

Este material foi testado com as seguintes questões de acessibilidade:

- PDF lido por meio do software *NVDA* (leitor de tela para cegos e pessoas com baixa visão);
- Guia da *British Dyslexia Association* para criar o conteúdo seguindo padrões como escolha da fonte, tamanho e entrelinha, bem como o estilo de parágrafo e cor;
- As questões cromáticas testadas no site *CONTRAST CHECKER* (<https://contrastchecker.com/>) para contraste com fontes abaixo e acima de 18pts, para luminosidade e compatibilidade de cor junto a cor de fundo e teste de legibilidade para pessoas daltônicas.

Educação Inclusiva em Escolas da Comunidade Pitaguary: Desafios à Prática Docente

Inclusive Education in Pitaguary Community Schools: Challenges to the Teaching Practice

Educación Inclusiva en las Escuelas Comunitarias de Pitaguary: Desafíos para la Práctica Docente



Luís Carlos Ferreira

Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades (POSIH), Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), São Francisco do Conde, Bahia, Brasil

luisferreira@unilab.edu.br



Antonia Rosemeire Guedes da Silva

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), São Francisco do Conde, Bahia, Brasil

profrosemeireguedes@gmail.com

Resumo: O objetivo do trabalho é analisar as práticas inclusivas e os desafios docentes no processo de inclusão de estudantes com deficiência nas escolas Pitaguary, no Ceará. A base teórica procede de Mazzota (2011), Aranha (2004), Barreto (2024), Tardif (2002), normativas e documentos que dão sentido às reflexões e aos desafios cotidianos da escola. A metodologia é do tipo observação-participante com traço etnográfico, in loco, em duas escolas indígenas da comunidade Pitaguary, com entrevistas semiestruturadas na forma de conversas gravadas com professores do ensino

fundamental e médio das escolas dos dois municípios – Pacatuba e Maracanaú, no ano de 2023. A análise interpretativa contou com a transcrição dos relatos, seleção de categorias para análise do conteúdo, as quais respondam aos desafios deste estudo. Dos achados, evidenciam-se pontos comuns desafiadores e destaque positivos de práticas anônimas e acolhedoras dos professores que adaptam suas ações didáticas em prol da inclusão nas salas de aula.

Palavras-chave: Comunidade Pitaguary. Deficiência. Educação Inclusiva. Prática docente.

Abstract: This paper aims to analyze inclusive practices and teaching challenges in including students with disabilities in the Pitaguary schools in Ceará, Brazil. The theoretical framework is drawn from Mazzota (2011), Aranha (2004), Barreto (2024), and Tardif (2002), as well as other regulations and documents that inform the reflections and daily challenges of the school. The methodology employed is participant observation with ethnographic traces on-site in two indigenous schools within the Pitaguary community, conducting semi-structured interviews in the form of recorded conversations with teachers from elementary and high schools in the two municipalities – Pacatuba and Maracanaú. The interpretative analysis involved transcribing the accounts and selecting categories for content analysis that address the challenges of this study. Findings reveal common challenging aspects and positive highlights of anonymous and welcoming teaching practices where educators adapt their teaching methods to support classroom inclusion.

Keywords: Disability. Inclusive education. Pitaguary Community. Teaching practice.

Resumen: El objetivo de este trabajo es analizar las prácticas inclusivas y los desafíos docentes en el proceso de inclusión de alumnos con discapacidad en las escuelas Pitaguary en

Ceará, Brasil. El marco teórico se basa en Mazzota (2011), Aranha (2004), Barreto (2024), Tardif (2002) y otras normativas y documentos que dan sentido a las reflexiones y desafíos diarios de la escuela. La metodología utilizada es la observación participante con trazos etnográficos in situ en dos escuelas indígenas de la comunidad Pitaguary, realizando entrevistas semiestructuradas en forma de conversaciones grabadas con profesores de enseñanza primaria y secundaria de los dos municipios: Pacatuba y Maracanaú. El análisis interpretativo implicó la transcripción de los relatos, la selección de categorías para el análisis de contenido que aborden los desafíos de este estudio. Los hallazgos revelan aspectos comunes desafiantes y aspectos positivos destacados de prácticas docentes anónimas y acogedoras donde los educadores adaptan sus métodos de enseñanza en apoyo a la inclusión en las aulas.

Palabras clave: Comunidad Pitaguary. Deficiencia. Educación inclusiva. Práctica docente.

