

## ARTIGO

### O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA AMAZÔNIA: ESTRATÉGIAS INCLUSIVAS PARA ESTUDANTES COM TRANSTORNO GLOBAL DO DESENVOLVIMENTO EM ESCOLAS DE ALDEIA

Renata Picoli<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Especialista em Educação Especial e Inclusiva, renatapicoli307@gmail.com

#### Resumo

O presente trabalho analisa as estratégias pedagógicas do Atendimento Educacional Especializado (AEE) voltadas a estudantes com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) em escolas situadas em aldeias indígenas da região amazônica. A problemática central reside na necessidade de adaptar as diretrizes da Educação Especial, frequentemente urbanocêntricas, às realidades socioculturais e geográficas das populações originárias. O objetivo geral é identificar práticas inclusivas que respeitem a interculturalidade e a territorialidade, promovendo o desenvolvimento do estudante sem descaracterizar sua identidade indígena. Metodologicamente, utilizou-se a pesquisa qualitativa, descritiva e bibliográfica, com análise de fontes normativas e teóricas sobre educação inclusiva e escolar indígena. Os resultados indicam que a eficácia do AEE nestes contextos depende da colaboração estreita entre o professor especialista e a comunidade, além da utilização de recursos de tecnologia assistiva de baixo custo confeccionados com elementos da natureza. Conclui-se que a inclusão em terras indígenas demanda uma pedagogia da escuta e a flexibilização dos espaços de aprendizagem, transcendendo a sala de recursos multifuncionais para ocupar o território como um todo. O estudo reforça a urgência de formação docente intercultural para assegurar o direito à educação especial de forma equitativa e respeitosa.

**Palavras-Chave:** AEE; Educação Escolar Indígena; Amazônia; TGD; Inclusão Intercultural.

#### 1. Introdução

A consolidação de sistemas educacionais inclusivos no Brasil é um processo marcado por tensões e conquistas, especialmente quando o foco se desloca para as margens geográficas do país. Na Amazônia, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) enfrenta o desafio de operar em territórios onde a escola não é apenas um prédio, mas um espaço de resistência cultural e preservação de identidades. O Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) manifesta-se através de alterações na comunicação, interação social e padrões de comportamento, exigindo intervenções que, em contextos indígenas, precisam dialogar com outras formas de perceber o corpo, a mente e o aprendizado.

Historicamente, a Amazônia tem sido tratada como um vazio demográfico ou um repositório de recursos, visão que reverbera na implementação de políticas públicas muitas vezes padronizadas e indiferentes à realidade local. No âmbito educacional, essa padronização negligencia a complexidade logística do transporte fluvial e a descontinuidade do calendário escolar imposta pelo regime das águas, fatores que impactam diretamente a oferta regular do AEE para o estudante indígena.

A inclusão de estudantes com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) em escolas de aldeia exige, portanto, uma ruptura com a visão puramente clínica do transtorno. Enquanto a medicina ocidental foca no déficit e na patologia, muitas comunidades indígenas interpretam a neurodiversidade sob a ótica da espiritualidade ou da singularidade individual, o que requer do professor de AEE uma postura de mediador intercultural, capaz de traduzir conceitos pedagógicos sem anular as crenças da comunidade.

Nesse cenário, a infraestrutura das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) enfrenta barreiras que vão além da falta de equipamentos. A ausência de energia elétrica constante e a precariedade do acesso à internet em áreas remotas tornam o uso de tecnologias assistivas convencionais um desafio quase intransponível, forçando os docentes a criarem estratégias baseadas em recursos naturais e materiais de baixo custo que façam parte do ecossistema da aldeia.

Além disso, a formação docente para a educação especial na região muitas vezes ocorre de forma fragmentada e descolada da realidade linguística. Professores que atuam em escolas indígenas precisam lidar com o bilinguismo e com o fato de que, para muitos estudantes com TGD, a língua portuguesa é uma barreira adicional, tornando o desenvolvimento da comunicação funcional um processo que deve necessariamente envolver o tronco linguístico da etnia em questão.

A intersetorialidade, prevista na legislação brasileira como um pilar da inclusão, apresenta-se fragilizada no contexto amazônico. A articulação entre os setores da saúde, assistência social e educação é dificultada pelas grandes distâncias geográficas, o que frequentemente deixa o diagnóstico e o acompanhamento terapêutico em segundo plano, sobrecarregando a escola como o único ponto de apoio para a família e para o estudante.

É fundamental destacar que a territorialidade não é apenas um conceito geográfico, mas uma categoria política e identitária. Para o estudante indígena com TGD, o território da aldeia é onde se constrói sua autonomia; logo, retirar esse aluno de seu contexto para atendimentos em centros urbanos pode gerar um processo de desterritorialização que agrava as dificuldades de interação social e estabilidade emocional típicas do transtorno.

A literatura atual sobre educação especial tem avançado na discussão sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), mas poucas são as adaptações desse modelo para a realidade da floresta. Adaptar o DUA ao contexto indígena significa pensar em currículos que valorizem a

oralidade, o manejo da terra e o tempo da natureza, permitindo que o estudante com TGD participe ativamente da vida comunitária através de práticas pedagógicas diferenciadas.

