

**A COSMOLOGIA INDÍGENA DA DEFICIÊNCIA E O CONCEITO DE "INGERAMENTO":
IMPLICAÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS PARA UMA EDUCAÇÃO ESPECIAL
DECOLONIAL NO AMAZONAS**

**INDIGENOUS COSMOLOGY OF DISABILITY AND THE CONCEPT OF
"INTERFERENCE": THEORETICAL AND PRACTICAL IMPLICATIONS FOR
DECOLONIAL SPECIAL EDUCATION IN THE AMAZON**

**COSMOLOGÍA INDÍGENA DE LA DISCAPACIDAD Y EL CONCEPTO DE
"INTERFERENCIA": IMPLICACIONES TEÓRICAS Y PRÁCTICAS PARA LA
EDUCACIÓN ESPECIAL DESCOLONIAL EN LA AMAZONÍA**



10.56238/revgeov16n4-092

Marcos Lázaro Pereira de Alcântara

Doutorando em Educação

Instituição: Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

E-mail: marcosalcantara01@gmail.com

Hellen Cristina Picanço Simas

Doutora em Linguística

Instituição: Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

RESUMO

Este artigo aprofunda um dos principais resultados da tese de doutorado "Por uma Inclusão com Raízes Originárias: Intersecção entre a Educação Escolar Indígena e a Educação Especial no Amazonas", atualmente em fase final de elaboração para defesa no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). O estudo explora as concepções indígenas de deficiência entre os povos Karapãna e Baré da Comunidade Parque das Tribos, no Amazonas. Contrariando o modelo biomédico ocidental, a pesquisa revela uma compreensão holística e espiritual da deficiência, ressignificada pelo conceito de "ingeramento" como um dispositivo cosmo-ontológico nativo. Este "ingeramento" atribui à deficiência um propósito espiritual e de sabedoria, informando práticas de cuidado e inclusão coletivas que desafiam a patologização individual e a medicalização. A análise, fundamentada na Teoria das Representações Sociais, na Interculturalidade Crítica e na Análise Narrativa, demonstra as implicações teóricas e práticas dessa cosmovisão para a descolonização da Educação Especial, propondo abordagens verdadeiramente interculturais e pluriépistêmicas. O artigo discute como essa perspectiva indígena pode transformar as práticas educacionais, promovendo uma inclusão que valoriza a diversidade como fonte de enriquecimento e conhecimento.

Palavras-chave: Deficiência. Cosmologia Indígena. Ingeramento. Educação Especial. Interculturalidade Crítica. Decolonialidade. Amazônia.

ABSTRACT

This article delves into a key finding from the doctoral thesis "Toward an Inclusion with Indigenous Roots: The Intersection of Indigenous School Education and Special Education in Amazonas,"



currently in its final stages for defense at the Graduate Program in Education (PPGE) of the Federal University of Amazonas (UFAM). The study explores Indigenous conceptions of disability among the Karapãna and Baré peoples of the Parque das Tribos Community in Amazonas. In contrast to the Western biomedical model, the research reveals a holistic and spiritual understanding of disability, re-conceptualized through the concept of "ingeramento" as a native cosmo-ontological framework. This "ingeramento" attributes a spiritual and gnostic purpose to disability, informing collective practices of care and inclusion that challenge individual pathologization and medicalization. The analysis, grounded in Social Representations Theory, Critical Interculturality, and Narrative Analysis, demonstrates the theoretical and practical implications of this cosmovision for the decolonization of Special Education, proposing genuinely intercultural and pluri-epistemic approaches. The article discusses how this Indigenous perspective can transform educational practices, fostering an inclusion that values diversity as a source of enrichment and knowledge.

Keywords: Disability. Indigenous Cosmology. Ingeramento. Special Education. Critical Interculturality.

RESUMEN

Este artículo profundiza en uno de los principales hallazgos de la tesis doctoral "Por una Inclusión con Raíces Originarias: Intersección entre la Educación Escolar Indígena y la Educación Especial en Amazonas", actualmente en la fase final de preparación para su defensa en el Programa de Posgrado en Educación (PPGE) de la Universidad Federal de Amazonas (UFAM). El estudio explora las concepciones indígenas de la discapacidad entre los pueblos Karapãna y Baré de la Comunidad del Parque das Tribos en Amazonas. Contrariamente al modelo biomédico occidental, la investigación revela una comprensión holística y espiritual de la discapacidad, reinterpretada por el concepto de "ingeramento" como un dispositivo cosmo-ontológico nativo. Este "ingeramento" atribuye a la discapacidad un propósito espiritual y de sabiduría, informando prácticas de cuidado e inclusión colectivas que desafían la patologización y la medicalización individual. El análisis, basado en la Teoría de las Representaciones Sociales, la Interculturalidad Crítica y el Análisis Narrativo, demuestra las implicaciones teóricas y prácticas de esta cosmovisión para la descolonización de la Educación Especial, proponiendo enfoques verdaderamente interculturales y multiepistémicos. El artículo analiza cómo esta perspectiva indígena puede transformar las prácticas educativas, promoviendo la inclusión que valora la diversidad como fuente de enriquecimiento y conocimiento.

Palabras clave: Discapacidad. Cosmología Indígena. Ingestión. Educación Especial. Interculturalidad Crítica. Decolonialidad. Amazonía.



1 INTRODUÇÃO

A compreensão da deficiência tem sido, ao longo da história, predominantemente moldada por um modelo biomédico ocidental, que a categoriza como uma condição individual a ser diagnosticada, tratada e, idealmente, "normalizada" (SASSAKI, 2012). Essa perspectiva, embora tenha impulsionado avanços significativos na medicina e na reabilitação, frequentemente negligencia as complexas dimensões sociais, culturais, espirituais e políticas da experiência da deficiência, especialmente em contextos não-ocidentais. No Brasil, o campo da Educação Especial (EE) e suas políticas públicas, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE), apesar de buscarem a inclusão, ainda operam majoritariamente sob essa lógica hegemônica, impondo modelos e critérios que não dialogam com as cosmovisões e práticas de cuidado de povos originários (BRASIL, 2008; SÁ, 2015).

