pesquisa parte, sobre quais são os principais obstáculos enfrentados na promoção da Educação Inclusiva na Educação Básica Indígena para alunos com necessidades especiais da etnia Tingui-Botó em Alagoas, Brasil? Com o objetivo de identificar e analisar os desafios na promoção da Educação Inclusiva para alunos com necessidades especiais na etnia Tingui-Botó em Alagoas, com o intuito de contribuir para a elaboração de políticas educacionais mais eficazes e inclusivas. A pesquisa utilizou análise documental e relatos de experiência direta na escola indígena. Foram consultadas fontes como Google Acadêmico, Web of Science, PubMed, Periódicos CAPES e Scopus. Foram conduzidas entrevistas com a coordenadora da escola e o professor, abordando temas relacionados à educação escolar indígena e à educação especial e inclusiva. O estudo revelou desafios para a inclusão de alunos com necessidades especiais nas escolas indígenas, destacando a necessidade de políticas educacionais mais adaptadas e eficazes que respeitem a diversidade cultural e as necessidades individuais. Assim, a inclusão educacional em comunidades indígenas é crucial, mas enfrenta desafios únicos que exigem políticas e práticas adaptadas.

Palavras-chave: Comunidade Indígena. Deficiência. Educação Inclusiva. Necessidades Especiais. Etnia Tingui Botó.

Abstract:

Educational inclusion aims to ensure equitable access to education for all, with a special focus on indigenous communities and their cultural, linguistic and socioeconomic particularities. The inclusion of children with special needs in these communities presents unique challenges that require specific approaches. The research question is: What are the main obstacles faced in promoting Inclusive Education in Indigenous Basic Education for students with special needs of the Tingui-Botó ethnic group in Alagoas, Brazil? The aim is to

¹ Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia pelo Curso CLIND - Curso de Licenciaturas Interculturais Indígenas de Alagoas, pela Universidade Estadual de Alagoas - Uneal/AL, Palmeira dos Índios, Alagoas, Brasil; marianasilva1@alunos.uneal.edu.br.

² Mestre em Culturas Africanas, da Diásporas e dos Povos Indígenas. Docente do Curso de Licenciatura em Pedagogia pelo Curso CLIND - Curso de Licenciaturas Interculturais Indígenas de Alagoas, pela Universidade Estadual de Alagoas - Uneal/AL, Garanhuns, Pernambuco, Brasil; tontom1978@gmail.com.

identify and analyze the challenges in promoting Inclusive Education for students with special needs of the Tingui-Botó ethnic group in Alagoas, with the aim of contributing to the development of more effective and inclusive educational policies. The research used documentary analysis and reports of direct experience in the indigenous school. Sources such as Google Scholar, Web of Science, PubMed, CAPES Journals and Scopus were consulted. Interviews were conducted with the school coordinator and the teacher, addressing topics related to indigenous school education and special and inclusive education. The study revealed challenges for the inclusion of students with special needs in indigenous schools, highlighting the need for more adapted and effective educational policies that respect cultural diversity and individual needs. Thus, educational inclusion in indigenous communities is crucial, but faces unique challenges that require adapted policies and practices.

Keywords: Indigenous Community. Disability. Inclusive Education. Special Needs. Tingui Botó Ethnic Group.

1 Introdução

A inclusão educacional é um princípio fundamental que busca garantir o acesso equitativo à educação para todos, independentemente de suas características individuais (Vasconcellos, 2023). No contexto das comunidades indígenas, esse princípio ganha contornos ainda mais desafiadores devido às particularidades culturais, linguísticas e socioeconômicas que permeiam esses ambientes.

Este estudo originou-se da análise documental e do relato de experiência, com o objetivo geral de identificar e analisar os principais obstáculos na promoção da Educação Inclusiva na Educação Básica Indígena de alunos com necessidades especiais da etnia Tingui-Botó em Alagoas, Brasil.