Data de submissão: 11/08/2024

Data de aprovação: 29/01/2025

Introdução

A educação inclusiva de pessoas com deficiência, fundamentada no princípio de que todos os indivíduos, independente de suas características físicas, sensoriais, intelectuais ou sociais, têm o direito de acesso à educação de qualidade em ambientes regulares de ensino, representa um avanço no campo das políticas educacionais. Esse conceito de educação inclusiva carrega, em si, a essência da valorização e do reconhecimento da diversidade e da igualdade de oportunidades, assegurando que as diferenças individuais sejam respeitadas no processo educacional.

Assim, a inclusão educacional implica a criação de um sistema que acolha e suporte adequadamente as necessidades dos estudantes com deficiência, garantindo sua participação plena e efetiva no ambiente escolar. Isso requer a adaptação dos currículos, a utilização de metodologias de ensino diferenciadas, a disponibilização de recursos de apoio e a capacitação contínua dos professores para lidar com a diversidade presente em sala de aula.

Nesse sentido, a prática inclusiva é regida pelos princípios que foram estabelecidos nos documentos internacionais gerados em reuniões da Conferência de Jomtien (1990), a qual fixou o compromisso da comunidade internacional na elaboração da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (ONU, 1990); assim como na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais (1994), realizada na Espanha, cujo resultado

gerado foi a Declaração de Salamanca; e também na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), a qual reforçou a necessidade de sistemas educacionais inclusivos. Do mesmo modo, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) – Lei nº 13.146/2015 – estabelece diretrizes para a inclusão de pessoas com deficiência em todos os níveis de ensino, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/1996 aponta a função das instituições educacionais na promoção de uma sociedade mais justa e igualitária.

No entanto, a implementação da educação inclusiva, até hoje, enfrenta sérios desafios, como a falta de infraestrutura adequada nas escolas, escassez de recursos didáticos específicos, além da resistência social e cultural à inclusão das pessoas com deficiência no cotidiano das salas de aula. Por esses motivos, adiantamos que a superação desses obstáculos exige um esforço conjunto dos estados e municípios na elaboração de políticas públicas, além de investimentos na formação adequada dos profissionais de educação e políticas de conscientização da sociedade.

Em função disso, o propósito deste artigo é analisar as práticas inclusivas e os desafios docentes no processo de inclusão de estudantes com deficiência nas escolas da comunidade Pitaguary, localizadas nos municípios de Pacatuba e Maracanaú, ambos no estado do Ceará.

A construção do objeto que deu origem à pesquisa está pautada nos elementos identitários da segunda autora deste texto que, além de indígena, nascida e criada na

comunidade indígena Pitaguary, também é professora e mãe de filhos neurodivergentes¹. Além disso, o estudo faz parte da investigação geradora da dissertação de Mestrado em Humanidades², a qual, pela relevância da temática, sugere a continuidade das análises como compromisso acadêmico e científico.

A metodologia privilegiou a pesquisa qualitativa do tipo observação-participante com traço etnográfico, cujos dados foram produzidos, *in loco*, em duas escolas indígenas da rede estadual da comunidade Pitaguary por meio de entrevistas semiestruturadas na forma de conversas gravadas com quatro professores do ensino fundamental e médio das escolas dos dois municípios – Pacatuba e Maracanaú, no ano de 2023. No intuito de responder ao objetivo da pesquisa, a questão norteadora foi: **“Como os professores avaliam as práticas inclusivas desempenhadas no processo de inclusão dos estudantes com deficiência nas salas de aula das escolas indígenas?”**. A análise interpretativa dos dados contou com a transcrição dos relatos dos professores que, após selecionados, foram distribuídos em categorias para análise do conteúdo (Bardin, 1977) que melhor respondessem aos desafios deste estudo.

O texto ancora-se em bases teóricas fundamentadas em Mazzota (2011), Aranha (2004), Barreto (2024), Tardif

¹ Condição em que o funcionamento cerebral difere significativamente do que é considerado típico ou nerotípicamente esperado. **Fonte:** Revista Exame. Acesso em: www.exame.com

² Programa de Pós-Graduação em Humanidades, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB).

(2002) e tantas outras normativas e documentos oficiais que dão sentido e significado às reflexões e aos desafios cotidianos da escola.

Esperamos que o texto forneça subsídios para uma reflexão consistente no campo da educação inclusiva, sobretudo, nas escolas da comunidade indígena Pitaguary, que concentram muitos desafios impostos às modalidades de educação especial e educação indígena. Com isso, recuperamos a importância da educação inclusiva enquanto um direito a ter direito à escola em que as práticas pedagógicas estejam preocupadas em enriquecer o ambiente escolar, promovendo a convivência entre diferentes e fortalecendo a cidadania.

