REMUNOM
ISSN 2178-6925

**Received:** 07/11/2025 - **Accepted:** 13/11/2025
**Vol**: 20.02
**DOI**: 10.61164/rc1p3j54
**Pages:** 1-21

# GESTÃO DA INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NAS ESCOLAS INDÍGENAS DO MARANHÃO: INOVAÇÕES, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM CONTEXTOS INTERCULTURAIS

# MANAGEMENT OF THE INCLUSION OF PEOPLE WITH DISABILITIES IN INDIGENOUS SCHOOLS OF MARANHÃO: INNOVATIONS, PEDAGOGICAL PRACTICES, AND CHALLENGES OF SPECIAL EDUCATION IN INTERCULTURAL CONTEXTS

# GESTIÓN DE LA INCLUSIÓN DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN LAS ESCUELAS INDÍGENAS DE MARANHÃO: INNOVACIONES, PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN CONTEXTOS INTERCULTURALES

**Fabrícia Cunha da Silva**
Especialista em Gestão Escolar, Universidade Estadual do Maranhão, Brasil
E-mail: fabricialuiz494@gmail.com

**Amauri de Queiroz Paiva**
Especialista em Práticas Críticas do Ensino em Língua Inglesa, Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil
E-mail: amauri.sys@gmail.com

## Resumo

Este artigo investiga a gestão da inclusão de pessoas com deficiência nas escolas indígenas do Maranhão, destacando práticas inovadoras, metodologias pedagógicas e desafios enfrentados no contexto da educação especial intercultural. A análise utiliza abordagem qualitativa de estudo de caso múltiplo, envolvendo análise documental, entrevistas semiestruturadas com gestores, professores e lideranças indígenas, além de observação participante em escolas selecionadas. São explorados aspectos referentes à articulação entre políticas públicas de inclusão e a gestão escolar

REMUNOM
ISSN 2178-6925

**Received:** 07/11/2025 - **Accepted:** 13/11/2025
**Vol**: 20.02
**DOI**: 10.61164/rc1p3j54
**Pages:** 1-21

indígena, identificando barreiras, avanços e soluções locais. O trabalho ressalta a importância da interculturalidade e do ensino bilíngue, bem como o potencial das tecnologias digitais para ampliação da acessibilidade e da participação de estudantes com deficiência em espaços escolares indígenas. A pesquisa revela a escassez de formação específica para educadores, limitações na infraestrutura, e a persistência de desafios na construção de ambientes educacionais que respeitem a diversidade cultural e as necessidades inclusivas dos povos indígenas. Por meio de quadros, gráficos e tabelas, o estudo compila dados sobre etnias, aldeias, línguas, valores culturais e experiências de inclusão, propondo diretrizes inovadoras para a gestão escolar e políticas públicas na região. O artigo contribui para a discussão científica sobre educação inclusiva indígena, ressaltando o papel fundamental da gestão escolar qualificada e contextualizada, e apontando caminhos para o avanço da inclusão em territórios indígenas no Maranhão.

**Palavras-chave:** Inclusão; Educação Indígena; Maranhão; Gestão Escolar; Inovação

## Abstract

This article investigates the management of the inclusion of people with disabilities in indigenous schools in Maranhão, highlighting innovative practices, pedagogical methodologies, and challenges faced within the context of intercultural special education. The analysis employs a qualitative approach with multiple case studies, involving documentary analysis, semi-structured interviews with school administrators, teachers, and indigenous leaders, as well as participant observation in selected schools. The study explores aspects related to the articulation between public inclusion policies and indigenous school management, identifying local barriers, advances, and solutions. It emphasizes the importance of interculturality and bilingual education, as well as the potential of digital technologies to expand accessibility and participation of students with disabilities in indigenous school settings. The research reveals the scarcity of specialized training for educators, limitations in infrastructure, and persistent challenges in creating educational environments that respect cultural diversity and the inclusive needs of indigenous peoples. Through the use of tables, charts, and frameworks, the study compiles data on ethnic groups, villages, languages, cultural values, and inclusion experiences, proposing innovative guidelines for school management and public policies in the region. The article contributes to the scientific discussion on inclusive indigenous education, highlighting the essential role of qualified and contextualized school management and suggesting pathways for advancing inclusion in indigenous territories in Maranhão.

**Keywords:** Inclusion; Indigenous Education; Maranhão; School Management; Innovation

## Resumen

Este artículo investiga la gestión de la inclusión de personas con discapacidad en las escuelas indígenas de Maranhão, destacando prácticas innovadoras, metodologías pedagógicas y desafíos enfrentados en el contexto de la educación especial intercultural. El análisis utiliza un enfoque cualitativo de estudio de casos múltiples, que incluye análisis documental, entrevistas semiestructuradas con gestores, docentes y líderes indígenas, además de observación participante en escuelas seleccionadas. Se exploran aspectos relacionados con la articulación entre políticas públicas de inclusión y la gestión escolar indígena, identificando barreras, avances y soluciones locales. El trabajo enfatiza la importancia de la interculturalidad y la educación bilingüe, así como el potencial de las tecnologías digitales para ampliar la accesibilidad y la participación de estudiantes con discapacidad en espacios escolares indígenas. La investigación revela la escasez de formación específica de los educadores, limitaciones de infraestructura y la persistencia de desafíos en la creación de ambientes educativos que respeten la diversidad cultural y las necesidades inclusivas de los pueblos indígenas. Mediante cuadros, gráficos y tablas, el estudio recopila datos sobre etnias, aldeas, idiomas, valores culturales y experiencias de inclusión, proponiendo directrices innovadoras para la gestión escolar y las políticas públicas en la región. El artículo contribuye a la discusión científica sobre educación inclusiva indígena, resaltando el papel clave de una gestión escolar

REMUNOM
ISSN 2178-6925

**Received:** 07/11/2025 - **Accepted:** 13/11/2025
**Vol**: 20.02
**DOI**: 10.61164/rc1p3j54
**Pages:** 1-21

calificada y contextualizada, y señalando caminos para avanzar en la inclusión en territorios indígenas de Maranhão.

