



EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA AMAZÔNIA: POLÍTICAS EDUCACIONAIS E DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE EM CONTEXTOS INDÍGENAS

INCLUSIVE EDUCATION IN THE AMAZON: EDUCATIONAL POLICIES AND CHALLENGES IN TEACHER TRAINING WITHIN INDIGENOUS CONTEXTS

DOI: 10.5281/zenodo.21253486



Maciliana de Souza Bezerra¹

Emanuelle Lorena Teixeira Chagas²

Vivian da Silva Castelo Branco³

Denilson Diniz Pereira⁴

Cleverton Jose Farias de Souza⁵

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar as políticas educacionais inclusivas e os desafios da formação docente em contextos indígenas na Amazônia, considerando as especificidades socioculturais, territoriais e pedagógicas desses espaços educativos. A investigação buscou compreender os fundamentos das políticas voltadas à educação inclusiva relacionando-os à formação docente e às especificidades socioculturais da Amazônia; identificar os principais desafios da formação docente para atuação em contextos indígenas amazônicos, considerando as demandas da educação inclusiva; investigar produções acadêmicas sobre educação inclusiva e formação docente na Amazônia, publicadas entre 2020 e 2026 em bases de dados acadêmicas, discutindo suas contribuições para práticas pedagógicas inclusivas. Adotou-se abordagem qualitativa, fundamentada em pesquisa bibliográfica e documental, com análise de documentos oficiais, artigos científicos, dissertações e teses publicados entre 2020 e 2026, disponíveis em bases acadêmicas como o Portal de Periódicos CAPES, o Google Acadêmico, a Revista Amazônica e o Repositório Institucional da Universidade

1 Mestranda. E-mail: maciliana10@gmail.com.

2 Doutoranda. E-mail: emanuelle_chagas@ufam.edu.br.

3 Mestranda. E-mail: viviansilva454@gmail.com.

4 Professor Doutor. E-mail: denilsondiniz@ufam.edu.br.

5 Professor Doutor. E-mail: Cleverton@ufam.edu.br.





Federal do Amazonas (TEDE). O estudo fundamenta-se também na análise de marcos normativos, entre os quais se destacam a Constituição Federal de 1988, a Declaração de Jomtien, a Declaração de Salamanca e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei Brasileira de Inclusão - LBI nº 13.146/2015. Os resultados evidenciam a necessidade de fortalecimento das políticas de formação docente, considerando as particularidades culturais e territoriais amazônicas, visando à construção de práticas pedagógicas inclusivas, interculturais e comprometidas com a equidade educacional e o direito à aprendizagem.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Formação docente. Educação escolar indígena. Amazônia.

ABSTRACT

This research aimed to analyze inclusive educational policies and the challenges of teacher training in Indigenous contexts within the Amazon, taking into account the sociocultural, territorial, and pedagogical specificities of these educational settings. The investigation sought to understand the foundations of inclusive education policies by linking them to teacher training and the Amazon's sociocultural specificities; to identify the main challenges of teacher training for work in Amazonian Indigenous contexts, considering the demands of inclusive education; and to investigate academic literature on inclusive education and teacher training in the Amazon—published between 2020 and 2026 in academic databases—discussing their contributions to inclusive pedagogical practices. A qualitative approach was adopted, based on bibliographic and documentary research involving the analysis of official documents, scientific articles, dissertations, and theses published between 2020 and 2026. These materials were sourced from academic databases such as the CAPES Journal Portal, Google Scholar, *Revista Amazônica*, and the Federal University of Amazonas Institutional Repository (TEDE). The study is also grounded in the analysis of regulatory frameworks, notably the 1988 Federal Constitution, the Jomtien Declaration, the Salamanca Declaration, the Law of Directives and Bases of National Education (LDB), and the Brazilian Inclusion Law (LBI No. 13.146/2015). The results highlight the need to strengthen teacher training policies by considering Amazonian cultural and territorial particularities, aiming to build inclusive, intercultural pedagogical practices committed to educational equity and the right to learning.

Keywords: Inclusive education. Teacher training. Indigenous school education. Amazon.

INTRODUÇÃO

A Amazônia, ao longo dos séculos, tem sido tratada como um espaço de exploração e de interesses econômicos externos, destinada à comercialização e à industrialização voltadas principalmente aos centros desenvolvidos do país. Esse modelo de desenvolvimento, imposto de fora para dentro, desconsidera as necessidades reais das populações locais, aprofundando





desigualdades regionais e sociais que impactam diretamente a organização e a qualidade da educação.

A compreensão da formação de professores na educação inclusiva na região amazônica exige uma análise que ultrapasse os limites da escola e considere o contexto histórico, social e político que marcou a constituição das instituições educativas no território.

Nesse cenário, a construção das instituições escolares na Amazônia esteve inicialmente vinculada às missões religiosas, cuja finalidade era a catequização e, posteriormente, a formação intelectual direcionada ao desenvolvimento regional. Tal processo reforçou uma concepção homogênea da Amazônia, ignorando sua diversidade cultural, territorial e social.