A Educação Inclusiva e os Saberes da Comunidade Pitaguary

A educação inclusiva, enquanto abordagem pedagógica que visa à promoção da igualdade de oportunidades para todos os estudantes, tem ganhado destaque nas discussões educacionais contemporâneas. Na comunidade indígena Pitaguary, situada no Ceará, essa prática educativa se entrelaça com os saberes tradicionais e com a cultura local, desafiando as escolas a adaptarem seus métodos e currículos para atender às necessidades dos alunos com deficiência. De forma breve, este estudo explora a história da inclusão no Brasil e no Ceará, os saberes

indígenas em relação à educação inclusiva e ainda analisa o processo de inclusão nas escolas da aldeia Pitaguary, destacando as complexidades e potencialidades dessa integração.

O histórico da inclusão no Brasil e no Ceará

No século XXI, a inclusão de pessoas com deficiência ainda enfrenta estigmas e estereótipos enraizados na sociedade, apesar dos avanços significativos. Historicamente, pessoas com deficiência foram marginalizadas e segregadas, sendo vistas como incapazes ou improdutivas, uma visão que remonta às antigas sociedades romanas e gregas. Durante esses períodos, práticas como impedir o nascimento de crianças com deficiência ou sacrificá-las eram comuns, refletindo uma profunda exclusão social (Mazzota, 2011).

Na Idade Média, as percepções sobre deficiência foram moldadas por crenças religiosas, muitas vezes associando deficiências às possessões demoníacas ou maldições. Pessoas com deficiências graves eram marginalizadas, enquanto aquelas com deficiências consideradas "leves" podiam ser tratadas de forma especial devido à crença em dons sobrenaturais. Essas percepções contribuíram para a exclusão continuada e permanente de pessoas com deficiência, perpetuando a marginalização (Mazzota, 2011).

Com o Renascimento, houve uma mudança significativa na abordagem das deficiências, com um foco maior em estudos científicos em detrimento do misticismo. As deficiências começaram a ser tratadas de forma humanizada, sendo categorizadas como hereditárias, físicas ou mentais. Esse período marcou um avanço importante para o reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência, afastando-se das antigas práticas de exclusão (Monteiro *et al.*, 2016).

Com o avanço da medicina, a deficiência passou a ser vista como uma doença, o que levou ao paradigma da institucionalização em que as pessoas com deficiência eram afastadas do convívio social e internadas para receber cuidados médicos. Esse modelo prevaleceu por cerca de oito séculos, até os anos 1950 (Aranha, 2004).

A partir das grandes guerras e da Declaração dos Direitos Humanos de 1948, muitos movimentos sociais começaram a se organizar, e, nas décadas de 1960 e 1970, surgiram novos modelos focados na reabilitação das pessoas com deficiência para que pudessem se reintegrar à sociedade, o que ficou conhecido como o Paradigma dos Serviços (Aranha, 2004).

A partir daí, a construção de preceitos educacionais inclusivos foi impulsionada por diversos movimentos sociais, tanto nacionais quanto internacionais, resultando em documentos importantes, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Essa Declaração garantiu os mesmos direitos às pessoas com deficiência,

independentemente de suas características físicas, intelectuais, origem, crenças, orientação sexual, condição social ou opiniões políticas.

A **Declaração de Jomtien** (1990), fruto da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na Tailândia, reforçou a ideia de que a educação é um direito fundamental para todos e essencial para o desenvolvimento humano. Esse documento orientou os países signatários a adotarem medidas que garantissem educação de qualidade para suas populações, com um foco especial nos países menos desenvolvidos.

O movimento pela inclusão escolar começou a ganhar força na década de 1980, com a formulação de orientações e normativas que levaram ao termo "educação inclusiva". A **Declaração de Salamanca**, de 1994, foi um marco importante nesse processo ao definir a educação inclusiva como um princípio orientador para os sistemas educacionais globais. Esses esforços sinalizaram um compromisso coletivo com a equidade e a valorização da diversidade no contexto educacional (Brasil, 1994).

Com isso, a inclusão escolar se restringiu, inicialmente, à simples presença de pessoas com deficiência nas salas de aula sem considerar as particularidades individuais, enquanto a inclusão como direito exige mudanças na cultura escolar, tornando-a mais receptiva à diversidade e mais capaz de atender às necessidades específicas dos estudantes. Esse processo interseccional de construção de direitos demanda tanto adaptações físicas

e curriculares como uma transformação na percepção e integração da diversidade, na perspectiva da formação humana.

Daí que a criação de um ambiente educacional inclusivo envolve a capacitação dos profissionais e a formação de professores para lidar com as necessidades dos estudantes com deficiência. Além disso, as famílias são elementos essenciais no apoio e orientação das crianças e jovens em idade escolar, desde o início do processo escolar e educacional. Não é à toa que a disparidade entre a teoria da inclusão e a prática nas salas de aula revela a necessidade de um comprometimento contínuo para garantir experiências educacionais para todos os estudantes, sem qualquer distinção.

