

A INCLUSÃO DE ESTUDANTES INDÍGENAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA AMAZÔNIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

**THE INCLUSION OF INDIGENOUS STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM
DISORDER IN THE AMAZON: CHALLENGES AND POSSIBILITIES IN
INDIGENOUS SCHOOL EDUCATION**

Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas • 14/08/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/786653329](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/786653329)

Rosiana Lúcia dos Anjos Cardoso¹

Messias Furtado da Silva²

RESUMO

O presente estudo analisou as implicações do Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino-aprendizagem de estudantes indígenas da Amazônia na Escola Indígena Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental São Miguel Arcanjo, localizada na comunidade de São Miguel, no Rio Arapiuns, município de Santarém-Pará. A pesquisa descritiva de abordagem qualitativa, utilizou rodas de conversa com docentes como principal instrumento de coleta de dados. O Corpus foi analisado sob a ótica da análise de conteúdo, permitindo a identificação das principais dificuldades enfrentadas pelos professores, estratégias pedagógicas utilizadas e percepções sobre a inclusão no contexto indígena. Os resultados mostram desafios que incluem insuficiência de formação específica para o atendimento de estudantes com TEA, escassez de recursos pedagógicos adaptados, ausência de profissionais especializados e dificuldades de articulação entre escola, família e serviços de saúde. Por outro lado, verificou-se que práticas pedagógicas contextualizadas, fundamentadas na valorização dos saberes tradicionais, da língua Nheengatu, das narrativas orais, das atividades comunitárias e dos recursos lúdicos, contribuem para uma inclusão mais significativa. Conclui-se que a inclusão de estudantes indígenas com TEA requer uma abordagem intercultural que articule os princípios da Educação Especial aos conhecimentos e modos de vida dos povos indígenas, fortalecendo práticas pedagógicas comprometidas com a equidade, a diversidade e o respeito às singularidades dos sujeitos.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista; Educação Escolar Indígena; Inclusão Escolar; Interculturalidade.

ABSTRACT

This study analyzed the implications of Autism Spectrum Disorder

(ASD) for the teaching and learning of Indigenous students in the Amazon in the São Miguel Arcanjo Municipal Indigenous School (Early Childhood and Elementary Education), located in the São Miguel community along the Arapiuns River in the municipality of Santarém, Pará. This descriptive, qualitative study used discussion circles with teachers as the primary data collection method. The data was analyzed using content analysis, enabling the identification of the main difficulties faced by teachers, pedagogical strategies employed, and perceptions regarding inclusion within the Indigenous context. The results show challenges such as a lack of specific training for supporting students with ASD, a scarcity of adapted pedagogical resources, an absence of specialized professionals, and difficulties in coordinating efforts among the school, families, and health services. Conversely, the study found that contextualized pedagogical practices—grounded in valuing traditional knowledge, the Nheengatu language, oral narratives, community activities, and playful learning resources—contribute to more meaningful inclusion. The study concludes that the inclusion of Indigenous students with ASD requires an intercultural approach that integrates Special Education principles with the knowledge and ways of life of Indigenous peoples, thereby strengthening pedagogical practices committed to equity, diversity, and respect for individual uniqueness.

Keywords: Autism Spectrum Disorder; Indigenous School Education; School Inclusion; Interculturality.

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) passou a ocupar um espaço cada vez mais significativo nas discussões acadêmicas, educacionais e sociais. Esse movimento está

relacionado tanto ao aumento dos diagnósticos quanto à ampliação das políticas públicas voltadas à inclusão das pessoas com deficiência nos diferentes espaços da sociedade. Caracterizado por alterações na comunicação, na interação social e pela presença de comportamentos repetitivos e interesses restritos, o TEA manifesta-se de forma distinta em cada indivíduo, exigindo um olhar atento às particularidades de cada estudante (Nascimento; Bitencourt; Fleig, 2021; Braga et al., 2023). Diante dessa realidade, a escola assume um papel fundamental, pois é nesse espaço que muitos desafios e possibilidades da inclusão se tornam mais evidentes.

Nesse contexto, o cenário educacional brasileiro tem passado por mudanças importantes. O aumento expressivo do número de estudantes com TEA matriculados na educação básica demonstra avanços relacionados ao acesso à escola regular, resultado de políticas inclusivas construídas ao longo dos últimos anos. Entretanto, esse crescimento também tem revelado limitações que ainda persistem no cotidiano escolar, especialmente no que se refere à formação dos professores, à disponibilidade de recursos pedagógicos adaptados e ao acesso a serviços especializados de apoio (Brasil, 2025a; D'Maschio, 2024). Como observam Silva e Boncoski (2020), a inclusão escolar somente se efetiva quando os educadores conseguem adaptar suas práticas às diferentes formas de aprendizagem, respeitando os ritmos, as necessidades e as potencialidades de cada aluno. Quando essa discussão se volta para a realidade da educação escolar indígena, novos elementos precisam ser considerados. As escolas indígenas constituem espaços marcados por identidades culturais próprias, onde a transmissão dos conhecimentos tradicionais, o uso da língua materna e os valores comunitários ocupam papel central nos processos educativos. Por essa razão, a inclusão de estudantes indígenas com TEA não pode

ser pensada apenas a partir das diretrizes gerais da Educação Especial. Conforme destacam Sá e Armiato (2020), a educação escolar indígena deve promover o diálogo entre os saberes tradicionais e os conhecimentos científicos, respeitando os modos próprios de ensinar e aprender construídos historicamente pelos povos indígenas. Assim, compreender a escolarização desses estudantes exige considerar tanto as especificidades do TEA quanto as singularidades culturais das comunidades onde vivem.

Além das questões culturais, a literatura aponta que a qualidade do ambiente escolar exerce influência direta sobre o desenvolvimento dos alunos com TEA. Ambientes organizados, previsíveis e acolhedores favorecem a participação dos estudantes, fortalecem a comunicação e contribuem para o desenvolvimento das relações sociais (Rasmussen; Silva; Neix, 2021). Da mesma forma, o envolvimento da família e a formação continuada dos profissionais da educação são apontados como fatores essenciais para o fortalecimento das práticas inclusivas (Silva; Menezes, 2022). Contudo, apesar dos avanços observados nas políticas educacionais, muitos professores ainda relatam dificuldades para atender às demandas desses estudantes, sobretudo em contextos onde faltam recursos, orientações específicas e apoio técnico especializado (Soriano, 2022). Essa discussão torna-se ainda mais relevante quando analisada à luz da perspectiva histórico-cultural. Para Vygotsky (1993), o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais e dos processos de mediação, sendo a linguagem um elemento fundamental na construção do conhecimento. Nessa mesma direção, Sartre (2014) chama atenção para a importância de reconhecer o outro em sua singularidade, compreendendo que cada sujeito possui sua própria trajetória, experiências e formas de estar no mundo. Tais reflexões contribuem para ampliar o debate

sobre a inclusão, especialmente em contextos indígenas, onde as diferenças culturais precisam ser compreendidas como parte constitutiva dos processos educativos e não como obstáculos à aprendizagem.

Considerando esse cenário, surge a necessidade de aprofundar a compreensão sobre como o TEA tem impactado o processo de ensino-aprendizagem em comunidades indígenas amazônicas. Assim, este estudo tem como objetivo analisar as implicações do TEA na escolarização de estudantes indígenas, tomando como referência a realidade da Escola Indígena Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental São Miguel Arcanjo, localizada na comunidade de São Miguel, às margens do Rio Arapiuns, no município de Santarém, Pará, buscando compreender os desafios enfrentados pelos docentes, identificar as estratégias desenvolvidas no cotidiano escolar e refletir sobre possibilidades que contribuam para o fortalecimento de uma educação inclusiva, intercultural e comprometida com as especificidades dos povos indígenas.