Como consequência histórica, os sistemas educativos da região enfrentam desafios como baixos investimentos, altos índices de analfabetismo, precariedade estrutural e dificuldade de acesso especialmente entre populações ribeirinhas, indígenas e quilombolas, cujas rotinas dependem de fatores ambientais como o regime das cheias e secas dos rios.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar as políticas educacionais inclusivas e os desafios da formação docente em contextos indígenas na Amazônia, considerando as especificidades socioculturais, territoriais e pedagógicas desses espaços educativos. Compreender os fundamentos das políticas voltadas à educação inclusiva relacionando-os à formação docente e às especificidades socioculturais da Amazônia; Identificar os principais desafios da formação docente para atuação em contextos indígenas amazônicos, considerando as demandas da educação inclusiva; Investigar produções acadêmicas sobre educação inclusiva e formação docente na Amazônia, publicadas entre 2020 e 2026 em bases de dados acadêmicas, discutindo suas contribuições para práticas pedagógicas inclusivas.

Partimos do pressuposto de que os desafios enfrentados pelos docentes no processo de inclusão são inseparáveis da realidade amazônica, marcada por desigualdades históricas e pela ausência de políticas públicas sensíveis às particularidades regionais.

As legislações brasileiras reforçam a obrigatoriedade e a importância da inclusão escolar. A Constituição Federal de 1988 deixa claro que todos têm direito à educação, ao





atendimento especializado e à inclusão escolar, exigindo mudanças estruturais nas escolas comuns e especiais. (art. 205 e art. 208). Ainda prevê que todos os alunos de uma comunidade, independente de suas necessidades educacionais especiais, gênero, etnia, diferenças linguísticas, sociais, religiosas, culturais, têm o mesmo direito de acesso à escolarização. (BRASIL, 1988).

A Declaração de Jomtien foi adotada em 5 de março de 1990, durante a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia. Ela marcou o compromisso internacional com a universalização do acesso à educação básica. O documento enfoca a necessidade do atendimento escolar, sem distinção, a todas as pessoas, e define ações que propõem a universalização da Educação Básica, como uma forma de promover o direito à educação e, com isso, avançar em prol da igualdade social. (UNESCO, 1990).

A Declaração de Salamanca (1994), constitui um documento orientador elaborado no âmbito da Conferência Mundial sobre necessidades educacionais especiais, realizada em Salamanca, Espanha, sob a coordenação da Organização das Nações Unidas, por meio da UNESCO. O documento estabelece princípios, diretrizes políticas e orientações práticas voltadas ao atendimento das necessidades educacionais especiais, delineando uma estrutura de ação para a Educação Especial em níveis regional, nacional e internacional. (UNESCO, 1994).

No contexto escolar, a Declaração enfatiza aspectos relacionados à organização e gestão das instituições de ensino, à formação e ao recrutamento de profissionais da educação, bem como à participação da comunidade no processo educativo. Ao defender a escolarização de todos os estudantes em classes comuns, o documento consolida fundamentos para a construção de sistemas educacionais inclusivos, pautados na equidade, na valorização da diversidade e na garantia do direito à educação para todos.

Nessa perspectiva, a Lei Brasileira de Inclusão amplia a compreensão da deficiência ao deslocar o foco das limitações individuais para as barreiras sociais, comunicacionais, arquitetônicas, pedagógicas e atitudinais que restringem a participação plena dos sujeitos na





vida escolar e social. Tal concepção reforça os princípios da educação inclusiva ao reconhecer que a eliminação dessas barreiras constitui condição indispensável para a efetivação do direito à educação e para a construção de sistemas educacionais comprometidos com a equidade e a valorização da diversidade humana.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996 determina que a formação de profissionais da educação deve ocorrer de maneira articulada entre instituições de ensino superior e sistemas educacionais.

Apesar desse amplo arcabouço legal, a realidade amazônica evidencia que a efetivação das políticas de inclusão enfrenta obstáculos que vão desde carências estruturais até lacunas na formação docente. O contexto de desigualdade regional, aliado a políticas públicas que historicamente ignoram as especificidades amazônicas, contribui para a sensação de despreparo dos professores diante da diversidade presente nas salas de aula.

A Educação Escolar Indígena passou a ser reconhecida como um direito fundamental dos povos originários, assegurando uma educação específica, diferenciada, intercultural e bilíngue, em consonância com as particularidades culturais e linguísticas de cada povo indígena. Nesse contexto, o processo de escolarização deixa de assumir uma perspectiva estritamente integracionista e passa a fundamentar-se em princípios emancipatórios, voltados ao reconhecimento e à valorização das identidades culturais indígenas.

Dessa forma, a escola indígena passa a ser concebida sob a perspectiva da interculturalidade, buscando articular os conhecimentos científicos aos saberes tradicionais das comunidades, possibilitando a formação de sujeitos capazes de dialogar com a sociedade envolvente sem desconsiderar suas culturas, tradições e modos próprios de vida. Assim, a Educação Escolar Indígena consolida-se como espaço de fortalecimento da identidade cultural, da autonomia e da garantia dos direitos educacionais dos povos originários.

Nesse sentido, pensar a formação do educador inclusivo na Amazônia implica reconhecer que a inclusão escolar só se concretiza quando articulada a um projeto maior de justiça social, desenvolvimento regional e superação das heranças coloniais que ainda persistem na educação.





Assim, esta pesquisa propõe-se a contribuir com reflexões que fortaleçam práticas pedagógicas inclusivas contextualizadas, capazes de considerar as singularidades dos estudantes amazônicos, valorizando suas potencialidades e garantindo condições reais de aprendizagem e participação.

REFERENCIAL TEÓRICO

No Brasil, a educação tem passado por significativas transformações ao longo das últimas décadas, com o propósito de promover o aprimoramento do sistema educacional e assegurar maior efetividade na garantia de direitos. Tais mudanças refletem o contexto de uma sociedade que busca consolidar princípios de igualdade e equidade, independentemente de gênero, etnia, condição socioeconômica, crença religiosa, diversidade cultural ou necessidades educacionais específicas.