A precariedade da infraestrutura escolar e a falta de recursos adequados dificultam a implementação eficaz de práticas pedagógicas inclusivas pelos professores no cotidiano escolar. Desse modo, espera-se superar esses desafios que exigem mudança de paradigma que valorize e respeite a diversidade como valores inerentes ao ambiente educacional. Essa mudança é essencial para transformar a inclusão excludente em possibilidades reais e concretas de uma inclusão que acolha as pessoas e reconheça a igualdade nas diferenças.

Refletindo sobre a inclusão no Brasil e no Ceará, observa-se uma evolução significativa no paradigma educacional, especialmente em relação à inclusão de pessoas com deficiência. Eventos como a Conferência

Mundial de Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a LDBEN 9.394/1996 influenciaram a promoção da escola como um espaço para todos (Brasil, 1996). Esses marcos históricos destacam a importância de adaptar as instituições para atender às necessidades das pessoas com deficiência, contribuindo para uma educação mais inclusiva e equitativa.

Por fim, a promoção de uma educação inclusiva vai além da simples inserção de alunos com deficiência nas salas de aula, pois exige ações que valorizem os saberes diversos presentes na comunidade escolar. Essa perspectiva é fundamental para garantir que a inclusão educacional se traduza em experiências igualitárias para todos os estudantes, dentro e fora da escola, contribuindo, direta e indiretamente para uma sociedade mais inclusiva e respeitosa em relação à diversidade.

Os saberes indígenas na perspectiva da educação inclusiva

O conceito de saber é amplo, multifacetado e complexo, variando conforme os contextos e teorias aplicadas. No âmbito educacional, Tardif (2002) descreve o saber como o conjunto de informações, habilidades e competências adquiridas por meio da experiência, da aprendizagem e da interação social, sendo um processo dinâmico e em constante evolução.

No caso dos conhecimentos das comunidades indígenas brasileiras, os povos Pitaguary, no Ceará,

representam uma sabedoria valiosa sobre o ambiente natural, tradições culturais e crenças espirituais, transmitidos oralmente ao longo de gerações. Esses saberes são compartilhados coletivamente, promovendo a colaboração e solidariedade na comunidade pelos “troncos velhos”, pessoas com muita sabedoria e experiência que são fundamentais na preservação e disseminação desses conhecimentos.

Nesse aspecto, a oralidade desempenha um papel central na adaptação e evolução dos saberes indígenas, profundamente ligados à espiritualidade e à preservação da identidade cultural dessas comunidades. No caso, a educação Pitaguary é marcada pela valorização dos saberes tradicionais que são fundamentais para a resistência cultural e o empoderamento dos povos indígenas, permitindo-lhes expressar suas visões de mundo e reivindicar seus direitos.

A transição dos saberes culturais para a educação escolar nas comunidades indígenas deve considerar a cosmovisão indígena, a qual molda a maneira como a educação é abordada e integrada à vida dos estudantes. Esse processo envolve a adaptação das metodologias de ensino e a valorização dos saberes ancestrais como base para a educação que, na ciência indígena, se destaca pela acessibilidade e ausência de metodologias rígidas, sendo eficaz na prática e relevante para a vida cotidiana.

A integração de práticas educacionais que respeitam e valorizam os saberes indígenas é crucial para a

preservação das tradições culturais, respeito e reconhecimento da visão de mundo dos povos originários, sobretudo para o fortalecimento da identidade cultural, representatividade e combate à discriminação indígena.

O processo de inclusão nas escolas da Aldeia Pitaguary

As lutas e reivindicações dos povos indígenas não são recentes, considerando que esses conflitos têm ocorrido desde a chegada dos colonizadores europeus ao continente sul-americano. No Brasil, foi apenas a partir da década de 1960 que os estudos, pesquisas e trabalhos acadêmicos na área se tornaram mais evidentes, ao mesmo tempo em que as mobilizações das comunidades indígenas, por seus direitos legais, ganharam maior visibilidade. Referindo-se às conquistas obtidas após a redemocratização, expressas na Constituição Federal de 1988, Silva e Ferreira destacam, especificamente, as escolas diferenciadas indígenas e afirmam que:

as formas específicas de viver e de pensar, de suas línguas e culturas, de seus modos próprios de produção, reelaboração e transmissão de conhecimentos, uma vez acolhidas pela Constituição de 1988, abriram caminho para a oficialização de “escolas indígenas diferenciadas” e para a formulação de políticas públicas que respondessem aos direitos educacionais dos índios a uma educação intercultural, bi ou multilíngue, comunitária e voltada à autodeterminação de seus povos. Assim, objetivos definidos há 25 anos como metas dos movimentos sociais organizados concretizam-se no plano legal e institucional. (Silva; Ferreira, 2001, p. 10)