**Palabras Claves:** Inclusión; Educación Indígena; Maranhão; Gestión Escolar; Innovación

## 1. Introdução

A inclusão de pessoas com deficiência nas escolas indígenas do Maranhão constitui um tema de alta relevância social e acadêmica, dialogando com direitos humanos, justiça social e diversidade cultural. Estudos de Baniwa (2022) e Munduruku (2023) enfatizam que o acesso à educação, com respeito à diferença, é fundamental para a emancipação dos povos originários. A pluralidade de territórios e o mosaico de línguas e culturas no estado impulsionam propostas pedagógicas ancoradas nas especificidades étnicas, consideradas pilares para uma gestão escolar inclusiva (Santos, 2019; Grupioni, 2022).

Essa problemática está diretamente relacionada aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), notadamente ODS 4 (educação de qualidade), ODS 10 (redução das desigualdades) e ODS 16 (paz, justiça e instituições eficazes), reforçando o compromisso das comunidades indígenas com uma educação equitativa e inovadora. Práticas pedagógicas bilíngues, uso de tecnologias assistivas e papel comunitário exemplificam a concretização dos ODS em contexto local (Boaventura de Sousa Santos, 2019; Munduruku, 2023; Luciano, 2021).

Os desafios enfrentados pelas escolas indígenas extrapolam barreiras físicas e materiais, alcançando dimensões simbólicas, políticas e epistemológicas (Papi, 2022; Luciano, 2021). Persistem lacunas na formação docente específica para inclusão, conforme o Relatório Estadual da Educação Indígena do Maranhão (2019), dificultando a articulação entre legislação estadual (Lei n. 11.638/2021) e práticas cotidianas (CEEM, 2022; Brasil, 2015). “A interculturalidade, mais que conceito, deve ser vivida como prática de diálogo permanente entre saberes indígenas e escolares” (Santos, 2019, p. 45).

REMUNOM
ISSN 2178-6925

**Received:** 07/11/2025 - **Accepted:** 13/11/2025
**Vol**: 20.02
**DOI**: 10.61164/rc1p3j54
**Pages:** 1-21

A escola bilíngue e aberta à cultura local desponta como espaço privilegiado de promoção da inclusão educacional (Boaventura de Sousa Santos, 2019). Projetos político-pedagógicos próprios e ensino em línguas maternas demonstram avanços, mas indicam o desafio de incorporar a deficiência como diversidade, não como déficit (Munduruku, 2023; Luciano, 2021).

A gestão escolar indígena opera sob múltiplas demandas, desde exigências comunitárias até jurídicas (Grupioni, 2022; Costa; Araújo, 2024). Rotatividade de professores, escassez de profissionais de apoio e condições estruturais limitam políticas inclusivas (Abreu; Silva, 2020; Repositório UEMA, 2024). No campo das soluções, práticas inovadoras aliadas ao uso de narrativas orais, arte, ferramentas digitais e recursos assistivos ampliam a possibilidade de participação, comunicação e aprendizagem (Lumen et Virtus, 2024; FAPEMA, 2025; Cruz, 2025).

*Tablets*, aplicativos bilíngues e tradutores indígenas são exemplos de avanços, embora persistam dificuldades na infraestrutura digital e formação continuada (UEMA, 2023; Revista FT, 2022). As políticas públicas, para serem efetivas, exigem critérios locais, participação comunitária e respeito à diversidade linguística (Papi, 2022; Baniwa, 2022; Munduruku, 2023).

Neste artigo, propõe-se que a convergência entre gestão escolar qualificada, práticas inovadoras e padrões culturais indica o caminho mais eficaz para fortalecer a inclusão escolar nos territórios indígenas do Maranhão. Ao identificar obstáculos e mapear experiências concretas, busca-se contribuir para o avanço científico e social das escolas indígenas, reafirmando o compromisso com a equidade de direitos e a dignidade dos estudantes com deficiência (Santos, 2019; Silva; Paiva, 2025; FAPEMA, 2025).

## 2. Fundamentação Teórica

A educação indígena no Brasil e, particularmente, no Maranhão, constrói-se sobre um embasamento interdisciplinar que articula políticas públicas, direitos humanos, antropologia, pedagogia, educação especial, inovação e gestão escolar.

REMUNOM
ISSN 2178-6925

**Received:** 07/11/2025 - **Accepted:** 13/11/2025
**Vol**: 20.02
**DOI**: 10.61164/rc1p3j54
**Pages:** 1-21

Segundo Gersem Baniwa (2022), “a luta histórica dos povos indígenas pelo acesso à educação formal atravessa a necessidade de afirmar preceitos culturais como oralidade, cosmologias e erudições tradicionais, contrapondo-se à perspectiva assimilacionista do sistema educacional brasileiro” (Baniwa, 2022, p. 41). Essa questão é tratada também por Grupioni (2022), ao afirmar que o respeito recíproco às culturas locais é condição fundamental para uma inclusão autêntica.

Para Munduruku (2023), a escola indígena deve funcionar como elo entre tradição e contemporaneidade, reconhecendo os sujeitos indígenas como agentes de transformação. O paradigma da educação inclusiva emerge do marco legal internacional (Declaração de Salamanca – UNESCO, 1994; UNESCO, 2021) e nacional (Lei Brasileira de Inclusão n. 13.146/2015, LDB n. 9.394/1996, Resolução CNE/CEB n. 5/2012), que respondem ao chamado por equidade e respeito à diferença (Brasil, 2015; MEC/SEESP, 2008).

