

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.032

PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DA LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA (PARFOR EQUIDADE) SOBRE A DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

Aline Fernanda Ventura Sávio Leite¹
Antonio Henrique Coutelo de Moraes²

RESUMO

A formação inicial de professores indígenas representa um campo desafiador para a promoção de uma educação que valorize a diversidade cultural e assegure o direito à inclusão. No âmbito do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR Equidade), torna-se relevante a reflexão sobre as percepções dos estudantes indígenas acerca das disciplinas que integram sua formação. Nesse contexto, esta pesquisa teve como objetivo investigar as percepções dos futuros docentes indígenas sobre a disciplina de Educação Especial e Inclusiva, analisando como as práticas pedagógicas abordadas dialogam com a interculturalidade e as especificidades culturais. Buscamos nos fundamentar teoricamente nos pesquisadores que discutem Educação Especial e Inclusiva como Brasil (2023), Mantoan (2003), Mantoan e Lanuti (2022) e os que dialogam com a educação intercultural e específica como Neto (2016), Candau (2009), Walsh (2009), entre outros. Adotou-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, bibliográfica e pesquisa-ação. Como instrumentos de coleta de dados, foram realizadas uma revisão bibliográfica no

1 Professora Adjunta da Universidade Federal de Rondonópolis - UFR, aline.savio@ufr.edu.br;

2 Professor Adjunto da Universidade Federal de Rondonópolis - UFR, antonio.moraes@ufr.edu.br;

Portal de Periódicos da CAPES e a análise das produções acadêmicas e reflexivas elaboradas pelos licenciandos, as quais incluíram relatórios, seminários temáticos e diálogos apresentados como parte dos requisitos de avaliação da disciplina. Os dados indicaram que os estudantes demonstram um forte anseio por discutir a temática da educação especial e inclusiva, ressaltando a necessidade de apoio na formação de equipes para que as práticas pedagógicas inclusivas se efetivem nas comunidades. Embora muitas dessas comunidades já atendam o público da educação especial, os futuros docentes apontam que ainda carecem de conhecimentos específicos que possibilitem uma atuação mais qualificada e eficaz. Além disso, mencionam a ausência do Estado, uma vez que, na maioria das escolas interculturais indígenas, ainda não são ofertadas salas de Atendimento Educacional Especializado. Conclui-se que é fundamental promover o debate sobre a educação especial no contexto das licenciaturas interculturais indígenas, reconhecendo os direitos dos povos originários e garantindo uma formação docente que contemple a interculturalidade e a inclusão.

Palavras-chave: Intercultural, Indígena, Educação Especial, Inclusão, Formação de professores.

INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores indígenas constitui um desafio epistemológico, político e ético no contexto educacional brasileiro, pois exige a superação de modelos tradicionais baseados em referenciais eurocêntricos. É fundamental garantir uma formação intercultural e decolonial, que reconheça e valorize os saberes, as línguas, as cosmologias e as práticas educativas específicas dos povos indígenas. Essa perspectiva propõe uma ruptura com a lógica homogeneizadora da educação ocidental, promovendo um diálogo horizontal entre diferentes sistemas de conhecimento e fortalecendo o protagonismo indígena na construção de uma escola verdadeiramente plural, inclusiva e específica.

No contexto do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR Equidade), esse desafio assume dimensões ainda mais complexas e significativas. O programa tem como propósito assegurar a equidade na formação docente, especialmente para atuação nas comunidades indígenas, quilombolas e do campo, promovendo uma formação inicial e continuada que respeite as especificidades socioculturais e epistemológicas de cada grupo.

Nas licenciaturas interculturais, essa proposta se intensifica, pois busca articular saberes tradicionais e ocidentais, promovendo um diálogo horizontal entre diferentes racionalidades. Essa integração curricular se fundamenta naquilo que Antunes (2016) denomina de “pedagogia cosmo-antropológica”, uma abordagem que reconhece o ser humano em sua relação intrínseca com o cosmos, a natureza e a coletividade, propondo uma educação que ultrapassa a mera transmissão de conteúdos para valorizar a dimensão espiritual, comunitária e ecológica do conhecimento.

Assim, o PARFOR Equidade torna-se um espaço estratégico para repensar a formação de professores indígenas a partir de uma perspectiva intercultural, decolonial e ecológica, na qual o currículo é construído de forma colaborativa, dialógica e territorializada. Essa construção rompe

com padrões eurocêntricos de ensino, reafirmando os saberes originários como fontes legítimas de conhecimento e como fundamentos de uma pedagogia plural, voltada para a autonomia dos povos e para a sustentabilidade cultural e ambiental.

Nesse cenário, a presente pesquisa tem por objetivo investigar as percepções dos futuros docentes do curso de Licenciatura Intercultural Indígena (PARFOR EQUIDADE) sobre a disciplina de educação especial e inclusiva, analisando as interfaces entre interculturalidade, diversidade e práticas pedagógicas inclusivas.