Nesse contexto, a escola tal como a conhecemos, concebida e desenvolvida pela sociedade ocidental, é bastante distinta da forma como os indígenas praticavam a educação ao longo dos séculos, sobretudo porque as primeiras iniciativas educacionais foram promovidas por uma tradição não indígena que, historicamente, exerceu uma posição colonizadora política e economicamente.

Para os povos indígenas, a escola diferenciada tornou-se essencial porque ela resgata a concepção de educação ao conectá-la com a luta pelas causas que os indígenas desejam defender e projetar para o futuro. Assim, a escola integrada ao cotidiano do movimento indígena contemporâneo reflete, no seu projeto pedagógico, nas assembleias e em encontros, as suas preocupações com a luta mais ampla por direitos, como a garantia de suas terras. Essa preocupação mostra que as lideranças indígenas veem a escola como um espaço de possibilidades na construção de seu projeto de autonomia e inclusão social cujos aliados são os próprios gestores, professores, estudantes e a comunidade local.

A educação inclusiva indígena busca promover o desenvolvimento cultural dos povos indígenas pelo resgate de parte de sua história, assegurando que suas identidades sejam preservadas. Como dito, a educação dos povos indígenas no Brasil ganhou força a partir da criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) na década de 1960, entretanto, foi somente nos anos 1990 que os direitos à educação bilíngue e intercultural foram estabelecidos,

transferindo a responsabilidade dessa educação para o Ministério da Educação (MEC) (Barreto, 2024).

O Censo Escolar da Educação Básica de 2023 revelou que existem 178,5 mil escolas de educação básica no Brasil, com apenas 1,9% delas localizadas em terras indígenas. Essas escolas se adaptam aos aspectos etnoculturais das comunidades indígenas ao oferecerem uma educação diferenciada que valoriza suas culturas e línguas. O estado do Ceará, por exemplo, conta com 38 escolas indígenas vinculadas à rede estadual, atendendo mais de sete mil alunos desde a educação infantil até o ensino médio, incluindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA) (Brasil, 2024).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, também abre espaço significativo para a educação inclusiva, ao reconhecer e valorizar as singularidades de cada estudante, buscando novas abordagens para atender às suas necessidades. Contudo, a inclusão escolar no Brasil ainda enfrenta desafios, como a falta de acesso e de recursos didáticos inclusivos, além de lacunas na formação dos professores (Brasil, 2017).

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, estabelecida em 2008, definiu a Educação Especial como uma modalidade que permeia todos os níveis e etapas educacionais, oferecendo recursos e serviços específicos aos estudantes com deficiência. Essa política está alinhada à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promovendo a

igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (Brasil, 2009).

Em relação à pesquisa, optamos por trabalhar com duas escolas da rede pública estadual de ensino: 1. Escola Indígena Ita-ara e 2. Escola Indígena Chuí.

A primeira, Escola Indígena Ita-ara, localizada na comunidade indígena Pitaguary, em Pacatuba, Ceará, destacou-se por promover uma educação que respeita e valoriza a cultura indígena. Recentemente, a escola foi equipada com uma Sala de Recursos Multifuncional (SRM), o que representa um passo importante para a inclusão e acessibilidade dos estudantes com deficiência, fornecendo um ambiente mais preparado para atender às suas necessidades (Brasil, 2024). Enquanto a segunda, Escola Indígena Chuí, está situada no município de Maracanaú, Ceará, comprometida com a promoção de uma educação de qualidade e inclusiva (Brasil, 2024).

No Ceará, a educação escolar indígena tem sido fortalecida por normativas e projetos de lei, como o Projeto de Lei nº. 57/2024, o qual visa estabelecer as “Normas sobre educação escolar indígena” como conteúdo transversal na matriz curricular das escolas públicas indígenas cearenses, sendo capaz de gerar melhorias no processo educacional, garantindo a inclusão e valorização das culturas dos povos originários indígenas (Barreto, 2024).

Na seção seguinte, apresentamos a confluência entre as políticas educacionais ligadas à educação indígena e o cotidiano dos professores nas duas escolas pesquisadas.