Educação Inclusiva na Amazônia: Políticas Educacionais

Nesse cenário, as demandas sociais por reconhecimento e respeito à diversidade têm impulsionado a formulação de políticas públicas e a positivação de direitos no ordenamento jurídico. A incorporação dessas reivindicações em instrumentos normativos demonstra o esforço do Estado em institucionalizar mecanismos voltados à promoção da justiça social. Assim, a legislação educacional passa a desempenhar papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e igualitária, ao estabelecer diretrizes que orientam práticas e garantem direitos no âmbito educacional.

O artigo 206 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 estabelece os princípios que regem o ensino no país. Embora frequentemente relacionado à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), trata-se, originalmente, de dispositivo constitucional que fundamenta toda a organização da educação nacional. De acordo com o referido artigo, o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

Revista *OWL Journal*, Campina Grande - PB, v. 4 n. 7 (2026) - ISSN 2965-2634

A Revista *OWL Journal* está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição (CC BY)





I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
VII - garantia de padrão de qualidade.
VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos da lei federal.
Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 1988).

A consolidação da educação como direito fundamental de todos, especialmente a partir da ampliação das garantias constitucionais e infraconstitucionais relativas ao atendimento educacional especializado, impôs ao sistema educacional brasileiro a necessidade de profundas transformações estruturais e pedagógicas.

Nesse contexto, tornou-se imprescindível a readequação dos currículos, a reformulação dos processos de formação inicial e continuada de professores, bem como a implementação de novas metodologias de ensino e de gestão educacional voltadas à perspectiva inclusiva. Conforme destaca Mantoan (2015), a educação inclusiva pressupõe a transformação da escola para atender à diversidade dos estudantes, rompendo com práticas excludentes historicamente consolidadas no sistema educacional.

Entretanto, observa-se que tais adequações ainda configuram um desafio significativo para os sistemas de ensino, especialmente no que se refere à efetiva organização institucional e à preparação dos profissionais da educação para atender às demandas da inclusão escolar. A insuficiente formação específica, aliada à carência de recursos pedagógicos e estruturais, evidencia a necessidade de políticas públicas mais consistentes e de investimentos contínuos na qualificação docente.





Nessa perspectiva, Sassaki (2010) ressalta que a construção de uma sociedade inclusiva exige mudanças não apenas nas instituições, mas também nas práticas profissionais e nas concepções acerca da diversidade humana. De modo complementar, Mazzotta (2011) destaca que a efetivação da inclusão escolar depende da articulação entre políticas públicas, formação docente e condições adequadas de atendimento educacional.

No contexto estado do Amazonas, a efetivação da educação inclusiva demanda não apenas adequações normativas e estruturais, mas também o fortalecimento da motivação docente para a prática pedagógica inclusiva.

Nesse sentido, atuação em tempo integral amplia as possibilidades de desenvolvimento integral do estudante, exigindo do professor maior planejamento, sensibilidade às diferenças e comprometimento com estratégias diversificadas de ensino. Assim, a motivação docente torna-se elemento central para a consolidação de práticas inclusivas, pois influencia diretamente a disposição para inovar, adaptar conteúdos e promover ambientes de aprendizagem acessíveis e acolhedores.

A educação, enquanto direito universal, assegura a todas as pessoas com ou sem deficiência o acesso a um ensino de qualidade, em consonância com o princípio da igualdade material. Sob essa perspectiva, a inclusão no ensino regular, preferencialmente no mesmo espaço e na mesma classe, constitui medida essencial para garantir o desenvolvimento pleno das potencialidades individuais e a construção de uma convivência pautada no respeito à diversidade.

Desse modo, a inserção de estudantes com deficiência na rede regular de ensino representa não apenas o cumprimento de um preceito legal, mas a concretização efetiva do princípio da igualdade, ao promover oportunidades equitativas de aprendizagem e participação social.

Nos artigos da Declaração de Jomtien, são apresentadas estratégias que visam a garantia de uma educação para todos. Além de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem para todos, são reconhecidas as necessidades de: expandir o enfoque de recursos, das estruturas institucionais, dos currículos e dos sistemas convencionais de





ensino; universalizar o acesso à Educação Básica como base para a aprendizagem e desenvolvimento humano permanentes; concentrar a atenção na aprendizagem necessária à sobrevivência; ampliar os meios e o raio de ação da Educação Básica; propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; fortalecer alianças (autoridades públicas, professores, órgãos educacionais e demais órgãos de governo, organizações governamentais e não governamentais, setor privado, comunidades locais, grupos religiosos, famílias); desenvolver uma política contextualizada de apoio (setores social, cultural e econômico); mobilizar recursos financeiros e humanos, públicos, privados ou voluntários; e fortalecer, a partir da educação, a solidariedade internacional (UNESCO, 1990).

A educação é reconhecida, no referido documento, como um bem público de natureza estratégica, cujo financiamento não se restringe exclusivamente aos recursos estatais, demandando, igualmente, o engajamento e a mobilização de aportes econômicos e humanos provenientes de diversos segmentos da sociedade.

Nesse sentido, compreende-se que a sustentabilidade das políticas educacionais pressupõe uma corresponsabilidade entre Estado e demais atores sociais. Ademais, atribui-se à educação um papel central na promoção dos valores fundamentais da dignidade humana, configurando-se como elemento estruturante para o desenvolvimento integral dos sujeitos e para o progresso social, cultural e econômico das nações (UNESCO, 1990).