Essa dissonância é, particularmente, acentuada em regiões como a Amazônia, onde a rica diversidade cultural e epistemológica dos povos indígenas oferece perspectivas radicalmente diferentes sobre o corpo, a mente, a saúde e a diferença. A tese de doutorado de Alcântara (2025), em fase final de elaboração para defesa no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), intitulada "Por uma Inclusão com Raízes Originárias: Intersecção entre a Educação Escolar Indígena e a Educação Especial no Amazonas", destaca que, para muitos povos indígenas, a deficiência não é percebida como um "déficit" a ser corrigido, mas como uma condição que pode carregar significados espirituais profundos, ensinamentos e, até mesmo, um propósito coletivo (SÁ, 2015). A imposição de conceitos ocidentais de deficiência e inclusão, sem a devida contextualização e respeito às epistemologias locais, pode levar a uma "dupla exclusão": a primeira, pela condição de deficiência em si, e a segunda, pela deslegitimação de suas formas próprias de compreensão e cuidado.

A Comunidade Parque das Tribos, em Manaus, Amazonas, emerge como um *locus* privilegiado para esta investigação. Como um território multiétnico urbano, ela se configura como um espaço de resistência, de produção de conhecimentos, de enfrentamento ao racismo estrutural e às epistemologias coloniais (ALCÂNTARA, 2025, tese em fase de defesa). Neste contexto, a pesquisa busca desvelar as concepções de deficiência que emergem das narrativas dos povos Karapãna e Baré, que ali residem e atuam como professores e lideranças.

Este artigo tem como objetivo principal aprofundar a análise de um dos resultados mais significativos da tese de Alcântara (2025, em fase de defesa): a compreensão indígena da deficiência e o conceito de "ingeramento", explorando suas implicações teóricas e práticas para uma Educação Especial decolonial. Para tanto, buscaremos: (a) analisar as representações sociais e culturais da deficiência entre os povos Karapãna e Baré; (b) detalhar o conceito de "ingeramento" como um dispositivo cosmo-ontológico que ressignifica a deficiência e (c) discutir as implicações dessas cosmovisões para a descolonização da Educação Especial e a construção de abordagens interculturais



e pluriépistêmicas. A relevância do estudo reside em dar visibilidade às vozes indígenas, historicamente silenciadas, e em fornecer subsídios críticos para a formulação de políticas públicas educacionais que reconheçam e potencializem as especificidades culturais, linguísticas e epistemológicas dos povos indígenas, promovendo uma educação emancipadora, plural e equitativa. A triangulação metodológica empregada na tese de Alcântara (2025, em fase de defesa), combinando a Teoria das Representações Sociais, a Interculturalidade Crítica e a Análise Narrativa, foi fundamental para a robustez e a profundidade dessa compreensão, permitindo uma análise matizada que transcende as abordagens convencionais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A análise das complexas concepções indígenas de deficiência e inclusão exige um arcabouço teórico que desafie as premissas eurocêtricas e o modelo biomédico que, historicamente, dominaram o campo. Para tanto, este estudo se estrutura em três pilares conceituais interligados: a Teoria das Representações Sociais (TRS), a Interculturalidade Crítica e o conceito de "ingeramento".

2.1 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS (TRS) E A CONSTRUÇÃO DA DEFICIÊNCIA

A Teoria das Representações Sociais, desenvolvida por Serge Moscovici e aprofundada por Denise Jodelet, oferece uma lente analítica poderosa para compreender como os grupos sociais constroem e compartilham conhecimentos sobre fenômenos complexos, como a deficiência. Jodelet (2001, p. 36) define as representações sociais como "uma forma de conhecimento, socialmente elaborado e compartilhado, com um objetivo prático, que contribui para a construção de uma realidade comum a um grupo social". Diferentemente de meras opiniões individuais, as representações sociais são sistemas de crenças, valores, ideias e práticas que orientam a percepção e a ação dos sujeitos em seu mundo social (MOSCOVICI, 2003). Elas são dinâmicas, mutáveis e profundamente enraizadas nas experiências históricas e socioculturais de um grupo.

No contexto desta pesquisa, a TRS é fundamental para desvelar como os conceitos de deficiência e inclusão são socialmente elaborados e ressignificados dentro das comunidades indígenas. Ela permite investigar como as experiências históricas, as cosmologias e as práticas culturais desses povos moldam suas compreensões sobre a diferença, contrastando-as com as representações hegemônicas impostas pela sociedade não-indígena. A TRS nos capacita a identificar os "núcleos figurativos" – as imagens e metáforas centrais – e os "campos semânticos" – as redes de significados – que estruturam o pensamento indígena sobre a deficiência, revelando a originalidade e a resistência de suas epistemologias.

Os processos de ancoragem e objetivação são cruciais na formação dessas representações (JODELET, 1989). A ancoragem refere-se à assimilação de um novo conceito (como a deficiência, em



seu sentido ocidental) ao repertório de conhecimentos preexistentes do grupo, permitindo que ele seja compreendido dentro de um contexto familiar e culturalmente inteligível. Por exemplo, a atribuição de um significado espiritual a uma condição física pode ser um processo de ancoragem, em que o desconhecido é ligado ao já conhecido. A objetivação, por sua vez, transforma conceitos abstratos em imagens concretas e palpáveis, facilitando sua comunicação e compartilhamento dentro do grupo social (MOSCOVICI, 2007, p. 33). Isso envolve a seleção e contextualização de elementos, a formação de um núcleo figurativo e a naturalização desses elementos, tornando-os parte da realidade cotidiana e do senso comum do grupo. Ao aplicar a TRS, buscamos compreender não apenas o que os indígenas pensam sobre a deficiência, mas como essas ideias são construídas, compartilhadas e mantidas, e como elas informam suas práticas de cuidado e educação. A tese de Alcântara (2025, em fase de defesa) destaca que as representações dos povos indígenas acerca da Educação Especial não são apenas reflexos de políticas públicas ou de discursos institucionais, mas construções simbólicas, profundamente enraizadas nos processos históricos, socioculturais e nas experiências coletivas destes povos.