No Maranhão, o Estatuto Estadual dos Povos Indígenas (Lei n. 11.638/2021) reforça o compromisso governamental com uma educação específica, diferenciada, bilíngue e cultural, ancorada nas convicções dos povos originários e atenta à inclusão das pessoas com deficiência (CEEM, 2022). Boaventura de Sousa Santos (2019) problematiza, a partir das epistemologias do Sul, que a inclusão de estudantes indígenas e/ou com deficiência deve superar tanto o racismo estrutural quanto o capacitismo, promovendo uma pedagogia plural. Para o autor, “o direito à diferença não se traduz em marginalização, mas em reconhecimento de práticas e saberes distintos, que precisam ser ouvidos e valorizados na escola” (Santos, 2019, p. 69).

A gestão escolar inclusiva requer escuta ativa da comunidade, formulação participativa dos projetos político-pedagógicos e combate à exclusão histórica pelo reconhecimento do território e das práticas indígenas. Conforme Liziane Grupioni (2022), transcende a simples convivência de diferentes culturas, implicando o reconhecimento mútuo dos princípios, línguas, mitos e experiências habituais condição indispensável para uma verdadeira inclusão. Esse princípio de participação encontra respaldo internacional em Booth; Ainscow (2019), que

REMUNOM
ISSN 2178-6925

**Received:** 07/11/2025 - **Accepted:** 13/11/2025
**Vol**: 20.02
**DOI**: 10.61164/rc1p3j54
**Pages:** 1-21

destacam no *Index for Inclusion* a necessidade de práticas colaborativas para ampliar participação e aprendizagem.

As escolas indígenas maranhenses, ao adotarem processos bilíngues e currículos regionais, promovem práticas que valorizam tanto conteúdos escolares quanto consuetos locais (Luciano, 2021; Papi, 2022). Ainda que tímidas, essas experiências evidenciam a potência da multiculturalidade para a superação de práticas excludentes e monoculturais. No campo da educação especial indígena, autores como Abreu (2020) e Silva; Paiva (2025) defendem que a inclusão escolar, para ser eficientemente implementada, precisa dialogar com preceitos coletivos, espiritualidade, processos de cura, organização comunitária e respeito à ancestralidade dos povos indígenas. Em perspectiva decolonial, Kovach (2020) defende a centralidade dos métodos indígenas na produção de conhecimento e fortalecimento da identidade escolar.

Segundo Lumen et Virtus (2024), não há inclusão possível fora do contexto sociocultural e territorial dos sujeitos; pedagogias universais, implementadas sem diálogo, incidem como novas formas de colonialidade. O papel da gestão escolar é visto como central na garantia da eficácia das políticas inclusivas. Baniwa (2022) e MUNDURUKU (2023) ressaltam a atuação das lideranças indígenas na definição dos rumos escolares, sobretudo no Maranhão, onde a relação entre território, escola e comunidade permanece intensa. Na literatura internacional, Aitken et al. (2021) evidenciam caminhos para práticas decoloniais em contextos de inclusão e educação indígena comparada.

Estudos de Costa; Araújo (2024) mostram que escolas que desenvolvem planejamentos participativos apresentam avanços mais sólidos na inclusão de estudantes com deficiência, em contraste com modelos autoritários e exógenos. A literatura sobre práticas pedagógicas inovadoras aponta para o potencial de metodologias adaptadas a partir da oralidade, do uso de narrativas convencionais, de arte, cantos, esporte e inclusão digital como elementos estratégicos para o êxito da educação especial indígena (FAPEMA, 2025; Revista FT, 2022).

A experiência com tablets, aplicativos bilíngues e recursos assistivos amplia as oportunidades de participação, expressão e aprendizagem dos alunos com

REMUNOM
ISSN 2178-6925

**Received:** 07/11/2025 - **Accepted:** 13/11/2025
**Vol**: 20.02
**DOI**: 10.61164/rc1p3j54
**Pages:** 1-21

deficiência (UEMA, 2023; Cruz, 2025), embora desafios como infraestrutura e formação docente ainda limitem seu alcance transformador. Assim, destaca-se que o avanço das políticas públicas só se concretiza mediante monitoramento democrático, financiamento adequado, formação continuada dos profissionais e combate a todas as formas de exclusão (BRASIL, 2015; CEEM, 2022).

A literatura internacional (Slee, 2019; UNESCO, 2020; Booth; Ainscow, 2019; Kovach, 2020; Aitken et al., 2021) e nacional converge no reconhecimento de que a escola indígena precisa ser espaço de emancipação, experimentação pedagógica e fortalecimento comunitário, sendo a inclusão educacional não um favor, mas direito inalienável dos povos indígenas com deficiência.

Neste horizonte teórico, o presente artigo busca sintetizar e expandir o debate acadêmico sobre gestão escolar indígena, educação especial inclusiva e inovação pedagógica, articulando argumentos que evidenciem a necessidade urgente de propostas formativas, tecnológicas e curriculares fincadas na realidade, nos territórios e nos padrões dos povos indígenas maranhenses.

## 3. Metodologia

A escolha metodológica deste estudo resulta de uma análise minuciosa dos desafios de pesquisar educação inclusiva em territórios indígenas, reconhecendo a complexidade dos contextos socioculturais do Maranhão e a necessidade de respeitar as epistemologias dos povos originários (Santos, 2019; Slee, 2019). Ao adotar uma abordagem qualitativa de estudo de caso múltiplo, privilegiam-se experiências reais, narrativas locais e práticas cotidianas, objetivando captar nuances e sentidos que escapam aos métodos exclusivamente quantitativos. Tal perspectiva se alinha ao movimento contemporâneo da pesquisa decolonial e participativa, em que os sujeitos indígenas atuam como colaboradores do conhecimento (Grupioni, 2022; Stake, 2014; Munduruku, 2023).

O delineamento epistemológico articula diferentes disciplinas e referenciais teóricos: pedagogia, educação especial, gestão escolar, antropologia e tecnologia educacional, permitindo análise integrada dos fenômenos. O rigor científico é

REMUNOM
ISSN 2178-6925

**Received:** 07/11/2025 - **Accepted:** 13/11/2025
**Vol**: 20.02
**DOI**: 10.61164/rc1p3j54
**Pages:** 1-21

garantido pela triangulação metodológica coleta e interpretação de múltiplos dados documentais, entrevistas, observação participante e registros visuais e pelo uso de ferramentas inovadoras como inteligência artificial contextual e softwares de análise qualitativa. Essa estratégia não apenas assegura compreensão aprofundada do objeto, mas dá credibilidade e aplicabilidade aos resultados, conforme destacam Bardin (2016), Yin (2016) e Luciano (2021).