A metodologia adotada combina análise documental e relato de experiência direta na escola indígena. Para delimitar o escopo da pesquisa, foram consultados indexadores como Google Acadêmico, Web of Science, PubMed, Periódicos CAPES e Scopus, utilizando palavras-chave como "Comunidades Indígenas", "Deficiência", "Ensino Básico" e "Necessidades Especiais". Os instrumentos e fontes incluíram leis, regulamentos, normas pertinentes, além de livros, artigos acadêmicos e relatórios de organizações internacionais. Para Campos (2007), essas abordagens permitem uma análise profunda das barreiras enfrentadas e das melhores práticas em educação inclusiva para crianças com deficiência em contextos indígenas. Assim, o estudo

visa não apenas identificar desafios, mas também promover o desenvolvimento de políticas educacionais mais inclusivas e sensíveis às necessidades especiais dos alunos indígenas, assegurando o direito à educação de forma equitativa e respeitosa à diversidade cultural e individual.

2 Breve concepção da educação inclusiva: o que diz a lei?

A educação inclusiva é fundamentada no reconhecimento do direito de todas as pessoas serem tratadas de maneira justa e de terem as mesmas oportunidades de aprendizado e desenvolvimento. Este princípio encontra respaldo em diversos instrumentos, como o Artigo 1º da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que estabelece o princípio da igualdade e não discriminação.

Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito. (Declaração Universal dos Direitos Humanos – ONU, 1945).

29

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

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

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, em seu Art. 58, a educação da criança com deficiência deve acontecer, preferencialmente, em ambientes de ensino regulares. Observar a referida afirmação na lei brasileira faz surgir o pensamento reflexivo e crítico sobre as

mudanças fundamentais que a escola precisa realizar para que tal modalidade de educação ocorra em uma perspectiva inclusiva (Brasil, 2017).

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

Nessa conjuntura, é importante ressaltar o impacto de duas conferências mundiais no cenário da inclusão educacional.

A concepção de uma escola inclusiva, com um currículo e metodologia adaptáveis, embasa-se na diversidade e requer a consideração das particularidades individuais dos alunos. A inclusão deve ser uma realidade em todos os setores sociais, abarcando não apenas a esfera educacional, mas também o mercado de trabalho, as instituições religiosas e outros aspectos da vida cotidiana.

Após abordar a inclusão de alunos com necessidades especiais, é importante destacar que, em relação às comunidades indígenas, a legislação também desempenha um papel fundamental. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9394/96, reforçou a legislação educacional disposta na Constituição Federal de 1988, incentivando o desenvolvimento de uma educação intercultural.

O sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para a oferta de Educação escolar: bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I – Proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II – Garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas (Brasil, 1988).

Com a implantação da LDBEN, os sistemas estaduais de ensino passaram a ser responsáveis pela educação indígena. Antes disso, já haviam avanços importantes, como o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas de 1998, o Parecer 14/1999 e a Resolução 03/1999, que forneceram uma base sólida

para uma educação específica e diferenciada para os povos indígenas.

2.1 Inclusão educacional de alunos indígenas com deficiência

A inclusão educacional de alunos indígenas com deficiência no Brasil revela um panorama complexo e desafiador ao longo dos últimos anos. Entre os anos de 2010, 2015 e 2020 foi estudada por De Sá, Adão e Gomes (2023) os microdados do Censo Escolar da Educação Básica e destacaram um aumento significativo nas matrículas de escolares indígenas com deficiência ou Transtorno do Espectro Autista (TEA) em todas as regiões brasileiras. No entanto, apenas 25% desses alunos estão integrados em classes comuns, refletindo um movimento em direção à inclusão educacional.

Menezes, Simas e Scantbelruy (2023) destacam a falta de reconhecimento e visibilidade dos alunos indígenas com deficiência nos marcos legais de Educação Especial no Brasil como extremamente preocupante. Essa falta de reconhecimento impossibilita que esses indivíduos recebam um atendimento adequado e diferenciado, respeitando suas culturas e processos educacionais. A necessidade de mais atenção das autoridades estaduais e federais para que cuidadores sejam reconhecidos e valorizados.