Enquanto conceito emergente, a inclusão expressa uma nova realidade histórica, resultante de um processo social que se concretizou a partir da superação ainda que parcial de estruturas e práticas anteriormente marcadas por traços excludentes e não democráticos. Tal concepção implica uma postura transgressora frente a contextos preexistentes, tensionando paradigmas tradicionais e instaurando novas formas de organização social e institucional.

Sob a perspectiva do direito à educação, a inclusão configura-se como um princípio de caráter universalista, inerente a uma cidadania ampliada, que reivindica o reconhecimento das diferenças e a efetivação de oportunidades equilibradas de participação. Nesse sentido, traduz-se em um movimento ético e político orientado para o encontro, o diálogo e a construção de espaços socialmente mais justos e democráticos.





Cumpre destacar que, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), verificou-se um avanço significativo no tratamento normativo conferido à educação de pessoas com deficiência. A referida legislação passou a reconhecer a educação especial como modalidade de educação escolar, assegurando-lhe lugar no ordenamento jurídico educacional brasileiro.

A Lei nº 9.394/96, LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispõe, no Capítulo V, sobre a Educação Especial (arts. 58 a 60). A LDB norteia todo o sistema educacional brasileiro, mas vamos nos ater aos artigos citados para fundamentação do presente trabalho.

Art. 58: Entende-se por educação especial, para efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com necessidades especiais.

§ 1º - Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela da educação especial.

§ 2º - O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º - A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59: Os sistema de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores de ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com órgãos oficiais afins, bem como aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível de ensino regular.

Art. 60: Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas, sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único - O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independente do apoio às instituições previstas neste artigo.





Entretanto, embora represente progresso no plano legal, a concepção ainda circunscreve a educação especial como modalidade específica destinada aos educandos com deficiência. Os avanços promovidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foram posteriormente fortalecidos pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), Lei nº 13.146/2015, considerada um dos principais marcos legais da inclusão no Brasil.

A referida legislação reafirma o direito das pessoas com deficiência à educação em todos os níveis e modalidades de ensino, em igualdade de oportunidades com os demais estudantes, vedando qualquer forma de discriminação e exclusão no ambiente escolar. Além disso, a LBI estabelece a responsabilidade do poder público em garantir condições de acessibilidade, recursos de tecnologia assistiva, atendimento educacional especializado e formação adequada dos profissionais da educação para atuação em contextos inclusivos (BRASIL, 2015). Em contraste, a perspectiva da educação inclusiva amplia esse entendimento ao propor um processo educacional que ultrapassa a lógica da segmentação, defendendo a inserção efetiva desses estudantes no ensino regular. Nesse paradigma, não se trata apenas de garantir acesso formal à escola, mas de promover condições pedagógicas, estruturais e atitudinais que assegurem a participação, a aprendizagem e o convívio em igualdade de oportunidades no espaço escolar comum.

A Declaração de Salamanca promoveu uma ampliação significativa do conceito de necessidades educacionais especiais, ao reconhecer que tais necessidades abrangem crianças que apresentam as mais diversas dificuldades no contexto escolar, independentemente de sua origem, natureza ou duração, sejam elas temporárias ou permanentes. Tal ampliação representou um avanço paradigmático ao deslocar o foco das limitações individuais para as condições estruturais e pedagógicas do sistema educacional.

Nesse contexto, consolidou-se o entendimento de que o princípio fundamental da escola inclusiva reside na garantia de que todas as crianças aprendam juntas, independentemente de quaisquer diferenças ou dificuldades que possam apresentar. Essa perspectiva pressupõe o reconhecimento da diversidade como elemento constitutivo do espaço escolar, exigindo a adaptação curricular, a implementação de estratégias pedagógicas





diferenciadas e a oferta de apoios suplementares, sempre que necessários, a fim de assegurar uma educação de qualidade e efetiva para todos os estudantes (MENEZES, 2001).

Nessa perspectiva, a Declaração de Salamanca frequentemente reconhecida como marco inaugural da proposição da educação inclusiva no cenário internacional conclama os sistemas de ensino a implementarem estratégias capazes de responder à diversidade de necessidades educacionais presentes no contexto escolar. O documento orienta que as instituições educativas organizem suas práticas pedagógicas de modo a contemplar as diferentes características, interesses, habilidades e potencialidades dos estudantes, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou linguísticas, reafirmando o compromisso com uma educação equitativa e de qualidade para todos (UNESCO, 1994).

Todavia, ao considerar o histórico de vulnerabilidade, marginalização e exclusão vivenciado por determinados segmentos no processo de escolarização, a Declaração de Salamanca confere ênfase particular aos estudantes identificados como público com necessidades educacionais especiais. Essa centralidade decorre da compreensão de que tais sujeitos, em razão de barreiras estruturais, pedagógicas e atitudinais, demandam atenção específica no âmbito das políticas e práticas educacionais, conforme analisam. (GLAT E PLETSCH, 2011).

Ao prever a formação e capacitação dos profissionais da educação para o atendimento das necessidades específicas dos estudantes com deficiência, a LBI reforça a importância de políticas de formação docente que considerem as particularidades socioculturais e territoriais dos contextos indígenas amazônicos, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas inclusivas e interculturais.