A pesquisa se justifica pela necessidade de compreender como os processos formativos podem fortalecer a autonomia intelectual e política dos povos originários, em consonância com as políticas públicas que preveem o acesso, a permanência e o sucesso escolar de estudantes público-alvo da educação especial e inclusiva.

O trabalho insere-se em um campo teórico interdisciplinar, sustentado pelas reflexões de Mantoan (2003, 2015), Mantoan e Lanuti (2022) e Brasil (2023) sobre Educação Especial na perspectiva inclusiva, articuladas às contribuições de Candau (2009), Walsh (2009, 2010) e Neto (2016) acerca da educação intercultural crítica e das pedagogias decoloniais. Essa intersecção teórica possibilita pensar a formação docente como um espaço de produção de sentidos, em que se entrecruzam diferentes epistemologias e modos de ser e estar no mundo.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e pesquisa-ação, fundamentada na análise de produções reflexivas e relatórios desenvolvidos pelos licenciandos indígenas. As discussões resultantes revelam não apenas o interesse dos participantes pela temática da inclusão, mas também as lacunas existentes nas políticas educacionais que deveriam assegurar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas indígenas.

Ao final, o estudo aponta a urgência de incluir a Educação Especial no debate das licenciaturas interculturais, de modo que a formação docente indígena contemple dimensões epistemológicas, políticas e éticas que

permitam o desenvolvimento de práticas educativas verdadeiramente inclusivas e interculturais.

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL INDÍGENA ESPECIAL E INCLUSIVA

O reconhecimento do direito dos povos indígenas à educação escolar específica e diferenciada representa um marco na história das políticas educacionais brasileiras. A Constituição Federal de 1988 foi decisiva nesse processo ao romper com as concepções integracionistas e assimilacionistas que, até então, buscavam apagar as identidades indígenas. A Carta Magna garantiu aos povos originários o direito à cidadania plena, sem a tutela do Estado, e reconheceu suas tradições, línguas e culturas como expressões legítimas da diversidade nacional. Dessa forma, atribuiu ao Estado o dever de assegurar e proteger as manifestações culturais e linguísticas indígenas, consolidando o princípio da educação diferenciada e intercultural.

Esse direito foi regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que estabelece, em seus artigos 78 e 79, a obrigatoriedade de uma educação bilíngue, intercultural e contextualizada, voltada para a valorização das memórias históricas, das identidades étnicas e das ciências próprias de cada povo. A legislação ainda determina que os programas educacionais sejam planejados com audiência e participação das comunidades indígenas, assegurando o fortalecimento das práticas socioculturais, a manutenção da língua materna, a formação de professores indígenas e a elaboração de materiais didáticos específicos e diferenciados.

O Parecer CNE nº 14/1999 e a Resolução CNE nº 3/1999 instituíram oficialmente a categoria de escola indígena nos sistemas de ensino. Já o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001) definiu prazos para que os estados e municípios implementassem tais escolas de forma efetiva. Posteriormente, a Resolução CNE/CEB nº 5/2012 reafirmou os princípios da igualdade, especificidade, interculturalidade e bilinguismo, reconhecendo a Educação Escolar Indígena como modalidade da Educação

Básica, comprometida com o direito à educação centrada nas culturas e nas tradições dos povos originários.

A escola indígena, portanto, deve constituir-se como lugar de aprendizagem e de afirmação cultural, no qual os saberes tradicionais dialoguem com o conhecimento científico, sem que um se sobreponha ao outro. Isso significa compreender que cada comunidade possui formas próprias de ensinar, aprender e transmitir o conhecimento, as quais envolvem a oralidade, a convivência e o vínculo com a natureza. O currículo da Educação Escolar Indígena, nessa perspectiva, deve refletir os valores, as cosmovisões e os projetos de vida das comunidades, tal como orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (Brasil, 2010).

As DCNs indicam que os currículos da Educação Básica, em contextos indígenas, devem ser flexíveis, dinâmicos e contextualizados, articulando-se aos projetos político-pedagógicos de cada escola e contemplando as especificidades de cada etnia e território. A interdisciplinaridade e a integração de eixos temáticos e projetos coletivos são dimensões centrais desse processo, que busca aproximar a escola das realidades socioculturais de seus povos.

Segundo Baniwa (2006), a escola indígena diferenciada deve reconhecer que a educação se realiza em múltiplos espaços e tempos, para além das estruturas físicas da escola. A aprendizagem acontece na família, na comunidade e na convivência cotidiana, quando se aprende a caçar, pescar, plantar, produzir utensílios, cuidar da saúde e respeitar os saberes espirituais. O autor ressalta que o conhecimento é coletivo e acessível a todos, e que a função da escola deve ser a de dialogar com essas práticas tradicionais, promovendo o encontro entre os saberes antigos e os novos, entre os pajés, anciãos e os professores indígenas.