Na pesquisa, no passado, a existência de indígenas com deficiência era negada ou, no pior dos casos, essas crianças eram eliminadas antes de se desenvolverem. Um exemplo desses relatos é o de dona M., uma parteira Kaiowá, que explicou como crianças com deficiência eram tratadas no passado: "*Antigamente era difícil nascer essas coisas. Nascia normalmente e se criava normal. Era difícil crescer... nascer uma criança deficiente.*" Quando questionada se havia visto ou ouvido falar de casos de deficiência durante sua infância e juventude, respondeu: "*Nunca vi, nunca vi. Nem cego, nem surdo, nunca vi não.*" Para essa senhora, a questão da deficiência é algo recente e poderia ser atribuída ao uso de medicamentos não indígenas durante a gravidez, especialmente os abortivos.

Assim, é crucial que as crianças indígenas com deficiência recebam medidas especiais de proteção nas esferas escolares e sociais. Isso não só devido à sua

vulnerabilidade social, mas também para evitar o risco de enfrentarem preconceitos adicionais dentro de suas próprias comunidades.

2.2 História da etnia tingui botó do estado de alagoas

De acordo com Fernanda (2020) a comunidade Tingui-Botó de Alagoas, originou-se no povoado Olho d'Água do Meio, no município de Feira Grande, Brasil, os Tingui-Botó são descendentes dos Kariri-Xocó de Porto Real do Colégio, com presença na região que remonta ao século XIX. Localizada estrategicamente no agreste alagoano, esta área é um ponto de transição entre os biomas Mata Atlântica e Caatinga. A história da conquista das terras dos Tingui-Botó remonta aos aldeamentos jesuítas no Baixo São Francisco, como Porto Real do Colégio, no século XVIII (Fernanda, 2020).

Nos últimos anos, a educação avançou significativamente na aldeia, com moradores graduados e estudantes universitários. Muitos desses jovens indígenas escolheram cursos e profissões que os conectam não apenas ao seu mundo indígena, mas também a oportunidades externas à aldeia, ampliando suas perspectivas futuras (Fernanda, 2020).

3. O docente indígena e sua atuação com alunos indígenas com necessidades especiais

A formação inicial dos docentes ocorre nos cursos de graduação, onde adquirem os conhecimentos fundamentais para sua atuação profissional (Oliveira, da Silva Feitosa, & da Silva Mota, 2020). A formação é o pilar para o desenvolvimento docente no ambiente escolar indígena. O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas destaca a existência de processos de formação de professores indígenas reconhecidos oficialmente, mas aponta que há pouco interesse em dedicação ao estudo por parte de alguns professores indígenas. No entanto, a cooperação de comunidades e organizações indígenas, universidades, ONGs e órgãos governamentais muitas vezes, estimula a continuidade dos estudos, com

bolsas de estudos.

Quando introduzido na escola, de acordo com a legislação, incluindo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (DCN) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), recomenda-se que o currículo escolar se adapte aos diferentes métodos de ensino. Para a educação escolar indígena, isso significa desenvolver competências específicas a partir das suas culturas tradicionais. Principalmente na atuação com alunos especiais (Silva, 2024).

Segundo Souza, Pereira e Venâncio (2022), os alunos com necessidades especiais enfrentam práticas pedagógicas inadequadas. Esses desafios são ainda mais complexos no contexto indígena, onde as especificidades culturais e as necessidades educacionais especiais se entrelaçam.

A educação inclusiva para alunos indígenas com necessidades especiais requer um compromisso constante com a formação adequada de professores e a implementação efetiva de políticas inclusivas. É crucial que sejam criados ambientes educacionais que não apenas respeitem as particularidades culturais e educacionais dos alunos indígenas, mas também promovam sua participação e desenvolvimento plenos.

4 Análise e resultados

Os principais achados da pesquisa destacam a situação atual de alunos com possíveis necessidades especiais na escola Tingui-Botó:

Atualmente, dois alunos apresentam suspeita de TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade), de acordo com os professores e a coordenação da escola, estas estão passando por avaliação com especialistas na área. E um aluno têm diagnóstico confirmado de Síndrome de Down.