Outro ponto de tensão reside na avaliação do desenvolvimento desses alunos. Os protocolos de avaliação padronizados raramente consideram os marcos de desenvolvimento esperados em uma cultura que prioriza o coletivo em detrimento da individualidade. Isso pode levar a um subdiagnóstico ou, por outro lado, a uma rotulação que não considera as competências práticas desenvolvidas pela criança em seu ambiente natural.

Nesse sentido, a atuação do profissional de AEE deve transbordar os limites físicos da sala de aula. É necessário que o professor se torne um observador da dinâmica da aldeia, compreendendo como as rotinas de caça, pesca e artesanato podem ser transformadas em oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento motor e cognitivo, respeitando o ritmo e as limitações sensoriais do aluno com TGD.

Por fim, esta discussão busca preencher uma lacuna nos debates sobre a Educação Especial no Brasil: a invisibilidade das subjetividades amazônidas. Ao investigar as estratégias inclusivas em escolas de aldeia, pretende-se não apenas apontar falhas, mas celebrar a resiliência de educadores e comunidades que, diante da escassez de recursos, reinventam o fazer pedagógico em prol de uma educação que seja, de fato, para todos e em qualquer lugar.

As motivações para esta pesquisa emergem da observação das severas dificuldades logísticas e pedagógicas enfrentadas por professores que atuam em áreas de difícil acesso.

Muitas vezes, os materiais didáticos e as avaliações clínicas ignoram a cosmologia indígena, gerando diagnósticos e intervenções descontextualizados que não fazem sentido para a criança ou para sua família. O problema estudado justifica-se pela necessidade de compreender como a "territorialidade" influencia o neurodesenvolvimento e como a escola pode ser um ponto de intersecção entre a ciência ocidental e os saberes ancestrais.

A fundamentação teórica baseia-se na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e em autores que discutem a decolonização do saber, como Skliar (2003) e Mendes (2019). A revisão de literatura aponta que a inclusão só se torna efetiva quando o currículo e o atendimento dialogam com os saberes da floresta, integrando a sala de recursos ao cotidiano da aldeia. A metodologia adotada é qualitativa e descritiva, utilizando o procedimento bibliográfico sistemático em bases de dados como SciELO e Google Acadêmico.

O objetivo deste trabalho é discutir estratégias inclusivas para o atendimento de estudantes com TGD em escolas de aldeia, analisar o papel da territorialidade na construção de recursos

pedagógicos e propor diretrizes para uma formação docente que contemple a diversidade amazônica.

## **2. Desenvolvimento: Resultados e Discussão**

### **2.1. O AEE sob a Ótica da Interculturalidade Crítica**

Os resultados da revisão bibliográfica indicam que o AEE em escolas de aldeia não pode ser uma réplica do modelo urbano. A Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), quando existente, enfrenta barreiras estruturais como a instabilidade elétrica. No entanto, a discussão teórica revela que o maior obstáculo é o choque epistemológico. Para muitos povos indígenas, a noção de "transtorno" ou "deficiência" é inexistente ou ressignificada por explicações espirituais ou de equilíbrio com a natureza.

Nesse sentido, o AEE deve atuar como um "tradutor cultural". O professor especialista precisa compreender que o desenvolvimento de uma criança com TGD na aldeia envolve sua capacidade de participar da coleta, da pesca e dos rituais. A inclusão, portanto, deve ser "crítica", questionando os padrões de normalidade impostos pelo sistema educacional nacional.

### **2.2. Territorialidade e Tecnologia Assistiva de Baixo Custo**

A análise dos dados aponta que a territorialidade é o recurso pedagógico mais potente da Amazônia. Estratégias inclusivas de sucesso utilizam elementos do meio ambiente para estimular os sentidos da criança com TGD. O uso de sementes para atividades de motricidade fina, o uso de argila para expressão sensorial e a caminhada na mata como estratégia de regulação emocional são exemplos de práticas que superam a falta de equipamentos industriais.

A tecnologia assistiva, nestes casos, é artesanal. Pranchas de comunicação alternativa são adaptadas com desenhos que representam a fauna e a flora locais, em vez de ícones urbanos (como prédios ou carros) que não fazem parte do universo semântico da criança indígena. Isso reduz o estranhamento e favorece a comunicação funcional.

### **2.3. O Papel do Ensino Colaborativo e do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI)**

Os resultados demonstram que o PDI para estudantes indígenas com TGD deve ser construído de forma participativa. O co-ensino (trabalho conjunto entre o professor da sala comum, o professor de AEE e o monitor indígena) é a estratégia mais eficaz. A discussão ressalta que o monitor indígena possui o domínio linguístico e cultural essencial para que a criança com TGD se sinta segura no ambiente escolar.

O PDI deve focar em competências que façam sentido para a vida na comunidade. Se a criança apresenta hipersensibilidade auditiva, por exemplo, o plano deve prever adaptações durante

as festas da aldeia, garantindo que ela participe sem sofrimento, em vez de simplesmente retirá-la do convívio social.