2.2 INTERCULTURALIDADE CRÍTICA E A DESCOLONIZAÇÃO DO OLHAR SOBRE A DEFICIÊNCIA

A Interculturalidade Crítica, conforme desenvolvida por Catherine Walsh (2009; 2010), oferece uma perspectiva indispensável para analisar as relações de poder e as dinâmicas de conhecimento que permeiam o encontro entre culturas, especialmente no contexto da educação e da deficiência. Diferente de abordagens multiculturais ou interculturais funcionais – que apenas reconhecem e toleram a diversidade sem questionar as estruturas de poder –, a interculturalidade crítica propõe uma práxis que desvela e desafia as hierarquias coloniais de saber, ser e poder.

Walsh (2010) argumenta que a interculturalidade crítica não é uma mera coexistência de culturas, mas um projeto ético-político, que busca a transformação das estruturas sociais e epistêmicas. Ela implica um engajamento ativo na descolonização do conhecimento, valorizando as epistemologias subalternizadas e promovendo um diálogo horizontal entre diferentes sistemas de saber. No campo da Educação Especial, isso significa questionar a universalidade e a neutralidade do modelo biomédico ocidental, que, muitas vezes, é imposto a culturas com compreensões distintas sobre o corpo, a saúde e a diferença. A tese de Alcântara (2025, em fase de defesa) aponta que a interculturalidade crítica "possibilitou uma análise mais consciente das dinâmicas culturais e sociais dos povos indígenas observados, culminando em uma convivência mais equitativa e respeitosa entre as diferentes etnias na comunidade PQT".

A aplicação da interculturalidade crítica permite analisar como as políticas educacionais, mesmo as que se autodenominam inclusivas, podem reproduzir formas de colonialidade ao



desconsiderar as especificidades culturais e os projetos educativos próprios das comunidades indígenas. Ela nos convida a pensar em uma educação que não apenas inclua, mas que seja construída *a partir* das vozes e saberes dos povos originários, reafirmando suas identidades e práticas. É por meio dessa lente que buscamos compreender as resistências e as propostas indígenas para uma inclusão que seja emancipatória, reconhecendo que a "interculturalidade crítica emerge precisamente nos espaços de fronteira, na relação com o outro, na construção de alternativas que questionam e subvertem os modelos coloniais de conhecimento, de poder e de ser" (WALSH, 2009, p. 37).

2.3 O CONCEITO DE "INGERAMENTO" COMO CHAVE COSMO-ONTOLÓGICA DA DEFICIÊNCIA

Para aprofundar a compreensão das concepções indígenas de deficiência, este artigo incorpora o conceito de "ingeramento", um dispositivo cosmo-ontológico nativo que oferece uma perspectiva radicalmente diferente da visão ocidental. Conforme explorado por Maria Audirene de Souza Cordeiro (2018), o "ingeramento" refere-se à capacidade de seres (humanos, animais, espíritos, elementos da natureza) de se "apropriarem" ou "incorporarem" a forma ou a essência de outros, permitindo a transição entre diferentes planos de existência e a aquisição de novas potencialidades.

Cordeiro (2018) explica que, para povos como os Sateré-Mawé, os "bichos do fundo" – seres encantados que habitam um plano aquático – podem "se ingerar" em seres vivos ou elementos não animados para interagir com o mundo dos humanos. Essa capacidade de transitar entre mundos e assumir diferentes formas é central para a cosmologia e para a compreensão das relações entre humanos e não-humanos. Neste sentido, a tese de Alcântara (2025, em fase de defesa) esclarece:

Em Parintins (AM), esses seres recebem o nome de bichos do fundo e vivem numa cidade do fundo, um local encantado. Esses bichos, assim como podem gerar processos de adoecimento e morte nos(as)/dos(as) moradores(as) de cima, podem também ajudar a curar doenças e os(as) livrar da morte(CORDEIRO, 2018, p.1).

Ao aplicar o conceito de "ingeramento" à compreensão da deficiência, a condição de um indivíduo com deficiência é radicalmente ressignificada. Não se trata de um "déficit" ou "anormalidade" no sentido patológico ocidental, mas de uma manifestação de um ser que se "ingerou", trazendo consigo sabedorias, propósitos espirituais ou mensagens de outros planos de existência. Essa perspectiva transforma a deficiência de um problema individual a ser corrigido para uma condição que enriquece a comunidade, exigindo um "cuidado em dobro" e uma escuta atenta aos ensinamentos que esses indivíduos podem trazer. A tese de Alcântara (2025, em fase de defesa) aponta que o "ingeramento" ilumina a ressignificação da deficiência, concebendo o indivíduo com deficiência como um ser que, por meio de um espírito forte ou alma de bicho, pode acessar outros planos e trazer sabedorias.



O "ingeramento" oferece, portanto, uma chave para descolonizar o olhar sobre a deficiência, substituindo a lógica patologizante por uma de propósito, agência e sabedoria ancestral. Ele permite compreender por que, em muitas culturas indígenas, a pessoa com deficiência pode ser vista como um "guardião de conhecimentos", um "mensageiro" ou alguém com uma "missão espiritual" específica, e não como um fardo ou um ser incompleto. Essa compreensão é vital para a construção de uma Educação Especial, que seja intercultural e respeitosa das epistemologias indígenas.

3 METODOLOGIA

A pesquisa adotou uma abordagem metodológica qualitativa, etnoecológica, exploratória e descritiva, conforme detalhado na tese de Alcântara (2025, em fase de defesa). A escolha por essa abordagem multifacetada visa capturar a complexidade e as nuances das concepções indígenas sobre a deficiência, que não poderiam ser apreendidas por métodos quantitativos ou por uma perspectiva puramente ocidental. A triangulação metodológica, que será detalhada a seguir, foi crucial para a robustez e a profundidade da análise, permitindo uma compreensão mais completa e matizada do objeto de estudo.