Desafios da Formação Docente em Contextos Indígenas

As comunidades indígenas da Amazônia constituem uma parcela significativa da população brasileira que, historicamente, enfrenta desafios relacionados ao acesso e à





permanência em uma educação de qualidade. A região amazônica, caracterizada por sua ampla extensão territorial, diversidade ambiental e riqueza sociocultural, abriga diferentes povos indígenas e comunidades tradicionais que mantêm estreita relação com os recursos naturais e com os modos de vida locais.

A Educação Escolar Indígena, conforme discutem Ferreira (2001), Estácio (2011), Pinheiro e Santos (2016), pode ser compreendida a partir de diferentes momentos históricos. O primeiro refere-se ao período colonial, marcado pela chegada dos portugueses ao território brasileiro. Nesse contexto, a educação destinada aos povos indígenas era orientada pelos princípios jesuíticos, tendo a catequização como principal finalidade do processo de escolarização.

No entanto Melià (1979, p. 9) descreve que:

O processo educativo nas sociedades indígenas apresenta diferenças tais, com respeito ao que se dá na chamada educação “nacional”, em que as vezes se tem concluído que não existe educação indígena. Em outros termos, pressupõe-se que os índios não têm educação, porque não têm a “nossa educação”. (Melià, 1979, p. 9).

Diante disso este processo educativo tinha como principal objetivo a catequização e a assimilação cultural dos indígenas aos valores religiosos e sociais europeus, desconsiderando suas identidades culturais, línguas e formas próprias de organização social.

O segundo momento corresponde à criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) entre os anos de 1910 até 1967, tendo sido, logo depois, passada à responsabilidade da Fundação Nacional do Índio – FUNAI, entre 1967 até 1991, instituição responsável pela assistência aos povos indígenas no Brasil. Nesse período, as ações educacionais permaneciam vinculadas a perspectivas integracionistas, buscando inserir os indígenas na sociedade nacional dominante, muitas vezes desconsiderando suas identidades culturais, línguas e modos de vida tradicionais.

Outro aspecto relevante refere-se à escassez de professores qualificados para atuar em contextos indígenas. A dificuldade de atrair e manter profissionais capacitados nessas





localidades está relacionada à ausência de incentivos, às condições adversas de trabalho e à limitada oferta de formação continuada voltada às especificidades socioculturais da Amazônia. Conforme destaca Caldart (2011), a construção de uma educação comprometida com os sujeitos do campo e das comunidades tradicionais requer a valorização dos educadores, por meio de políticas de formação contínua e da garantia de condições dignas de trabalho.

A discussão acerca da inclusão escolar na contemporaneidade, assim como da Educação Escolar Indígena, tem ocupado espaço significativo nas agendas das políticas públicas educacionais brasileiras. Nesse contexto, conforme afirmam Sá e Caiado (2018, p. 401), “pela primeira vez na política de educação é reconhecido que as pessoas com deficiência estão em diversos contextos culturais e educacionais e precisam dos serviços da educação especial para auxiliar na sua escolarização”. Tal reconhecimento evidencia a ampliação do debate sobre o direito à educação, considerando que tanto a Educação Especial na perspectiva inclusiva quanto a Educação Escolar Indígena constituem direitos assegurados pelos ordenamentos jurídicos brasileiros.

Em consonância com essa perspectiva, os dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, por meio do Censo Escolar referente ao período de 2016 a 2020, reafirmam os avanços relacionados à garantia do direito à educação para pessoas com deficiência. Os indicadores demonstram a ampliação do acesso e da permanência de estudantes indígenas e não indígenas com deficiência na Educação Básica, evidenciando a importância das políticas educacionais inclusivas para a promoção da equidade e do direito à aprendizagem nos diferentes contextos socioculturais brasileiros.

Contudo, a efetivação da inclusão escolar ultrapassa a dimensão do acesso, exigindo condições concretas para que os estudantes participem plenamente dos processos educativos. Nessa direção, Saviani (2013) argumenta que a educação constitui uma prática social historicamente determinada e que a garantia do direito à escolarização requer políticas públicas capazes de assegurar condições materiais e pedagógicas adequadas ao desenvolvimento humano.





Da mesma forma, Frigotto (2010) ressalta que as desigualdades educacionais estão intrinsecamente relacionadas às desigualdades sociais, econômicas e territoriais, demandando ações estruturantes que promovam a democratização efetiva do ensino.

Nesse contexto, a ausência de professores preparados para atuar em perspectivas inclusivas e interculturais fragiliza a implementação das políticas educacionais e contribui para a permanência das desigualdades no acesso à educação de qualidade. Soma-se a isso a inadequação de materiais didáticos e práticas pedagógicas que, muitas vezes, desconsideram os conhecimentos tradicionais, as línguas e os modos de vida das comunidades indígenas e ribeirinhas.

No entanto para Nóvoa (1992), a formação docente deve ser compreendida como um processo permanente de construção da identidade profissional, articulando conhecimentos científicos, experiências pedagógicas e reflexão crítica sobre a prática educativa. Nessa mesma perspectiva, Tardif (2014) destaca que os saberes docentes são construídos ao longo da trajetória profissional e resultam da articulação entre formação acadêmica, experiência e contexto de atuação.

Dessa forma, a combinação entre infraestrutura precária, dificuldades logísticas, escassez de professores qualificados e insuficiência de recursos pedagógicos evidencia um cenário de vulnerabilidade educacional nas comunidades amazônicas. Conforme ressalta Pinheiro (2012), o enfrentamento dessas problemáticas demanda políticas públicas educacionais efetivas e sustentáveis, capazes de considerar as especificidades culturais, sociais e territoriais da Amazônia, promovendo uma educação inclusiva, intercultural e socialmente referenciada.