#### **2.4. Barreiras Logísticas e a "Pedagogia da Itinerância"**

Um ponto crítico identificado nos resultados é a descontinuidade do atendimento devido às distâncias geográficas. Em muitas regiões da Amazônia, o professor de AEE é itinerante, visitando a aldeia uma vez por mês. Isso exige que as estratégias de inclusão sejam focadas na formação de multiplicadores (familiares e professores regentes). A discussão aponta que a escola deve fornecer suporte para que a família compreenda as características do TGD e saiba como mediar as crises e o aprendizado no ambiente doméstico.

#### **2.5. A Epistemologia da Floresta e a Descolonização do Cuidado**

Conquanto a legislação brasileira estabeleça diretrizes universais para a educação especial, urge reconhecer que a aplicação destas em solo amazônico demanda uma profunda descolonização das práticas pedagógicas. Hodiernamente, o atendimento ao estudante com TGD em contexto indígena é frequentemente cerceado por uma visão biomédica que privilegia o déficit em detrimento da potencialidade cultural. Outrossim, a eficácia do AEE nestas localidades vincula-se à capacidade do sistema em admitir que o saber científico não é soberano, mas sim complementar à cosmologia local. Por conseguinte, a inclusão deixa de ser um mero cumprimento de metas administrativas para tornar-se um ato de resistência e valorização da diversidade humana. Sob essa ótica, a escola deve funcionar como um espaço de síntese, onde o conhecimento sobre a neurodiversidade seja filtrado pelas lentes da ancestralidade indígena.

Ademais, é imperativo considerar que a estrutura do pensamento ocidental, muitas vezes, fragmenta o indivíduo, enquanto a vida na aldeia pressupõe uma integração holística entre corpo, espírito e território. Malgrado existam protocolos rígidos para a identificação do TGD, a sensibilidade do educador deve sobrepujar a frieza dos formulários para compreender como a criança se manifesta no coletivo. Destarte, a discussão sobre interculturalidade crítica revela que o sucesso da inclusão depende da desconstrução de preconceitos enraizados no corpo docente que atua na periferia do sistema. Não obstante as dificuldades, percebe-se que, quando a escola se abre ao diálogo com os anciãos, o processo de aprendizagem do aluno com TGD ganha novos contornos de significado. A mediação cultural torna-se, portanto, o eixo gravitacional em torno do qual orbitam todas as estratégias de suporte ao estudante.

#### **2.6. Linguagem, Silêncio e a Comunicação Não-Verbal na Aldeia**

No que tange à comunicação, elemento central nos quadros de TGD, a realidade das escolas de aldeia impõe desafios linguísticos que vão muito além do bilinguismo convencional. Posto que a linguagem é um veículo de cultura, a ausência de termos específicos para "transtorno" em diversas línguas indígenas exige que o AEE desenvolva uma semântica própria de acolhimento. Nesse diapasão, as estratégias de comunicação aumentativa e alternativa devem ser desenhadas para refletir a semiótica da floresta, utilizando elementos visuais que evoquem a fauna, a flora e os mitos locais. Entretanto, é fundamental que o professor evite a imposição de códigos que sejam estranhos à vivência cotidiana do aluno, sob pena de acentuar o isolamento social. A comunicação funcional deve, prioritariamente, permitir que o estudante expresse suas necessidades básicas dentro do seu contexto vital.

Outro aspecto relevante diz respeito à valorização do silêncio e da observação como formas legítimas de aprendizado nas culturas originárias, contrapondo-se à urgência verbal da escola ocidental. Porquanto o estudante com TGD possa apresentar dificuldades na fala, sua integração pode ocorrer de forma fluida através de atividades práticas e rituais que privilegiam a mimese e a repetição. Analogamente, o AEE precisa validar essas formas de participação, evitando que o aluno seja rotulado como passivo apenas por não corresponder às expectativas de produtividade urbana. Consequentemente, o plano de intervenção deve contemplar momentos de interação que respeitem o tempo contemplativo da criança, transformando o ambiente escolar em um refúgio de segurança previsível. A articulação entre o silêncio respeitoso e a estimulação adequada constitui, assim, uma técnica de manejo essencial.

## **2.7. Sensorialidade Amazônica: O Ambiente como Recurso Terapêutico**

Dada a natureza do Transtorno Global do Desenvolvimento, a regulação sensorial surge como uma prioridade que encontra na geografia amazônica um aliado inusitado e potente. Enquanto nos centros urbanos as clínicas buscam simular estímulos sensoriais, na aldeia a própria natureza oferece uma vasta gama de texturas, sons e temperaturas para o trabalho terapêutico. Malgrado a falta de brinquedos pedagógicos industrializados, o uso de cascas de árvores, sementes e o contato direto com a água do rio proporcionam uma estimulação proprioceptiva orgânica e profunda. Dessarte, o território deixa de ser apenas o local da escola para tornar-se uma extensão da sala de recursos, onde a mata atua como um regulador natural das crises sensoriais. A integração entre o espaço físico e a prática pedagógica potencializa, de maneira exponencial, a resposta do aluno aos estímulos.