3.1 DELINEAMENTO DO ESTUDO E ABORDAGEM ETNOECOLÓGICA

A investigação caracterizou-se como exploratória e descritiva. A natureza exploratória foi essencial para o mapeamento inicial do problema investigado, permitindo identificar variáveis relevantes, nuances contextuais e possibilitando a formulação de hipóteses (ALCÂNTARA, 2025, em fase de defesa). Por sua vez, a característica descritiva buscou "descrever as características dos fenômenos e a relação entre variáveis de forma sistemática e detalhada" (CRESWELL, 2014, p. 48), oferecendo um retrato aprofundado das concepções e práticas observadas.

A abordagem etnoecológica ampliou a sensibilidade metodológica da pesquisa, reconhecendo os saberes tradicionais, as relações simbólicas e os sistemas de significação próprios das comunidades indígenas. Como destaca Diegues (2000, p. 44), a etnoecologia "busca compreender as formas de conhecimento, uso e manejo dos recursos naturais pelos diferentes grupos sociais, em especial os povos tradicionais, valorizando sua cosmovisão e práticas culturais". Essa dimensão foi indispensável para a pesquisa em um contexto tão complexo e intercultural como a interface entre a Educação Escolar Indígena e a Educação Especial na Amazônia, permitindo que a pesquisa se aproximasse das lógicas e das compreensões nativas sobre a relação entre humanos, natureza e espiritualidade.

O estudo foi conduzido como uma pesquisa de campo, realizada na Comunidade Indígena Parque das Tribos (PQT), localizada na Zona Oeste de Manaus (AM). A PQT é um "exemplo paradigmático desse processo migratório e da diversidade cultural urbana, abrigando mais de 25 grupos étnicos distintos" (MUSTAFA, 2018, p. 84). A escolha da PQT como *locus* de pesquisa justifica-se



pela sua relevância como espaço de territorialização urbana indígena e pela presença de diversas etnias, permitindo uma análise rica em nuances culturais e a observação de como as tradições são mantidas e ressignificadas em um ambiente urbano.

3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

A seleção dos participantes ocorreu por amostragem intencional, de caráter qualitativo e interpretativo, fundamentada na premissa de que os sujeitos selecionados detêm a legitimidade epistêmica para refletir sobre os processos educativos e as concepções de deficiência em seu contexto. Foram considerados elegíveis professores indígenas com experiência docente na PQT e lideranças étnicas que apresentassem o Registro Administrativo de Nascimento Indígena (RANI) e que tivessem trajetória consolidada na defesa dos direitos coletivos, na preservação dos saberes ancestrais e na promoção da educação escolar indígena.

A tese de Alcântara (2025, em fase de defesa) destaca a participação de dois sujeitos-chave, ambos com trajetórias que integram dimensões políticas, culturais, espirituais e educacionais, mas pertencentes a etnias distintas, o que enriqueceu a investigação com a diversidade interna da comunidade:

1. Professor Joilson da Silva Paulino Karapãna: Reconhecido como cacique, liderança espiritual, educador e agente político na defesa dos direitos indígenas. Sua atuação extrapola os limites da escola, envolvendo-se na organização política da PQT, na mediação de conflitos e na salvaguarda dos saberes, rituais e práticas culturais do povo Karapãna.
2. Professora Ana Cláudia Baré: Liderança feminina, educadora e guardiã dos saberes tradicionais, desempenhando um papel central na preservação da cultura, espiritualidade e transmissão dos conhecimentos ancestrais no contexto urbano. Seu protagonismo evidencia o papel fundamental das mulheres na construção de processos de resistência decolonial.

O plano de recrutamento envolveu contato formal com o Cacique Geral da PQT para anuência, seguido de contato individual com os sujeitos indicados, com apresentação clara dos objetivos e garantia de participação voluntária e confidencialidade, mediante assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Termo de Confidencialidade (TC) (ALCÂNTARA, 2025, em fase de defesa).

3.3 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

A geração de dados ocorreu entre os meses de dezembro de 2024 e fevereiro de 2025, respeitando os ritmos e a disponibilidade dos participantes, em consonância com os princípios éticos



e culturais inerentes à pesquisa em contextos indígenas (ALCÂNTARA, 2025, em fase de defesa). Foram utilizados dois instrumentos principais, que se complementaram na triangulação de dados.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas individuais com os dois professores e os dois líderes étnicos. Os roteiros incluíram questões abertas e fechadas, meticulosamente desenhadas para elicitare narrativas ricas e reflexões profundas sobre as concepções de educação escolar indígena, deficiência, educação especial e inclusão. Questões como "O que é deficiência para você?" e "Como sua etnia compreende e lida com a deficiência?" foram cruciais para acessar as representações sociais e culturais, bem como a pergunta "O que a ancestralidade ensina sobre a deficiência na sua etnia?" (ALCÂNTARA, 2025, em fase de defesa).

Foram conduzidas duas rodas de conversa com os professores indígenas e duas com as lideranças indígenas. Essas rodas, estruturadas a partir de um roteiro temático, permitiram a reflexão coletiva, o aprofundamento das informações obtidas nas entrevistas individuais e a validação das concepções. Elas foram essenciais para compreender os processos de transmissão do conhecimento e as perspectivas sobre a Educação Especial à luz de suas cosmovisões, promovendo um espaço de escuta dialógica e a construção conjunta de sentidos (ALCÂNTARA, 2025, em fase de defesa).

3.4 ANÁLISE DE DADOS E TRIANGULAÇÃO METODOLÓGICA

A análise dos dados foi conduzida por meio de uma triangulação teórica robusta, que integra a Teoria das Representações Sociais (TRS), a Interculturalidade Crítica e a Análise de Narrativas. Essa abordagem permitiu uma compreensão aprofundada das complexas dinâmicas culturais e sociais observadas, especialmente no contexto da Comunidade Parque das Tribos (ALCÂNTARA, 2025, em fase de defesa). A triangulação não foi apenas uma justaposição de métodos, mas uma interconexão que enriqueceu a interpretação dos fenômenos.