Essa concepção está em sintonia com a reflexão de Ferreira (2014), que denomina essa forma de articulação entre saberes de “Pedagogia Cosmo-Antropológica”. De acordo com a autora, essa pedagogia expressa a unidade entre o cosmos e o humano, e sua presença no currículo evidencia o pertencimento comunitário e o compromisso ético com o

fortalecimento étnico-cultural. Ferreira (2014) identifica duas dimensões fundamentais nesse processo: uma dimensão cultural, guiada pelas vozes dos anciãos e lideranças, e uma dimensão política e de resistência, marcada pela atuação dos professores como mediadores nas negociações sociais e interculturais.

A autora argumenta que essa pedagogia constitui um instrumento de resistência frente à colonização educativa e ao modelo de conhecimento eurocêntrico que historicamente dominou as políticas escolares. A colonização da educação buscou impor uma visão única de razão, ciência e civilização, deslegitimando outras formas de saber e de ser. Assim, a Pedagogia Cosmo-Antropológica surge como contradiscurso e prática de enfrentamento, ao reivindicar a escola como espaço de humanização, diálogo e fortalecimento das identidades coletivas (Ferreira, 2014).

A pesquisadora sustenta ainda que a educação humanizadora só se concretiza quando estabelece diálogos interculturais reais, superando a centralidade dominante que desumaniza o mundo. Nessa perspectiva, o diálogo entre culturas é dialético e transformador, pois permite confrontar posições, reconhecer saberes diversos e criar novas possibilidades de existência. A humildade, a criticidade e o diálogo são, portanto, pilares indispensáveis de uma educação humanista e intercultural.

Essa articulação entre saberes tradicionais e universais no currículo constitui uma estratégia para fortalecer a identidade étnica e, ao mesmo tempo, preparar as novas gerações para enfrentar os desafios contemporâneos, sem que isso implique a perda de seus valores e raízes. Trata-se de uma pedagogia que ensina a resistir com sabedoria, integrando conhecimento científico e sabedoria ancestral em prol do bem viver.

Para Baniwa (2006), a efetivação da educação intercultural indígena em todos os níveis e modalidades ainda enfrenta inúmeros obstáculos, apesar das conquistas legais. O autor observa que muitos jovens indígenas precisam migrar para os centros urbanos para continuar os estudos, uma vez que o Ensino Médio raramente é ofertado nas aldeias, o que gera afastamento da família, do território e das tradições.

Nesse cenário, torna-se imprescindível reconhecer que o fortalecimento da educação intercultural indígena não se limita à criação de políticas ou à ampliação do acesso à escola, mas depende, sobretudo, da valorização efetiva dos saberes indígenas como fundamento epistemológico e pedagógico do processo formativo. A consolidação de uma escola verdadeiramente intercultural requer o reconhecimento dos conhecimentos ancestrais, das práticas comunitárias e das linguagens tradicionais como formas legítimas de produção de saber, capazes de dialogar criticamente com o conhecimento científico. Valorizar os saberes indígenas é, portanto, romper com a hierarquia epistêmica imposta pela colonialidade e afirmar a pluralidade de modos de conhecer e ensinar que sustentam a existência e a resistência dos povos originários.

A valorização dos saberes indígenas na formação docente constitui um elemento central para a consolidação de uma educação verdadeiramente intercultural e decolonial, pois reconhece que as epistemologias originárias carregam modos próprios de compreender o mundo, de ensinar e de aprender, que não podem ser subordinados às racionalidades eurocêntricas. Como destaca Walsh (2010), a interculturalidade crítica não se limita ao encontro entre culturas, mas pressupõe a reexistência epistêmica isto é, o reconhecimento de que os povos historicamente colonizados são produtores de conhecimento e não apenas receptores de saberes impostos.

Nessa perspectiva, considerar os saberes indígenas significa romper com o monopólio cognitivo do Ocidente, permitindo que o currículo dialogue com as experiências, as cosmologias e as linguagens dos povos originários. Fleuri (2003) argumenta que a interculturalidade é um espaço de “tradução e negociação entre saberes”, em que cada cultura contribui com sua própria forma de ver e compreender o mundo.

Assim, incorporar os saberes indígenas na formação docente é reconhecer a legitimidade de epistemologias que se estruturam pela oralidade, pela coletividade, pela relação com a natureza e pela espiritualidade dimensões frequentemente negligenciadas pela escola ocidental moderna.