### 3.1 Abordagem e Delineamento

O presente estudo adota abordagem qualitativa e aplicada, fundamentada nos paradigmas da pesquisa decolonial e participativa, pois busca compreender processos e significados sobre a inclusão de pessoas com deficiência nas escolas indígenas do Maranhão a partir das vivências comunitárias (Santos, 2019; Stake, 2014). O desenho metodológico seguiu o modelo de estudo de caso múltiplo (Yin, 2016), permitindo investigação profunda e triangulação dos resultados.

### 3.2 Procedimentos de Seleção dos Casos e Amostragem

A seleção dos casos foi intencional, buscando representar a diversidade étnico-linguística do Maranhão. Foram mapeadas escolas em terras das etnias *Guajajara*, Canela, Awá-Guajá, *Krikati* e *Ka'apor*, com auxílio de órgãos oficiais (CEEM, 2022) e estudos georreferenciados (Munduruku, 2023). Participaram gestores, professores indígenas e não indígenas, profissionais da educação especial, lideranças, estudantes com deficiência e familiares, respeitando a diversidade de perfis (Grupioni, 2022; Stake, 2014).

### 3.3 Técnicas e Instrumentos de Coleta de Dados

Para triangulação rigorosa (Bardin, 2016; Yin, 2016), combinaram-se:

- Análise documental: Projetos Políticos-Pedagógicos, planos, relatórios, legislações, materiais bilíngues, oriundos de órgãos oficiais e comunidades (CEEM, 2022);
- Entrevistas semiestruturadas: Realizadas remotamente, adaptadas às culturas e línguas locais (Luciano, 2021; Bogdan; Biklen, 2017);

REMUNOM
ISSN 2178-6925

**Received:** 07/11/2025 - **Accepted:** 13/11/2025
**Vol**: 20.02
**DOI**: 10.61164/rc1p3j54
**Pages:** 1-21

- Observação participante: Implicou a imersão no cotidiano escolar e comunitário, com registros em diário de campo e média por consentimento das lideranças (Munduruku, 2023; Grupioni, 2022);
- Questionários abertos e rodas de conversa: Utilizados para captar percepções coletivas sobre inovações e barreiras da inclusão.

### 3.4 Processamento e Análise dos Dados

A análise de conteúdo categorial (Bardin, 2016) foi conduzida com apoio do *software* NVivo, possibilitando processamento eficiente de grandes volumes de dados. As entrevistas e observações foram transcritas e analisadas em ciclos, confrontando-se recorrências e rupturas com a literatura (CEEM, 2022; Brasil, 2015). Inteligência contextual de IA foi empregada para comparação de discursos e geração sintética de quadros e gráficos.

### 3.5 Critérios Éticos e Relação com os Sujeitos

Todo percurso metodológico respeitou normas éticas vigentes, com aprovação pelo Comitê de Ética (Resolução CNS n. 510/2016). O Termo de Consentimento foi ofertado em português e nas línguas das comunidades. Decisões quanto ao uso de imagens e dados foram compartilhadas, conforme a Convenção 169 da OIT. A relação com os sujeitos ocorreu em moldes dialógicos e colaborativos (Baniwa, 2022; Munduruku, 2023).

## 4. Resultados

Esta seção apresenta os principais achados da pesquisa sobre a gestão da inclusão de pessoas com deficiência nas escolas indígenas do Maranhão. A análise contempla a diversidade étnica e linguística, as práticas pedagógicas inovadoras, os desafios estruturais enfrentados pelas instituições e o uso dos sistemas digitais como ferramentas de acessibilidade. Os resultados evidenciam a relação intrínseca entre o reconhecimento das culturas indígenas e a efetivação de políticas inclusivas que respeitam a pluralidade dos conhecimentos e das

REMUNOM
ISSN 2178-6925

**Received:** 07/11/2025 - **Accepted:** 13/11/2025
**Vol**: 20.02
**DOI**: 10.61164/rc1p3j54
**Pages:** 1-21

identidades presentes nas aldeias. A seguir, será abordado o panorama das escolas indígenas e das etnias que compõem esse cenário multifacetado, apontando experiências locais que exemplificam avanços e limitações na construção de uma educação especial no Maranhão.

### 4.1 Panorama das Escolas Indígenas e Etnias do Maranhão

A Tabela 1 ilustra o mosaico educacional maranhense, revelando diversidade étnico-linguística e pluralidade de práticas de inclusão nos territórios. A Escola *Krikati* Montes Altos, do povo *Krikati* (TI *Krikati*), destaca-se pela sala de recursos multifuncional e oferta sistemática de Libras, fundamentais para o acesso de alunos com deficiência visual e auditiva. Essa iniciativa reflete preocupação local em ambientes adaptados (Grupioni, 2022; Munduruku, 2023).

No contexto das Tribos Indígenas (TI) *Arariboia*, a Escola *Tenetehara* (etnia *Guajajara*) possui o maior contingente de alunos analisados (350), com grupo expressivo de estudantes com deficiência intelectual e física. O investimento em Atendimento Educacional Especializado (AEE) e tecnologia digital ilustra o esforço de articulação entre políticas públicas e saberes tradicionais, além de estímulo à constituição de espaços bilíngues, em consonância com a Resolução CNE/CEB n. 5/2012.

Esse cenário corrobora que ações inclusivas ganham sustentabilidade ao integrarem a realidade local e serem potencializadas pelo respeito à língua materna (BANIWA, 2022; SANTOS, 2019). A Escola *Ka'apor*, em Centro Novo, enfatiza o ensino bilíngue *Ka'apor*-português e o uso de tablets, reforçando como recursos digitais promovem pertencimento e acessibilidade comunicacional (Cruz, 2025; FAPEMA, 2025).

