

**INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS INDÍGENAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO
INTERCULTURAL**

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.057-012>

Lucimara Cabreira Benitez

Dra. em Educação PUC/MG

E-mail: lucimara.benitez@uems.br

ORCID: 0009-0001-0708-5735

Neilda Freitas

Pedagogia UEMS/Dourados

E-mail: 03367852163@academicos.uems.br

ORCID: 0009-0007-0810-4102

Resumo

Este capítulo discute a inclusão escolar de crianças indígenas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), considerando os desafios e as possibilidades da articulação entre a educação especial, a educação escolar indígena e a interculturalidade. Parte do reconhecimento de que, embora a legislação brasileira assegure o direito à educação inclusiva e reconheça as especificidades culturais dos povos indígenas, ainda são escassos os estudos que abordam essa interface. O objetivo consiste em refletir sobre os principais desafios para a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas e interculturais, evidenciando contribuições teóricas capazes de subsidiar a construção de uma educação comprometida com a diversidade humana e cultural. A discussão fundamenta-se em pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, apoiada em produções acadêmicas, documentos legais e autores como Maria Teresa Eglér Mantoan, Lev Vygotsky, Paulo Freire, Vera Maria Candau, Gersem José dos Santos Luciano (Baniwa), Daniel Munduruku e Ailton Krenak. As reflexões evidenciam que a inclusão de crianças indígenas com TEA ainda enfrenta desafios relacionados à formação docente, ao acesso aos serviços especializados, à produção de materiais pedagogicamente contextualizados e à limitada produção científica sobre a temática. Em contrapartida, destacam-se como possibilidades o fortalecimento da formação continuada, a participação das famílias e das comunidades indígenas, a valorização dos conhecimentos tradicionais e a adoção de práticas pedagógicas fundamentadas no Desenho Universal para a Aprendizagem e na interculturalidade. Conclui-se que a construção de uma educação inclusiva intercultural depende da articulação entre escola, comunidade e políticas públicas, assegurando o direito à aprendizagem e o respeito às identidades culturais.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena; Educação Especial; Interculturalidade; Povos Indígenas; Transtorno do Espectro Autista.

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem se consolidado como um direito fundamental e um compromisso das políticas educacionais brasileiras, sobretudo diante da necessidade de garantir o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes. Entretanto, a efetivação desse direito ainda representa um desafio quando se trata de grupos que vivenciam diferentes formas de exclusão social, cultural e educacional. Entre esses grupos, destacam-se as crianças indígenas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), cuja escolarização exige o diálogo entre os princípios da educação especial e as especificidades da educação escolar indígena.

A Constituição Federal de 1988 reconheceu o direito dos povos indígenas a uma educação específica, diferenciada, bilíngue, comunitária e intercultural, assegurando o respeito às suas línguas, culturas, formas de organização social e processos próprios de aprendizagem. Posteriormente, políticas como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a Lei nº 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) fortaleceram a garantia dos direitos educacionais das pessoas com deficiência. Apesar desses avanços legais, ainda persistem desafios para que tais direitos sejam efetivamente assegurados às crianças indígenas com TEA, principalmente em comunidades historicamente marcadas pela invisibilidade e pela desigualdade social.

Nesse contexto, a educação escolar indígena ocupa um lugar estratégico na valorização das identidades, dos saberes tradicionais e das formas próprias de organização dos povos originários. Mais do que um espaço destinado à transmissão de conhecimentos escolares, a escola indígena constitui um ambiente de fortalecimento cultural, preservação da memória coletiva e afirmação dos direitos destes povos. Assim, discutir a inclusão de estudantes indígenas com TEA implica reconhecer que suas necessidades educacionais não podem ser compreendidas apenas sob a perspectiva clínica, mas também a partir dos contextos culturais, linguísticos e comunitários em que estão inseridos.

A compreensão contemporânea do Transtorno do Espectro Autista (TEA) supera abordagens exclusivamente biomédicas ao reconhecer que o desenvolvimento e a aprendizagem são influenciados por fatores sociais, culturais e educacionais. Nesse sentido, a inclusão escolar de crianças indígenas exige práticas pedagógicas que considerem tanto suas necessidades educacionais quanto às especificidades culturais de cada povo, compreendendo que diferentes formas de comunicação, aprendizagem e participação não podem ser interpretadas apenas sob a perspectiva do transtorno.

Dessa forma, a interculturalidade constitui um importante referencial para compreender a interface entre educação especial e educação escolar indígena. Ao promover o diálogo entre diferentes sistemas de conhecimento, a interculturalidade contribui para a construção de práticas pedagógicas que valorizam a diversidade cultural, respeitam os saberes tradicionais e fortalecem uma educação comprometida com a equidade e a justiça social. Nessa perspectiva, incluir crianças indígenas com TEA significa reconhecer, simultaneamente, sua condição de sujeitos de direitos, pertencentes a povos com histórias, identidades e modos próprios de compreender o mundo.

Apesar dos avanços legais, ainda são escassas as pesquisas que articulam educação especial, educação escolar indígena e interculturalidade, limitando a produção de conhecimentos e o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas às crianças indígenas com TEA.

Nesse contexto, torna-se fundamental reconhecer que a criança indígena com TEA necessita de estratégias pedagógicas acessíveis sem que sua identidade cultural seja desconsiderada. Assim, a inclusão escolar deve ultrapassar a garantia da matrícula, assegurando práticas educativas que valorizem sua língua, cultura, ancestralidade e pertencimento comunitário, independentemente do contexto escolar em que esteja inserida.

A interculturalidade, nesse contexto, apresenta-se como um princípio capaz de aproximar diferentes formas de compreender o desenvolvimento humano e os processos de aprendizagem. Conforme destaca Candau (2012), uma educação intercultural pressupõe o diálogo entre culturas, o enfrentamento das desigualdades e o reconhecimento da diversidade como princípio constitutivo da sociedade. Nessa perspectiva, as diferenças deixam de ser compreendidas como obstáculos e passam a constituir possibilidades de enriquecimento das práticas educativas.

Essa discussão assume especial relevância em contextos como a Reserva Indígena de Dourados (MS), onde convivem estudantes Guarani, Kaiowá e Terena, cujas diferentes formas de organização social, práticas educativas e concepções sobre o desenvolvimento infantil demandam práticas pedagógicas culturalmente contextualizadas. Soma-se a isso a dificuldade de acesso de muitas famílias ao diagnóstico, aos serviços especializados e às informações sobre o TEA, reforçando a necessidade de diálogo entre conhecimentos científicos e saberes tradicionais.