Nesse cenário, é pertinente ressaltar que a hipersensibilidade auditiva, comum no TGD, pode ser mediada pelos sons da floresta, que possuem uma harmonia distinta da poluição sonora das

metrópoles. Nada obstante, as festividades comunitárias com cantos e tambores exigem um planejamento cuidadoso no PDI para evitar a sobrecarga do estudante, sem excluí-lo da vivência grupal. Com efeito, o uso de abafadores de ruído artesanais ou a criação de zonas de refúgio silencioso dentro da aldeia são soluções que conciliam a inclusão com o bem-estar biopsicossocial. À medida que o professor de AEE compreende essas nuances, ele consegue arquitetar um ambiente que acolhe a singularidade sem sacrificar o pertencimento cultural. A natureza, quando interpretada pedagogicamente, converte-se em tecnologia assistiva de ponta, acessível e culturalmente sintonizada com a realidade do aluno indígena.

## **2.8. A Formação Docente e o Desafio da Intersetorialidade**

A despeito dos avanços normativos, a formação de professores para atuar na educação especial indígena ainda padece de uma lacuna significativa entre a teoria e a prática regional. É indispensável que os cursos de licenciatura e as formações continuadas incorporem discussões sobre a antropologia da deficiência, preparando o docente para lidar com a alteridade radical. Por conseguinte, a prática do ensino colaborativo torna-se não apenas uma opção metodológica, mas uma necessidade de sobrevivência pedagógica diante da complexidade do TGD. Ao passo que o professor regente domina o conteúdo curricular, o monitor indígena detém a chave do entendimento cultural, criando uma sinergia que beneficia sobremaneira o desenvolvimento do aluno. Sem essa articulação, o atendimento educacional corre o risco de tornar-se uma intervenção isolada e, por vezes, inócua.

Aliado a isso, a fragilidade das redes de saúde na Amazônia profunda impõe ao educador uma responsabilidade que, em tese, deveria ser compartilhada com outros profissionais. Visto que o diagnóstico clínico é frequentemente postergado por questões logísticas, o professor de AEE acaba assumindo o papel de principal observador e mediador das características do TGD. Conquanto essa sobrecarga seja um ponto de crítica, ela também abre espaço para uma pedagogia da escuta, onde a escola se torna o elo entre a família e os raros serviços especializados disponíveis. Todavia, é urgente que o Estado promova políticas de itinerância que levem neurologistas e terapeutas às aldeias, garantindo que o direito à saúde caminhe pari passu com o direito à educação. A intersectorialidade deve ser, portanto, a meta estratégica para assegurar a integralidade do atendimento ao estudante.

## **2.9. A Família Indígena como Protagonista no Processo de Inclusão**

Diferentemente do modelo familiar nuclear urbano, a organização social indígena pressupõe uma responsabilidade coletiva sobre o cuidado e a educação das crianças. No contexto

do TGD, essa característica é de suma importância, pois o suporte ao estudante não se encerra no horário escolar, mas se estende a todos os membros da comunidade. Posto isso, o AEE deve investir na formação de parcerias sólidas com as famílias, respeitando o saber tradicional dos pais e das lideranças sobre o comportamento da criança. À medida que os familiares compreendem as especificidades do transtorno sob uma luz inclusiva, eles passam a atuar como cofacilitadores do aprendizado no cotidiano da aldeia. A inclusão, deste modo, ganha uma capilaridade que transcende os muros da instituição de ensino e se instala no âmago da convivência social.

Entretanto, para que essa parceria seja efetiva, é necessário que o diálogo ocorra de forma horizontal, evitando que a linguagem técnica da educação especial crie barreiras de entendimento. Contanto que o professor utilize uma comunicação empática e acessível, a família sentir-se-á segura para compartilhar suas angústias e descobertas em relação ao desenvolvimento do filho. Analogamente, o reconhecimento de que a criança com TGD possui um lugar de fala e de ação dentro de sua cultura fortalece sua autoestima e seu senso de identidade. Em última análise, a escola deve ser o catalisador que empodera a família, fornecendo ferramentas pedagógicas que se adaptem à rotina da casa e da roça. O sucesso do PDI está, portanto, intrinsecamente ligado à capacidade de integrar o conhecimento escolar ao saber doméstico e comunitário do povo indígena.

## **2.10. O PDI como Instrumento de Justiça Curricular**

O Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) não deve ser visto como uma burocracia documental, mas sim como um manifesto de justiça curricular para o estudante indígena com TGD. Dado que o currículo nacional é pensado para uma realidade padronizada, o PDI é a ferramenta que permite flexibilizar conteúdos e objetivos, tornando-os relevantes para a vida na floresta. Outrossim, a definição de metas deve levar em conta não apenas o desempenho acadêmico formal, mas também o desenvolvimento de habilidades de vida diária que garantam a autonomia do sujeito em seu território. Porquanto cada estudante é único, o plano deve refletir suas paixões, medos e o nível de suporte necessário para cada atividade. A personalização do ensino é, portanto, o caminho mais curto para garantir que o direito de aprender seja exercido com dignidade e respeito.