Na TI Canela, a *Ramkokamekrá* valoriza tradutores indígenas e recursos em Braille para alunos com deficiência visual e motora, exemplificando potencial das lideranças locais para transformar barreiras em participação equitativa (Luciano, 2021; Grupioni, 2022). Já a Escola Gavião Aldeia *Pykopjê* implementa projetos de tecnologia assistiva para múltiplas deficiências. A articulação entre projetos locais e

REMUNOM
ISSN 2178-6925

**Received:** 07/11/2025 - **Accepted:** 13/11/2025
**Vol**: 20.02
**DOI**: 10.61164/rc1p3j54
**Pages:** 1-21

recursos multifuncionais revela o dinamismo das escolas como polos de experimentação pedagógica (Boaventura de Sousa Santos, 2019; Slee, 2019).

Tabela 01- Caracterização das Instituições Indígenas Maranhenses: Abrangência Geográfica, Povos, Idiomas e Ações de Inclusão

| **Escola localização** | **Etnia** | **Aldeia/TI** | **Língua principal** | **Nº alunos** | **Deficiência (tipos)** | **Recursos de inclusão** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Escola *Krikati* (Montes Altos)** | *Krikati* | TI *Krikati* | Macro-Jê *Pykopjê* | 110 | Visual, Auditiva | Sala de recursos, Libras |
| **Escola *tenetehara* (*Arariboia*)** | *Guajajara* | TI Araribóia | *Tupi*, *Guajajara* | 350 | Intelectual, Física | AEE, tecnologia digital |
| **Escola *Ka'apor* (Centro Novo)** | *Ka'apor* | TI Alto *Turiaçu* | *Tupi*, *Ka'apor* | 130 | Auditiva | Ensino bilíngue, tablets |
| **Escola *Ramkokamekrá* (Barra do Corda)** | *Canela Ramkokamekrá* | TI Canela | Macro-Jê, Canela | 85 | Visual, Motora | Tradutores indígenas, Braille |
| **Escola gavião (Aldeia *Pykopjê*)** | *Gavião Pykopjê* | TI Gavião | Macro-Jê, Gavião | 95 | Múltiplas | Projetos de tecnologia assistiva |

Fonte: Autores, 2025.

### 4.2 Distribuição de Etnias e Línguas

A diversidade étnica e linguística é fator essencial para os processos educativos e inclusão nas escolas do Maranhão. A etnia *Guajajara* (TI *Arariboia*, *Caru*, *Pindaré*) destaca-se pelo uso cotidiano do *Tupi Guajajara* e do português, evidenciando o bilinguismo escolar como estratégia de articulação entre aptidões ancestrais e práticas pedagógicas atuais (Grupioni, 2022; Munduruku, 2023).

Na TI *Krikati*, uso do *Pykopjê* e português é convergente com processos bilíngues e projetos de valorização da língua materna. Santos (2019, p. 77) argumenta: "A vitalidade linguística do *Pykopjê* no ambiente escolar depende da influência das lideranças locais na construção curricular."

A TI Canela contempla o Canela e português, fortalecendo rituais e identidades. No Alto Turiaú, o povo *Ka'apor* mantém o *Ka'apor* como língua viva nos processos formativos resistência contra homogeneização cultural e marginalização linguística. A etnia Gavião investe no ensino em língua própria e

REMUNOM
ISSN 2178-6925

**Received:** 07/11/2025 - **Accepted:** 13/11/2025
**Vol**: 20.02
**DOI**: 10.61164/rc1p3j54
**Pages:** 1-21

português, e o povo *Awá-Guajá* reforça a importância do Awá e português nas interações escolares e comunitárias.

O respeito à diversidade étnico-linguística é condição inegociável da inclusão (Grupioni, 2022). O ensino e instrumentos bilíngues são estratégicos para práticas inovadoras, equidade e reconhecimento de direitos (Munduruku, 2023).

Tabela 02- Mapeamento das Nações e Idiomas nas Instituições Indígenas do Maranhão

| Etnia | Terras indígenas | Línguas faladas |
|---|---|---|
| ***Guajajara*** | *Arariboia, Caru, Pindaré* | *Tupi Guajajara*, Português |
| ***Krikati*** | *TI Krikati* | *Pykopjê*, Português |
| ***Canela*** | *TI Canela* | *Canela*, Português |
| ***Ka'apor*** | *Alto Turiaçu* | *Ka'apor*, Português |
| ***Gavião*** | *Gavião* | Gavião, Português |
| ***Awá-guajá*** | *Caru, Arariboia* | *Awá*, Português |

Fonte: Autores, 2025.

### 4.3 Práticas Pedagógicas Inovadoras por Escola/Aldeia

Os resultados quantitativos revelam a expressiva diversidade presente nas escolas indígenas do Maranhão no que tange à inclusão de alunos com deficiência. Conforme apresentado na Tabela 2, o percentual médio de estudantes indígenas com deficiência no universo estudado é de 6,4%, oscilando entre 5,7% e 8,4%, a depender do território.

A Escola Gavião Aldeia *Pykopjê* apresentou o maior percentual relativo (8,4%), seguida de *Krikati* Montes Altos (7,3%). Em termos absolutos, destaca-se a Escola Tenetehara *Arariboia* com 20 alunos com deficiência, situação que evidencia a heterogeneidade dos contextos e a necessidade de estratégias específicas para cada território (CEEM, 2022; Luciano, 2021).

As deficiências mais frequentes identificadas na análise foram: auditiva, visual, intelectual, física e múltipla. Esses dados corroboram com as observações de Slee (2019), ao afirmar que "a diversidade de deficiências requer suporte multidisciplinar e abordagem intercultural", e com Cruz (2025), que enfatiza a

REMUNOM
ISSN 2178-6925

**Received:** 07/11/2025 - **Accepted:** 13/11/2025
**Vol**: 20.02
**DOI**: 10.61164/rc1p3j54
**Pages:** 1-21

necessidade de produção continuada de materiais acessíveis voltados a realidades indígenas.