A Teoria das Representações Sociais (TRS) constituiu o pilar para a compreensão dos sistemas de conhecimento construídos coletivamente pelos participantes. A TRS permitiu identificar como os conceitos de deficiência e inclusão são socialmente elaborados e compartilhados, revelando os sistemas de crenças, valores e conhecimentos coletivos que orientam a percepção e a ação dos grupos. As narrativas foram examinadas à luz da triangulação entre a TRS de Moscovici (2007) e Jodelet (2001), permitindo desvelar as múltiplas camadas de significado presentes nas falas dos participantes.

A Interculturalidade Crítica forneceu a lente para examinar as tensões e os desafios decorrentes do encontro entre as culturas indígenas e a sociedade não indígena, especialmente no contexto educacional. Permitiu analisar como as políticas educacionais operam sob uma lógica de interculturalidade funcional e identificar práticas que apontam para uma interculturalidade crítica, engajada na descolonização do saber e do poder. A perspectiva da interculturalidade crítica de Walsh (2010) foi fundamental para contextualizar as representações sociais dentro das relações de poder.



A Análise de Narrativas (Clandinin & Connelly) foi fundamental para acessar a experiência humana em sua dimensão vivida e temporal. Explorou como os indivíduos atribuem sentido aos eventos e como essas narrativas moldam suas identidades e interações no "espaço de pesquisa narrativa tridimensional" (temporalidade, socialidade e lugar). Esta abordagem, que priorizou a perspectiva de Clandinin e Connelly (2000), foi crucial para acessar a experiência humana em sua dimensão vivida e temporal.

Complementarmente, a análise estrutural de Labov (1972) foi empregada para dissecar a arquitetura linguística dos relatos, identificando elementos como a Orientação (contexto), a Ação Complicadora (o que aconteceu), a Resolução (o desfecho) e, crucialmente, as Avaliações (os comentários do narrador que explicitam o "ponto" da história). As Avaliações, em particular, foram poderosos indicadores das perspectivas, críticas e valores dos professores e lideranças indígenas.

A integração desses referenciais teóricos permitiu uma análise multifacetada e aprofundada dos dados coletados, conferindo voz e agência aos participantes e solidificando a tese central da investigação. A triangulação não apenas conferiu robustez aos resultados, mas também permitiu uma compreensão mais holística e contextualizada das complexas dinâmicas culturais e sociais.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados da pesquisa revelam uma compreensão da deficiência notavelmente multifacetada e dinâmica entre os povos Karapãna e Baré, que transcende a visão biomédica ocidental hegemônica ao se enraizar em cosmovisões ancestrais e na experiência coletiva. A análise das narrativas, sob a ótica da TRS, Interculturalidade Crítica e Análise Narrativa, permitiu apreender as nuances dessas concepções e suas implicações para a inclusão.

4.1 CONCEPÇÃO KARAPÃNA DA DEFICIÊNCIA: DO "ESPÍRITO DESAJUSTADO" AO "ESPÍRITO FORTE"

Para os Karapãna, a trajetória interpretativa da deficiência revela uma profunda capacidade de ressignificação cultural, um processo dinâmico de construção de representações sociais. Inicialmente, a manifestação de uma diferença física ou cognitiva era associada a uma desordem espiritual, como um "espírito de outra caminhada que voltou errado" ou uma "alma de bicho que encarnou no corpo humano" (ALCÂNTARA, 2025, em fase de defesa, Capítulo 5.1). Essa representação inicial, ancorada em crenças cosmológicas sobre a interação entre mundos e seres, refletia um temor e uma incompreensão que, em tempos passados, poderiam levar ao isolamento.

No entanto, a sabedoria ancestral e a escuta dos pajés mais sábios catalisaram uma profunda ressignificação. A deficiência passou a ser compreendida como uma condição de indivíduos que "vinham ensinar" e que o "corpo diferente carregava espírito forte". Essa evolução da representação



social é um exemplo vívido de como a ancoragem de novas experiências (como a vivência com pessoas com deficiência na comunidade) e a objetivação de novos significados (o "espírito forte" como uma característica, não um defeito) transformam a percepção coletiva. A análise narrativa de Clandinin e Connelly (2000) permite-nos apreender essa "notável evolução histórica" como a própria temporalidade da experiência narrativa, em que as vozes dos narradores revelam como a experiência é vivida e como o sentido é atribuído.

A identificação dessa condição, nesse contexto, é um ato de discernimento espiritual e intuitivo, realizado pelo pajé ou parteira por meio de "olhar atento", interpretação de sonhos da mãe e observação de sinais sutis no corpo da criança. Essa abordagem Karapãna desafia frontalmente a lógica biomédica ocidental, que se baseia em diagnósticos clínicos e laudos. Aqui, o diagnóstico de déficit é substituído por uma leitura de propósito espiritual, transformando a "anormalidade" em uma fonte de sabedoria e um catalisador para o aprendizado coletivo. O conceito de "ingeramento" (CORDEIRO, 2018) ilumina essa ressignificação, concebendo o indivíduo com deficiência como um ser que, por meio de um espírito forte ou alma de bicho, pode acessar outros planos e trazer sabedorias.