2. O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) E OS POVOS INDÍGENAS

A medicina estuda o autismo há vários anos, e de acordo com o manual Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais (DSM-5) utilizado na classificação e diagnósticos de transtornos mentais, o qual está associado a condição médica ou genética conhecida ou a fala ambiental em associação ao transtorno do neurodesenvolvimento mental ou comportamental (Nascimento; Bitencourt; Fleig, 2021). A identificação poderia ocorrer no início da vida, entretanto algumas crianças têm o diagnóstico tardio, devido a situações diversas, dificuldades financeiras, a não aceitação dos pais

e demoram a procurar um profissional, problemas de logística e dificuldade no acesso ao sistema de saúde (Salgado *et al.*, 2022). O diagnóstico deve ser realizado por profissionais especializados, para que seja um resultado acurado, e este deve ser identificado principalmente na infância, pois é fundamental principalmente na infância, para que a criança tenha um acompanhamento adequado com terapias e medicamento, a fim ofertar melhor qualidade de vida ao paciente (Braga *et al.*, 2023).

O contexto das pessoas com deficiência no Brasil, observa-se que a população indígena corresponde a aproximadamente 2,3% do total da população brasileira. Estimativas indicam que cerca de 4,84 milhões de brasileiros apresentam diagnóstico de TEA. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2025), a prevalência do TEA situa-se entre 1% e 2% da população nacional. Já o Censo Escolar da Educação Básica, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), aponta que aproximadamente 294 mil estudantes com esse diagnóstico se encontram regularmente matriculados na rede de ensino (Brasil, 2025a).

Nesta perspectiva, dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2020, descrevem os quantitativos de 3.365 escolas indígenas com 250.820 alunos matriculados, e dentre estes os alunos com TEA por região no Brasil em 2020, sendo que na região Nordeste em 2020 teve um número de 1.072, Norte de 1.003, Sudeste 152, Sul de 312 e Centro-oeste de 420 estudantes indígenas autistas regularmente matriculados nas escolas indígenas (Sá; Ribeiro; Gonçalves, 2023).

Além do papel de facilitador, o professor deve ser mediador consciente das necessidades específicas de alunos com TEA,

adaptando suas estratégias pedagógicas para que respeitem os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. Nesse sentido, torna-se essencial o domínio de práticas educacionais inclusivas que se alinhem aos princípios da educação especial na perspectiva da educação inclusiva (Silva; Boncoski, 2020).

A criação de ambientes de aprendizagem estruturados, previsíveis e seguros favorece significativamente o engajamento do aluno com TEA. Tais ambientes devem dispor de rotinas claras, instruções objetivas e suporte visual, contribuindo para a organização do pensamento e para a redução de comportamentos de ansiedade que possam interferir no processo de ensino-aprendizagem (Rasmussen; Silva; Neix, 2021). A interação social, por sua vez, deve ser incentivada intencionalmente por meio de atividades colaborativas que estimulem a comunicação, o respeito à diversidade e a cooperação entre os pares. A aprendizagem mediada entre colegas, conforme sugerido pela teoria Vygotskiana, pode potencializar o desenvolvimento de funções superiores e favorecer a inclusão genuína do aluno com TEA no ambiente escolar (Rasmussen; Silva; Neix, 2021).

Cabe também destacar o papel da avaliação no acompanhamento do progresso educacional desses alunos. Avaliações formativas, contínuas e adaptadas ao perfil do estudante com TEA fornecem subsídios importantes para o replanejamento das práticas pedagógicas e a promoção de avanços significativos em sua trajetória escolar (Sales, 2021).

O envolvimento da família no processo educacional é outro fator determinante para o sucesso da inclusão. O diálogo constante entre escola e família, aliado ao compartilhamento de estratégias

pedagógicas e comportamentais, fortalece a consistência das intervenções e contribui para a construção de uma rede de apoio efetiva posto que o envolvimento ativo da família é condição para a inclusão bem-sucedida de alunos com TEA. (Silva; Menezes, 2022).

Além disso, é imprescindível a formação continuada dos professores e demais profissionais da educação sobre o TEA, incluindo em tal formação conteúdos que abordem as características do transtorno, as estratégias pedagógicas eficazes e os direitos educacionais dos estudantes com deficiência promovem um ambiente escolar mais preparado para responder às demandas da diversidade (Silva; Menezes, 2022).

Apesar do ensino ser um processo global, onde deve ser ensinado a comunidade em geral, adaptando-se aos hábitos culturais de diferentes populações e atendendo a diferentes tipos de Portadores de necessidades especiais, como o TEA, e a educação escolar Indígena no Brasil quando comparada a educação não indígenas, nota-se significativas discrepâncias no ensino, pois há poucos profissionais da mesma etnia onde possam juntar alunos e docentes bilingues e intercultural, pois de acordo com Artigo 210 da Constituição é assegurado o direito a utilização da língua materna e processos próprios de aprendizagem, onde a instituição escolar vem ser um instrumento enaltecimento e estruturação dos saberes e das práticas tradicionais, possibilitando aos Indígenas o acesso ao aprendizado universal (Sá; Armiato, 2020; Sá; Ribeiro; Gonçalves, 2023).

Com a crescente demanda de alunos diagnosticados com o TEA, muitos estudos têm sido desenvolvidos para entender o comportamento humano, alguns especialistas se destacam nesta

área com grande ênfase ao psiquiatra austríaco Léo Kanner, que pela primeira vez em sua publicação original em 1943 descreveu no seu artigo *Autistic Disturbances of Affective Contact* na revista *Nervous Child*, um conjunto específico de comportamentos:

Desde o nascimento, essas crianças mostravam uma incapacidade extrema para estabelecer relações afetivas normais com as pessoas e para reagir adequadamente a situações do ambiente. [...] Observou-se nelas uma insistência ansiosa na manutenção da mesmice, comportamento repetitivo, ausência de iniciativa para se comunicar, e linguagem frequentemente marcada por ecolalia e inversões pronominais. (Kanner, 1943, p.217 - 250).

É necessário entender as especificidades de cada aluno para que se possa intervir de forma adequada, uma vez que hoje na maioria das escolas possuem alunos com o TEA, e os docentes estão com dificuldades para trabalhar com este público, devido suas singularidades diversificadas. Sendo assim, é imprescindível compreender o Autismo para que se possa fazer um trabalho digno e oferecer uma educação de qualidade as crianças atípicas (Soriano, 2022). Algumas crianças autistas apresentam dificuldades em expressar seus sentimentos e suas emoções na sua comunicação, porém outros manifestam habilidades sociais bem desenvolvidas. De acordo com Vygotsky (1993), a fala é um instrumento de mediação, portanto, compreender a fala como um elemento de linguagem e expressão do pensamento da criança se faz relevante na educação. É importante saber que as características autistas nas

crianças são diversificadas. Devido ser um problema neurológico, afeta a organização na comunicação, que por sua vez, pode limitar a interação social, porém, isso não significa que elas não sejam capazes de compreender e aprender (Pimentel, 2020).

O que se observa é que muitos professores não estão preparados para ensinar alunos que apresentam algum tipo de necessidade especial, tais iniciativas ainda se mostram insuficientes frente aos desafios da inclusão escolar. Para complementar e facilitar o aprendizado, o lúdico como base interdisciplinar, vai percorrer da filosofia à psicologia, com o objetivo de direcionar para uma pedagogia humanista, onde a imaginação, incertezas e potencialidades ganham dimensões próprias da existência e começam a fazer parte das práticas de ensino aprendizagem. A ludicidade, alinhada ao sentido humanista, sugere, o autorreconhecimento, entendimento da vida compartilhada e de que, enquanto prática de ensino, possuímos responsabilidades consigo e outro (Sartre, 2014).

Esses dados evidenciam que a presença de estudantes indígenas com TEA nas escolas específicas de suas comunidades já é uma realidade significativa desde 2020, demonstrando a necessidade de políticas inclusivas que considerem tanto a diversidade cultural quanto as especificidades do transtorno. No entanto, ao se analisar o cenário nacional mais amplo, percebe-se que o número de matrículas de alunos com TEA tem crescido exponencialmente nos últimos anos, abrangendo não apenas o contexto indígena, mas toda a rede pública e privada de ensino regular. Com base nos dados mais recentes do Censo Escolar de 2024 (Brasil, 2025c), o Brasil contabiliza 884.403 matrículas de estudantes com TEA, um aumento expressivo em relação aos anos anteriores, com mais de

95% desses alunos inseridos em classes comuns da rede regular de ensino (D'Maschio, 2024). No entanto, esse crescimento quantitativo não tem sido acompanhado por um avanço proporcional na qualificação dos docentes.