Ao tratar da Educação Especial e Inclusiva no contexto da formação intercultural específica indígena, torna-se fundamental reconhecer que a valorização dos saberes tradicionais constitui parte indissociável de um projeto educacional verdadeiramente emancipador. Como afirma Walsh (2009), a educação intercultural crítica não se limita à convivência entre culturas, mas propõe o diálogo horizontal entre diferentes sistemas de conhecimento, rompendo com a hierarquia epistêmica imposta pela colonialidade. Sob essa ótica, a inclusão amplia-se para além das questões relacionadas à educação especial e inclusiva, alcançando também o reconhecimento das diferenças culturais, linguísticas e epistemológicas que configuram os modos próprios de aprender e ensinar de cada povo.

Em conformidade, Mantoan (2015) reforça que a inclusão é um princípio ético e político, que exige a transformação estrutural da escola e de suas práticas, superando a lógica da integração para promover a participação plena de todos. Assim, o diálogo entre os saberes indígenas e a Educação Especial e Inclusiva permite repensar as práticas pedagógicas inclusivas não apenas como estratégias de acesso, mas como processos de reconhecimento e afirmação das identidades coletivas. Ainda, Candau (2009) acrescenta que a educação intercultural emancipatória requer o reconhecimento da pluralidade cultural e o enfrentamento das práticas excludentes que ainda persistem no espaço escolar.

Nessa perspectiva, a educação inclusiva assume caráter ético, político e decolonial, pois, como lembra Santos (2019), o direito de aprender e ensinar deve estar ancorado na “ecologia dos saberes”, que reconhece a legitimidade e a dignidade de todos os modos de conhecer, sentir e viver o mundo.

Essa incorporação dos saberes indígenas ao debate sobre a Educação Especial e Inclusiva amplia a compreensão da inclusão para além das fronteiras da educação especial e inclusiva, integrando o reconhecimento das identidades, territórios, cosmologias e modos diversos de existência que constituem as realidades dos povos originários. Ao reconhecer esses saberes como dimensões legítimas do conhecimento humano, o processo educativo

deixa de ser apenas uma estratégia de inserção e passa a configurar-se como um ato político e epistêmico de valorização da diversidade, reafirmando a inclusão como princípio ético que articula justiça social, cultural e cognitiva.

Do mesmo modo, Candau (2009) reforça que uma educação intercultural deve ser ao mesmo tempo reconhecedora e transformadora, pois não se trata apenas de valorizar as diferenças, mas de criar condições para que elas se expressem e se tornem constitutivas do processo educativo.

Consoante, Santos (2019) afirma que a construção de uma ecologia de saberes é o caminho para superar a subalternização epistemológica e construir uma “justiça cognitiva” que democratize o acesso e a produção do conhecimento. Em contextos indígenas, isso implica entender a escola como um território de diálogo entre saberes, no qual o conhecimento ocidental e o tradicional possam coexistir em reciprocidade e respeito.

A Educação Especial e Inclusiva, quando pensada sob o horizonte da interculturalidade, deixa de se configurar como uma política de atendimento restrita a grupos específicos e passa a constituir-se como um princípio ético, político e epistemológico que assegura o direito de todos inclusive dos povos indígenas de aprender e ensinar a partir de suas próprias referências culturais. Como afirma Freire (1996), educar é reconhecer o outro como sujeito histórico e culturalmente situado, portador de saberes que precisam ser valorizados no ato educativo. Nesse sentido, refletir sobre a inclusão nos contextos indígenas é compreender que o direito à diferença é parte constitutiva da condição humana e que os processos educativos devem promover o diálogo entre os diversos modos de ser, de conhecer e de viver no mundo.

De acordo com Mantoan (2015), a inclusão não se restringe à presença física de estudantes público-alvo da educação especial, mas demanda mudanças estruturais e atitudinais nas escolas e nas práticas pedagógicas, de modo que todos os sujeitos possam participar plenamente da vida escolar. Essa necessidade se mostra ainda mais urgente nas escolas indígenas, onde a presença de estudantes do público da Educação Especial é uma realidade crescente, embora frequentemente desprovida de suporte

pedagógico e estrutural adequado. Nesse cenário, torna-se indispensável construir caminhos educativos que integrem os princípios da interculturalidade, da equidade e do respeito às especificidades culturais.

A perspectiva de Walsh (2009) reforça que a interculturalidade crítica é uma pedagogia do encontro, que propõe o diálogo horizontal entre diferentes epistemologias e desafia as hierarquias do saber produzidas pela colonialidade. Assim, pensar a Educação Especial e Inclusiva em diálogo com as epistemologias indígenas é reconhecer que a inclusão vai muito além do acesso trata-se de um processo de reconhecimento, escuta e convivência entre saberes. Em corroboração, Candau (2009) complementa essa reflexão ao afirmar que uma educação verdadeiramente intercultural deve ser, ao mesmo tempo, reconhecedora e transformadora, pois não basta valorizar as diferenças: é preciso criar condições concretas para que elas se expressem e se tornem constitutivas das práticas educativas.