A narrativa do Professor Joilson Karapãna, ao descrever a evolução da percepção em sua própria família com um filho autista e uma sobrinha com deficiência, ilustra a dinâmica das representações sociais. O que antes era temido, passou a ser acolhido e valorizado, evidenciando uma transição paradigmática no seio da comunidade, onde o que antes era silenciado ou marginalizado passa a ser acolhido e valorizado. As práticas de "banho de ervas, reza no barracão, conversa com os encantados" são exemplos de como essa cosmovisão informa o cuidado e a inclusão, situando a experiência em um "lugar" cultural e espiritual específico (ALCÂNTARA, 2025, em fase de defesa, Capítulo 5.1). A análise laboviana da estrutura dessas narrativas revela como a Orientação inicial, que descrevia a deficiência de forma estigmatizante, é superada por uma Ação Complicadora de reflexão e uma Resolução de nova compreensão. As poderosas Avaliações, como "Vê que o corpo torto também caminha. Que o olhar calado também sente", explicitam o "ponto" dessa ressignificação, mostrando como a relevância da mudança é linguisticamente construída e comunicada.

4.2 CONCEPÇÃO BARÉ DA DEFICIÊNCIA: DO "SINAL DE CASTIGO" AO "MENSAGEIRO DOS ENCANTADOS"

De modo análogo, a concepção de deficiência entre os Baré também revela uma trajetória de evolução nas representações sociais, marcada por uma profunda ressignificação. Em um passado não tão distante, a deficiência era interpretada como um "sinal de castigo, de feitiço" ou uma "alma que ainda não chegou", o que por vezes resultava em práticas de ocultamento ou, em casos extremos, a "oferecer à floresta", refletindo um medo e uma incompreensão da condição (ALCÂNTARA, 2025, em fase de defesa, Capítulo 5.1). Essa representação, ancorada em crenças sobre desequilíbrios



espirituais ou ações externas negativas, demonstra a dinâmica da TRS em ação, em que o desconhecido é interpretado por meio de categorias culturais existentes.

No entanto, a tese de Alcântara (2025, em fase de defesa) destaca a agência e a "luta das mães", aliada à "escuta e compaixão" da comunidade, como forças motrizes para uma transformação paradigmática. Essa mudança, impulsionada pela experiência e pela busca por novas compreensões, levou à ressignificação da deficiência como a presença de um "mensageiro dos encantados", um ser que "carrega sabedoria que só os atentos enxergam". Essa nova representação social, construída coletivamente, reflete uma ancoragem em valores de cuidado e uma objetivação da diferença como fonte de conhecimento. A Interculturalidade Crítica (WALSH, 2010) é evidente nessa transição, pois a comunidade Baré, ao ressignificar a deficiência, desafia a hegemonia ocidental e afirma uma epistemologia indígena, que valoriza a sabedoria que emana dos "mensageiros".

A identificação da deficiência, para os Baré, não se limita à observação do corpo físico, mas se estende ao ambiente e aos ritmos da natureza. A mãe percebia a diferença, mas a confirmação vinha do pajé ou de uma avó com "visão de dentro", que integrava a observação de sinais no corpo com a leitura de fenômenos ambientais, como os ciclos da lua ou os movimentos da água. A frase "se uma criança nasceu na cheia e não chora, ou se vive doente na seca, tem coisa que precisa ser vista além do corpo", que ilustra essa conexão profunda com o cosmos. Essa "ciência da floresta não usa carimbo, usa memória", e o diagnóstico é feito "com sensibilidade, com vento, com folha, com olho de noite" (ALCÂNTARA, 2025, em fase de defesa, Capítulo 5.1).

A cosmovisão Baré, ao atribuir à deficiência o papel de "mensageiro", o que se "ingerou" e traz para esta parte da natureza conhecimentos e, ao integrar a identificação com os ritmos da natureza, desmantela a objetividade e a universalidade pretendida pelo modelo biomédico. Propõe, em seu lugar, uma epistemologia da saúde e do bem-estar profundamente contextualizada e relacional. A análise laboviana da narrativa Baré também se manifesta na transição de uma Orientação de medo para uma Resolução de aceitação e valorização. As Avaliações, como "o mundo não é só força do corpo, mas também leveza da alma", explicitam o significado dessa transformação, revelando como a importância da mudança é articulada pelos narradores.

4.3 IMPLICAÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS PARA UMA EDUCAÇÃO ESPECIAL DECOLONIAL

Ao comparar as cosmovisões Karapãna e Baré, percebe-se uma convergência fundamental: embora partam de raízes ancestrais que atribuíam a deficiência a causas espirituais, ambas as etnias evoluíram para uma compreensão mais acolhedora, ressignificando-a como uma "missão espiritual" ou um "ensino". Essa convergência na crítica à lógica ocidental de diagnóstico por laudos e à medicalização da deficiência é um ponto forte da Interculturalidade Crítica, demonstrando a resistência



a modelos hegemônicos. A ausência de uma palavra direta para "deficiência" em muitas línguas indígenas, como apontado por alguns estudos, sugere que a condição é vista de forma diferente, não como uma patologia, mas como uma variação da condição humana que exige adaptação do grupo.

As implicações teóricas e práticas dessas cosmovisões para a Educação Escolar Indígena (EEI) e a inclusão de pessoas com deficiência são profundas e demandam uma abordagem decolonial. Das quais ressaltamos:

- a) **Rejeição da Patologização Individual e Valorização da Diversidade:** Ambas as perspectivas convergem na rejeição da patologização individual e na valorização da diversidade como fonte de conhecimento. A deficiência não é um problema do indivíduo, mas uma condição que exige uma resposta e uma adaptação de todo o coletivo, refletindo uma ética de interdependência. Isso desafia a base teórica da Educação Especial ocidental, que muitas vezes foca na intervenção individualizada para "corrigir" o "déficit". A perspectiva indígena propõe uma mudança de paradigma, em que a diferença é celebrada e integrada.
- b) **Pedagogias Ancestrais e Contextualizadas:** Em termos educacionais, a perspectiva Karapãna pode informar pedagogias que enfatizam o desenvolvimento espiritual e emocional, a escuta atenta aos sinais do corpo e do ambiente como fontes de conhecimento, e a valorização do indivíduo com deficiência como um "professor" ou "guardião" de saberes específicos, integrando rituais como parte intrínseca do processo educativo. Já a cosmovisão Baré pode inspirar abordagens que valorizam a observação do ambiente natural como um grande livro, a integração dos ciclos da natureza no currículo, e a promoção de uma pedagogia que reconheça a sabedoria que emana dos "mensageiros dos encantados", com ênfase na agência feminina e na construção coletiva do conhecimento a partir do questionamento. A educação, portanto, deve ser um reflexo dessa adaptação coletiva, e não um espaço de "correção" individual.
- c) **Crítica à Educação Especial Ocidental e a "Dupla Exclusão":** A pesquisa revelou uma crítica veemente à Educação Especial ocidental, percebida como um conceito externo, frequentemente descontextualizado e excludente. Nas escolas da capital, essa modalidade falha em respeitar as especificidades culturais e linguísticas indígenas, gerando o que foi denominado uma "dupla exclusão" (ALCÂNTARA, 2025, em fase de defesa, Capítulo 5.1.1). As falas dos participantes explicitam essa desconexão, com afirmações como "a política foi feita pra uma escola que não é a nossa" e "nunca sentamos com ninguém pra discutir essa política a partir da realidade dos povos indígenas" (ALCÂNTARA, 2025, em fase de defesa, Capítulo 5.1). Isso demonstra a necessidade de uma abordagem decolonial que questione a imposição de modelos e valorize as epistemologias indígenas.
- d) **Inclusão Comunitária e Práticas Vivas:** Em contraste com a rigidez dos modelos formais estatais, a inclusão na Comunidade Parque das Tribos manifesta-se como uma prática viva e



afetiva, organizada pela própria comunidade. O Centro Cultural Indígena Uka Mbuesara Wakenai Anumarehit, por exemplo, atua como um espaço central de ensino e acolhimento, promovendo uma inclusão orgânica e adaptativa (ALCÂNTARA, 2025, em fase de defesa, Capítulo 5.1.1). Essa prática inclusiva é sustentada por uma pedagogia indígena, cujos métodos de ensino para alunos com deficiência são flexíveis, baseados na vivência, no canto, no grafismo, na oralidade e no respeito ao tempo de cada criança, visando à integração plena na comunidade e configurando uma pedagogia culturalmente responsiva.

A compreensão do "ingeramento" e das cosmovisões indígenas oferece um caminho para uma Educação Especial que seja decolonial, capaz de reconhecer e valorizar a plenitude de cada ser em sua própria cultura. Isso implica em uma transformação radical das políticas e práticas, que devem partir da escuta ativa e do respeito às epistemologias indígenas, e não da imposição de modelos externos.

5 TRABALHOS RELACIONADOS

A literatura acadêmica tem, nas últimas décadas, ampliado seu escopo para incluir discussões sobre a deficiência em contextos culturais diversos, buscando romper com a hegemonia do modelo biomédico ocidental. Trabalhos de autores como Sasaki (2012) e Januzzi (2006) foram fundamentais para mapear a evolução da Educação Especial no Brasil, do paradigma da exclusão à inclusão. No entanto, a interseção entre deficiência e as cosmovisões indígenas ainda é um campo em desenvolvimento, com lacunas significativas, especialmente no que tange à especificidade das culturas amazônicas.

Estudos sobre a interculturalidade na educação, como os de Walsh (2009; 2010), têm sido cruciais para desvelar as relações de poder e as lógicas coloniais que permeiam os sistemas educacionais. No entanto, a aplicação direta desses conceitos à compreensão da deficiência a partir de epistemologias indígenas específicas, como o "ingeramento", ainda é incipiente. A pesquisa de Cordeiro (2018) sobre o "ingeramento" em cosmologias amazônicas oferece um ponto de partida inovador, mas sua articulação explícita com a experiência da deficiência e suas implicações para a Educação Especial é uma contribuição original deste trabalho.

A tese de Alcântara (2025, em fase de defesa) se diferencia ao realizar uma análise empírica aprofundada das representações sociais da deficiência entre os povos Karapãna e Baré, utilizando suas próprias narrativas como fonte primária. Ao fazer isso, ela não apenas descreve essas concepções, mas as eleva ao status de teoria, propondo o "ingeramento" como um conceito-chave para a descolonização da Educação Especial. Enquanto muitos estudos sobre educação indígena focam na língua ou na cultura de forma geral (BANIWA, 2019; SIMAS; PEREIRA, 2010), este trabalho se debruça sobre a



especificidade da deficiência, oferecendo um olhar micro e contextualizado que revela a riqueza e a complexidade das formas indígenas de cuidado e inclusão.

A contribuição deste artigo para o campo da Educação Especial reside em desafiar a universalidade do modelo biomédico e propor uma abordagem pluriépistêmica, que reconhece a validade de outros sistemas de conhecimento. Para a Educação Escolar Indígena, oferece subsídios para a construção de currículos e práticas pedagógicas que respeitem e valorizem as formas próprias de ser e aprender dos povos originários, especialmente aqueles com deficiência. A análise das narrativas dos professores e de lideranças indígenas, como agentes de conhecimento e resistência, preenche uma lacuna importante na literatura, que, muitas vezes, aborda os povos indígenas como objetos de estudo, e não como produtores de teoria e prática.

6 CONCLUSÃO

O presente artigo reafirma com veemência que a deficiência, na perspectiva dos povos indígenas Karapãna e Baré da Comunidade Parque das Tribos, não é um desvio, uma falha ou uma patologia a ser corrigida. Pelo contrário, ela é compreendida como uma forma legítima e, muitas vezes, sagrada de estar no mundo, intrinsecamente ligada à capacidade de "se ingerar" – de acessar outros planos de existência e trazer sabedorias, ensinamentos e propósitos espirituais para a comunidade. Essa compreensão do "ingeramento" não apenas redefine a deficiência, mas eleva a inclusão de uma política meramente normativa a uma ética relacional que se pratica cotidianamente, com afeto, paciência, escuta e saber ancestral.