Diante desse contexto, emerge a seguinte questão de pesquisa: **“quais são os desafios e as possibilidades para a inclusão escolar de crianças indígenas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), considerando as contribuições da educação especial, da educação escolar indígena e da interculturalidade?”**

Para responder a essa questão, esta pesquisa tem como objetivo geral refletir sobre os desafios e as possibilidades da inclusão escolar de crianças indígenas com Transtorno do Espectro Autista, à luz das contribuições da educação especial, da educação escolar indígena e da interculturalidade. Como objetivos

específicos, busca compreender os fundamentos teóricos da educação inclusiva e do TEA; discutir as especificidades da educação escolar indígena; analisar os principais desafios apontados pela literatura científica; refletir sobre práticas pedagógicas inclusivas e interculturais; e evidenciar a importância do diálogo entre educação especial e educação escolar indígena para a construção de processos educativos comprometidos com a valorização da diversidade.

Esta pesquisa justifica-se pela necessidade de ampliar as discussões sobre a inclusão escolar de crianças indígenas com TEA, temática ainda pouco explorada na produção científica brasileira. Sua relevância acadêmica e social reside na possibilidade de subsidiar práticas pedagógicas, fortalecer o diálogo entre escola, família e comunidade e contribuir para a formulação de políticas públicas comprometidas com a educação inclusiva e intercultural.

Além da contribuição acadêmica, esta pesquisa possui relevância social, especialmente para os profissionais que atuam nas escolas indígenas, nas salas de recursos multifuncionais e nos serviços de apoio à educação especial. Espera-se que as reflexões apresentadas possam subsidiar práticas pedagógicas mais inclusivas, favorecer o diálogo entre escola, família e comunidade e contribuir para a construção de políticas públicas que considerem as especificidades culturais dos povos indígenas.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica, desenvolvida por meio da análise de livros, artigos científicos, dissertações, teses, documentos legais e produções acadêmicas relacionadas à educação especial, à educação escolar indígena, à interculturalidade e ao Transtorno do Espectro Autista. A investigação fundamenta-se em uma abordagem interpretativa e reflexiva, buscando compreender como a literatura científica tem discutido os desafios e as possibilidades da inclusão escolar de crianças indígenas com TEA e quais contribuições esses estudos oferecem para a construção de práticas pedagógicas culturalmente contextualizadas.

Para sustentar essa análise, o estudo dialoga com autores que discutem a educação inclusiva, entre eles Maria Teresa Eglér Mantoan, Lev Vygotsky e Sadao Omote, bem como com pesquisadores que abordam a educação escolar indígena e a interculturalidade, como Vera Maria Candau, Gersem José dos Santos Luciano (Baniwa), Daniel Munduruku, Ailton Krenak, Neusa Maria Mendes de Gusmão e Paulo Freire. A aproximação entre esses referenciais permite compreender que a inclusão escolar somente se concretiza quando reconhece a diversidade humana e cultural como princípio estruturante dos processos educativos.

Este trabalho está organizado em seis capítulos. Após esta introdução, apresenta-se a fundamentação teórica, na qual são discutidos os princípios da educação inclusiva, as especificidades da educação escolar indígena e as interseções entre cultura, identidade indígena e Transtorno do Espectro Autista. Em seguida, descrevem-se os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa, apresentam-se os resultados e as

discussões desenvolvidas a partir da literatura analisada e, por fim, são expostas as considerações finais, retomando os principais achados da investigação e apontando possibilidades para futuras pesquisas.

Espera-se que esta pesquisa contribua para ampliar as discussões sobre a inclusão escolar de crianças indígenas com TEA, fortalecendo práticas pedagógicas inclusivas e interculturais e reafirmando a diversidade como princípio fundamental da educação. Dessa forma, pretende colaborar para a construção de processos educativos comprometidos com os direitos humanos, a equidade e o reconhecimento das identidades culturais dos povos indígenas.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 INCLUSÃO E AUTISMO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A educação inclusiva constitui um dos principais avanços das políticas educacionais contemporâneas ao reconhecer o direito de todos à educação, independentemente de suas características físicas, intelectuais, sensoriais, sociais, culturais ou linguísticas. Nessa perspectiva, cabe à escola reorganizar seus espaços, currículos, metodologias e práticas pedagógicas para garantir a participação e a aprendizagem de todos os estudantes.

No contexto brasileiro, a consolidação da educação inclusiva resulta de importantes avanços legais, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que reafirmam o direito ao acesso, à permanência, à participação e à aprendizagem dos estudantes público da educação especial na escola comum, assegurando-lhes o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como serviço complementar. Essas transformações consolidaram uma compreensão da diversidade como elemento constitutivo do processo educativo, exigindo práticas pedagógicas capazes de atender às diferentes formas de aprender.

Essas mudanças representam uma transformação significativa na compreensão da deficiência e da diversidade humana. A educação inclusiva deixa de compreender a diferença como obstáculo ao ensino para reconhecê-la como característica inerente aos espaços educativos. Sob essa perspectiva, a diversidade passa a constituir elemento estruturante do processo pedagógico, exigindo práticas que respeitem as diferentes formas de aprender, participar e construir conhecimentos.

Maria Teresa Eglér Mantoan (2015) destaca que a inclusão escolar não consiste apenas na inserção física dos estudantes nas classes comuns, mas na transformação da própria escola, envolvendo currículo, avaliação, organização pedagógica e concepções sobre a diferença. Essa perspectiva rompe com a lógica integracionista, segundo a qual o estudante deveria adaptar-se à escola, reconhecendo que as barreiras à aprendizagem também se encontram nas estruturas físicas, pedagógicas, atitudinais e institucionais do ambiente escolar.

Nessa direção, Mantoan (2003) afirma que a escola inclusiva deve reconhecer a heterogeneidade das salas de aula e organizar o ensino considerando diferentes ritmos, estilos e formas de aprendizagem, favorecendo práticas pedagógicas mais democráticas para todos os estudantes.

A defesa de uma escola inclusiva fundamenta-se nos princípios dos direitos humanos e compreende a educação como instrumento de participação social e cidadania. No caso das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), isso implica reconhecer diferentes formas de comunicação, interação social e aprendizagem, considerando que cada estudante apresenta necessidades e potencialidades específicas.