Metodologia

No estudo, a metodologia seguiu orientada pela pesquisa qualitativa do tipo observação-participante com traço etnográfico, cuja produção dos dados consistiu em responder ao objetivo de analisar as práticas inclusivas e os desafios docentes nas escolas da comunidade Pitaguary, localizadas em Pacatuba e Maracanaú, no Ceará. Em função disso, a coleta dos dados foi feita, in loco, na Escola Indígena Ita-ara e na Escola Indígena Chuí, no ano de 2023.

O grupo pesquisa é formado por professores dessas duas escolas da rede pública de ensino dos municípios de Pacatuba e Maracanaú, por serem escolas em que a segunda autora atua como professora da sala de recursos em atendimento educacional especializado e no acompanhamento da inclusão entre os docentes e estudantes nas turmas regulares. As duas escolas pertencem às terras indígenas Pitaguary, tanto em Pacatuba como Maracanaú, ambas localizadas na região Metropolitana de Fortaleza, no estado do Ceará.

A pergunta norteadora dos trabalhos professores, sujeitos da pesquisa, foi: **Como acontece a inclusão dos estudantes com deficiência na escola indígena que o professor/a trabalha e quais os desafios encontrados?**

As entrevistas semiestruturadas com uma única pergunta aberta, após autorização dos quatro professores do ensino fundamental, foram gravadas em áudio no celular e

transcritas³. A análise interpretativa dos dados gerados nos relatos em áudio adotou a seleção das falas mais significativas e a distribuição em categorias de análise para, enfim, dialogar com a base de fundamentação teórica.

Em relação às experiências de inclusão e os desafios, notamos pontos em comum que, inicialmente, concentraram-se na infraestrutura física e metodológica de apoio ao processo pedagógico inclusivo. Os quatro docentes se ressentiam muito pela falta de recursos para adaptação do ambiente escolar e de suporte adequados pela secretaria estadual de educação, além das dificuldades em dialogar com profissionais de apoio e ausência de formação específica na área de educação inclusiva.

Notadamente, os exemplos resgatados pelos professores sobre algumas situações consideradas difíceis tornam o cotidiano da sala de aula um cenário de preocupação e de muita responsabilidade. Sendo assim, destaca-se o seguinte depoimento:

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. (Profa. Maria Elaine)

A tentativa de promover a inclusão na sala de aula, mesmo com todas as adversidades encontradas pela

³ No texto, foram criados nomes fictícios.

necessidade de receber suporte educacional especializado para um melhor atendimento aos estudantes que enfrentam deficiências e necessidades educacionais específicas, não permitiu que a professora se conformasse com a situação. Ao contrário, a tecnologia utilizada em favor da prática docente diária também a desafiou a encontrar alternativas com os recursos e as ferramentas disponíveis.

Nesse sentido, a experiência compartilhada pelo professor demonstrou a importância da prática inclusiva transformada em desafio que, posto no cotidiano escolar, impõe aos professores 'pensares e fazeres' táticos ou estratégicos (Certeau, 1994), ao adaptarem suas metodologias de ensino para atender às necessidades específicas seguindo as orientações da escola, ou quando busca alternativas viáveis para tratar da situação de forma independente. 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 a todos os estudantes.

No segundo destaque feito, a professora do ensino fundamental, que atua com estudantes com deficiência nas escolas indígenas, passa pelas dificuldades com o quantitativo de crianças e jovens em sala de aula, sem muito apoio de profissionais auxiliares.

Um dos principais [deafios] 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. (Prof. José Antônio)

A maioria dos docentes demonstra empenho em envolver todos os alunos nas atividades escolares, esforçando-se para integrar os estudantes com deficiência, evitando qualquer forma de discriminação e promovendo a colaboração. Contudo, os professores expressam preocupação com a quantidade de estudantes que necessitam de atenção individualizada ou atendimento educacional especializado, haja vista as inúmeras situações do cotidiano escolar. Em decorrência da quantidade de estudantes, os efeitos concorrem para aumentar as dificuldades com a avaliação da aprendizagem, seja pela falta de conhecimento ou apoio de auxiliares que deem suporte às atividades pedagógicas (Santos, 2019).

Segundo Santos (2019), as instituições educacionais enfrentam diversos desafios ao lidar com estudantes que possuem deficiências, 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.

No entanto, diante da necessidade e da sensibilidade de o professor criar táticas de praticante (Certeau, 1994), individual e coletivamente, para melhor

desempenho e alcance da aprendizagem, destacamos o seguinte relato:

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

A experiência da professora, que é mãe de criança neurodivergente, expressou muito bem o sentido da inclusão com a adaptação feita em suas práticas pedagógicas para atender às necessidades específicas de alcance da aprendizagem. Essas atitudes sensíveis às diferenças individuais corroboram o esforço para superar as barreiras de comunicação que surgem em sala de aula.