Os achados evidenciam que as concepções indígenas de deficiência e inclusão são dinâmicas, complexas e profundamente enraizadas em suas cosmologias, diferindo significativamente do modelo biomédico ocidental. As comunidades indígenas possuem práticas ancestrais de cuidado e de inclusão, que se baseiam na coletividade, na solidariedade e na valorização dos saberes tradicionais, representados pelas figuras dos pajés e parteiras. A Educação Especial, como conceito e prática formal importada, é percebida como uma introdução externa, gerando tensões e desafios significativos na sua articulação com a Educação Escolar Indígena, muitas vezes, resultando em uma "dupla exclusão" que desconsidera as especificidades culturais e epistemológicas.

Há uma clara convergência entre as vozes das lideranças e dos professores indígenas na crítica ao sistema educacional hegemônico, que insiste em impor modelos homogêneos e descontextualizados. Essa crítica se manifesta na centralidade atribuída à comunidade e aos saberes ancestrais, e na defesa de pedagogias baseadas na "vivência" e no "sentir", que contrastam com a abordagem curricular e conteudista ocidental. As práticas de inclusão observadas na Comunidade Parque das Tribos são orgânicas e adaptativas, demonstrando que a inclusão efetiva não depende da adaptação a modelos externos, mas da valorização e fortalecimento das pedagogias indígenas.



Para a construção de uma educação inclusiva e intercultural, que fortaleça a identidade e o futuro dos povos indígenas, é imperativo que a academia, os formuladores de políticas e os profissionais da educação se abram para aprender com as cosmologias e as práticas de inclusão indígenas, descolonizando suas próprias perspectivas. Isso implica em:

1. Revisão das diretrizes da Educação Especial: Incorporar as concepções indígenas de deficiência, reconhecendo a validade de outros sistemas de conhecimento e cuidado.
2. Financiamento diferenciado e legislação específica: Criar mecanismos que apoiem iniciativas educacionais indígenas autônomas e culturalmente sensíveis.
3. Formação de professores intercultural: Desenvolver currículos de formação continuada que valorizem os saberes ancestrais e capacitem os educadores (indígenas e não-indígenas) para atuar em contextos pluriépistêmicos.
4. Co-construção curricular: Elaborar currículos e materiais didáticos em colaboração com as comunidades, integrando saberes tradicionais e práticas culturais.
5. Apoio a iniciativas comunitárias: Fortalecer espaços como o Centro Cultural Indígena Uka Mbuesara Wakenai Anumarehit, reconhecendo-os como modelos eficazes de inclusão.

A triangulação metodológica empregada na tese de Alcântara (2025, em fase de defesa), combinando a Teoria das Representações Sociais, a Interculturalidade Crítica e a Análise Narrativa, foi fundamental para a robustez e a profundidade dessa compreensão. Ela permitiu uma análise matizada que transcende as abordagens convencionais, revelando a complexidade das interações entre cosmovisões, políticas e práticas. A voz do líder ético Karapãna e da liderança Baré ecoa como um chamado à ação, lembrando-nos que a inclusão acontece quando se reconhece e valoriza a plenitude de cada ser, em sua própria cultura e em sua própria forma de existir no mundo. A compreensão do "ingeramento" não é apenas um conceito antropológico, mas um princípio orientador para uma práxis educativa, que busca a emancipação e a justiça social para os povos indígenas.

AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM) pelo fomento financeiro que tornou esta investigação científica possível. À Universidade Federal do Amazonas (UFAM) por acolher este projeto e oferecer o ambiente acadêmico e intelectual necessário para o desenvolvimento desta tese. Aos professores e lideranças indígenas da Comunidade Parque das Tribos, em especial ao Professor Joilson da Silva Paulino Karapãna e à Professora Ana Cláudia Baré, pela generosidade em compartilhar seus saberes,



suas histórias e suas experiências, enriquecendo profundamente este estudo. Seu comprometimento com a educação e a cultura de seus povos é uma inspiração.



REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Marcos Lázaro Pereira de. Por uma Inclusão com Raízes Originárias: intersecção entre a Educação Escolar Indígena e a Educação Especial no Amazonas. 2025. [Número de folhas] f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2025. (Em fase de defesa).

BANIWA, G. Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos. 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm {target=\\\"_blank\\\"}. Acesso em: 16 jan. 2021.

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

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. Narrative inquiry: experience and story in qualitative research. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

CORDEIRO, M. A. S. O ingeramento: um dispositivo cosmo-ontológico nativo. 2018. (Conceito referenciado na tese, que pode ser aprofundado com a fonte original se disponível).

CRESWELL, J. W. Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches. 4th ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2014.

DIEGUES, A. C. S. Etnoconservação da natureza: enfoques alternativos. São Paulo: HUCITEC/NUPAUB, 2000.

JODELET, D. As representações sociais. Tradução de Joaquim J. M. Costa. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

JODELET, D. Les représentations sociales. Paris: PUF, 1989.

LABOV, W. Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

MOSCOVICI, S. Representações sociais: investigações em psicologia social. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MOSCOVICI, S. Representações sociais: investigações em psicologia social. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

MUSTAFA, A. R. As línguas étnicas no Parque das Tribos em Manaus: um estudo etnolinguístico nos espaços culturais indígenas. Manaus: Universidade do Estado do Amazonas, 2018. Disponível em: www.ri.uea.edu.br. Acesso em 30 mai. 2025.

SÁ, M. A. Educação e escolarização da criança indígena com deficiência em Terra Indígena Araribá. 2015. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.



SASSAKI, R. K. Causa, impedimento, deficiência e incapacidade, segundo a inclusão. Revista Reação, São Paulo, ano XIV, n. 87, p. 14-16, jul./ago. 2012.

SIMAS, H. C. P.; PEREIRA, R. C. M. Desafios da educação escolar indígena. Revista Escrita, Rio de Janeiro, n. 11, v. 1, 2010.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y educación intercultural. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e educação intercultural. In: CANDAU, V. M. (Org.). Educação intercultural: experiências e reflexões. Petrópolis: Vozes, 2009.