Ademais, a construção do PDI em escolas de aldeia exige uma sensibilidade especial para os tempos da natureza e da cultura, que não coincidem com os prazos rígidos do sistema escolar. É preciso admitir que, em certos períodos, a participação do aluno em rituais de passagem ou colheitas é mais formativa do que a permanência em sala de aula. Desde que essas vivências sejam integradas ao plano pedagógico, o aluno com TGD terá a oportunidade de desenvolver competências sociais e afetivas de maneira orgânica e contextualizada. Nesse sentido, o AEE atua como o arquiteto dessa flexibilização, assegurando que o currículo se molde à criança, e não o contrário. A justiça curricular

manifesta-se, então, no reconhecimento de que aprender a ler o mundo da floresta é tão vital quanto aprender a ler o código escrito da língua portuguesa.

### **2.11. Tecnologia Assistiva e Criatividade: A Invenção do Possível**

No cenário de escassez material que caracteriza muitas escolas indígenas na Amazônia, a tecnologia assistiva deve ser compreendida sob o signo da criatividade e da improvisação técnica. Conquanto os recursos digitais sejam desejáveis, a realidade impõe a criação de dispositivos analógicos que cumpram funções de acessibilidade com eficácia equivalente. Por exemplo, a confecção de engrossadores de lápis com fibras naturais ou a criação de jogos de memória com sementes locais são demonstrações de uma engenharia pedagógica que valoriza o território. Dessarte, a tecnologia deixa de ser um produto de mercado para se tornar um processo de invenção coletiva entre professores, alunos e comunidade. A sofisticação dessa prática reside na sua capacidade de resolver problemas complexos com soluções simples, sustentáveis e culturalmente pertinentes.

Não obstante, a defesa pela tecnologia de baixo custo não deve servir de pretexto para o Estado se eximir de prover infraestrutura tecnológica básica para as aldeias. É imperativo lutar pelo acesso à internet e à energia solar, ferramentas que poderiam ampliar imensamente as possibilidades de comunicação para estudantes com TGD não-verbais. Enquanto esse horizonte não se concretiza plenamente, o AEE segue operando na lógica da "pedagogia do barro", onde o tato e a manipulação de materiais concretos substituem as telas digitais. Essa abordagem, embora nascida da necessidade, acaba por fortalecer o vínculo sensorial do aluno com seu ambiente, promovendo uma aprendizagem que passa pelo corpo e pela experiência direta. A inventividade docente, portanto, é o que garante que a exclusão tecnológica não se transforme em exclusão pedagógica definitiva.

### **2.12. A Itinerância como Estratégia de Fortalecimento de Redes**

A pedagogia da itinerância, embora apresente desafios logísticos hercúleos, constitui-se como uma das formas mais autênticas de levar a educação especial aos confins da floresta. Visto que a permanência fixa de especialistas em todas as aldeias é uma meta distante, o professor itinerante assume a função de um polinizador de saberes, circulando entre as comunidades e fortalecendo as capacidades locais. Malgrado o tempo de visita seja limitado, o impacto pedagógico pode ser prolongado se o foco estiver na formação sistemática dos professores regentes e dos monitores indígenas. Dessa maneira, a itinerância não deve ser apenas um atendimento clínico pontual, mas uma consultoria colaborativa que capacita a rede local para lidar com o cotidiano do

TGD. O deslocamento físico do docente simboliza o compromisso do Estado com as populações mais isoladas.

Contudo, para que essa estratégia não seja meramente paliativa, é necessário que o professor itinerante possua condições dignas de trabalho e transporte, muitas vezes envolvendo dias de navegação fluvial em condições precárias. A discussão teórica reforça que a descontinuidade do serviço é o maior inimigo da inclusão, exigindo que o planejamento das rotas seja rigoroso e resiliente às intempéries climáticas. Analogamente, o uso de rádio-escola e outros meios de comunicação remota pode servir de suporte entre as visitas, garantindo que o professor da aldeia não se sinta desamparado diante das crises. À medida que a rede de apoio se consolida, o aluno com TGD passa a contar com um ecossistema de cuidado que funciona de forma integrada, independentemente da presença física constante do especialista. A itinerância, portanto, é o fio que tece a inclusão em territórios de difícil acesso.

### **2.13. Avaliação Processual e o Registro das Pequenas Vitórias**

Em contextos de TGD em áreas indígenas, a avaliação do desenvolvimento deve afastar-se de critérios puramente quantitativos e abraçar uma perspectiva processual e descritiva. Dado que o progresso do aluno pode ser sutil e não se manifestar nos testes convencionais, o registro minucioso de cada conquista — como um contato visual prolongado ou a participação em uma dança — torna-se fundamental. Porquanto a cultura indígena valoriza o aprendizado por etapas de maturidade social, a avaliação pedagógica deve espelhar esses marcos, celebrando as competências que garantem a convivência harmônica na comunidade. Outrossim, o portfólio de atividades e o diário de campo do professor de AEE são instrumentos mais fidedignos da evolução do estudante do que as notas bimestrais. A avaliação torna-se, assim, um ato de reconhecimento da humanidade e singularidade do aluno.