Vale ressaltar que a flexibilização das práticas pedagógicas e do uso de estratégias diversificadas para promover a inclusão nas escolas indígenas pesquisadas não desresponsabiliza as políticas de educação, tampouco as secretarias estadual e municipais, em tratar da questão como uma estratégia política e administrativa da gestão educacional. No entanto, é preciso celebrar as diversas ações didáticas resultantes de práticas pedagógicas anônimas, as quais demonstram empatia e respeito quando reconhecem a importância de adaptar seu próprio repertório comunicativo e educativo.

Outro aspecto levantado de forma recorrente entre os professores foi a ausência de participação e apoio das famílias no processo de aprendizagem escolar. Na forma de depoimento e também de desabafo, o professor explicou:

É preciso falar da 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. (Prof. Benedito João)

Na análise, recorremos a Teixeira (2020), que nos fala que a responsabilidade pela inclusão não recai apenas sobre a escola, mas também sobre a sociedade em geral, principalmente, para as famílias que devem aceitar algumas limitações e buscar alternativas para o processo de tratamento e acompanhamento médico e, ao mesmo tempo, pedagógico.

A Nota Técnica do Todos pela Educação (Brasil, 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”. Percebe-se que a relação entre a família e a escola deve ser de complementaridade, promovendo, assim, um ambiente propício para a educação e cuidado das

crianças, respeitando as funções específicas de cada microssistema envolvido.

Nessa esteira, complementamos com outra fala extraída da professora Maria Elaine, ao dizer que **“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”**. Nesse contexto, estamos convictos de que 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 a família e a escola é essencial para uma educação inclusiva e de sucesso para todas as pessoas, pois essa colaboração promove um ambiente de apoio mútuo e respeito às necessidades individuais dos discentes, além disso fortalece os laços na comunidade escolar e, acima de tudo, promove equidade e justiça social.

Considerações finais

O propósito de analisar as práticas inclusivas e os desafios docentes no processo de inclusão de estudantes com deficiência nas escolas da comunidade Pitaguary, nos municípios de Pacatuba e Maracanaú, Ceará, mostrou-nos

pontos em comum e necessidades na prática que são transformadas em desafios do cotidiano escolar. Diante disso, destacamos o questionamento feito aos professores: “Como acontece a inclusão dos estudantes com deficiência na escola indígena que o senhor/a trabalha e quais os principais desafios encontrados?”

As pesquisas realizadas in loco, em duas escolas indígenas da rede estadual na comunidade Pitaguary – Escola Indígena Ita-ara e Escola Indígena Chuí – ambas na região metropolitana do estado do Ceará, deram subsídios para as discussões pautadas no olhar do professor sobre as práticas inclusivas e, ao mesmo tempo, para os desafios postos no processo de inclusão das crianças e jovens das escolas indígenas em relação à aprendizagem.

De forma recorrente, os depoimentos dos professores do ensino fundamental que participaram, inicialmente, foram na direção dos ressentimentos pela falta de infraestrutura necessária às práticas de inclusão desde a sala de recursos para atendimento especializado à formação continuada dos professores que atuam nessas mesmas escolas, bem como em relação à questão da quantidade de estudantes com deficiência ou com alguma neurodivergência que merece atenção no planejamento de atividades pedagógicas direcionadas, assim como no trabalho do professor em relação ao ensinar e aprender.

A pesquisa evidenciou o distanciamento entre as políticas educacionais refletidas pelas secretarias municipais e estadual de educação e os projetos pedagógicos das

escolas que não contemplam as questões de adaptação curricular, formação dos professores, apoio de profissionais auxiliares e com habilitação específica que contribuam como suporte pedagógico. Nesse caso, a falta de formação específica para lidar com as necessidades diversas dos estudantes, a escassez de recursos e de apoio adequados, a insuficiência de estrutura e de apoio do poder público somam os desafios que os professores enfrentam no cotidiano em relação às diversas dificuldades em lidar com as necessidades individuais em salas de aulas cheias e em buscar, de forma independente, capacitação e recursos para promover a inclusão.

Por se tratar de escolas indígenas, é fundamental destacar o papel relevante dos projetos pedagógicos na dupla inclusão das modalidades – educação indígena e educação especial – como um direito a ser exercido no ambiente escolar acolhedor à convivência entre os diferentes e à cidadania. Ao integrar estudantes com deficiência no sistema regular de ensino, há a promoção do desenvolvimento individual, bem como há a contribuição para a construção de uma sociedade mais inclusiva e consciente de suas responsabilidades sociais.