Nessa perspectiva, Sá e Caiado (2015) destacam que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, instituída em 2008, representou avanços significativos para a promoção do acesso, da permanência e da participação de estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino regular. Além disso, a política contribuiu para ampliar os debates acerca do atendimento educacional destinado aos indígenas com



deficiência, evidenciando a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas que considerem as especificidades culturais e territoriais desses sujeitos.

A ausência de maior clareza acerca do processo de Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas indígenas tem gerado dificuldades para a efetivação da educação inclusiva nesses espaços educativos. Nesse contexto, Silva e Bruno (2013, 2016a, 2016b), bem como Bruno e Lima (2014), destacam que a insuficiência de documentos orientadores voltados ao processo de inclusão escolar de estudantes indígenas com deficiência constitui um dos principais obstáculos para a garantia do acesso, da permanência e da participação desses sujeitos nas instituições escolares indígenas.

O atendimento educacional especializado na Educação Escolar Indígena deve assegurar a igualdade de condições para o acesso, permanência e conclusão com sucesso dos estudantes que demandam esse atendimento. Para efetivar essas condições faz-se necessária a ação conjunta e coordenada da família, da escola, dos sistemas de ensino e de outras instituições da área da saúde e do desenvolvimento social (BRASIL, 2012a, p. 19-20).

A insuficiente ampliação das discussões relacionadas à Educação Especial e à Língua Brasileira de Sinais (Libras) no processo de inclusão escolar ainda constitui um significativo desafio no contexto amazônico, especialmente no que se refere à formação de professores indígenas. Tal realidade evidencia limitações na oferta de políticas de formação docente que contemplem práticas pedagógicas inclusivas, acessibilidade comunicacional e atendimento às especificidades culturais e linguísticas presentes nas comunidades indígenas da Amazônia.

Embora a legislação brasileira assegure o direito à educação inclusiva e à educação escolar indígena diferenciada, bilíngue e intercultural, persistem desafios relacionados à implementação efetiva dessas políticas nos territórios amazônicos. A complexidade geográfica da região, associada às desigualdades históricas no acesso aos serviços educacionais, repercute diretamente na formação inicial e continuada dos professores que atuam nas comunidades indígenas, dificultando a construção de práticas pedagógicas que





atendam simultaneamente às demandas da inclusão escolar e da valorização das identidades culturais dos povos originários.

Nesse sentido, Mantoan (2015) destaca que a efetivação da educação inclusiva exige uma profunda transformação das estruturas escolares e das práticas pedagógicas, superando modelos tradicionais de ensino que tendem a homogeneizar os sujeitos e desconsiderar suas especificidades. Para a autora, a inclusão pressupõe o reconhecimento das diferenças como elemento constitutivo do processo educativo, demandando professores preparados para atuar em contextos marcados pela diversidade.

No caso das comunidades indígenas amazônicas, os desafios tornam-se ainda mais complexos, uma vez que a formação docente necessita articular conhecimentos pedagógicos, saberes tradicionais, línguas indígenas e estratégias de atendimento educacional especializado.

De acordo com Baniwa (2019), a educação escolar indígena deve respeitar os modos próprios de produção e transmissão dos conhecimentos indígenas, fortalecendo a autonomia dos povos e promovendo uma educação comprometida com suas realidades socioculturais. Tal perspectiva evidencia a necessidade de programas formativos que dialoguem com as especificidades locais e valorizem os conhecimentos produzidos pelas próprias comunidades.

A formação de professores para a educação inclusiva em contextos indígenas também demanda uma compreensão crítica acerca das desigualdades educacionais historicamente construídas. Nessa direção, Saviani (2013) argumenta que a educação deve ser compreendida em sua relação com as condições concretas de existência dos sujeitos, exigindo políticas públicas capazes de garantir não apenas o acesso à escola, mas também condições efetivas de aprendizagem.

De forma complementar, Frigotto (2010) ressalta que as desigualdades educacionais refletem as contradições sociais mais amplas, tornando imprescindível a implementação de políticas estruturantes que enfrentam as condições de exclusão vivenciadas por diferentes grupos sociais.





METODOLOGIA

Para alcançar os objetivos propostos, adotou-se uma abordagem qualitativa, uma vez que esta se mostra adequada para a compreensão aprofundada de fenômenos sociais em seu contexto real (Chizzotti, 2003).

A pesquisa adotou abordagem qualitativa, fundamentada em levantamento bibliográfico e documental, compreendendo a consulta a livros, artigos científicos, legislações, decretos e convenções internacionais pertinentes à temática, com análise de documentos oficiais, artigos científicos. Conforme Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado, permitindo ao pesquisador ampliar a compreensão teórica acerca do objeto investigado e identificar diferentes perspectivas analíticas sobre o tema.

Foi realizada uma busca ativa em dissertações e teses publicados entre 2020 e 2026, disponíveis em bases acadêmicas como o Portal de Periódicos CAPES, o Google Acadêmico, a Revista Amazônica e o Repositório Institucional da Universidade Federal do Amazonas, usando os descritores para pesquisa: "Educação Escolar Indígena" AND "Educação Especial", ("Educação Indígena" OR "Escola Indígena") AND "Formação de Professores", ("Educação Indígena" OR "Escola Indígena") AND "Formação de Professores" AND ("Educação Especial" OR "Inclusão").