Para Santos (2019), não há justiça social sem justiça cognitiva, e a exclusão epistêmica é uma das formas mais sutis e persistentes de opressão. A verdadeira inclusão, portanto, implica reconhecer a diversidade epistemológica e humana como dimensões centrais da educação. Em contextos indígenas, isso significa compreender a escola como território de diálogo entre saberes, onde o conhecimento ocidental e os saberes tradicionais coexistem em reciprocidade e respeito.

Sob essa ótica, a Educação Especial e Inclusiva deixa de ser apenas uma resposta institucional ao seu público e torna-se um projeto de humanização e decolonização do conhecimento, comprometido com a pluralidade dos modos de aprender e ensinar. É reconhecer que a inclusão, para além da técnica e da norma, é uma práxis ética e política, fundada nos princípios da solidariedade, da reciprocidade e do bem viver. Uma educação que acolhe, respeita e valoriza as diferenças físicas, cognitivas, culturais, espirituais promove não apenas o acesso ao conhecimento, mas o reconhecimento da dignidade de todos os sujeitos, transformando a escola em espaço de convivência, pertencimento e produção compartilhada de saberes.

METODOLOGIA

Apresenta-se como metodologia uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e pesquisa-ação, uma vez que buscou-se compreender as percepções e experiências dos licenciandos em torno da disciplina de Educação Especial e Inclusiva, articulando reflexão teórica e prática pedagógica. Segundo Minayo (2014), a abordagem qualitativa é apropriada para compreender fenômenos sociais complexos, pois considera as dimensões subjetivas e culturais presentes nas práticas humanas.

Dessa maneira, a pesquisa bibliográfica consiste no levantamento, seleção e análise de produções científicas já publicadas em livros, artigos, dissertações, teses e outros documentos com o objetivo de compreender, sistematizar e discutir o estado do conhecimento sobre determinado tema. De acordo com André (2005, p. 32), esse tipo de pesquisa “constitui etapa fundamental para qualquer investigação científica, pois permite ao pesquisador construir o quadro teórico-referencial que sustenta o estudo e orienta a análise dos dados”. Assim, a pesquisa bibliográfica não se limita à mera descrição de autores, mas busca estabelecer diálogos críticos entre diferentes perspectivas, articulando conceitos, contextos e contribuições teóricas que embasam a reflexão sobre o objeto investigado.

Já a pesquisa-ação caracteriza-se como um tipo de investigação que articula produção de conhecimento e intervenção na realidade estudada, envolvendo os participantes como sujeitos ativos do processo. Conforme André (2013, p. 65), trata-se de “uma modalidade de pesquisa qualitativa que pressupõe a colaboração entre pesquisadores e participantes com vistas à transformação de uma prática ou de uma situação social”. Nessa perspectiva, a pesquisa-ação é, ao mesmo tempo, processo investigativo e formativo, pois possibilita compreender a prática educativa em sua complexidade, promovendo o desenvolvimento profissional e o aperfeiçoamento das ações pedagógicas.

No campo educacional, Luke (1997) destaca que a pesquisa-ação possui natureza emancipatória, na medida em que estimula o profes-

sor a refletir criticamente sobre sua prática e a produzir conhecimento a partir de sua própria experiência. O autor argumenta que, ao investigar o contexto em que atua, o educador “deixa de ser mero aplicador de teorias para se tornar produtor de conhecimento e agente de transformação social” (Luke, 1997, p. 43).

Dessa forma, tanto a pesquisa bibliográfica quanto a pesquisa-ação se complementam: a primeira fornece a base teórica e conceitual para a compreensão do fenômeno, e a segunda promove o movimento prático-reflexivo, que permite ao pesquisador intervir, analisar e reconstruir a realidade educacional. Juntas, constituem um caminho metodológico coerente com abordagens qualitativas, sustentado pelo diálogo entre teoria e prática e orientado pelos princípios éticos e participativos da pesquisa em Educação.

Os dados foram obtidos por meio de revisão bibliográfica no Portal de Periódicos da CAPES e de análise documental das produções acadêmicas elaboradas pelos estudantes como relatórios, seminários temáticos e rodas de conversa ao longo da disciplina.

A análise seguiu os pressupostos da análise de conteúdo de Bardin (2016) à luz de categorias analíticas que emergiram do próprio corpus: (a) compreensão de inclusão, (b) práticas pedagógicas inclusivas, (c) desafios interculturais e (d) ausência de políticas públicas específicas. A metodologia também respeitou os princípios éticos da pesquisa com seres humanos, assegurando o anonimato dos participantes e o direito de uso das informações apenas para fins científicos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados da pesquisa revelaram que os licenciandos compreendem a Educação Especial como um componente essencial da formação docente, ainda que a abordagem do tema seja percebida como delicada e complexa diante das tradições culturais que orientam as formas de ensino e convivência em suas comunidades. Em suas produções reflexivas,

os estudantes afirmam que o debate sobre educação especial e inclusiva exige respeito às cosmologias, valores espirituais e modos próprios de organização social, reconhecendo, ao mesmo tempo, que a cultura é dinâmica, viva e em constante transformação.