Na observação feita sobre a criança com suspeita de TDAH, denominada nesta pesquisa como **aluna A1**, constatou-se que a estudante tem dificuldade com atenção. Dessa forma, ela não consegue finalizar as atividades sem a ajuda constante do professor, nem copiar todas as atividades escritas na lousa. O **aluno A2**, também com suspeita de TDAH, mostrou ainda mais dificuldade com atenção,

coordenação e convivência entre os colegas. Em um dos momentos observados, a professora teve que parar a aula para tentar convencê-lo a sentar na cadeira, pois ele estava tentando escrever no caderno de um colega. Em outra situação, o aluno apresentou irritabilidade e se recusou a entrar na sala de aula. A professora demonstrou paciência, conversando e tentando acalmá-lo até conseguir.

Durante a entrevista, as professoras responsáveis por essas crianças destacaram os desafios no ambiente educacional. Elas enfatizaram que a incerteza sobre as necessidades individuais dificulta a implementação de estratégias educacionais adequadas, como evidenciado na fala da professora do aluno A2: *"Eu sinto um pouco de dificuldade porque não sei se o que estou aplicando é eficiente para o perfil dele."*

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

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

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

consumida, é utilizada para diversos fins."

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

4.1 As práticas de inclusão aos alunos com necessidades especiais

A implementação de práticas de inclusão para alunos com necessidades especiais traz consigo uma série de benefícios significativos. Primeiramente, essas iniciativas promovem a igualdade de acesso à educação, assegurando que todos os alunos tenham oportunidades justas de aprendizado e desenvolvimento (Da Silva Brito, 2023).

As práticas inclusivas não apenas atendem às necessidades individuais dos alunos, mas também fortalecem a coesão social ao promover a compreensão e a empatia entre os estudantes (Kurozaki, 2023). Além disso, as diversificadas e adaptativas, as escolas podem oferecer um ensino mais personalizado, maximizando o potencial de cada aluno. A inclusão não se limita ao ambiente escolar, ela também prepara os alunos para um mercado de trabalho mais inclusivo e diversificado, promovendo a aceitação e valorização da diversidade como um todo.

A falta de recursos adequados é um problema comum. Muitas escolas não possuem materiais, equipamentos ou infraestrutura necessária para atender plenamente às necessidades desses alunos. Outro ponto negativo é a falta de formação específica para professores. Sem o treinamento adequado, os educadores podem se sentir despreparados para lidar com as diversas necessidades dos alunos especiais, o que pode afetar a qualidade do ensino (Mendes, De Almeida e Poletto

2023).

A sobrecarga de trabalho dos professores também é um fator preocupante, pois a inclusão exige uma atenção personalizada que pode ser difícil de fornecer em salas de aula grandes e com poucos recursos.

5 Conclusão

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

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

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

BARBOSA, A; BEZERRA, T. *Educação Inclusiva: reflexões sobre a escola e a formação docente*. Ensino em Perspectivas, Fortaleza, v. 2, n. 2, 2021.

BRASIL, *Decreto nº 3.298*, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1999.

BRASIL, *Lei nº 13.146*, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

BRASIL, *Lei nº 8.742*, de 7 de dezembro de 1993.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96*. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

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

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

KUROZAKI, Solange Hitomi. O TEA e os caminhos da educação inclusiva. *Revista Primeira Evolução*, São Paulo, Brasil, v. 1, n. 47, p. 157–168, 2023. Disponível em: <https://primeiraevolucao.com.br/index.php/R1E/article/view/512>. Acesso em: 16 jul. 2024.

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

MENEZES, R. O., SIMAS, H. C. P., & SCANTBELRUY, I. C. *A [in]visibilidade dos indígenas com deficiência nos marcos legais da educação especial*. *Linhas Críticas*, 29, e49796. <https://doi.org/10.26512/lc29202349796>. 2023.

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

SOUZA, S. T. B. de; PEREIRA, A. S. M.; VENÂNCIO, L. Alunos(as) com necessidades educacionais especiais na Educação Física Escolar: relatos de experiências de um professor-pesquisador. *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo, [S. l.]*, v. 4, p. e48178, 2022. DOI: 10.47149/pemo.v4.e48178. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/8178>. Acesso em: 9 jul. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas*. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em:

https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Declaracao_das_Nacoes_Unidas_sobre_os_Direitos_dos_Povos_Indigenas.pdf. Acesso em: 5 dez. 2021.

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

Submetido em: 03 set. 2024

Aprovado em: 22 abr. 2025