É pertinente considerar, todavia, que a documentação formal ainda é necessária para assegurar direitos e acesso a benefícios assistenciais, criando uma tensão entre a burocracia estatal e a realidade da aldeia. Com efeito, o papel do AEE é também o de traduzir os avanços pedagógicos para uma linguagem que o sistema administrativo compreenda, sem perder a essência da vivência cultural do aluno. Desde que o processo avaliativo seja transparente e envolva a autopercepção do monitor indígena sobre o aluno, os resultados serão muito mais próximos da realidade. Essa abordagem exige um desprendimento do ego docente e uma abertura para admitir que o sucesso não é definido pelo domínio de conteúdos escolares, mas pela qualidade de vida e inserção social do sujeito. A avaliação, em última análise, deve ser um instrumento de inclusão, e não de exclusão ou rotulação.

## **2.14. Conclusão do Desenvolvimento: Rumo a uma Inclusão Pluriétnica**

Ao findar esta análise dos resultados, depreende-se que o Atendimento Educacional Especializado na Amazônia indígena é uma tarefa de alta complexidade que exige uma sensibilidade ética e política sem precedentes. Conquanto os desafios sejam inúmeros, desde a precariedade estrutural até o choque de visões de mundo, as experiências de sucesso revelam que a chave para a inclusão está na territorialidade. À medida que as práticas pedagógicas se curvam aos saberes ancestrais e às necessidades sensoriais do aluno com TGD, a escola deixa de ser um corpo estranho na aldeia e passa a ser uma aliada do desenvolvimento humano. A inclusão pluriétnica, portanto, pressupõe que o direito à diferença seja respeitado tanto no âmbito da neurodiversidade quanto no âmbito da identidade cultural. O futuro da educação especial indígena depende dessa síntese harmoniosa.

Finalmente, é imperativo que as reflexões aqui apresentadas sirvam de subsídio para o aprimoramento das políticas públicas voltadas para a diversidade amazônica. Posto que o Brasil é um país de dimensões continentais, a padronização é o caminho mais curto para a injustiça social, especialmente para aqueles que habitam as margens geográficas. Não obstante, o AEE em escolas de aldeia demonstra que, onde há escassez de recursos técnicos, há uma abundância de recursos humanos e criativos que podem e devem ser potencializados. A discussão sobre o TGD em contextos indígenas abre novos horizontes para a pedagogia contemporânea, ensinando que a inclusão é, antes de tudo, um exercício de convivência entre mundos distintos. Sob essa perspectiva, o artigo reafirma a necessidade de uma educação especial que seja, ao mesmo tempo, científica na sua fundamentação e ancestral na sua prática cotidiana.

### **Conclusões**

O Atendimento Educacional Especializado é um pilar fundamental para garantir a dignidade de estudantes com TGD em contextos indígenas. A territorialidade amazônica não é apenas um cenário, mas um elemento pedagógico ativo que potencializa o desenvolvimento sensorial e cognitivo. A inclusão efetiva ocorre quando há o diálogo respeitoso entre a ciência pedagógica e os saberes tradicionais das comunidades. O professor do AEE necessita de formação específica que contemple o bilinguismo e a interculturalidade. A utilização de recursos naturais para a confecção de materiais de acessibilidade supre as carências estruturais das escolas de aldeia. O fortalecimento do ensino colaborativo é a única via para superar o isolamento geográfico e garantir a permanência escolar. As políticas públicas devem ser flexibilizadas para atender às especificidades dos povos originários, promovendo uma educação que seja, de fato, para todos.

Em virtude dos argumentos expostos, depreende-se que a consolidação do AEE em terras indígenas demanda uma reengenharia das políticas de financiamento e logística. Embora o arcabouço legal brasileiro seja um dos mais avançados do mundo, sua execução nas franjas da Amazônia esbarra em uma burocracia que desconhece o ritmo das águas e as distâncias reais entre as comunidades. Portanto, o Estado precisa transcender a visão urbana e instituir modelos de gestão que permitam a aquisição de insumos locais e a manutenção de equipamentos em áreas remotas. Somente assim, a estrutura física deixará de ser um limitador para se tornar um suporte efetivo à inclusão do estudante com TGD. A equidade educacional, nesse sentido, pressupõe um investimento que considere o custo amazônico em toda a sua complexidade e singularidade territorial.

Sob outro prisma, a dimensão ética da pesquisa aponta que o diagnóstico de TGD em crianças indígenas deve ser conduzido com extrema cautela e respeito à diversidade cultural. Visto que a rotulação pode gerar estigmas desnecessários ou interpretações equivocadas dentro do tecido social da aldeia, a atuação do profissional de AEE deve ser pautada pela discrição e pela escuta ativa. Diante disso, recomenda-se que o processo de identificação das necessidades educacionais especiais seja sempre acompanhado por lideranças locais, garantindo que o plano pedagógico não agrida a identidade do sujeito. A ciência, quando desprovida de humanidade e sensibilidade antropológica, corre o risco de se tornar uma ferramenta de opressão em vez de libertação. A inclusão é, antes de tudo, um compromisso com a integridade do ser humano em sua totalidade.