Assim, demonstram consciência crítica de que as práticas tradicionais de aprendizagem podem e devem dialogar com novas perspectivas de inclusão, sem romper com as raízes culturais, mas recriando-as em direção a uma educação mais justa e participativa.

De modo geral, os participantes descrevem a aprendizagem como um modo de viver e partilhar saberes que ultrapassa os limites da sala de aula. O aprender acontece pela convivência, pela oralidade e pela experiência cotidiana, articulando corpo, mente, afeto e espiritualidade. Essa concepção rompe com a lógica individualista da escola ocidental e reafirma uma pedagogia fundada na interdependência entre pessoas e natureza. Trata-se de uma pedagogia decolonial, que rompe com o olhar eurocêntrico de um currículo formal, linear e homogeneizador, substituindo-o por um modelo educativo enraizado nos saberes tradicionais da comunidade.

Nesse paradigma, a aprendizagem não é vista como acúmulo de conteúdos, mas como processo coletivo e partilhado, construído no diálogo entre gerações, no convívio e na experiência cotidiana. O conhecimento emerge das relações, dos vínculos e da escuta, tendo como ponto de partida os anciãos, guardiões da memória e da sabedoria ancestral, que transmitem os ensinamentos por meio das narrativas, dos rituais, das práticas agrícolas e espirituais, orientando o viver e o aprender da coletividade. Assim, a formação do sujeito se dá de maneira integrada e comunitária, sustentada em valores de solidariedade, reciprocidade e respeito à diversidade dos modos de saber e de existir.

Essa compreensão ampliada da pedagogia e do aprender, enraizada nas práticas comunitárias e nos saberes ancestrais, também orienta o modo como os licenciandos entendem a inclusão. Ao relacionarem o acolhimento das pessoas público-alvo da educação especial aos princípios da coletividade e da reciprocidade, os estudantes revelam uma visão da

inclusão que vai muito além das políticas formais ou dos ajustes pedagógicos. Para eles, incluir é reconhecer a humanidade compartilhada que sustenta a vida em comunidade, é garantir que todos tenham lugar, voz e participação.

Nessa perspectiva, a inclusão se configura como dimensão ética e espiritual do educar, e não apenas como um dispositivo técnico ou institucional, traduzindo um compromisso coletivo com o bem viver e com o direito de aprender em sua plenitude. A inclusão é compreendida pelos estudantes como um ato coletivo de cuidado, em que todos participam da formação e do acompanhamento do sujeito, com ou sem deficiência. Esse entendimento ressoa com o pensamento de Paulo Freire (1996), de que a educação é um processo de libertação que se constrói na escuta e no diálogo, e com a concepção de Walsh (2009), que define a interculturalidade crítica como projeto ético e político de reconhecimento mútuo.

A forma delicada e cuidadosa com que os licenciandos abordaram a temática revela a sensibilidade epistemológica diante de um assunto que mobiliza distintas concepções de corpo, mente e espiritualidade. Trata-se de uma postura que reconhece a complexidade do tema e respeita as matrizes simbólicas e espirituais que orientam a vida comunitária, evidenciando que refletir sobre a Educação Especial e Inclusiva, nesse contexto, requer diálogo entre diferentes cosmologias e modos de compreender o humano.

Outro ponto recorrente nas falas diz respeito às lacunas estruturais que impedem a efetivação dos direitos educacionais assegurados às pessoas que compõem o público alvo da Educação Especial. Embora os licenciandos reconheçam que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um direito previsto em lei, todos os participantes da disciplina afirmaram que nenhuma das escolas de suas comunidades possui sala de AEE estruturada e profissionais específicos para esse atendimento.

Essa constatação revela a distância entre o marco legal, representado pelo Decreto nº 7.611/2011 e pela Resolução CNE/CEB nº 2/2001 (BRASIL, 2001), e a realidade concreta das escolas indígenas e interculturais.

Em muitas comunidades, a ausência de infraestrutura adequada, a carência de formação continuada e a escassez de recursos materiais impedem a universalização de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Além disso, a forma como as esferas administrativas da educação impõe que as escolas indígenas trabalhem segundo o currículo formal do não indígena, baseado em materiais estruturados, uniformizados e orientados por uma matriz eurocêntrica, aprofunda ainda mais o processo de exclusão. Essa imposição desconsidera os saberes tradicionais, as línguas, as cosmologias e as formas próprias de ensinar e aprender das comunidades, restringindo o exercício do direito constitucional a uma educação intercultural, bilíngue e diferenciada, conforme assegurado aos povos originários.