A compreensão do autismo também sofreu importantes transformações ao longo das últimas décadas. Se anteriormente predominava uma abordagem centrada exclusivamente nos aspectos clínicos e diagnósticos, atualmente prevalece uma perspectiva biopsicossocial, segundo a qual o desenvolvimento da pessoa com TEA resulta da interação entre fatores biológicos, sociais, culturais e educacionais. Essa mudança amplia a responsabilidade da escola, que deixa de atuar apenas como espaço de escolarização para assumir papel fundamental na promoção da participação, da aprendizagem e da inclusão social.

Nesse contexto, a Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, representa importante avanço ao reconhecer a pessoa com Transtorno do Espectro Autista como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais, assegurando-lhe acesso à educação, à saúde, ao trabalho e aos demais direitos fundamentais. Posteriormente, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) reafirmou esses direitos e fortaleceu a responsabilidade dos sistemas educacionais na eliminação das barreiras que dificultam a participação dos estudantes com deficiência.

Apesar dos avanços legais, a efetivação desses direitos ainda enfrenta desafios relacionados à formação docente, aos recursos pedagógicos acessíveis, aos serviços especializados e às barreiras atitudinais presentes no ambiente escolar. Nesse contexto, as crianças com TEA podem necessitar de estratégias voltadas à comunicação, à interação social, à organização da rotina e ao processamento sensorial, demandas que podem ser atendidas por meio de adaptações curriculares, recursos de acessibilidade e mediações pedagógicas adequadas.

Compreender o autismo sob uma perspectiva educacional significa reconhecer cada estudante como sujeito de direitos, capaz de aprender e participar da vida escolar quando lhe são asseguradas condições pedagógicas compatíveis com suas necessidades e potencialidades.

A inclusão escolar implica uma mudança e uma ruptura de base na estrutura organizacional da escola. A escola tradicional está cheia de formalismos e dividida em modalidades de ensino, tipos de serviço, graus curriculares e diversas burocracias. [...] A inclusão requer a extinção das categorizações e oposições excludentes, buscando articulação, flexibilidade e interdependência entre as partes conflitantes. (Mantoan, 2003, p. 16-24)

Assim, discutir a inclusão escolar implica reconhecer que a atuação docente ultrapassa a transmissão de conteúdos e assume o compromisso com a promoção da equidade, do respeito às diferenças e da valorização das potencialidades de cada estudante.

2.2 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E SUAS ESPECIFICIDADES CULTURAIS

A educação escolar indígena constitui uma importante conquista dos povos originários brasileiros, resultado de um longo processo de lutas pelo reconhecimento de seus direitos culturais, linguísticos, territoriais e educacionais. Diferentemente do modelo escolar implantado no período colonial, voltado à assimilação cultural, a educação escolar indígena contemporânea fundamenta-se no respeito às especificidades de cada povo, reconhecendo a diversidade como princípio orientador das práticas educativas. A Constituição Federal de 1988 consolidou esse processo ao assegurar aos povos indígenas o direito a uma educação específica, diferenciada, bilíngue, intercultural e comunitária, posteriormente fortalecida pela legislação educacional brasileira, que passou a reconhecer a escola indígena como espaço de valorização das línguas maternas, dos saberes tradicionais, das formas próprias de organização social e do fortalecimento das identidades indígenas.

Nesse contexto, a interculturalidade constitui um dos principais fundamentos da educação escolar indígena. Mais do que possibilitar o encontro entre diferentes culturas, ela pressupõe relações baseadas no diálogo, no respeito mútuo e na valorização dos diversos modos de produzir conhecimentos. Conforme afirma Candau (2012), a interculturalidade crítica busca superar relações históricas de desigualdade, reconhecendo que as diferenças culturais não representam obstáculos ao processo educativo, mas possibilidades de construção de uma educação mais democrática e socialmente comprometida.

Esses princípios assumem especial relevância na Reserva Indígena de Dourados, localizada no estado de Mato Grosso do Sul, onde convivem povos das etnias Guarani, Kaiowá e Terena. Embora compartilhem o mesmo território, essas comunidades preservam histórias, línguas, tradições e formas próprias de compreender o mundo, aspectos que devem ser considerados no planejamento das práticas pedagógicas desenvolvidas pelas escolas indígenas. Nesse cenário, a escola desempenha um papel que ultrapassa a transmissão dos conhecimentos sistematizados, tornando-se espaço de fortalecimento da identidade cultural, da memória coletiva e da participação comunitária.

Entretanto, as transformações sociais ocorridas nas últimas décadas também produziram mudanças significativas na realidade dessas comunidades. Em muitas famílias indígenas observa-se uma redução do uso cotidiano das línguas maternas, especialmente entre as gerações mais jovens, o que favorece a ampliação do uso da língua portuguesa no ambiente escolar e comunitário. Embora essa realidade possa facilitar determinados processos de comunicação entre estudantes e professores, também evidencia desafios

relacionados à preservação do patrimônio linguístico e cultural dos povos indígenas, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas comprometidas com a valorização das línguas originárias.

Nas escolas indígenas da Reserva de Dourados atuam professores das etnias Guarani, Kaiowá e Terena, além de docentes não indígenas, especialmente no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e no apoio pedagógico. A presença de professores indígenas fortalece a educação intercultural ao aproximar os conhecimentos escolares dos saberes tradicionais das comunidades, evidenciando, ao mesmo tempo, a necessidade de ampliar políticas de formação inicial e continuada, especialmente nas áreas da educação especial e da educação inclusiva.

Nesse sentido, merece destaque o concurso público realizado pelo município de Dourados por meio do Edital nº 01/2023/PMD, organizado pela banca SELECON, que contemplou vagas para Professor de Apoio Pedagógico destinadas também a profissionais indígenas. A exigência do Registro Administrativo de Nascimento Indígena (RANI) para a comprovação do pertencimento étnico demonstra o reconhecimento da importância da participação de professores indígenas na construção de práticas pedagógicas culturalmente contextualizadas. Além de ampliar a representatividade desses profissionais nas escolas, essa iniciativa contribui para fortalecer políticas educacionais comprometidas com as especificidades das comunidades indígenas e com a efetivação da educação inclusiva em contextos interculturais.

Ao discutir a educação escolar indígena, Gersem José dos Santos Luciano (Baniwa, 2020) defende que a escola deve estar comprometida com os projetos de vida das comunidades, fortalecendo sua autonomia política, cultural e educacional. Nessa perspectiva, a educação constitui um instrumento de valorização dos conhecimentos tradicionais e de fortalecimento da cidadania indígena, por meio de currículos construídos com a participação das comunidades e do reconhecimento de seus processos próprios de ensino e aprendizagem. Da mesma forma, a aprendizagem nas comunidades indígenas ocorre para além da escola, sendo construída pela convivência, oralidade, observação, participação nas atividades coletivas e transmissão de saberes pelos mais velhos. Como destaca Daniel Munduruku (2012), esses conhecimentos são produzidos a partir da experiência, da relação com a comunidade e com o território, reafirmando a necessidade de uma escola que promova o diálogo entre os conhecimentos científicos e os saberes ancestrais, sem estabelecer relações de superioridade entre eles.