Paralelamente a isso, nota-se que a tecnologia assistiva artesanal não deve ser encarada como uma solução precária, mas como uma inovação pedagógica sustentável e contextualizada. Desde que o educador consiga transformar elementos da floresta em ferramentas de comunicação e estimulação, o aprendizado torna-se mais orgânico e menos invasivo para o aluno com TGD. Com o intuito de valorizar essas práticas, é imperativo que as produções de materiais didáticos nas aldeias sejam documentadas e compartilhadas entre diferentes redes de ensino. Tal compartilhamento de experiências exitosas fortalece o repertório docente e demonstra que a inteligência pedagógica é capaz de florescer mesmo em cenários de severa escassez material. A criatividade, portanto, configura-se como a tecnologia mais sofisticada disponível para a educação especial indígena.

De igual modo, a formação continuada dos professores de AEE que atuam na Amazônia precisa ser urgentemente reformulada para contemplar a interculturalidade de forma prática. Malgrado as universidades ofereçam bases teóricas sólidas, a vivência em sala de aula de aldeia exige competências que vão desde o manejo de crises sensoriais em ambientes abertos até o domínio de rudimentos das línguas indígenas locais. Com efeito, a educação especial inclusiva só atingirá

sua maturidade quando o professor se sentir seguro para transitar entre o currículo nacional e o saber ancestral sem hierarquizar os conhecimentos. Essa simbiose epistemológica é o que garante que o estudante com TGD seja visto como um cidadão de direitos, capaz de aprender a partir de sua própria realidade. O professor é o arquiteto dessa ponte entre mundos distintos.

Concomitantemente, a participação das famílias no processo escolar revela-se como o elemento mais resiliente para evitar a evasão de alunos com necessidades específicas. Uma vez que o território da aldeia é um espaço de aprendizado contínuo, a escola deve funcionar como um centro de apoio que fornece orientações claras e acolhimento emocional aos genitores e cuidadores. Por conseguinte, as estratégias de AEE devem ser replicáveis no ambiente doméstico, permitindo que a estimulação cognitiva ocorra de forma lúdica durante as atividades cotidianas da comunidade. A quebra da barreira entre o espaço escolar e o espaço comunitário é o que confere sentido ao processo de inclusão na Amazônia. Quando a aldeia educa a criança com TGD de forma coletiva, a deficiência deixa de ser um fardo para se tornar uma responsabilidade partilhada.

No que concerne ao papel do monitor indígena, sua atuação deve ser reconhecida não apenas como um auxílio técnico, mas como uma função pedagógica estratégica e vital. Devido ao fato de este profissional possuir o domínio linguístico e a confiança da comunidade, ele se torna o principal mediador entre o universo do transtorno e a cultura local. Nada obstante, é fundamental que esses profissionais tenham acesso a planos de carreira e formações específicas que os valorizem dentro do sistema de ensino. Sem o monitor indígena, o AEE torna-se uma intervenção estrangeira, destituída de alma e de capacidade de penetração nas subjetividades do estudante. A valorização desses agentes é, pois, uma medida de justiça social e eficácia pedagógica que não pode ser mais negligenciada pelos órgãos gestores da educação.

Ainda que os desafios estruturais sejam persistentes, as conclusões deste trabalho indicam que a "pedagogia da floresta" oferece lições valiosas para a educação especial em todo o país. Ao passo que as escolas urbanas sofrem com a padronização e o excesso de estímulos artificiais, o modelo amazônico nos ensina o valor do ritmo natural, do silêncio e da conexão sensorial com o meio ambiente. Dessarte, a inclusão de alunos com TGD nas aldeias pode servir de laboratório para novas formas de pensar a acessibilidade universal, pautadas na simplicidade e na eficácia dos recursos naturais. A Amazônia deixa de ser vista como um lugar de carência para ser compreendida como um lugar de potência e reinvenção educacional. A troca de saberes entre a floresta e a cidade pode enriquecer o debate nacional sobre neurodiversidade.

Quanto à sustentabilidade das ações de AEE, estas dependem intrinsecamente de uma legislação que respeite a autonomia dos povos indígenas na condução de seus projetos educativos. Conquanto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ofereça um norte, as escolas de aldeia devem ter liberdade para adaptar tempos e espaços de acordo com seus calendários culturais e rituais. Inclusive, a flexibilização curricular para estudantes com TGD deve ser vista como um direito constitucional, e não como uma concessão administrativa pontual. À medida que o currículo se torna mais fluido, as chances de sucesso escolar e de bem-estar emocional do aluno aumentam exponencialmente. A autonomia pedagógica das aldeias é a garantia de que a educação especial não será um instrumento de assimilação forçada, mas de fortalecimento de identidades plurais.

Para além disso, a intersetorialidade entre saúde e educação precisa deixar de ser um conceito abstrato para se tornar uma prática cotidiana nas calhas dos rios amazônicos. Posto que o acompanhamento médico é raro, a escola deve ser equipada com tecnologias de telemedicina e teleintervenção que permitam o diálogo direto com especialistas em TGD. Assim, o professor de AEE deixa de carregar sozinho a responsabilidade pelo desenvolvimento biopsicossocial do aluno, passando a integrar uma rede de cuidados tecnologicamente assistida. Tal integração mitigaria os efeitos nocivos do isolamento geográfico e ofereceria à criança indígena as mesmas oportunidades de suporte clínico das crianças urbanas. O acesso à saúde mediado pela escola é, sem dúvida, um dos maiores desafios políticos para a próxima década na região norte.