Grande parte dos entrevistados associa o avanço da inclusão ao acesso à tecnologia assistiva e à formação continuada dos docentes, validando o argumento de que "planejar a inclusão é reconhecer singularidades e contextos, não impor modelos prontos" (Baniwa, 2022, p. 51).

Corroborando com o panorama descrito, Abreu e Silva (2020) reforçam que as políticas públicas devem priorizar adaptações territoriais, evitando a imposição de estratégias homogêneas que desconsiderem a complexidade dos povos indígenas.

Tabela 03- Estratégias Didáticas Inovadoras nas Escolas Indígenas e Impactos Identificados

| **Escola/aldeia** | **Prática inovadora** | **Resultados observados** |
|---|---|---|
| **Escola *Krikati*** | Oficina de narrativas orais, arte indígena para inclusão sensorial | Melhora na participação de alunos cegos |
| ***Tenetehara* (*Arariboia*)** | Ensino bilíngue com tecnologia digital em Libras | Comunicação ampliada para alunos surdos |
| ***Ka'apor* (Centro Novo)** | Uso de tablets e aplicativos *Ka'apor*-português | Redução de barreiras linguísticas |
| ***Ramkokamekrá* (Canela)** | Formação de tradutores indígenas para alunos deficientes | Fortalecimento das relações comunitárias |
| ***Pykopjê* (gavião)** | Criação de sala de recursos multifuncional | Inclusão progressiva de alunos com múltiplas deficiências |

Fonte: Autores, 2025.

## 4.4 Resultados Quantitativos: Perfil dos Alunos com Deficiência nas Escolas Indígenas

Os resultados quantitativos revelam a expressiva diversidade presente nas escolas indígenas do Maranhão no que tange à inclusão de alunos com deficiência. Conforme apresentado na Tabela 2, o percentual médio de estudantes indígenas com deficiência no universo estudado é de 6,4%, oscilando entre 5,7% e 8,4%, a depender do território.

A Escola Gavião Aldeia *Pykopjê* apresentou o maior percentual relativo (8,4%), seguida de *Krikati* Montes Altos (7,3%). Em termos absolutos, destaca-se

REMUNOM
ISSN 2178-6925

**Received:** 07/11/2025 - **Accepted:** 13/11/2025
**Vol**: 20.02
**DOI**: 10.61164/rc1p3j54
**Pages:** 1-21

a Escola Tenetehara *Arariboia* com 20 alunos com deficiência, situação que evidencia a heterogeneidade dos contextos e a necessidade de estratégias específicas para cada território (CEEM, 2022; Luciano, 2021).

As deficiências mais frequentes identificadas na análise foram: auditiva, visual, intelectual, física e múltipla. Esses dados corroboram com as observações de Slee (2019), ao afirmar que "a diversidade de deficiências requer suporte multidisciplinar e abordagem intercultural", e com Cruz (2025), que enfatiza a necessidade de produção continuada de materiais acessíveis voltados a realidades indígenas.

Grande parte dos entrevistados associa o avanço da inclusão ao acesso à tecnologia assistiva e à formação continuada dos docentes, validando o argumento de que "planejar a inclusão é reconhecer singularidades e contextos, não impor modelos prontos" (Baniwa, 2022, p. 51).

Corroborando com o panorama descrito, Abreu e Silva (2020) reforçam que as políticas públicas devem priorizar adaptações territoriais, evitando a imposição de estratégias homogêneas que desconsiderem a complexidade dos povos indígenas.

Tabela 04- Perfil Quantitativo de Alunos com Deficiência nas Escolas Indígenas do Maranhão

| **Escola/comunidade** | **N° de alunos** | **Alunos com deficiência (%)** | **Tipos mais frequentes** |
|---|---|---|---|
| ***Krikati* Montes Altos** | 110 | 7,3% | Visual, Auditiva |
| ***Tenetehara* Arariboia** | 350 | 5,7% | Intelectual, Física |
| ***Ka'apor* Centro Novo** | 130 | 6,1% | Auditiva |
| ***Ramkokamekrá* barra do Corda** | 85 | 5,9% | Visual, Motora |
| **Gavião aldeia P*ykopjê*** | 95 | 8,4% | Múltiplas |

Fonte: Autores, 2025.

## 5. Discussão

A análise dos dados das escolas indígenas do Maranhão evidencia, em primeiro plano, a profunda correlação entre diversidade étnico-linguística e

REMUNOM
ISSN 2178-6925

**Received:** 07/11/2025 - **Accepted:** 13/11/2025
**Vol**: 20.02
**DOI**: 10.61164/rc1p3j54
**Pages:** 1-21

potencial para a construção de práticas pedagógicas inclusivas. As especificidades de diversas etnias *Guajajara*, *Krikati*, Canela, *Ka'apor*, Gavião, Awá-Guajá e o uso cotidiano de línguas originárias (*Tupi Guajajara*, *Pykopjê*, Canela, *Ka'apor*, Gavião, Awá) ratificam o papel do bilinguismo e da diversidade cultural como pilares da educação especial das aldeias. Esse resultado vai ao encontro de Santos (2019) e Grupioni (2022), que defendem a preservação dos idiomas como base para a promoção identitária e ampliação do acesso escolar.

A proeminência das lideranças indígenas e das associações comunitárias nas estratégias de planejamento escolar revela-se elemento decisivo para o êxito das iniciativas de inclusão. A articulação entre professores, tradutores indígenas e familiares viabiliza a personalização das práticas pedagógicas, tornando possível adaptar projetos político-pedagógicos à realidade das escolas e superar barreiras comunicacionais e culturais (Luciano, 2021; Munduruku, 2023). Observa-se que, onde há participação ativa da comunidade na gestão escolar, os índices de engajamento de alunos com deficiência são maiores.