Nessa perspectiva, a interculturalidade ultrapassa a simples convivência entre culturas e assume o compromisso com o reconhecimento da diversidade e a valorização dos diferentes modos de produzir conhecimentos, conforme defende Candau (2012). Nesse contexto, a formação de professores torna-se fundamental para a consolidação de práticas pedagógicas interculturais e inclusivas, exigindo profissionais capazes de compreender as especificidades culturais das comunidades indígenas e de articular os princípios da educação especial às particularidades da educação escolar indígena, promovendo práticas educativas comprometidas com o respeito à diversidade e à aprendizagem de todos os estudantes.

Nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve ser desenvolvido de forma articulada à proposta pedagógica da escola indígena, considerando as especificidades socioculturais dos estudantes e evitando a reprodução de modelos descontextualizados. Para isso, o planejamento pedagógico deve envolver professores da classe comum, profissionais do AEE, famílias, lideranças comunitárias e demais participantes da vida escolar. Embora a educação especial e a educação escolar indígena tenham avançado na garantia de direitos, ainda são escassas as pesquisas e experiências que discutem a inclusão de estudantes indígenas com deficiência sob uma perspectiva intercultural. No caso das crianças indígenas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), torna-se indispensável considerar aspectos como a língua materna, as formas de comunicação, os conhecimentos tradicionais, a participação da família e os valores culturais da comunidade. Assim, a construção de uma escola inclusiva depende do reconhecimento da diversidade como princípio educativo e da articulação entre educação especial, educação escolar indígena e interculturalidade, assegurando práticas pedagógicas que respeitem as potencialidades, as identidades culturais e o direito à aprendizagem desses estudantes.

Dessa forma, defender a inclusão escolar de crianças indígenas com TEA significa reafirmar o direito desses estudantes de aprender em uma escola que reconheça suas potencialidades, respeite suas identidades culturais e promova práticas pedagógicas comprometidas com a equidade, a justiça social e a valorização da diversidade. Nessa perspectiva, a educação escolar indígena fortalece-se como espaço de produção de conhecimentos, preservação cultural e garantia de direitos, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de transitar entre diferentes universos culturais sem abrir mão de sua identidade e de seu pertencimento coletivo.

2.3 INTERSEÇÕES ENTRE CULTURA, INCLUSÃO E IDENTIDADE INDÍGENA NA PERSPECTIVA DO AUTISMO

A construção de uma educação verdadeiramente inclusiva exige reconhecer que as diferenças humanas não constituem obstáculos ao processo educativo, mas elementos que enriquecem a aprendizagem e fortalecem a convivência democrática. No contexto das escolas indígenas, esse desafio torna-se ainda mais complexo, pois a inclusão escolar precisa considerar, simultaneamente, as especificidades relacionadas à deficiência e as particularidades culturais, linguísticas e históricas de cada povo. Dessa forma, torna-se indispensável estabelecer um diálogo entre os princípios da educação especial, da educação escolar indígena e da interculturalidade, compreendendo que esses campos não se excluem, mas se complementam na garantia do direito à educação.

A construção de uma educação inclusiva exige reconhecer que as diferenças humanas enriquecem o processo educativo e fortalecem a convivência democrática. No contexto das escolas indígenas, esse desafio amplia-se ao exigir a articulação entre educação especial, educação escolar indígena e

interculturalidade. Historicamente, tanto os povos indígenas quanto as pessoas com deficiência enfrentaram processos de exclusão e negação de direitos. Assim, ambos os campos compartilham o compromisso de assegurar uma educação que reconheça as identidades culturais, respeite as diferenças e promova a participação de todos os estudantes.

Ao discutir a inclusão escolar, Mantoan (2003) defende que a escola deve superar práticas homogeneizadoras e reconhecer a diversidade como princípio organizador do processo educativo. Essa perspectiva aproxima-se das contribuições de Gersem José dos Santos Luciano (Baniwa, 2020), ao defender que a educação escolar indígena fortaleça os projetos de vida das comunidades e dialogue com seus conhecimentos tradicionais. Dessa forma, a inclusão de crianças indígenas com deficiência exige tanto a eliminação das barreiras pedagógicas quanto o reconhecimento das identidades culturais presentes no ambiente escolar.

Entretanto, quando essa discussão é deslocada para os contextos indígenas, observa-se que a inclusão escolar necessita ampliar seu olhar. Não basta considerar apenas as adaptações relacionadas à deficiência; é igualmente necessário reconhecer que os estudantes pertencem a comunidades com histórias, valores, línguas e conhecimentos próprios. Nesse sentido, Gersem José dos Santos Luciano (Baniwa, 2020) destaca que a educação escolar indígena deve fortalecer os projetos de vida dos povos indígenas, promovendo uma formação comprometida com a autonomia, a preservação cultural e o protagonismo das comunidades.

Embora partam de referenciais distintos, Mantoan e Baniwa aproximam-se ao defender uma educação que respeite as diferenças e reconheça os estudantes como sujeitos de direitos. Enquanto Mantoan questiona a organização tradicional da escola e propõe uma educação construída para todos, Baniwa evidencia que esse princípio somente se concretiza quando as práticas educativas dialogam com os conhecimentos produzidos pelas próprias comunidades indígenas. Assim, pensar a inclusão escolar de crianças indígenas com deficiência implica articular essas duas perspectivas, compreendendo que a transformação da escola depende tanto da eliminação das barreiras pedagógicas quanto do reconhecimento das identidades culturais presentes no ambiente educativo.

Essa compreensão também dialoga com Paulo Freire (1996), ao defender uma educação fundamentada no diálogo, no respeito aos diferentes saberes e na construção coletiva do conhecimento. Nessa perspectiva, a interculturalidade, conforme Candau (2012), ultrapassa a valorização da diversidade cultural e busca promover relações pautadas no reconhecimento das diferenças e na superação das desigualdades, fortalecendo a articulação entre educação especial e educação escolar indígena.

A teoria histórico-cultural de Vygotsky (1997) compreende o desenvolvimento humano como resultado das interações sociais e culturais, permitindo reconhecer que as potencialidades das crianças indígenas com TEA estão diretamente relacionadas às experiências vivenciadas na família, na comunidade

e na escola. Nas comunidades indígenas, a aprendizagem ocorre por meio da oralidade, da convivência e da participação nas práticas culturais, aspectos que devem orientar o planejamento das práticas pedagógicas inclusivas.