A educação indígena, por natureza, é marcada por práticas e saberes próprios, transmitidos oralmente e vivenciados no coletivo. Já o TEA e suas implicações, por sua vez, requerem abordagens específicas, muitas vezes de origem biomédica e psicopedagógica. Essa sobreposição de mundos, o tradicional e o científico, exige que se pense a inclusão de maneira intercultural, respeitando tanto a singularidade do aluno com TEA quanto a identidade cultural da comunidade indígena onde ele está inserido (Dias; Pureza, 2024). Como mencionado anteriormente, historicamente, em diversas culturas, incluindo algumas comunidades indígenas, a deficiência era frequentemente interpretada como um sinal de castigo espiritual ou desarmonia com as forças da natureza. Essa visão resultava na marginalização de indivíduos com deficiência, excluindo-os do convívio social e das oportunidades educacionais.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, o Brasil reconheceu os direitos das diferenças e da diversidade cultural indígena, estabelecendo um novo paradigma na educação escolar. Esse paradigma propõe uma educação bilíngue diferenciada que respeita as tradições e os saberes dos povos indígenas. Desde então, políticas e programas foram desenvolvidos para incluir e atender às necessidades educacionais especiais dos estudantes indígenas com deficiência (Dias; Pureza, 2024). A educação inclusiva, ao buscar garantir o direito de aprendizagem para todos os sujeitos, exige estratégias educacionais que dialoguem com as especificidades culturais, linguísticas e territoriais de cada comunidade. Nesse

sentido, o conceito de estratégias educacionais abrange um conjunto articulado de métodos, recursos e ações pedagógicas intencionalmente planejadas para promover a aprendizagem de todos os estudantes, com atenção especial à diversidade de ritmos, estilos cognitivos, condições sociais e culturais (Brasil, 2008; Oliveira; Almeida, 2023).

Nos territórios indígenas, essas estratégias precisam, necessariamente, incorporar a abordagem intercultural, que respeite os saberes ancestrais, as línguas originárias e os modos próprios de aprender e ensinar. A utilização de tecnologias educacionais nesses contextos deve considerar não apenas os recursos digitais contemporâneos, mas também as tecnologias tradicionais indígenas, como narrativas orais, grafismos, cantos, danças e práticas comunitárias (Campos, 2019; Baniwa, 2010). Assim, a tecnologia deixa de ser vista apenas como dispositivos eletrônicos e passa a ser compreendida como mediação cultural e pedagógica. Embora haja uma diversidade de tecnologias possíveis como plataformas digitais, aplicativos de tradução em línguas indígenas, softwares de acessibilidade e objetos de aprendizagem multissensoriais, este trabalho irá se deter na análise e aplicação de um guia de orientação pedagógica como estratégia central. O guia será concebido como instrumento didático que organiza práticas inclusivas e colaborativas, adequadas ao contexto indígena, servindo como apoio tanto à formação docente quanto à atuação em sala de aula.

A opção pelo guia como tecnologia educativa fundamenta-se nos estudos de Zabala (1998), que destaca a importância de propostas curriculares flexíveis e contextualizadas; bem como em Freire (2016), cuja pedagogia do diálogo e da escuta ativa é essencial para o trabalho em realidades pluriculturais. Além disso, orientações da

BNCC e diretrizes específicas para a educação escolar indígena (Brasil, 2012) reforçam a necessidade de materiais pedagógicos que respeitem os projetos educativos dos povos indígenas, garantindo sua autonomia.

3. MATERIAIS E MÉTODOS

A pesquisa foi desenvolvida na Escola Indígena Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental São Miguel Arcanjo, situada na Comunidade de São Miguel, que fica no território indígena do povo Arapiun, às margens esquerda do Rio Arapiuns, no município de Santarém, estado do Pará. A comunidade apresenta características marcadamente indígenas e ribeirinhas, com forte presença de práticas culturais, linguísticas e cosmovisões próprias. A escola foi fundada no dia 10 de agosto de 1988, mas somente no ano de 1989, após um período de intensas reivindicações, a comunidade obteve êxito na implementação do ensino de 1º Grau (5ª a 8ª séries) na escola. Essa conquista permitiu que os estudantes que concluíam a 4ª série pudessem dar continuidade à sua formação sem a necessidade de se deslocar para áreas urbanas, evitando, assim, o afastamento de suas famílias e a consequente perda de contato com sua cultura e identidade local. Esse contexto impõe que os pesquisadores tenham uma postura metodológica fundamentada no respeito, na escuta ativa e na valorização dos saberes locais. Nesse sentido, Candau (2016) argumenta que a atuação em espaços interculturais exige uma abordagem ética e dialógica, que reconheça as especificidades históricas e epistemológicas das comunidades envolvidas. Assim, a inserção no campo requer sensibilidade não apenas aos elementos pedagógicos, mas também às dinâmicas culturais que estruturam o cotidiano da escola indígena.

Os participantes do estudo são membros do corpo docente da referida escola, incluindo a diretora, a pedagoga e oito professores que atuam nos anos iniciais e finais do ensino fundamental. A seleção dos participantes da pesquisa foi realizada por meio de amostragem intencional, conforme defendem Flick (2009) e Minayo (2001), sendo este um critério adequado às investigações qualitativas que visam compreender experiências específicas em profundidade. Foram considerados, para a inclusão no estudo, a experiência profissional e o envolvimento direto ou indireto com o atendimento a estudantes com TEA e comorbidades. A definição dos participantes ocorreu mediante diálogo e consentimento da gestão escolar.

Os dados foram constituídos por meio de rodas de conversa quinzenais, estruturadas a partir de um calendário previamente acordado com a direção da escola. Essa estratégia metodológica é coerente com a abordagem etnográfica participativa adotada no estudo, pois favorece a escuta coletiva, a horizontalidade do diálogo e a valorização dos saberes experienciados pelos docentes no cotidiano escolar. Conforme afirma Gatti (2012), as rodas de conversa são dispositivos promissores para a produção de sentidos em pesquisas qualitativas, especialmente quando se pretende captar percepções, estratégias e práticas em contextos social e culturalmente complexos.

As temáticas que orientaram os encontros foram: fundamentos legais da Educação Inclusiva e da Educação Escolar Indígena; dificuldades enfrentadas pelos professores no atendimento a alunos com TEA e suas implicações; práticas de acolhimento desses estudantes; desenvolvimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE); metodologias específicas adotadas com alunos

neurodivergentes; procedimentos diante da suspeita de TEA ou outras deficiências; e estratégias de articulação com as famílias.

Com base na abordagem qualitativa e interpretativa da pesquisa, a análise dos dados foi conduzida por meio da técnica de análise de conteúdo, conforme delineada por Bardin (2011), a qual possibilita a identificação de categorias temáticas emergentes a partir das falas dos participantes. Essa metodologia foi escolhida por permitir a sistematização e a interpretação de conteúdos latentes nas narrativas dos docentes, possibilitando a apreensão dos significados atribuídos às suas práticas, desafios e percepções no contexto da educação inclusiva indígena. A partir dessa abordagem, definiram-se as seguintes categorias analíticas: (1) dificuldades dos professores no acompanhamento de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA); (2) estratégias pedagógicas e metodológicas utilizadas; e (3) percepções dos docentes sobre a inclusão no contexto indígena. Cada categoria será apresentada e discutida a seguir, com base nos depoimentos dos professores da Escola Indígena São Miguel Arcanjo, preservando-se sua identidade mediante a codificação dos entrevistados de P1 a P10.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como já mencionado, o corpus foi dividido em categorias de análise para melhor compreensão dos achados da pesquisa. Abaixo apresentamos e discutimos as categorias.