Buscando compreender como esses profissionais se formam e como constroem sentidos sobre a inclusão no cotidiano escolar, especialmente considerando as especificidades socioculturais e estruturais da Amazônia, onde desafios como distâncias geográficas, carência de recursos e limitações de acesso à formação continuada impactam diretamente a prática docente. Para a interpretação e o tratamento do corpus documental selecionado, adotou-se a Análise de Conteúdo fundamentada em Bardin (2016). Essa metodologia sistemática e flexível permite decodificar dados qualitativos por meio de três etapas principais: (1) a pré-análise; (2) a exploração do material; e (3) o tratamento dos resultados, que envolve a inferência e a interpretação das unidades de significado à luz do referencial teórico.





Na primeira etapa, correspondente à pré-análise, realizou-se a leitura flutuante do material capturado nas bases de dados, o que permitiu selecionar e delimitar os 15 estudos que passaram a compor o banco de dados final desta pesquisa (composto por teses, dissertações e artigos científicos publicados entre 2020 e 2026). Os critérios de inclusão priorizaram produções acadêmicas que discutem a intersecção entre as políticas de educação inclusiva, a formação de professores e as especificidades territoriais e socioculturais das escolas indígenas na Amazônia.

Na fase de exploração do material, procedeu-se ao exame minucioso dos textos para identificar similitudes, distinções e padrões temáticos. As produções foram codificadas e organizadas de acordo com sua natureza (estudos teóricos, práticos ou estudos de caso), viabilizando análises subjacentes que revelassem os nós críticos da temática. A partir desse mapeamento, emergiram as categorias analíticas fundamentadas nos objetivos da pesquisa, a saber: os fundamentos das políticas de inclusão, os desafios estruturais e pedagógicos da formação docente em contextos amazônicos e as demandas para a práxis inclusiva diferenciada.

Por fim, na etapa de interpretação inferencial, as categorias foram densamente discutidas e confrontadas com o referencial teórico da Educação Escolar Indígena e da Educação Especial. Esse processo permitiu consolidar a compreensão sobre como as políticas educacionais inclusivas são tensionadas pela realidade amazônica marcada por distâncias geográficas e escassez de recursos e como se articulam os sentidos da formação docente para atuar na mediação entre a tradição cultural das comunidades e a garantia legal dos direitos dos estudantes com deficiência.

RESULTADOS

Os resultados da pesquisa evidenciam que as políticas educacionais brasileiras vêm ampliando o reconhecimento da diversidade cultural e social, especialmente no que se refere à Educação Escolar Indígena e à Educação Especial na perspectiva inclusiva. Observou-se que,

Revista *OWL Journal*, Campina Grande - PB, v. 4 n. 7 (2026) - ISSN 2965-2634

A Revista *OWL Journal* está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição (CC BY)





historicamente, a temática indígena permaneceu por longos períodos invisibilizada nas discussões acadêmicas e nas formulações das políticas públicas educacionais.

Entretanto, a partir das mobilizações dos movimentos indígenas, sobretudo entre as décadas de 1970 e 1980, ocorreram avanços significativos no reconhecimento dos povos originários como sujeitos históricos, culturais e políticos, portadores de direitos específicos e de identidades próprias.

A análise das produções acadêmicas e dos documentos legais demonstra que a Constituição Federal de 1988 representou um marco para a garantia dos direitos educacionais dos povos indígenas e das pessoas com deficiência, fortalecendo os princípios da igualdade, da diversidade e da inclusão escolar. Do mesmo modo, documentos internacionais, como a Declaração de Jomtien e a Declaração de Salamanca, contribuíram para consolidar o entendimento da educação como direito universal, reafirmando a necessidade de acesso, permanência e aprendizagem para todos os estudantes.

No contexto amazônico, os resultados revelam que a efetivação das políticas inclusivas ainda enfrenta desafios estruturais, pedagógicos e territoriais. Entre os principais entraves identificados destacam-se as dificuldades de acesso às comunidades indígenas e ribeirinhas, a precariedade da infraestrutura escolar, a insuficiência de recursos pedagógicos e a ausência de formação docente específica voltada às realidades interculturais da Amazônia.

Além disso, verificou-se que muitos professores que atuam nesses contextos não dispõem de formação inicial e continuada adequada para desenvolver práticas pedagógicas inclusivas e interculturais, especialmente no atendimento aos estudantes indígenas com deficiência. Tal realidade evidencia a necessidade de fortalecimento das políticas de formação docente, considerando as especificidades culturais, linguísticas e territoriais das comunidades amazônicas.

Outro aspecto identificado refere-se à importância da motivação docente e das condições de trabalho para a consolidação de práticas inclusivas nas escolas indígenas e ribeirinhas. A valorização profissional, associada ao acesso à formação continuada e ao





suporte pedagógico, mostrou-se elemento essencial para a construção de ambientes educacionais mais inclusivos e comprometidos com a equidade.

Dessa forma, os resultados apontam que a consolidação de uma educação inclusiva na Amazônia depende não apenas da existência de marcos legais e políticas públicas, mas também da implementação de ações efetivas que promovam formação docente, valorização da diversidade cultural e fortalecimento das práticas pedagógicas interculturais, assegurando o direito à aprendizagem e à participação de todos os estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão acerca da Educação Especial na perspectiva inclusiva em contextos indígenas evidencia a necessidade de reconhecer a trajetória histórica de grupos sociais que, ao longo do tempo, foram marcados por processos de exclusão, invisibilização e negação de direitos. Nesse sentido, compreender a interface entre Educação Escolar Indígena e Educação Especial implica refletir sobre desigualdades históricas que ainda atravessam os sistemas educacionais brasileiros, especialmente nos contextos amazônicos.