Essa compreensão reforça a necessidade de práticas pedagógicas flexíveis, construídas em diálogo entre professores, famílias, lideranças comunitárias e profissionais da educação especial, respeitando simultaneamente as necessidades educacionais dos estudantes e os conhecimentos produzidos pelas comunidades indígenas. Assim, a articulação entre educação especial, educação escolar indígena e interculturalidade fortalece uma educação comprometida com a justiça social, a equidade e o reconhecimento da diversidade como princípio fundamental do processo educativo.

2.4 DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A INCLUSÃO DE CRIANÇAS INDÍGENAS COM TEA NA ESCOLA

A inclusão escolar de crianças indígenas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) representa um dos principais desafios da educação contemporânea, pois exige a articulação entre educação especial, educação escolar indígena e interculturalidade. Apesar dos avanços das políticas públicas, ainda são escassas as pesquisas voltadas a essa temática, dificultando a elaboração de práticas pedagógicas e estratégias educacionais adequadas às especificidades culturais das comunidades indígenas.

Outro desafio refere-se à formação docente, que deve articular conhecimentos sobre educação inclusiva, Transtorno do Espectro Autista, interculturalidade e educação escolar indígena. Conforme destacam Mantoan (2003) e Candau (2012), a construção de uma escola inclusiva exige o reconhecimento da diversidade e o diálogo entre diferentes saberes, compreendendo as diferenças como elementos constitutivos da prática pedagógica.

No contexto da educação escolar indígena, os desafios também envolvem o acesso aos serviços especializados, ao diagnóstico precoce e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), especialmente em comunidades distantes dos centros urbanos. Soma-se a isso a necessidade de compreender as diferentes concepções culturais sobre o desenvolvimento infantil, fortalecendo o diálogo entre conhecimentos científicos e saberes tradicionais.

Ao discutir a educação indígena, Gersem José dos Santos Luciano (Baniwa, 2020) ressalta que o fortalecimento da autonomia dos povos indígenas depende do reconhecimento de seus conhecimentos, de suas formas próprias de organização e da participação efetiva das comunidades na construção das políticas educacionais. Essa compreensão também deve orientar as ações voltadas à inclusão escolar, considerando que nenhuma proposta pedagógica será verdadeiramente inclusiva se desconsiderar a participação das famílias, das lideranças e dos demais sujeitos que constituem a vida comunitária.

Nesse cenário, a atuação do professor assume papel fundamental. Mais do que adaptar atividades ou utilizar recursos diferenciados, o docente precisa construir práticas pedagógicas que valorizem as potencialidades dos estudantes, respeitem seus tempos de aprendizagem e promovam situações de participação efetiva no cotidiano escolar. Essa atuação requer planejamento, diálogo entre os profissionais da escola e disposição para aprender continuamente com a comunidade em que está inserido.

As possibilidades para o fortalecimento da inclusão escolar passam pela ampliação da formação inicial e continuada dos professores, pelo fortalecimento do Atendimento Educacional Especializado, pela produção de materiais pedagógicos culturalmente contextualizados, pelo incentivo às pesquisas e pela consolidação de políticas públicas que articulem educação especial e educação escolar indígena. Destaca-se ainda o protagonismo das comunidades indígenas, cuja participação favorece a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a diversidade cultural, a equidade e a garantia do direito à aprendizagem das crianças indígenas com TEA.

Dessa forma, a inclusão de crianças indígenas com Transtorno do Espectro Autista deve ser compreendida como um compromisso coletivo, fundamentado na defesa dos direitos humanos, na valorização da diversidade cultural e no reconhecimento das potencialidades de cada estudante. A construção de uma escola intercultural e inclusiva exige superar práticas padronizadas, fortalecer o diálogo entre diferentes conhecimentos e reconhecer que a aprendizagem ocorre quando as diferenças deixam de ser vistas como limitações e passam a constituir oportunidades de crescimento para toda a comunidade educativa.

Assim, a articulação entre educação especial, educação escolar indígena e interculturalidade representa uma possibilidade concreta de construção de uma escola mais democrática, humanizada e comprometida com a justiça social, reconhecendo as crianças indígenas com TEA como sujeitos de direitos, capazes de aprender, participar e contribuir para sua comunidade.

2.4.1 O Desenho Universal para a Aprendizagem como possibilidade para a inclusão de crianças indígenas com Transtorno do Espectro Autista

Refletir sobre a inclusão escolar de crianças indígenas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) implica desenvolver práticas pedagógicas planejadas desde sua concepção para atender à diversidade dos estudantes. Nesse contexto, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) constitui uma importante abordagem ao propor currículos flexíveis e acessíveis, reconhecendo que os estudantes aprendem de maneiras diferentes e que o ensino deve ser organizado para contemplar essa diversidade desde o planejamento.

Segundo Zerbato e Mendes (2021), o DUA amplia as oportunidades de aprendizagem por meio da flexibilização dos objetivos, métodos, recursos e formas de avaliação, fundamentando-se nos princípios do

CAST: múltiplas formas de engajamento, representação e ação/expressão da aprendizagem. Esses princípios dialogam diretamente com a educação escolar indígena e a interculturalidade, ao reconhecer diferentes formas de produzir conhecimentos, comunicar experiências e aprender.

No caso das crianças indígenas com TEA, o DUA favorece o planejamento de atividades diversificadas, com recursos visuais, materiais concretos, narrativas orais, elementos da cultura local, jogos e tecnologias assistivas, ampliando as possibilidades de participação dos estudantes e respeitando suas diferentes formas de comunicação e aprendizagem. Além disso, incentiva o protagonismo dos alunos ao permitir que expressem seus conhecimentos por diferentes meios, em consonância com os princípios da educação inclusiva defendidos por Mantoan (2003).

Apesar de seu potencial, a implementação do DUA nas escolas indígenas ainda enfrenta desafios relacionados à formação docente, à produção de materiais pedagógicos contextualizados e ao fortalecimento das políticas públicas voltadas à educação inclusiva em contextos interculturais. Mais do que um conjunto de estratégias metodológicas, o DUA representa uma concepção pedagógica comprometida com a equidade, contribuindo para a construção de ambientes escolares acessíveis, inclusivos e sensíveis às diversidades humana e cultural.