Desse modo, o modelo curricular dominante reforça a subalternização epistemológica e simbólica das populações indígenas, ao negar-lhes o protagonismo na construção de suas próprias práticas pedagógicas. Conforme explica Boaventura de Sousa Santos (2019, p. 18), a subalternização epistemológica consiste na “invisibilização e desqualificação de modos de conhecer não alinhados à racionalidade ocidental”, isto é, no processo pelo qual certos saberes especialmente os de povos originários e tradicionais são colocados em posição de inferioridade em relação ao conhecimento eurocêntrico.

Esse movimento, ainda presente nas políticas e currículos oficiais, reproduz a colonialidade do saber (Quijano, 2005), ao privilegiar epistemologias hegemônicas e silenciar as vozes dos sujeitos que produzem conhecimento a partir de outras matrizes culturais. Tal cenário compromete a consolidação de uma escola que seja, simultaneamente, indígena, inclusiva e decolonial, comprometida com a valorização de seus territórios de saber e com a afirmação de identidades coletivas que resistem às lógicas homogeneizadoras da educação ocidental.

Tal cenário confirma o que Mantoan e Lanuti (2022) apontam: a inclusão não se concretiza apenas por meio de normativas, mas pela prática pedagógica sustentada na ética do reconhecimento e na formação crítica dos

educadores. Ao mesmo tempo, os depoimentos dos licenciandos indicam que, apesar das limitações institucionais, as comunidades têm construído estratégias próprias de acolhimento e cuidado, baseadas na cooperação e no pertencimento coletivo o que expressa uma pedagogia da solidariedade, em consonância com a perspectiva freireana e decolonial.

A análise das produções evidencia que os estudantes compreendem a aprendizagem como um processo comunitário, experiencial e relacional, marcado pela observação, pelo fazer e pela escuta. Aprender é, antes de tudo, conviver e participar da vida cotidiana, seja no plantio, nas festas, nos rituais ou nas histórias contadas pelos anciãos. Essa concepção educativa reforça a ideia de formação integral e intercultural, em que o conhecimento é construído por meio da oralidade, da experiência e da espiritualidade.

Ao mesmo tempo, os licenciandos reconhecem a importância de aprofundar conhecimentos sobre a Educação Especial, compreendendo que a inclusão requer diálogo entre os saberes tradicionais e os conhecimentos científicos contemporâneos. Essa percepção indica que o contato com a disciplina de Educação Especial e Inclusiva ampliou o repertório crítico dos estudantes, estimulando-os a repensar as práticas pedagógicas de suas comunidades e a projetar novas formas de ensinar e acolher a diversidade humana.

Conforme defende Santos (2019), uma verdadeira ecologia de saberes pressupõe a convivência entre diferentes racionalidades, rompendo com a hegemonia epistemológica do Ocidente. Nesse sentido, a formação docente intercultural emerge como espaço privilegiado para a reconstrução de paradigmas inclusivos, em que a diferença é compreendida como potência e não como obstáculo à aprendizagem.

Os licenciandos também enfatizam que a inclusão nasce da escuta e do diálogo, pilares de uma pedagogia que valoriza o pertencimento e a convivência. Nas reflexões, aparece a ideia de que a verdadeira escola inclusiva é aquela que acolhe sem apagar as identidades, que reconhece as especificidades linguísticas e culturais e que constrói práticas pedagógicas a partir da realidade local.

Essa visão se aproxima da concepção de Candau (2009) sobre a educação intercultural emancipatória, que propõe o reconhecimento da pluralidade e a construção de espaços de participação coletiva. Ao afirmarem que a inclusão não é apenas técnica é relação, é cuidado, escuta e pertencimento, os licenciandos reafirmam a dimensão afetiva e ética do processo educativo, deslocando a discussão da educação especial e inclusiva para o campo mais amplo da humanidade compartilhada.

Em síntese, os resultados da pesquisa demonstram que a formação docente nas licenciaturas interculturais promove um diálogo fecundo entre Educação Especial e Inclusiva, interculturalidade e decolonialidade. Os licenciandos reconhecem a complexidade do tema da inclusão nas comunidades indígenas, mas expressam consciência de que a cultura é processo em movimento, capaz de incorporar novos sentidos e práticas pedagógicas sem perder sua essência.

Ao mesmo tempo, os estudantes ao relatar a ausência total de salas de AEE nas escolas revela a urgência de políticas públicas efetivas, que considerem as especificidades culturais, geográficas e linguísticas dos territórios indígenas. A superação desse hiato entre a legislação e a realidade demanda formações continuadas contextualizadas, investimento estrutural e diálogo intercultural permanente entre Estado, universidade e comunidades.