4.1. Categoria de Análise 1: Dificuldades dos Professores no Acompanhamento de Alunos com TEA

Respondendo aos questionamentos: Como o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e suas implicações afeta o processo de

aprendizagem de alunos, considerando as especificidades culturais, linguísticas e pedagógicas da Escola Indígena São Miguel Arcanjo? Como é feito o acolhimento pela escola de um aluno com TEA ou outras especificidades? Como a Escola Indígena São Miguel Arcanjo vem trabalhando seus professores para favorecerem a inclusão dos alunos com TEA e suas comorbidades em sala de aula? Quais são os principais desafios enfrentados por educadores na construção de uma prática pedagógica inclusiva e culturalmente adequada?

A análise das falas dos professores da Escola Indígena São Miguel Arcanjo mostra um panorama complexo e multifatorial dos desafios enfrentados no processo de inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e suas comorbidades. As declarações coletadas evidenciam tanto barreiras estruturais quanto a carência de formação específica, refletindo as limitações do sistema educacional diante da diversidade e da interculturalidade. Os docentes serão identificados de P1 a P10, a fim de preservar o anonimato dos participantes e garantir a confidencialidade das informações recolhidas durante o estudo. Esta codificação permitirá uma análise mais objetiva dos dados, sem comprometer a identidade dos envolvidos.

O **Quadro 01** ressalta acerca dos docentes sobre as dificuldades em acompanhar os alunos com TEA.

Quadro 01. Os docentes e as dificuldades dos alunos com TEA.

Participante	Indicador de análise
P01	“Formação continuada dos docentes e equipe gestora e Pedagógica da escola”

P02	“Concentração em realizar suas atividades e memória curta (esquece muito rápido) o que se ensina; Formação adequada. Também o reconhecimento e conhecimento e o acompanhamento necessário da família com o aluno”
P03	“Os primeiros desafios encontrados pelos professores começam pela família, muitas das vezes as mesmas não aceitam.”
P04	“Promover a compreensão e o respeito às diferenças dentro do ambiente escolar, pois há pouco conhecimento sobre o TEA entre colegas, famílias e entre os alunos.”
P05	“Falta de materiais adaptados, tecnologia assistiva e acompanhamento de profissionais de apoio como o pedagogo. Isso faz com que o professor seja o principal responsável por buscar soluções criativas com recursos disponíveis na própria comunidade.”
P06	“Ausência da formação específica para trabalhar com alunos com TEA em contextos indígenas. As formações são sempre orientações gerais sobre inclusão, mas não dão o suporte suficiente para lidar com as necessidades individuais de aprendizagem, comportamento, socialização e comunicação desses estudantes. Gerando dificuldade de adaptar o currículo e as práticas pedagógicas à realidade da sala de aula.”
P07	“Falta de orientações específicas.”
P08	“Falta de orientação e formação continuada para os professores do Ensino fundamental.”
P09	“Incluem a falta de formação específica; Dificuldades em adaptar o currículo, o ambiente escolar e a necessidade de lidar com a diversidade de comportamentos e dificuldade de comunicação dos alunos; A falta de recursos didáticos e apoio pedagógico.”
P10	“Falta de recursos pedagógicos, ambiente adequado para o aluno ter seu aconchego em sala de aula.”

Conforme apresentado no **Quadro 01**, a fala de **P01** destaca a necessidade de *“formação continuada dos docentes e equipe gestora e pedagógica da escola”* evidencia uma lacuna estrutural na preparação dos profissionais que atuam em contextos inclusivos. Mantoan (2006) enfatiza que a formação continuada deve ser crítica, reflexiva e orientada pelas especificidades do cotidiano escolar, especialmente em realidades complexas como as das escolas indígenas.

A fala de **P02** amplia essa problemática ao mencionar a *“formação adequada”* e a importância do *“reconhecimento e conhecimento e o acompanhamento necessário da família com o aluno”*. Essa colocação traz à tona duas dimensões: a carência de capacitação técnica dos docentes e a fragilidade do vínculo escola-família. Conforme argumentam Sá, Ribeiro e Gonçalves (2023), a participação ativa da família é um fator determinante para o êxito do processo inclusivo, sendo necessário criar estratégias de acolhimento e escuta que considerem os contextos socioculturais específicos das comunidades indígenas.

O **P03** reforça esse aspecto relacional ao afirmar que *“os primeiros desafios encontrados pelos professores começam pela família, muitas das vezes as mesmas não aceitam”*. Esta recusa ou resistência por parte das famílias pode ser compreendida à luz das análises de Kanner (1943), que já identificava esse fenômeno, intensificado por elementos culturais, como as diferentes concepções sobre o desenvolvimento infantil. Nesse sentido, Baniwa (2019) destaca a importância de um olhar intercultural por parte dos educadores, que respeite e dialogue com os modos de vida e crenças das comunidades indígenas.

A fala de P04 traz à tona a necessidade de *“promover a compreensão e o respeito às diferenças dentro do ambiente escolar”*, apontando o desconhecimento generalizado sobre o TEA entre os membros da comunidade escolar. Esse dado ressalta a urgência de ações formativas e práticas pedagógicas que não apenas informem, mas transformem as relações escolares, promovendo uma cultura inclusiva, conforme orientam Sá e Armiato (2020).

O **P05** apresenta um desafio estrutural recorrente: a *“falta de materiais adaptados, tecnologia assistiva e acompanhamento de profissionais de apoio como o pedagogo”*. Isso reforça o protagonismo compulsório atribuído ao professor, que é forçado a criar soluções com os poucos recursos disponíveis. Esse cenário corrobora a análise de Mantoan (2006), ao destacar que a efetividade da inclusão depende do suporte técnico e institucional adequado, e não apenas do esforço individual dos educadores.

A fala de **P06** aprofunda essa discussão ao mencionar a *“ausência da formação específica para trabalhar com alunos com TEA em contextos indígenas”*, criticando as formações generalistas que não contemplam as necessidades singulares desses estudantes. A dificuldade de *“adaptar o currículo e as práticas pedagógicas à realidade da sala de aula”* reflete uma tensão entre os modelos escolares hegemônicos e as práticas pedagógicas necessárias em territórios culturalmente diversos. Conforme argumentam Sá e Armiato (2020), é imperativo reconstruir o currículo escolar a partir das realidades e saberes dos sujeitos.

A contribuição de **P07**, ao indicar a *“falta de orientações específicas”*, converge com os apontamentos anteriores, reforçando a ausência

de diretrizes claras para o atendimento educacional especializado. Essa lacuna compromete a efetividade das ações docentes e evidencia a necessidade de políticas públicas comprometidas com a diversidade.

O **P08** retoma a problemática da *“falta de orientação e formação continuada para os professores do Ensino Fundamental”*, destacando um vazio formativo que compromete as práticas inclusivas desde os anos iniciais da escolarização. A fala de P09 sintetiza diversas dificuldades: *“falta de formação específica”*, *“dificuldades em adaptar o currículo”*, *“diversidade de comportamentos”* e *“falta de recursos didáticos e apoio pedagógico”*. Esse conjunto de desafios evidencia a complexidade da inclusão em contextos interculturais e a urgência de uma abordagem integrada que articule formação, estrutura e suporte institucional.

Por fim, **P10** enfatiza a *“falta de recursos pedagógicos”* e de um *“ambiente adequado para o aluno ter seu aconchego em sala de aula”*, destacando a importância de espaços sensoriais e afetivos. Sá, Ribeiro e Gonçalves (2023) ressaltam a necessidade de adaptações físicas e materiais que respeitem as especificidades cognitivas e sensoriais dos alunos com TEA, condição essencial para um ambiente verdadeiramente inclusivo.