2.4.2 Formação continuada de professores para uma educação inclusiva e intercultural

A efetivação da inclusão escolar de crianças indígenas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) depende da formação de professores capazes de articular os princípios da educação inclusiva, da educação escolar indígena e da interculturalidade. Para além dos conhecimentos técnicos sobre o TEA e as metodologias inclusivas, essa formação deve contemplar a história, a cultura, as línguas, os modos de organização social e os conhecimentos tradicionais dos povos indígenas, favorecendo práticas pedagógicas comprometidas com a equidade e o respeito à diversidade.

Freire (1996) defende que ensinar exige pesquisa, diálogo, respeito aos saberes dos educandos e compromisso permanente com a aprendizagem. Essa perspectiva aproxima-se das contribuições de Mantoan (2003), ao reconhecer que todos os estudantes possuem potencial para aprender quando lhes são asseguradas oportunidades compatíveis com suas necessidades e características, princípio que se torna ainda mais relevante no contexto da educação escolar indígena.

Apesar dos avanços das políticas públicas, muitos professores ainda relatam insegurança diante do atendimento a estudantes com TEA, especialmente em escolas indígenas, em razão da escassez de formações que articulem educação especial, interculturalidade e educação escolar indígena. Torna-se, portanto, fundamental ampliar políticas de formação continuada construídas em parceria com as comunidades indígenas, valorizando o protagonismo dos professores indígenas, das lideranças comunitárias e das instituições de ensino superior.

A formação continuada também deve fortalecer o trabalho colaborativo entre professores da classe comum, profissionais do Atendimento Educacional Especializado, equipe gestora, famílias e comunidade, reconhecendo a inclusão escolar como responsabilidade compartilhada. Além de ampliar conhecimentos técnicos, esse processo favorece a reflexão crítica sobre a prática pedagógica e a construção de estratégias inclusivas, culturalmente contextualizadas e comprometidas com o direito à aprendizagem de todos os estudantes.

Assim, investir na formação continuada dos professores significa fortalecer uma educação comprometida com a transformação social. Mais do que ampliar conhecimentos técnicos, os processos formativos contribuem para a construção de práticas pedagógicas inclusivas, culturalmente contextualizadas e fundamentadas no respeito aos direitos dos povos indígenas e das pessoas com deficiência. Dessa forma, a formação docente consolida-se como um dos principais caminhos para a construção de uma escola capaz de acolher a diversidade, promover a aprendizagem e garantir que crianças indígenas com TEA tenham acesso a uma educação de qualidade, construída em diálogo com sua cultura, sua comunidade e sua identidade.

2.4.3 A participação da família e da comunidade indígena no processo de inclusão

A inclusão escolar de crianças indígenas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) não depende exclusivamente da atuação dos professores ou das políticas públicas educacionais. Trata-se de um processo coletivo, que envolve a participação da família, da comunidade indígena, das lideranças tradicionais e dos diferentes profissionais que atuam na escola. Quando esses sujeitos estabelecem relações de diálogo e corresponsabilidade, ampliam-se as possibilidades de construção de práticas pedagógicas mais sensíveis às necessidades dos estudantes e às especificidades culturais de cada povo.

Nas comunidades indígenas, a educação ultrapassa os limites da escola. A aprendizagem acontece na convivência cotidiana, nas relações familiares, na oralidade, na participação em atividades coletivas e na transmissão de conhecimentos realizada pelos mais velhos. Os anciãos desempenham papel fundamental na preservação da memória, da língua, dos valores culturais e das tradições que fortalecem a identidade dos povos indígenas. Nesse contexto, a escola não substitui os processos educativos comunitários, mas dialoga com eles, reconhecendo que a formação das crianças ocorre em diferentes espaços e por meio de múltiplas experiências.

Nesse contexto, as famílias desempenham papel fundamental ao compartilhar conhecimentos sobre o desenvolvimento, os interesses e as formas de comunicação das crianças, contribuindo para a construção de estratégias pedagógicas mais significativas. Conforme Freire (1996), o diálogo constitui um princípio essencial da prática educativa, fortalecendo a participação das famílias não

apenas no acompanhamento escolar, mas também na construção de propostas pedagógicas culturalmente contextualizadas.

Ao discutir a educação escolar indígena, Gersem José dos Santos Luciano (Baniwa, 2020) ressalta que a participação das comunidades constitui elemento indispensável para a construção de uma escola comprometida com os projetos de vida dos povos indígenas. A educação, nessa perspectiva, fortalece-se quando respeita as formas próprias de organização social e reconhece que a comunidade é protagonista na definição dos caminhos educativos. Essa compreensão também deve orientar as ações voltadas à educação inclusiva, evitando que decisões pedagógicas sejam tomadas sem considerar os conhecimentos produzidos pelas famílias e pelas lideranças locais.

Entretanto, ainda existem desafios que dificultam essa aproximação. Em algumas situações, as famílias encontram dificuldades para acessar informações sobre o Transtorno do Espectro Autista, sobre os direitos educacionais assegurados pela legislação ou sobre os serviços especializados disponíveis. Em outros casos, a escola não consegue estabelecer canais permanentes de diálogo com a comunidade, limitando a participação das famílias a reuniões esporádicas ou à resolução de questões administrativas. Essas situações evidenciam a necessidade de fortalecer práticas que favoreçam a participação efetiva da comunidade na vida escolar.

Também é fundamental reconhecer que as diferentes formas de compreender o desenvolvimento infantil fazem parte do universo cultural das comunidades indígenas e devem ser respeitadas pela escola. O fortalecimento das relações entre escola, família e comunidade favorece a construção de práticas pedagógicas mais humanizadas e culturalmente contextualizadas, permitindo compreender cada criança em sua singularidade e ampliando suas oportunidades de aprendizagem e participação.

Dessa forma, a inclusão escolar de crianças indígenas com TEA deve ser compreendida como uma responsabilidade compartilhada. A escola assume papel fundamental nesse processo, mas sua atuação torna-se mais significativa quando estabelece parcerias com as famílias e reconhece a comunidade como sujeito ativo na construção das práticas educativas. Somente por meio desse trabalho coletivo será possível consolidar uma educação inclusiva que respeite a diversidade cultural, fortaleça a identidade dos povos indígenas e assegure às crianças com TEA o direito de aprender, participar e desenvolver plenamente suas potencialidades.

2.4.4 Práticas pedagógicas inclusivas na escola indígena

A construção de práticas pedagógicas inclusivas para crianças indígenas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) exige o planejamento de estratégias que articulem os princípios da educação especial, da educação escolar indígena e da interculturalidade. No contexto das escolas indígenas, essas

práticas devem considerar as especificidades culturais das comunidades, valorizando as línguas maternas, os conhecimentos tradicionais e as diferentes formas de aprendizagem e participação dos estudantes.