Por outro lado, outros pontos merecem destaque positivo pelos relatos dos professores que se utilizam de iniciativas próprias para buscarem a superação das dificuldades e/ou limitações impostas pelo sistema, como no caso dos docentes que adaptam suas metodologias de ensino com o uso de recursos e ferramentas tecnológicas

para favorecerem a leitura com legendas de textos para os estudantes com deficiência auditiva, assim como na busca autônoma por curso de Libras. Nesse contexto, afirmamos que os professores participantes demonstraram muita sensibilidade, preocupação e comprometimento em garantir o acesso à informação de forma empática e anônima em suas ações didáticas, independente das secretarias de educação.

Esperamos que os achados no texto sirvam para novas e outras discussões acerca dos desafios das práticas inclusivas em escolas ligadas às comunidades indígenas. Ao dizermos isso, declaramos todo o respeito, reconhecimento e valorização cultural dos povos indígenas Pitaguary, no Ceará, como em tantas comunidades distribuídas pelo território brasileiro. Diante disso, fica a esperança de uma escola inclusiva e acolhedora que atue na promoção da equidade e na formação de uma sociedade democrática.

Referências

ARANHA, M. S. F. **EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A FUNDAMENTAÇÃO FILOSÓFICA.** BRASÍLIA, DF: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2004.

BARDIN, L. **A ANÁLISE DE CONTEÚDO.** LISBOA: EDIÇÕES 70, 1977.

BARRETO, F. **ROSENO APRESENTA PROJETO QUE VISA O FORTALECIMENTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO CEARÁ.** [S. L.]: OPINIÃO, 2024. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://WWW.OPINIAOCE.COM.BR/ROSENKO-APRESENTA-PROJETO-QUE-VISA-O-FORTALECIMENTO-DAE-DUCACAO-ESCOLAR-INDIGENA-NO-CEARA/](https://www.opiniaoce.com.br/roseno-apresenta-projeto-que-visa-o-fortalecimento-dae-ducacao-escolar-indigena-no-ceara/) ACESSO EM: 1 ABR. 2024.

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. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.** BRASÍLIA, 2017.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **DOCUMENTO FINAL DA I CONFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.** BRASÍLIA, DF: MEC, 2009.

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. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO. **DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA.** DIRETORIA DE CURRÍCULOS E EDUCAÇÃO INTEGRAL. BRASÍLIA: MEC, SEB, DICEI, 2013.

Educação Inclusiva em Escolas da Comunidade Pitaguary

Luís Carlos Ferreira • Antonia Rosemeire Guedes da Silva

BRASIL. TODOS PELA EDUCAÇÃO. **ENSINO A DISTÂNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA FRENTE À PANDEMIA DA COVID-19**. BRASÍLIA, DF: MEC, 2020. DISPONÍVEL EM:
https://www.todospeleeducacao.org.br/_uploads/posts/425.pdf?1730332266=&utm_source=conteudonota&utm_medium=hiperlink-download. ACESSO EM: 11 MAR. 2024.

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.

CERTEAU, M. **A INVENÇÃO DO COTIDIANO**: 1. ARTES DE FAZER. PETRÓPOLIS: VOZES, 1994.

LUCIANO, G. **EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL**: AVANÇOS, LIMITES E NOVAS PERSPECTIVAS. IN. REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, GOIÂNIA. ANAIS [...]. GOIÂNIA: ANPED, 2013.

MAZZOTA, M. J. DA S. **INCLUSÃO SOCIAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS E NECESSIDADES ESPECIAIS**: CULTURA, EDUCAÇÃO E LAZER. SAÚDE SOC., [S. L.], v. 20, n. 2, jun. 2011.

MONTEIRO, C. M.; SALES, J. J. A.; SALES, R. J. A.; NAKAZI, T. G. PESSOA COM DEFICIÊNCIA: A HISTÓRIA DO PASSADO AO PRESENTE. **REVISTA INTERNACIONAL DE APOYO A LA INCLUSIÓN, LOGOPEDIA, SOCIEDAD Y MULTICULTURALIDAD**, [S. L.], v. 2, n. 3, p. 221-233, 2016.

ONU. **DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS**: SATISFAÇÃO DAS NECESSIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAGEM. JOMTIEN: ONU, 1990.

SANTOS, R. O. F. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AS NOVAS EXIGÊNCIAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES. **REVISTA EDUCAÇÃO PÚBLICA**, v. 19. N. 12, jun. 2019.

SILVA, A. L. DA; FERREIRA, M. K. L. **ANTROPOLOGIA, HISTÓRIA E EDUCAÇÃO**: A QUESTÃO INDÍGENA E A ESCOLA. 2. ED. SÃO PAULO: GLOBAL, 2001.

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.