Em síntese, os relatos dos professores evidenciam que a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e comorbidades em uma escola indígena não pode ser concebida a partir de um modelo universalizante. Faz-se necessária uma abordagem contextualizada, atenta às particularidades culturais, sociais e pedagógicas do território, articulando políticas públicas, formação

docente e diálogo com os saberes tradicionais das comunidades indígenas. Conforme destacam Silva e Muller (2024), ao se discutir o TEA na sociedade indígena, observa-se que a percepção tradicional sobre o autismo pode variar de acordo com a cultura e as crenças de cada grupo. Contudo, é fundamental ressaltar que ainda persistem desafios e estigmas enfrentados pelas pessoas com autismo nessas comunidades.

As declarações dos docentes da Escola Indígena São Miguel Arcanjo a respeito do acolhimento de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e outras comorbidades revelam uma diversidade de concepções e práticas, que oscilam entre esforços de individualização e a adoção de uma abordagem generalizada. Tal panorama reflete tensões entre o ideal da inclusão e os limites práticos e conceituais do cotidiano escolar.

De acordo com a concepção de Vygotsky, Luria e Leontiev (2001), o desenvolvimento ocorre por meio da interação social, sendo o acolhimento um processo de mediação essencial para a aprendizagem. De forma complementar, Piaget (1999) destaca que o ambiente deve ser organizado de modo a favorecer o protagonismo infantil e a construção ativa do conhecimento, o que exige o reconhecimento das necessidades específicas de cada criança. Além do que, Sartre (2014) também contribui para essa análise ao destacar que o ser humano se constitui na relação com o outro, e que acolher implica reconhecer o outro em sua singularidade. Já Volkmar (2014), que enfatiza a importância de ambientes previsíveis e estruturados para crianças com TEA. Como aponta Mantoan (2003), tratar igualmente os desiguais perpetua desigualdades e impede o acesso equitativo à aprendizagem. Embora a intenção de não diferenciar possa ser compreendida

como tentativa de integrar, na prática, pode levar à negação das especificidades dos alunos com TEA, dificultando a efetivação da inclusão.

Outro ponto importante é que os professores demonstram receio quanto ao comportamento instável do aluno com TEA e sentem-se frustrados quando não notam alterações comportamentais positivas que permitam avaliar se as estratégias pedagógicas adotadas no cotidiano da sala de aula estão exercendo efeito na inclusão deste estudante (Bezerra; Pantoni, 2022). Baniwa (2019) afirma que a educação indígena deve ser pensada a partir de seus próprios marcos civilizatórios, e que o acolhimento deve respeitar a diversidade cultural e a forma como a comunidade compreende a diferença e a deficiência. Assim, a análise revela que o acolhimento dos alunos com TEA na Escola Indígena São Miguel Arcanjo é atravessado por boas intenções e esforços significativos, mas carece de sistematização e formação específica. Reforça-se a necessidade de políticas públicas que garantam formação continuada e apoio técnico, com sensibilidade cultural e foco na singularidade de cada aluno.

No que se refere ao atendimento de alunos neurodivergentes, o desenvolvimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Escola Indígena São Miguel Arcanjo revela um cenário marcado por avanços incipientes e práticas ainda em processo de consolidação. Conforme evidenciado nas falas dos docentes, há um esforço evidente por parte em adaptar suas abordagens pedagógicas às necessidades dos estudantes. No entanto, esse empenho ocorre, na maioria das vezes, de forma isolada, sem o respaldo de uma formação continuada específica ou de uma política institucional que ofereça suporte sistemático.

○ **Quadro 02** ressalta sobre atendimento de alunos neurodivergentes, o desenvolvimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Escola Indígena São Miguel Arcanjo.

Quadro 02. Percepções de docentes acerca do atendimento de alunos neurodivergentes em Atendimento Educacional Especializado.

Participante	Indicador de análise
P01	“Estamos tentando construir um plano que possa atender as expectativas de nossos alunos. E nessa fase ainda é cedo para dizer como funciona”
P02	“É feito de forma geral, como se dá com os demais alunos.”
P03	“O acolhimento é feito de forma prazerosa, que os familiares juntamente com os alunos se sintam seguros.”
P04	“O acolhimento acontece por meio de sensibilização dos colegas de turma, que aprendem a conviver com a diversidade e a respeitar os diferentes modos de ser e aprender.”
P05	“O acolhimento é feito através da integração do aluno na sua cultura local, por meio de atividades como o canto, histórias e práticas tradicionais da comunidade.”
P06	“O acolhimento se dá na escola pela flexibilidade nas metodologias, respeitando o tempo de cada aluno e incentivando a participação do, mesmo conforme suas possibilidades.”
P07	“Normal, igual aos demais alunos.”
P08	“Na escola, todos tentam se adaptar ao novo. sabemos a importância em incluir o aluno no espaço dos parâmetros escolares. Para isso a aproximação desse aluno é muito importante, conversando e procurando motivar ao máximo nas atividades propostas.”

P09	“Envolve um processo de adaptação, compreensão e apoio tanto para o aluno quanto para a comunidade escolar. Isso inclui conhecer as necessidades individuais dos alunos, criar um ambiente inclusivo e seguro, desenvolver estratégias personalizadas.”
P10	“É feita através de observações, conversa com os alunos, com os seus pais ou responsáveis, buscando informações sobre suas necessidades, interesses e dificuldades; diálogo aberto e simples.”

Fonte: Autores, 2025.

Diante do **Quadro 02**, a fala da **P01**: *“Estamos tentando construir um plano que possa atender as expectativas de nossos alunos. E nessa fase ainda é cedo para dizer como funciona”* revela um estágio inicial na estruturação do AEE. Esse cenário se alinha ao que Pimentel (2020) denomina como o “descompasso entre a teoria e a prática inclusiva”, evidenciado principalmente em contextos escolares periféricos e com carência de recursos. A incerteza expressa na fala expõe a ausência de um planejamento institucional consolidado, prejudicando a efetividade do atendimento aos alunos indígenas.

A declaração de **P02** *“É feito de forma geral, como se dá com os demais alunos”* traduz uma perspectiva de homogeneização pedagógica que contraria os princípios da equidade. Como aponta Mantoan (2003), tratar todos os alunos de maneira igual ignora as especificidades de cada sujeito, reforçando, na prática, a exclusão dos que necessitam de estratégias diferenciadas.

A contribuição de **P03** *“O acolhimento é feito de forma prazerosa, que os familiares juntamente com os alunos se sintam seguros”* enfatiza o aspecto afetivo e o envolvimento familiar, fundamentais para o sucesso do processo inclusivo. De acordo com Vygotsky

(2008), a interação social e o vínculo emocional constituem a base do desenvolvimento humano, sendo o afeto um mediador essencial da aprendizagem.

A fala de **P04** *“O acolhimento acontece por meio de sensibilização dos colegas de turma, que aprendem a conviver com a diversidade e a respeitar os diferentes modos de ser e aprender”* demonstra uma prática que promove a conscientização da comunidade escolar, um passo significativo na construção de uma cultura inclusiva. Essa abordagem está em consonância com as proposições de Freire (2016), que defende a educação como prática da liberdade e da convivência democrática.

Em **P05** *“O acolhimento é feito através da integração do aluno na sua cultura local, por meio de atividades como o canto, histórias e práticas tradicionais da comunidade”* observa-se uma valorização da identidade cultural indígena. Segundo Baniwa (2019), a educação indígena deve articular o direito à aprendizagem com o respeito aos saberes tradicionais, promovendo uma inclusão que não desconsidera os valores comunitários.

Já **P06** apresenta que *“O acolhimento se dá na escola pela flexibilidade nas metodologias, respeitando o tempo de cada aluno e incentivando a participação do mesmo conforme suas possibilidades”*. Essa fala evidencia uma prática pedagógica condizente com os pressupostos do ensino diferenciado, como propõe Piaget (1999), ao reconhecer os diferentes estágios de desenvolvimento cognitivo e a importância do respeito ao ritmo individual.

Por outro lado, a fala de **P07** *“Normal, igual aos demais alunos”* reitera uma concepção equivocada de inclusão, baseada na padronização. Tal postura compromete a eficácia do AEE e colide com o que defende Mantoan (2006), para quem a verdadeira inclusão exige transformações estruturais, metodológicas e atitudinais.