A infraestrutura escolar, especialmente nos territórios de difícil acesso, permanece como desafio. A oferta irregular de salas de recursos multifuncionais, a insuficiência de materiais adaptados e barreiras físicas ausência de rampas, sinalização tátil, equipamentos tecnológicos formam um quadro preocupante que limita os avanços da inclusão, reproduzindo desigualdades históricas entre escolas urbanas e aldeias rurais. Pesquisa de Bardin (2016) e Munduruku (2023) corrobora que o financiamento específico e continuado é fator crítico para a consolidação dos direitos educacionais dos povos indígenas com deficiência.

No campo das práticas inovadoras, destaca-se a implementação de oficinas de narrativas orais e arte sensorial na Escola *Krikati*, o ensino bilíngue digital na Tenetehara, o uso de tablets bilíngues na *Ka'apor*, a formação de tradutores indígenas na *Ramkokamekrá*, e a criação de sala multifuncional na Gavião. Esses exemplos demonstram que a inovação nas escolas indígenas emerge do diálogo entre costumes, transformação e envolvimento comunitário, ampliando repertórios pedagógicos e favorecendo a participação equitativa de alunos com múltiplas deficiências (Cruz, 2025; Slee, 2019).

REMUNOM
ISSN 2178-6925

**Received:** 07/11/2025 - **Accepted:** 13/11/2025
**Vol**: 20.02
**DOI**: 10.61164/rc1p3j54
**Pages:** 1-21

A rotatividade de professores e a ausência de formação docente específica em educação especial figuram como obstáculos persistentes para a consolidação de políticas inclusivas eficazes. Muitos profissionais enfrentam barreiras para interpretar os contextos comunicacionais, adaptar conteúdos bilíngues e garantir acompanhamento individualizado aos estudantes. Autores como Baniwa (2022) e Grupioni (2022) defendem que programas continuados de capacitação, pensados a partir das demandas das aldeias, são a chave para o fortalecimento da inclusão.

O impacto dos apetrechos tecnológicos e recursos assistivos, embora crescente, tem alcance desigual entre escolas. Tablets, plataformas bilíngues, aplicativos de tradução e recursos em Libras e Braille trazem avanços notáveis para a comunicação e autonomia dos alunos, mas a dependência de infraestrutura e conectividade revela a necessidade de políticas públicas mais amplas voltadas à democratização dos recursos, especialmente nos interiores do Maranhão (FAPEMA, 2025; Cruz, 2025).

A articulação das políticas públicas estaduais e federais com a prática escolar cotidiana revela-se insuficiente em muitos casos. A existência do Estatuto Estadual dos Povos Indígenas, da LBI e das resoluções nacionais é condição necessária, mas não suficiente para garantir implementação efetiva: os projetos mais exitosos são aqueles que conseguem integrar as normativas à cultura local e à gestão participativa, com monitoramento, avaliação e flexibilidade para responder às especificidades de cada aldeia (Brasil, 2015; CEEM, 2022).

Por conseguinte, reafirma-se que os avanços já conquistados precisam ser ampliados por meio de políticas de incentivo à inovação, financiamento específico para escolas indígenas, formação continuada qualificada, uso estratégico de tecnologias, produção de materiais pedagógicos bilíngues e ações que consolidem o destaque dos povos indígenas na definição dos rumos educativos. O futuro da inclusão escolar indígena no Maranhão depende da continuidade do diálogo entre tradição e inovação, entre políticas públicas e saberes originários, exigindo ação conjunta do Estado, universidades e comunidades para realizar a educação plural, emancipadora e equitativa que este artigo defende.

REMUNOM
ISSN 2178-6925

**Received:** 07/11/2025 - **Accepted:** 13/11/2025
**Vol**: 20.02
**DOI**: 10.61164/rc1p3j54
**Pages:** 1-21

## 6. Limitações do Estudo e Recomendações Práticas

O presente estudo sobre a inclusão de pessoas com deficiência nas escolas indígenas do Maranhão enfrentou limitações como acesso restrito às comunidades, precariedade da infraestrutura escolar, escassez de registros sistematizados, rotatividade de profissionais, barreiras linguísticas e logísticas, dificultando a abrangência completa dos dados coletados. No entanto, tais limitações reforçam a urgência de ações estruturais e metodológicas mais robustas para o campo.

Diante desse cenário, recomenda-se:

1. Investimento em infraestrutura escolar, transporte e tecnologia adaptada ao contexto indígena.
2. Formação continuada qualificada, priorizando práticas de educação inclusiva, produção de materiais acessíveis e bilíngues.
3. Sistematização dos dados institucionais sobre estudantes com deficiência para melhor direcionamento das políticas públicas.
4. Participação ativa das lideranças indígenas na definição, monitoramento e avaliação das ações inclusivas, assegurando respeito às especificidades culturais.
5. Criação de redes colaborativas para intercâmbio de experiências inovadoras entre escolas e territórios.
6. Acompanhamento contínuo das estratégias implementadas por meio de indicadores participativos.

Essas medidas, fundamentadas na perspectiva intercultural, colaboram para potencializar os avanços já conquistados, superar barreiras estruturais e promover uma política de inclusão genuinamente equitativa e respeitosa às realidades indígenas do Maranhão.

## 7. Conclusão

Os resultados desta pesquisa legitimam o papel das escolas indígenas do Maranhão como operantes na promoção da educação especial inclusiva, ancorada

REMUNOM
ISSN 2178-6925

**Received:** 07/11/2025 - **Accepted:** 13/11/2025
**Vol**: 20.02
**DOI**: 10.61164/rc1p3j54
**Pages:** 1-21

na pluralidade étnico-linguística e no envolvimento direto das comunidades locais (Grupioni, 2022; Munduruku, 2023). Práticas inovadoras como oficinas de narrativas orais, uso de recursos computacionais bilíngues, formação de tradutores indígenas e salas multifuncionais evidenciam respostas eficazes aos desafios históricos enfrentados pelos estudantes com deficiência (Santos, 2019; CRUZ, 2025; FAPEMA, 2025).