Em termos de monitoramento e avaliação, os resultados sugerem que as métricas de sucesso para a inclusão indígena devem ser qualitativas e baseadas na conquista de autonomia. Em vez de focar apenas na alfabetização convencional, o PDI deve priorizar a capacidade do estudante com TGD de interagir com seus pares e de dominar as técnicas de subsistência de seu povo. Por essa razão, a avaliação processual deve envolver o olhar dos anciãos e das lideranças, que percebem marcos de desenvolvimento muitas vezes invisíveis aos olhos de avaliadores externos. A legitimidade da educação especial na aldeia passa pela validação social dos ganhos de independência do aluno dentro de sua cultura. Avaliar para incluir significa olhar para o indivíduo em sua singularidade irrepetível, honrando sua história e seu futuro potencial.

Ademais, é imperativo que a discussão sobre o TGD na Amazônia considere a interseccionalidade entre deficiência, etnia e classe social como fatores que agravam a vulnerabilidade desses sujeitos. Visto que a criança indígena com TGD enfrenta múltiplas camadas de preconceito, a escola deve atuar como um escudo protetor e um espaço de empoderamento identitário. Por meio de projetos que valorizem a arte e a oralidade indígena, o AEE pode ajudar o

aluno a descobrir talentos que muitas vezes são obscurecidos pelo foco no transtorno. Consequentemente, a inclusão deixa de ser apenas uma adaptação de conteúdos para se transformar em uma celebração da diversidade humana em suas cores mais vibrantes. O combate ao capacitismo na aldeia é também um combate ao racismo estrutural que ainda permeia as políticas públicas brasileiras.

Seguidamente, a questão do bilinguismo e da linguagem funcional requer uma atenção redobrada no desenvolvimento de pranchas de comunicação alternativa que respeitem a fonética e a simbologia local. Se a criança com TGD não consegue se expressar na língua materna de seu povo, seu isolamento será duplo: em relação ao mundo e em relação à sua própria cultura. Com o objetivo de evitar esse apagamento, o AEE deve trabalhar em estreita colaboração com linguistas e especialistas em educação escolar indígena para criar glossários e materiais de apoio específicos. Malgrado a complexidade dessa tarefa, ela é indispensável para garantir que o pensamento do aluno indígena com TGD tenha voz e vez no cenário educacional. A linguagem é o território onde a alma habita, e o AEE deve ser o guardião desse espaço vital.

Acresce-se a isso que a infraestrutura das escolas de aldeia precisa ser pensada sob o conceito de Desenho Universal, mas adaptada aos materiais e à estética da arquitetura indígena. Não se trata de levar prédios de alvenaria para o meio da selva, mas de adaptar as ocas e malocas de ensino com condições de iluminação, acústica e conforto térmico que beneficiem o aluno com TGD. Outrossim, o uso de fontes de energia renovável, como a solar, deve ser a regra, permitindo o uso de tablets e softwares educativos que auxiliem na regulação cognitiva. A modernidade tecnológica pode e deve conviver harmonicamente com a tradição arquitetônica, desde que o foco permaneça na acessibilidade plena e no respeito ao meio ambiente. A escola inclusiva na aldeia deve ser, essencialmente, um espaço de acolhimento sensorial e estético.

Considerando o cenário de descontinuidade do atendimento itinerante, as conclusões reforçam a necessidade de programas de formação de multiplicadores comunitários. Quando o especialista em AEE precisa se ausentar, a rede de apoio formada por pais, pajés e professores regentes deve ter segurança técnica para manter as atividades básicas de inclusão. Posto que o saber deve ser compartilhado e não retido, a democratização do conhecimento sobre o TGD é a melhor vacina contra o abandono pedagógico em áreas remotas. Tal estratégia de "capilarização do saber" transforma a aldeia em uma comunidade de aprendizagem permanente, onde o estudante com TGD é o centro de um esforço coletivo de promoção da dignidade. A itinerância docente, quando bem planejada, deixa sementes de conhecimento que germinam mesmo após a partida do professor.

Por último, este artigo reafirma que o Atendimento Educacional Especializado na Amazônia é um campo de saber em constante construção, que exige dos pesquisadores e educadores uma postura de humildade e aprendizado mútuo. À medida que novas estratégias inclusivas emergem das práticas cotidianas dos professores de aldeia, a ciência pedagógica se renova e se torna mais resiliente. Inegavelmente, o estudante com TGD nas escolas indígenas representa o limite e a fronteira da nossa capacidade de incluir, desafiando-nos a criar uma educação que não apague as diferenças, mas que as transforme em pontes para o novo. Que esta discussão inspire novas políticas públicas e incentive a continuidade de pesquisas que coloquem a Amazônia no centro do debate sobre os direitos humanos e a neurodiversidade. A inclusão é uma jornada infinita.

### **Referências Bibliográficas**

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

DORZIAT, Ana. **Educação Especial e inclusão escolar: pontos e contrapontos**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **AEE e a educação escolar indígena: reflexões sobre a prática**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

SKLIAR, Carlos. **A inclusão que se faz de exclusão: o caso da educação especial**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994.