A fala de **P08** *“Na escola, todos tentam se adaptar ao novo. Sabemos a importância em incluir o aluno no espaço dos parâmetros escolares. Para isso, a aproximação desse aluno é muito importante, conversando e procurando motivar ao máximo nas atividades propostas”* denota uma tentativa de mobilização institucional em direção à inclusão. Ainda que o discurso revele boa intenção, a ausência de estratégias sistematizadas indica a necessidade de formação continuada e apoio técnico, como defendem Glat e Blanco (2007).

Já **P09** expressa uma compreensão mais elaborada do processo inclusivo ao afirmar: *“Envolve um processo de adaptação, compreensão e apoio tanto para o aluno quanto para a comunidade escolar. Isso inclui conhecer as necessidades individuais dos alunos, criar um ambiente inclusivo e seguro, desenvolver estratégias personalizadas.”* Essa concepção se aproxima das diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que propõe o Plano Educacional Individualizado (PEI) como instrumento norteador para ações pedagógicas personalizadas.

Por fim, a fala de **P10** *“É feita através de observações, conversa com os alunos, com os seus pais ou responsáveis, buscando informações sobre suas necessidades, interesses e dificuldades; diálogo aberto e*

simples” valoriza o processo dialógico e investigativo no acolhimento do aluno com TEA. Essa escuta ativa é central na abordagem inclusiva proposta por Sartre (2014), ao compreender o ser humano como projeto em construção e a educação como espaço de realização subjetiva.

4.2. Categoria de Análise 02: Estratégias Pedagógicas Utilizadas

As metodologias de ensino empregadas pelos docentes da Escola Indígena São Miguel Arcanjo revelam uma busca ativa por estratégias que respeitem as especificidades dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e outras comorbidades. A prática pedagógica desses professores é marcada pela tentativa de alinhar a intervenção educativa ao perfil de aprendizagem dos estudantes, recorrendo a materiais concretos, lúdicos e sensoriais. O **Quadro 03** ressalta sobre quais metodologias são utilizadas para esses docentes.

Quadro 03. Estratégias pedagógicas e metodológicas utilizadas por docentes da Escola Indígena São Miguel Arcanjo, Rio Arapiuns, Santarém-Pará, 2025.

Participante	Indicador de análise
P01	“recorte, pintura, jogos educativos e material concreto para ilustrar.”
P02	“livros com letras maiores, recursos visuais, jogos, brincadeiras, cantigas.”
P03	“as metodologias devem ser elaboradas individuais e de acordo com o aprendizado que o aluno tem ou precisa ser melhorado [...] com atividades que o aluno possa compreender.”

P04	“Flexibilização do currículo através da adaptação dos conteúdos (Explicação individualizada)”
P05	“Recurso visuais como cartazes, desenhos e símbolos, além de objetos da natureza (sementes, folhas, peixes de brinquedo entre outros)”
P06	“Jogos, brincadeiras coletivas, artesanato e atividades de pesca ou agricultura simulada para estimular a participação do aluno com TEA.”
P07	“estratégias variadas que chamem a atenção do aluno.”
P08	“Enquanto o plano está em construção, temos que estar atento nas estratégias para se alcançar um objetivo. Sempre proponho atividades que observo que ele gosta de participar como: recorte, pinturas, jogos educativos e material concreto para ilustrar.”
P09	“Utilização de material adaptado; uso de jogos lúdicos, músicas e dinâmicas.”
P10	“Materiais que facilitem a aprendizagem do aluno como: livros com letras maiores para aluno com baixa visão, recursos visuais adequados, jogos brincadeiras, cantigas, etc.”

Fonte: Autores, 2025.

O **Quadro 03** reforça a diversidade metodológica aplicada pelos docentes da Escola Indígena São Miguel Arcanjo, refletindo uma preocupação com a adaptação das práticas pedagógicas às necessidades específicas dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e outras comorbidades. A fala de **P01** “*recorte, pintura, jogos educativos e material concreto para ilustrar*” evidencia o uso de materiais táteis e visuais, essenciais à construção do conhecimento em fases iniciais do desenvolvimento, conforme defendido por Piaget (1999). A valorização da atividade concreta

também se alinha à mediação proposta por Vygotsky (2008), que considera o interesse do aluno e a afetividade como elementos-chave da aprendizagem significativa.

Na mesma direção, **P02** menciona a utilização de *“livros com letras maiores, recursos visuais, jogos, brincadeiras, cantigas”*, indicando atenção à acessibilidade e ao estímulo sensorial. Essa abordagem dialoga com os princípios da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que orienta a diversificação de materiais e práticas. A valorização das cantigas e brincadeiras ainda se insere na perspectiva de Gersen Baniwa (2019), ao incorporar elementos culturais locais ao processo de ensino-aprendizagem.

A fala de **P03** *“as metodologias devem ser elaboradas individuais e de acordo com o aprendizado que o aluno tem ou precisa ser melhorado [...] com atividades que o aluno possa compreender”* destaca a centralidade da personalização do ensino. Tal abordagem está em consonância com Tomazelli e Fernandes (2021), para quem o ensino individualizado é condição essencial à efetividade da inclusão escolar, partindo da realidade e da compreensão do aluno sobre o mundo.

Já **P04** acrescenta: *“Flexibilização do currículo através da adaptação dos conteúdos (Explicação individualizada)”*, o que reforça a necessidade de reconstrução curricular conforme os níveis de compreensão e interação dos alunos. Essa prática se aproxima da ideia de ensino responsivo e da pedagogia da escuta defendida por Soriano (2022), além de refletir o direito de acesso ao currículo comum mediante adaptações necessárias, como previsto em legislação educacional vigente.

O **P05** relata o uso de *“recursos visuais como cartazes, desenhos e símbolos, além de objetos da natureza (sementes, folhas, peixes de brinquedo entre outros)”*. Essa integração de elementos da cultura local com recursos visuais favorece o reconhecimento da identidade cultural dos estudantes, conforme defende Baniwa (2019), e contribui para o fortalecimento do vínculo entre o aluno indígena e o conteúdo escolar.

A fala de **P06** *“jogos, brincadeiras coletivas, artesanato e atividades de pesca ou agricultura simulada para estimular a participação do aluno com TEA”* traduz a prática da educação situada e experiencial. Essas metodologias articulam ludicidade, cultura e engajamento ativo, aspectos enfatizados por Maia *et al.* (2022), que destacam o papel das práticas culturais na mediação do aprendizado em contextos neurodivergentes.

P07 opta por uma formulação mais genérica *“estratégias variadas que chamem a atenção do aluno”* evidenciando uma tentativa de adaptar-se ao interesse do educando, ainda que sem detalhamento das práticas. Conforme Cabral (2024), a responsividade metodológica exige que o professor observe e reconfigure continuamente suas práticas, articulando motivação e desenvolvimento.

P08 afirma: *“Enquanto o plano está em construção, temos que estar atentos nas estratégias para se alcançar um objetivo. Sempre proponho atividades que observo que ele gosta de participar como: recorte, pinturas, jogos educativos e material concreto para ilustrar.”*. A fala revela uma prática sensível à motivação do aluno e ao uso da experimentação empírica, ainda que reconheça a ausência de um planejamento institucional estruturado. Tal cenário reforça a

necessidade de apoio técnico-pedagógico contínuo, como indicado por Pimentel (2020).

Além do que, **P09** menciona: *“Utilização de material adaptado; uso de jogos lúdicos, músicas e dinâmicas.”* Essas práticas reafirmam a centralidade do lúdico e da adaptação didática na promoção da inclusão, como defendido por Soriano (2022). A ênfase no uso de músicas e dinâmicas sugere uma preocupação com o engajamento social e afetivo do aluno, componentes indispensáveis para o desenvolvimento integral, conforme Vygotsky (2008).