A partir dos relatos, a inclusão emerge como ato ético, político e espiritual, sustentado pela coletividade e pela escuta. Assim, reafirma-se que a Educação Especial, quando reinterpretada à luz das epistemologias indígenas, transcende o âmbito técnico e assume papel epistemológico e cosmológico, promovendo uma educação para todos, com todos e a partir de todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste capítulo permitiu compreender que a formação docente indígena, quando articulada às perspectivas da Edu-

cação Especial e Inclusiva, assume papel fundamental na construção de uma pedagogia decolonial, intercultural e ética. As percepções dos licenciandos revelam um modo de pensar a inclusão profundamente enraizado nos valores comunitários, espirituais e relacionais, indicando que o ato de educar ultrapassa o campo técnico e normativo, configurando-se como prática de cuidado coletivo e valorização da diferença.

Constatou-se que os participantes reconhecem a Educação Especial e Inclusiva como tema complexo e sensível, especialmente diante das tradições culturais e espirituais que estruturam as relações de ensino-aprendizagem em suas comunidades. Todavia, também demonstram consciência de que a cultura é dinâmica e que os processos educativos podem incorporar novas compreensões sobre o acolhimento e a equidade, sem romper com suas raízes ancestrais. Essa postura evidencia uma abertura crítica e reflexiva que fortalece o protagonismo indígena na reelaboração das práticas pedagógicas e das concepções de inclusão.

Os dados igualmente evidenciaram a ausência de salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) em todas as escolas das comunidades investigadas, o que reforça a distância entre a legislação vigente expressa no Decreto nº 7.611/2011 e na Resolução CNE/CEB nº 2/2001 e a realidade concreta das escolas indígenas e interculturais. Tal lacuna estrutural é agravada pela forma como as esferas administrativas da educação impõem a aplicação de um currículo formal não indígena, fundado em matrizes eurocêntricas, o que acentua processos de subalternização epistemológica (SANTOS, 2019; QUIJANO, 2005) e nega aos povos originários o direito de definir suas próprias práticas educativas.

Diante desse cenário, torna-se urgente o reconhecimento das epistemologias indígenas como matrizes legítimas de produção de conhecimento, em consonância com a proposta de uma ecologia de saberes (Santos, 2019). Isso implica repensar as políticas formativas e os currículos das licenciaturas interculturais, de modo que a Educação Especial não seja tratada como eixo estruturante de uma educação comprometida com a diversidade, a inclusão e a justiça cognitiva.

Assim, a formação docente intercultural se apresenta como espaço de resistência e de criação de novas possibilidades pedagógicas, nas quais a inclusão se manifesta como ato político, ético e espiritual, fundado no diálogo, na reciprocidade e na solidariedade comunitária. Em última instância, reafirma-se que a Educação Especial e Inclusiva, reinterpretada à luz das epistemologias indígenas, transcende os limites da técnica e se torna expressão de uma pedagogia da humanidade compartilhada, que educa para o viver com o outro, aprender com o outro e transformar o mundo a partir do reconhecimento da diferença.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 set. 2001.

_____. Parecer CNE/CEB nº 14/1999. Diretrizes para o funcionamento das escolas indígenas. Brasília, DF: CNE, 1999.

_____. Resolução CNE/CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999. Fixa diretrizes para a organização das escolas indígenas. Brasília, DF: CNE, 1999.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

_____. Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 jun. 2012.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Brasília, DF: MEC, 2010.

_____. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: documento orientador (atualização). Brasília, DF: MEC, 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília, DF: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional; UNESCO, 2006.

CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Petrópolis: Vozes, 2009.

FERREIRA, Waldinéia Antunes de Alcântara. Educação escolar indígena na Terra Indígena Apiaká-Kayabi em Juara-MT: resistências e desafios. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

FERREIRA, Waldinéia Antunes de Alcântara; ZITKOSKI, Jaime José. Educação escolar indígena na perspectiva da educação popular: em defesa da Pedagogia Cosmo-Antropológica. REMEA – Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, Rio Grande, v. 34, n. 3, p. 4-20, 2017. DOI: 10.14295/remea.v34i3.7338.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Intercultura e educação**. Revista Brasileira de Educação, n. 23, p. 16-35, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

LUKE, Allan. **The social construction of literacy in the classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

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

_____. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; LANUTI, José Luiz (orgs.). **Educação inclusiva: desafios e possibilidades**. Campinas: Autores Associados, 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

NETO, José Ribeiro. **Educação intercultural: perspectivas e desafios da formação docente indígena**. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2016.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 201-246.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. São Paulo: Autêntica, 2019.

_____. **Epistemologias do Sul e o futuro da humanidade**. Coimbra: Almedina, 2020.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época**. Quito: Abya-Yala, 2009.

_____. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: reflexiones latinoamericanas**. Quito: Abya-Yala, 2010.

ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa, formação e prática docente**. Campinas: Papi-rus, 2005.

_____. **Estudo de caso e pesquisa-ação em educação: uma proposta de articulação metodológica**. São Paulo: Cortez, 2013.