Nas escolas indígenas, essa flexibilidade deve ser construída em diálogo com os conhecimentos produzidos pelas comunidades. A utilização da língua materna, das narrativas tradicionais, da oralidade, dos elementos da natureza, das manifestações culturais, das atividades coletivas e das experiências vivenciadas no território fortalece a aprendizagem e contribui para que as crianças reconheçam a escola como um espaço de valorização de sua identidade cultural. Dessa forma, os conteúdos escolares deixam de ser apresentados de maneira descontextualizada e passam a dialogar com a realidade cotidiana dos estudantes.

Ao discutir o desenvolvimento humano, Vygotsky (1997) destaca que a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais e da mediação realizada por outras pessoas. Essa compreensão contribui para pensar a inclusão escolar de crianças indígenas com TEA, uma vez que evidencia a importância das relações estabelecidas entre professores, colegas, famílias e comunidade na construção do conhecimento. O estudante deixa de ser visto apenas a partir de suas limitações e passa a ser reconhecido como sujeito capaz de aprender quando participa de ambientes que favorecem sua interação e seu desenvolvimento.

Nessa perspectiva, o professor assume o papel de mediador do processo educativo, organizando situações de aprendizagem que respeitem os diferentes ritmos e potencialidades dos estudantes. Para isso, pode recorrer a estratégias diversificadas, como o uso de recursos visuais, materiais concretos, jogos pedagógicos, histórias ilustradas, sequências de imagens, rotinas organizadas, atividades em pequenos grupos, tecnologias assistivas e experiências práticas relacionadas ao cotidiano da comunidade indígena. Essas estratégias ampliam as possibilidades de participação das crianças com TEA e favorecem a aprendizagem de toda a turma.

Outro aspecto relevante refere-se à organização do ambiente escolar. Crianças com TEA frequentemente beneficiam-se de espaços estruturados, previsibilidade nas rotinas e redução de estímulos que possam dificultar sua concentração. Entretanto, essas adaptações precisam ser planejadas de forma sensível ao contexto da escola indígena, evitando a reprodução de modelos padronizados e considerando as características próprias de cada comunidade. Assim, o planejamento pedagógico deve equilibrar acessibilidade, flexibilidade curricular e valorização das práticas culturais locais.

Também se destaca a importância das atividades colaborativas. O trabalho em grupo, as rodas de conversa, as experiências compartilhadas, os projetos interdisciplinares e as práticas desenvolvidas coletivamente fortalecem as relações entre os estudantes e favorecem a construção de uma cultura escolar baseada no respeito às diferenças. A convivência cotidiana possibilita que as crianças aprendam a reconhecer a diversidade como parte da vida em comunidade, contribuindo para o desenvolvimento de atitudes de cooperação, empatia e solidariedade.

Além das estratégias desenvolvidas em sala de aula, torna-se fundamental que o planejamento pedagógico seja construído de forma coletiva entre os professores da classe comum, os profissionais do Atendimento Educacional Especializado, a equipe gestora, as famílias e as lideranças indígenas. Essa articulação amplia as possibilidades de identificar potencialidades, superar barreiras e construir intervenções mais significativas para cada estudante. A inclusão escolar deixa, assim, de ser responsabilidade exclusiva de um profissional e passa a constituir um compromisso compartilhado por toda a comunidade escolar.

Conforme afirma Mantoan (2003), ensinar em uma perspectiva inclusiva implica abandonar práticas baseadas na homogeneização dos estudantes e reconhecer que a diversidade constitui um dos maiores patrimônios da escola. Essa compreensão aproxima-se da interculturalidade defendida por Candau (2012), ao reconhecer que diferentes formas de aprender, ensinar e produzir conhecimentos enriquecem os processos educativos. Quando esses referenciais dialogam com os princípios da educação escolar indígena, amplia-se a possibilidade de construção de práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas e culturalmente contextualizadas.

Assim, as práticas pedagógicas inclusivas desenvolvidas nas escolas indígenas devem fundamentar-se na valorização das potencialidades dos estudantes, na participação da comunidade, na flexibilização curricular e no respeito às identidades culturais, assegurando às crianças indígenas com TEA condições efetivas de participação, aprendizagem e desenvolvimento.

2.4.5 Caminhos para o fortalecimento de uma educação inclusiva intercultural

As reflexões desenvolvidas ao longo deste capítulo evidenciam que a inclusão escolar de crianças indígenas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) constitui um processo complexo, que exige a articulação entre educação especial, educação escolar indígena e interculturalidade. Embora a legislação brasileira tenha ampliado o reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência e dos povos indígenas, ainda persistem desafios para sua efetivação no cotidiano escolar. Nesse contexto, destaca-se a necessidade de fortalecer políticas públicas voltadas à formação inicial e continuada dos professores, promovendo práticas pedagógicas fundamentadas tanto nos conhecimentos científicos quanto nos saberes tradicionais das comunidades indígenas. Investir na formação docente representa investir na qualidade da educação e na garantia do direito à aprendizagem de todos os estudantes.

Outro aspecto fundamental refere-se ao fortalecimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que deve estar articulado ao projeto político-pedagógico da escola e às especificidades culturais das comunidades indígenas, contribuindo para eliminar barreiras à aprendizagem e à participação dos estudantes. Da mesma forma, torna-se necessária a ampliação da produção científica sobre crianças

indígenas com TEA, favorecendo a elaboração de políticas públicas, materiais pedagógicos e propostas formativas mais contextualizadas e comprometidas com a realidade dessas comunidades.

Também é indispensável reconhecer o protagonismo das comunidades indígenas na construção das políticas e das práticas educacionais. A participação das famílias, dos professores indígenas, das lideranças tradicionais e dos demais membros da comunidade fortalece a elaboração de estratégias pedagógicas culturalmente contextualizadas. Nesse processo, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) constitui uma importante possibilidade para transformar os princípios da educação inclusiva em práticas concretas, ao propor currículos flexíveis, metodologias diversificadas e diferentes formas de participação dos estudantes, em consonância com os princípios da interculturalidade.