Por fim, **P10** afirma: *“Materiais que facilitem a aprendizagem do aluno como: livros com letras maiores para aluno com baixa visão, recursos visuais adequados, jogos, brincadeiras, cantigas, etc.”* Essa fala indica uma compreensão ampliada da acessibilidade, estendendo-se para alunos com múltiplas necessidades. A diversidade de recursos propostos está em linha com os fundamentos do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que orienta práticas pedagógicas que atendam à heterogeneidade dos estudantes.

4.3. Categoria de Análise 03: Percepções dos Docentes Sobre a Inclusão no Contexto Indígena

No contexto da Escola Indígena São Miguel Arcanjo, situada no município de Santarém, destaca-se que o processo de identificação e encaminhamento de alunos com possíveis sinais de Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou outras deficiências não ocorre de maneira isolada ou improvisada. Ao contrário, está respaldado por um documento orientador oficial elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de Santarém, que define diretrizes claras para a

elaboração de protocolos na modalidade de Educação Especial. O **Quadro 04** ressalta sobre quais são as percepções dos docentes acerca da inclusão no contexto indígena.

Quadro 04. Docentes da acerca da inclusão no contexto indígena.

Participante	Indicador de análise
P01	“É necessária e positiva, apesar da insegurança devido à ausência de formação específica e de profissionais de apoio.”
P02	“É muito importante pois é um direito que precisa ser garantido, mas ainda encontra barreiras dentro da escola como: a carência de recursos pedagógicos adaptados, formação específica dificultando o trabalho do professor.”
P03	“A verdadeira inclusão só será possível quando houver maior integração entre os serviços de saúde, assistência social e educação, pois o aluno com TEA precisa de acompanhamento especializado contínuo.”
P04	“Apesar da cultura indígena valorizar a coletividade, é necessário promover a sensibilização junto a alunos, a família e até mesmo outros docentes, uma vez que a cultura indígena traz consigo crenças, que muitas vezes podem associar comportamentos do TEA a explicações espirituais.”
P05	“A inclusão de alunos com TEA é um processo que fortalece a solidariedade e o respeito dentro da comunidade escolar.”
P06	“A inclusão do aluno com TEA entre indígenas é vista como um processo enriquecedor, pois permite relacionar o ensino às práticas culturais e a vivência comunitária.”
P07	“A inclusão é um processo que exige diálogo constante, formação continuada e construção de estratégias Pedagógicas que respeite o estudante atípico.”
P08	“A inclusão de alunos com TEA se aproxima de vida comunitária indígena, em que todos são responsáveis pela

	partilha, reforçando os valores tradicionais de solidariedade e cooperação.”
P09	“Embora a inclusão seja vista como um direito, a escola indígena ainda é carente de materiais didáticos adaptados como espaços físicos (sala do A.E.E) e maior apoio das políticas públicas.”
P10	“A presença do aluno com algum tipo de deficiência ensina o educador a ser mais paciente, criativo e flexível.”

Fonte: Autores, 2025.

O **Quadro 04** revela percepções significativas sobre os desafios e potenciais da inclusão no contexto indígena. A fala de **P01** *“É necessária e positiva, apesar da insegurança devido à ausência de formação específica e de profissionais de apoio”* expõe a contradição entre o reconhecimento da importância da inclusão e as limitações estruturais e formativas enfrentadas pelos docentes. Esse cenário é recorrente nas análises de Mantoan (2006), que destaca que o discurso inclusivo não se sustenta apenas na intenção, mas exige suporte institucional, formação docente e presença de profissionais especializados.

Já **P02** reforça essa perspectiva ao afirmar: *“É muito importante pois é um direito que precisa ser garantido, mas ainda encontra barreiras dentro da escola como: a carência de recursos pedagógicos adaptados, formação específica dificultando o trabalho do professor.”* Essa fala está em consonância com o que preconiza a Lei Brasileira de Inclusão (Lei n.º 13.146/2015), que estabelece como dever do Estado assegurar os meios necessários para o atendimento educacional especializado, incluindo materiais, espaços e formação continuada.

A contribuição de **P03** *“A verdadeira inclusão só será possível quando houver maior integração entre os serviços de saúde, assistência social e educação, pois o aluno com TEA precisa de acompanhamento especializado contínuo”* evidencia uma compreensão ampliada da inclusão como ação intersetorial. Tal visão é corroborada pela Resolução n.º 4/2009 do MEC, que orienta para a articulação entre as políticas públicas de forma a garantir atendimento integral ao educando com deficiência.

A fala de **P04** *“Apesar da cultura indígena valorizar a coletividade, é necessário promover a sensibilização junto a alunos, a família e até mesmo outros docentes, uma vez que a cultura indígena traz consigo crenças, que muitas vezes podem associar comportamentos do TEA a explicações espirituais”* revela o embate entre saberes tradicionais e conhecimentos técnico-científicos, especialmente no tocante ao reconhecimento de neurodivergências. Baniwa (2019) explica que o entendimento da deficiência em comunidades indígenas envolve cosmologias próprias, que exigem mediação cultural sensível para promover a aceitação e o engajamento coletivo.

O **P05** afirma: *“A inclusão de alunos com TEA é um processo que fortalece a solidariedade e o respeito dentro da comunidade escolar.”* Essa visão destaca o impacto ético e relacional da inclusão, em consonância com os princípios da Constituição Federal (art. 205), que estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania.

A fala de **P06** *“A inclusão do aluno com TEA entre indígenas é vista como um processo enriquecedor, pois permite relacionar o ensino*

às práticas culturais e a vivência comunitária” evidencia o potencial formativo da interrelação entre a diversidade e os saberes locais. Essa abordagem dialoga com a proposta de uma educação intercultural, prevista na LDB (Lei n.º 9.394/1996), especialmente nos artigos que tratam da educação escolar indígena.

O **P07** traz à tona a complexidade do processo inclusivo: *“A inclusão é um processo que exige diálogo constante, formação continuada e construção de estratégias pedagógicas que respeite o estudante atípico.”* Essa concepção aproxima-se dos fundamentos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), ao enfatizar a construção coletiva e contínua da inclusão escolar como prática democrática e emancipatória.

Conforme **P08** destaca: *“A inclusão de alunos com TEA se aproxima da vida comunitária indígena, em que todos são responsáveis pela partilha, reforçando os valores tradicionais de solidariedade e cooperação.”* Esta fala evidencia a potência do ethos comunitário indígena como catalisador de práticas inclusivas, o que reforça a ideia de que inclusão, nesse contexto, não deve ser importada como modelo externo, mas construída a partir da cultura local, como defende Gersen Baniwa (2019).

Como afirma **P09**, ao afirmar que *“a escola indígena ainda é carente de materiais didáticos adaptados como espaços físicos (sala do A.E.E) e maior apoio das políticas públicas”*, aponta a insuficiência de investimentos estruturais e pedagógicos que dificultam a efetivação das diretrizes legais. A Resolução n.º 4/2009 do MEC prevê a necessidade de espaços adequados e recursos específicos, o que nem sempre se verifica na realidade das escolas indígenas, revelando uma lacuna entre a norma e a prática.

Por fim, **P10** ressalta um aspecto subjetivo e formativo da inclusão: *“a presença do aluno com algum tipo de deficiência ensina o educador a ser mais paciente, criativo e flexível.”* Essa reflexão remete à proposta de Sartre (2014), ao considerar que o sujeito é um projeto em constante construção, sendo o processo educativo.

5. CONCLUSÃO

Esta pesquisa buscou compreender as implicações do Transtorno do Espectro Autista (TEA) no processo de ensino-aprendizagem de estudantes indígenas da Amazônia, tendo como cenário de investigação a Escola Indígena Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental São Miguel Arcanjo, localizada na comunidade de São Miguel, às margens do Rio Arapiuns, em Santarém, Pará. Ao longo do estudo, foi possível constatar que a inclusão de alunos com TEA nesse contexto envolve desafios que ultrapassam as questões pedagógicas, alcançando aspectos culturais, estruturais e institucionais que precisam ser considerados de forma integrada e contextualizada.