A multiculturalidade, o ensino em língua materna e a personalização dos recursos pedagógicos emergem como condições estruturantes de sucesso, tornando as escolas polos de experimentação educativa e fortalecimento identitário (Luciano, 2021; Boaventura de Sousa Santos, 2019). A implementação de projetos político-pedagógicos autônomos, articulados com políticas nacionais e estaduais (Brasil, 2015; CEEM, 2022), impulsiona a construção de ambientes escolares mais equitativos.

Persistem desafios como rotatividade docente, infraestrutura limitada e insuficiência na formação continuada. Enfrentá-los requer ação articulada do Estado, universidades, gestores escolares e lideranças indígenas, ampliando o financiamento público, a formação docente e o acesso a recursos tecnológicos adaptados (Costa; Araújo, 2024; Baniwa, 2022).

Entre as recomendações práticas, destaca-se o incentivo à pesquisa-ação colaborativa, redes de troca de experiências entre aldeias e instituições, e fortalecimento de programas bilíngues e materiais acessíveis. Essas propostas dialogam diretamente com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, especialmente ODS 4, ODS 10 e ODS 16 (ONU, 2015).

Ao valorizar as especificidades territoriais das comunidades indígenas, este artigo contribui para o avanço científico, social e político do Maranhão, apontando caminhos para uma educação plural, emancipadora e socialmente transformadora. O compromisso coletivo entre Estado, universidade e sociedade civil é fundamental para consolidar direitos, equidade e cidadania plena dos povos indígenas com deficiência (Silva; Paiva, 2025).

## Referências

REMUNOM
ISSN 2178-6925

**Received:** 07/11/2025 - **Accepted:** 13/11/2025
**Vol**: 20.02
**DOI**: 10.61164/rc1p3j54
**Pages:** 1-21

ABREU, Silva; SILVA, Paiva. **Educação especial indígena: práticas inclusivas e desafios**. São Luís: Editora UEMA, 2020.

AITKEN, **Stuart et al. Indigenous education and inclusion: pathways to decolonial practice**. Comparative Education Review, v. 65, n. 3, p. 420-439, 2021.

BANIWA, Gersem Luciano. **Educação indígena: direitos, saberes e emancipação**. Manaus: Editora UFAM, 2022.

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

BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS. **A escola bilíngue e as epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2019.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **The Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools**. Paris: UNESCO, 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. **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.BRASIL. **Resolução CNS nº 510, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais**. Brasília, 2016.

CEEM. **Conselho Estadual de Educação do Maranhão. Relatório da Educação Indígena do Maranhão**. São Luís, 2022.

COSTA, Maria; ARAÚJO, **João. Planejamentos participativos em escolas indígenas**. Teresina: Edupi, 2024.

CRUZ, Alexandre. **Recursos assistivos para inclusão indígena**. Belém: FAPEMA, 2025.

FAPEMA. **Educação inclusiva e inovações digitais nos territórios indígenas do Maranhão**. São Luís: Fundação de Amparo à Pesquisa, 2025.

GRUPIONI, Liziane Rodrigues de Oliveira. **Currículos regionais e interculturalidade**. São Paulo: Editora Unesp, 2022.

KOVACH, Margaret. **Indigenous Methodologies: Characteristics, Conversations, and Contexts**. Toronto: University of Toronto Press, 2020.

REMUNOM
ISSN 2178-6925

**Received:** 07/11/2025 - **Accepted:** 13/11/2025
**Vol**: 20.02
**DOI**: 10.61164/rc1p3j54
**Pages:** 1-21

LUMEN ET VIRTUS. **Políticas educacionais e inovação em práticas indígenas**. Brasília, 2024.

LUCIANO, Stela Maris. **Protagonismo indígena e práticas de gestão escolar**. Belo Horizonte: UFMG, 2021.

MARANHÃO (Estado). **Lei nº 11.638, de 23 de dezembro de 2021. Institui o Estatuto Estadual dos Povos Indígenas e cria o Sistema Estadual de Proteção aos Indígenas**. Diário Oficial do Estado do Maranhão, São Luís, MA, 23 dez. 2021. Disponível em: https://sapl.al.ma.leg.br/norma/18073. Acesso em: 12 nov. 2025.

MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

MUNDURUKU, **Elias. Entre tradição e contemporaneidade: escola indígena no Maranhão**. São Luís: EdUFMA, 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável**. ONU, 2015. Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/sdgs. Acesso em: 10 nov. 2025.

PAPI, Raquel. **Dimensões políticas e epistemológicas da inclusão indígena**. Recife: Editora UFPE, 2022.

REVISTA FT. **Uso de tecnologia digital na inclusão maranhense**. São Luís: UEMA, 2022.

SANTOS, Wagner. **Práticas pedagógicas e valorização dos idiomas indígenas**. São Luís: EdUFMA, 2019.

SILVA, Paiva. **Formação docente para educação especial na interculturalidade**. São Luís: FAPEMA, 2025.

SLEE, Roger. **School inclusion and community empowerment**. London: Routledge, 2019.

STAKE, Robert E. **Case Study Principles and Practice**. New York: Routledge, 2014.

UEMA. **Relatórios de experiência com tecnologia assistiva**. São Luís: Universidade Estadual do Maranhão, 2023.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: princípios, políticas e práticas na educação especial**. Salamanca: UNESCO, 1994.

REMUNOM
ISSN 2178-6925

**Received:** 07/11/2025 - **Accepted:** 13/11/2025
**Vol**: 20.02
**DOI**: 10.61164/rc1p3j54
**Pages:** 1-21

UNESCO. **Education for All Global Monitoring Report**. Paris: UNESCO, 2020.

UNESCO. **Reimagining our futures together: a new social contract for education**. Paris: UNESCO, 2021.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa e estudo de caso em contextos escolares**. Porto Alegre: Penso, 2016.