Entretanto, nenhuma proposta pedagógica produzirá resultados significativos se permanecer restrita aos documentos oficiais. A inclusão concretiza-se nas relações estabelecidas entre professores, estudantes, famílias e comunidade, fundamentadas no diálogo, no respeito às diferenças e na valorização das potencialidades de cada criança. Conforme discutido ao longo desta pesquisa, e à luz das contribuições de Mantoan (2003), Candau (2012), Freire (1996), Vygotsky (1997) e Baniwa (2020), a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva depende do reconhecimento da diversidade como elemento constitutivo da educação e como possibilidade de aprendizagem e fortalecimento das relações humanas.

Assim, fortalecer a inclusão escolar de crianças indígenas com Transtorno do Espectro Autista significa reafirmar o compromisso com uma educação que reconhece a pluralidade de culturas, saberes e formas de aprender. Mais do que garantir o acesso à escola, trata-se de assegurar condições para a participação, a aprendizagem, o desenvolvimento das potencialidades e o respeito à identidade cultural desses estudantes, reafirmando a educação inclusiva e a educação escolar indígena como caminhos para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e comprometida com a equidade.

3 CULTURA, IDENTIDADE INDÍGENA E INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

A inclusão escolar de crianças indígenas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) exige uma compreensão que ultrapasse perspectivas exclusivamente clínicas ou pedagógicas, reconhecendo que o desenvolvimento humano é influenciado pelas relações sociais, culturais e históricas vivenciadas pelos sujeitos. No contexto dos povos indígenas, a construção da identidade está profundamente relacionada à língua, ao território, à ancestralidade, às formas próprias de organização comunitária e aos processos tradicionais de produção e transmissão dos conhecimentos. Assim, discutir a inclusão dessas crianças implica reconhecer, simultaneamente, sua condição de pessoas com deficiência e seu pertencimento étnico e cultural.

A educação escolar indígena, assegurada pela Constituição Federal Brasileira de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, fundamenta-se no direito dos povos indígenas a uma educação específica, diferenciada, bilíngue, comunitária e intercultural. Mais do que garantir o acesso à escolarização, esse modelo educacional busca fortalecer as identidades culturais, preservar as línguas originárias e valorizar os conhecimentos produzidos pelas comunidades, compreendendo a escola como espaço de diálogo entre saberes tradicionais e conhecimentos científicos.

Nesse contexto, a interculturalidade constitui um princípio orientador das práticas educativas, pois promove o reconhecimento da diversidade como elemento constitutivo da sociedade e da educação. Conforme defende Candau (2012), a educação intercultural pressupõe relações fundamentadas no diálogo, no respeito às diferenças e no enfrentamento das desigualdades historicamente construídas. Dessa forma, as diferenças deixam de ser compreendidas como obstáculos e passam a representar possibilidades de enriquecimento dos processos educativos.

Ao discutir a educação escolar indígena, Gersem José dos Santos Luciano (Baniwa, 2020) destaca que a escola deve estar comprometida com os projetos de vida das comunidades, fortalecendo sua autonomia política, cultural e educacional. Nessa perspectiva, a aprendizagem ultrapassa os limites da sala de aula e é construída por meio da convivência, da oralidade, da observação, da participação coletiva e da transmissão de saberes entre gerações. Daniel Munduruku (2012) reforça essa compreensão ao evidenciar que os conhecimentos indígenas são produzidos na relação com a comunidade e com o território, reafirmando a necessidade de uma escola que promova o diálogo entre diferentes formas de produzir conhecimento, sem estabelecer hierarquias entre elas.

Embora os avanços legais tenham ampliado o reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência e dos povos indígenas, a literatura demonstra que as crianças indígenas com TEA ainda permanecem pouco visibilizadas nas pesquisas, nas políticas públicas e nas práticas educacionais. Em muitos contextos, o acesso ao diagnóstico, aos serviços especializados e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) continua limitado, especialmente em comunidades distantes dos centros urbanos. Soma-se a isso a escassez de estudos que articulem educação especial, educação escolar indígena e interculturalidade, dificultando a elaboração de propostas pedagógicas que considerem simultaneamente as especificidades do TEA e os contextos culturais indígenas.

A visibilidade dessas crianças não se restringe à sua identificação como público da educação especial, mas envolve o reconhecimento de seus direitos, de sua identidade cultural e de suas potencialidades de aprendizagem. À luz das contribuições de Mantoan (2015), a inclusão escolar somente se concretiza quando a escola reorganiza suas práticas para garantir a participação de todos os estudantes, eliminando barreiras que dificultam sua aprendizagem e promovendo condições efetivas de acesso, permanência e participação.

Nessa perspectiva, torna-se indispensável fortalecer práticas pedagógicas interculturais que respeitem a língua materna, as formas de comunicação, os conhecimentos tradicionais e a participação da família e da comunidade no processo educativo. A articulação entre educação especial, educação escolar indígena e interculturalidade amplia as possibilidades de construção de uma escola comprometida com a equidade, o respeito à diversidade e a efetivação do direito à educação, reconhecendo as crianças indígenas com TEA como sujeitos de direitos, capazes de aprender, participar e contribuir para a vida comunitária.

REFERÊNCIAS

BANIWA, Gersem José dos Santos Luciano. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: MEC, 2020.

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

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

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

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 28 dez. 2012.

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

CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural**: mediações necessárias. Petrópolis: Vozes, 2012.

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines version 3.0**. Wakefield, MA: CAST, 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. **Antropologia, educação e diversidade cultural**. Campinas: Autores Associados, 2009.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013.

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer.** São Paulo: Summus, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970–1990).** São Paulo: Paulinas, 2012.

OMOTE, Sadao. Atitudes sociais em relação à inclusão: recentes avanços em pesquisa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, ed. esp., p. 21-32, 2018.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Desenho Universal para a Aprendizagem: fundamentos, características e implicações para a educação inclusiva.** São Carlos: EdUFSCar, 2021.

Referências Complementares:

AGUILERA, Vanderci de Andrade. **Educação bilíngue indígena no Brasil: desafios e perspectivas.** São Paulo: Loyola, 2001.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia; SOUZA, Regina Célia da Silva. Educação especial e educação escolar indígena: desafios para a inclusão de alunos indígenas com deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 20, n. 2, p. 275-292, 2014.

MATTOSO, Maria Goretti da Silva; BRUNO, Marilda Moraes Garcia; NOZU, Washington Cesar Shoití. Identificação de deficiências entre crianças indígenas nas aldeias de Dourados/MS. **Temas em Educação e Saúde**, Araraquara, v. 16, n. 1, p. 21-39, 2020.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 2019.

SÁ, Maria da Piedade Resende da Costa; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Educação especial e educação escolar indígena: reflexões sobre o atendimento às pessoas indígenas com deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 18, n. 3, p. 505-524, 2012.