Os relatos dos participantes evidenciaram que os professores enfrentam inúmeras dificuldades em seu cotidiano profissional, especialmente em razão da insuficiência de formação específica para o trabalho com estudantes autistas, da escassez de recursos pedagógicos adaptados e da ausência de apoio especializado. Soma-se a isso a necessidade de fortalecer a articulação entre escola, família e serviços de saúde, condição apontada pelos docentes como fundamental para garantir um acompanhamento mais efetivo dos estudantes. Dessa forma, percebe-se que a inclusão escolar, em territórios indígenas, demanda uma compreensão ampliada das realidades locais, respeitando os saberes tradicionais,

as formas próprias de organização social e as particularidades culturais presentes nas comunidades. Entretanto, apesar das limitações identificadas, a pesquisa também revelou experiências significativas desenvolvidas pela escola. Os depoimentos demonstraram o empenho dos educadores em construir práticas pedagógicas acolhedoras e estratégias capazes de favorecer a participação dos estudantes com TEA. Nesse processo, elementos da cultura local, como narrativas tradicionais, cantigas, artesanato, atividades relacionadas ao cotidiano comunitário e o ensino da língua Nheengatu, assumem papel relevante, contribuindo para uma aprendizagem mais próxima da realidade dos alunos e fortalecendo o sentimento de pertencimento cultural.

Nesse sentido, os resultados reforçam que a inclusão de estudantes indígenas com TEA não pode ser analisada exclusivamente sob a ótica da Educação Especial. Trata-se de uma questão que exige uma perspectiva intercultural, capaz de reconhecer simultaneamente os direitos das pessoas com deficiência e os direitos dos povos indígenas. Para que esse processo se concretize de maneira efetiva, torna-se indispensável ampliar os investimentos em formação continuada de professores, fortalecer o Atendimento Educacional Especializado (AEE), disponibilizar recursos pedagógicos adequados e promover ações articuladas entre os diferentes setores responsáveis pelo atendimento dessas crianças e adolescentes. Além disso, a elaboração de um guia de orientação pedagógica, proposta decorrente desta pesquisa, apresenta-se como uma possibilidade concreta de apoio aos docentes da escola. Espera-se que esse material contribua para a construção de práticas inclusivas mais seguras, contextualizadas e alinhadas às especificidades socioculturais da comunidade, servindo como instrumento de reflexão e suporte para o trabalho pedagógico.

Por fim, conclui-se que promover a inclusão de estudantes indígenas com TEA na Amazônia significa reconhecer e valorizar a diversidade em todas as suas dimensões. Mais do que assegurar o acesso à escola, é necessário criar condições para que esses estudantes participem plenamente da vida escolar, desenvolvam suas potencialidades e tenham seus direitos respeitados. Assim, uma educação verdadeiramente inclusiva e intercultural deve ser construída a partir do diálogo entre diferentes saberes, do respeito às singularidades e do compromisso coletivo com uma formação humana mais justa, democrática e socialmente referenciada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BANIWA, C. **Educação escolar indígena na Amazônia brasileira: ações e desafios**. Manaus: EDUA, 2010.

BANIWA, G. **Educação Escolar Indígena no século XXI: encantos e desencantos**. 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula; Laced/Museu Nacional, 2019.

BEZERRA, F. M.; PANTONI, P. R. **Formação docente para inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Médio Integrado**. Revista do Programa de Pós-Graduado em Ensino Tecnológico, v. 05, n. 12, p. 1-2, 2022.

BRAGA, D. C. L.; SILVA, F. S. S.; CARMO, A. P.; LACERDA, N. G.; CRUZ, S. C. **Desafios do diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista na infância**. Research, Society and Development, v. 12, n. 14, p. 1-10, 2023.

BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Comissão aprova formação específica para educadores de alunos autistas**. Agência Câmara de Notícias, Brasília, 8 jul. 2025b. Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/noticias/1176837-comissao-aprova-formacao-especifica-para-educadores-de-alunos-autistas/>

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

CABRAL, E. A. S. B. **Inclusão de crianças com TEA no ensino fundamental: desafios e conquistas. 2024.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2024.

D'MASCHIO, A. L. **Com mais alunos autistas, escolas seguem sem resposta à diversidade.** Porvir, 4 maio 2025. Disponível em: <https://porvir.org/cresce-numero-de-alunos-autistas-censo-2024/>

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. **Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva.** In: GLAT, R. (Org.). Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007, p. 15-35.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2022. Pessoas com deficiência e pessoas diagnosticadas com transtorno do espectro autista: Resultados preliminares da amostra.** Rio de Janeiro: IBGE, 2025. 79 p.

KANNER, L. **Autistic disturbances of affective contact.** Nervous Child, v. 2, n. 3, p. 217-250, 1943.

MAIA, M. P. *et al.* **Percepções dos docentes de anos iniciais do ensino fundamental sobre o ensino e aprendizagem de crianças no espectro autista.** Revista de Pedagogia, Cuiabá, 26 maio 2023.

MANTOAN, M. T. E. **O desafio das diferenças nas escolas.** Petrópolis: Vozes, 2006.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NASCIMENTO, B. I.; BITENCOURT, R. C.; FLEIG, R. **Estratégias para o transtorno do espectro autista: interação social e intervenções terapêuticas.** Jornal Brasileiro de Psiquiatria, v. 70, n. 2, p. 179–187, abr./jun. 2021.

PIAGET, J. **A linguagem e o pensamento da criança.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PIMENTEL, K. B. **Transtorno do espectro autista: um olhar acerca das práticas docentes nas aulas de educação física em Tocantinópolis.** 2020. 42 f. Monografia (Graduação em Educação Física) - Universidade Federal do Tocantins, Campus Universitário de Tocantinópolis, Tocantinópolis, TO, 2020.

RASMUSSEN, M. C. F.; SILVA, C. R.; NEIX, V. S. C. **O ensino e a atividade estruturada para a aprendizagem de pessoas com Transtorno do Espectro Autista.** Revista Construção Psicopedagógica, v.30, n.31, p.1-12, 2021.

SÁ, A. M.; ARMIATO, D. G. D. População indígena com deficiência no Brasil: análise do Censo Demográfico de 2010. **Rev. Educ. Pesqui. Inclusão**, v. 1, p. 67–76, 2020.

SALES, F. J. **Avaliação da aprendizagem de alunos com transtorno do espectro do autismo de ensino superior: estudo de caso na universidade federal do Ceará.** 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, 2021.

SALGADO, N. D. M.; PANTOJA, J. C.; VIANA, R. P. F.; PEREIRA, R. G. V. **Autism Spectrum Disorder in Children: A Systematic Review of the Increasing Incidence and Diagnosis.** Research, Society and Development, [s. l.], v. 11, n. 13, p. e512111335748, 2022.

SARTRE, P. J. **O existencialismo é um humanismo.** Tradução de Carolina da Silva. Petrópolis: Vozes, 2014.

SILVA, B. F.; BONCOSKI, M. F. I. **O processo de aprendizagem do aluno com TEA.** Brazilian Journal of Development, v.06. n.09. p.1-11, 2020.

SILVA, B. L. A.; MENEZES, C. M. A. **O papel da família do aluno autista no processo de inclusão escolar.** Revista de Psicologia, v.16, n.64, p.1-14, 2022.

SORIANO, F. D. F. **Autoeficácia e a percepção de professores de educação infantil sobre sua formação e atuação com crianças com Transtorno do Espectro Autista.** 2022. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, SP, 2022.

TOMAZELLI, J.; FERNANDES, C.. **Psychosocial Care Centers and the profile of pervasive developmental disorder cases in Brazil, 2014-2017.** Physis: Revista de Saúde Coletiva, v. 31, n. 2, p. e310221, 2021.

VOLKMAR, F. R.; ROGERS, S. J.; PAUL, R.; PELPHREY, K. A. **Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders**. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

VYGOTSKY, L.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2001.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

¹ Mestre em Educação Escolar Indígena. Professora da Escola Indígena Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental São Miguel Arcanjo. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

² Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar Indígena. Universidade do Estado do Pará. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)