Os avanços relacionados à inclusão escolar e ao reconhecimento dos direitos dos povos indígenas e das pessoas com deficiência resultam, sobretudo, das lutas e reivindicações dos movimentos sociais em defesa da diversidade, da equidade e da justiça social. A partir da Constituição Federal de 1988 e de documentos internacionais, como a Declaração de Jomtien e a Declaração de Salamanca, ampliou-se o debate sobre o direito à educação inclusiva, reafirmando a necessidade de garantir acesso, permanência e aprendizagem a todos os estudantes, independentemente de suas especificidades culturais, sociais ou físicas.

Entretanto, a efetivação desses direitos no contexto amazônico ainda enfrenta inúmeros desafios. Entre eles destacam-se as limitações estruturais das escolas, as dificuldades de acesso às comunidades indígenas e ribeirinhas, a escassez de recursos pedagógicos e a insuficiência de políticas de formação docente voltadas às especificidades interculturais e inclusivas da região. Além disso, observa-se que muitas políticas educacionais





ainda são formuladas a partir de perspectivas homogêneas e, por vezes, eurocêntricas, desconsiderando os saberes tradicionais, as línguas indígenas e os modos de vida das populações amazônicas.

Nesse contexto, a formação docente assume papel central na construção de práticas pedagógicas inclusivas e interculturais. A atuação do professor, associada à formação continuada, ao reconhecimento profissional e às condições adequadas de trabalho, constitui elemento fundamental para a consolidação de uma educação comprometida com a diversidade e com o direito à aprendizagem. Assim, discutir a inclusão escolar de estudantes indígenas com deficiência implica reconhecer que esse processo ainda se encontra em construção, exigindo o fortalecimento de políticas públicas educacionais que dialoguem com as realidades socioculturais e territoriais da Amazônia.

Por fim, a promoção de uma educação inclusiva em contextos indígenas e ribeirinhos demanda ações articuladas entre políticas públicas, formação docente e valorização da interculturalidade, visando à construção de uma escola democrática, acessível e socialmente comprometida com a equidade educacional e com o respeito às diferenças.

REFERÊNCIAS

BANIWA, Gersem José dos Santos Luciano. **Educação Escolar Indígena no Século XXI: encantos e desencantos**. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

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

BRASIL. **Constituição Federal 1988 Brasília**: Senado, 1988.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB, 5.962,11 de agosto de 1971. Ministério da Educação. Brasília, 1971.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Revista Inclusão, Brasília, DF, v. 4, n. 1, p. 7-17, jan./jun. 2008.





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: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998

BRUNO, Marilda Moraes Garcia; LIMA, Juliana Maria da. Silva. **A formação de professores nas escolas indígenas de Dourados/MS para escolarização/inclusão de alunos surdos**. Rev. Teoria e Prática da Educação, v. 17, n. 1, p. 93-106, jan./abr. 2014.

CALDART, Roseli Salete. **Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção**. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). Por uma educação no campo. 5. ed. –Petrópolis, RJ: Vozes, 2011

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação**. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, no 79, agosto/2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8Cj5XvRTYpN3WNWbMBCbNFK/?format=pdf&lang=pt>. Acessado em 02 maio.2026.

_____. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. **A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil**. In: SILVA, Aracy Lopes; FERREIRA, Mariana Kawall (orgs.). Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

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

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. **Inclusão Escolar de Alunos com Necessidades Especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.





MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** 2. ed. São Paulo: Summus, 2015.

MARTINS, Aurineia Claudio. **Formação continuada do professor não indígena que atua em escolas indígenas: uma revisão sistemática de Teses e Dissertações nos períodos de 2011 – 2021. 2024.** 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus (AM), 2024.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MELIÀ, Bartolomeu. **Educação indígena na escola.** Cadernos Cedes, ano XIX, nº 49, 1999. Conferência ministrada no I Congresso Internacional de Educação Indígena. Dourados (MT), 23-27/3/1998. Uma versão anterior, “Ação pedagógica e alteridade: Por uma pedagogia da diferença”, foi apresentada na Conferência Ameríndia de Educação. Cuiabá, 17-21/11/1997.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbetes Declaração de Salamanca.** Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em <http://www.educabrazil.com.br/declaracao-de-salamanca/>. Acesso em 02 de mar. 2026.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígenabrasileiro(1970-1990)** São Paulo: Paulinas, 2012.

NÓVOA, António (Org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PRIETO, R. G. **Inclusão escolar: algumas considerações sobre o conceito e suas implicações.** In: MACHADO, A. M. et al. *Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva, direitos humanos nas escolas.* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

SÁ, Michele Aparecida.; CIA, Fabiana. **Educação Especial nas Escolas Indígenas: Análise do Censo Escolar de 2007-2010.** Revista Educação Especial. V. 28, nº 51/p.7-12 jan. abr.





2015. Disponível: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/16557/pdf>. Acesso 03 maio. 2026.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SILVA, Eliane Acácia da. **Educação especial na perspectiva inclusiva: formação de professores em uma escola no município de Humaitá-Amazonas**. 2023. 99 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) - Universidade Federal do Amazonas, Humaitá (AM), 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TENAZOR, Ana Paula Bonifácio Barroso. **Políticas de Inclusão Escolar no Município de Tabatinga-AM: o que nos diz a Secretaria Municipal de Educação**. 2023. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus (AM), 2023.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994.

Recebido em: 17/05/2026

Aprovado em: 15/06/2026

Publicado em: 08/07/2026

