REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 20/11/2025 - **Accepted:** 27/11/2025
Vol: 20.03
DOI: 10.61164/yyn4q732
Pages: 1-21

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA AMAZÔNIA: FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM ESCOLA RIBEIRINHA NO MUNICÍPIO DE CAMETÁ, PARÁ

INCLUSIVE EDUCATION IN THE AMAZON: TEACHER TRAINING AND PEDAGOGICAL PRACTICES IN A RIVERSIDE SCHOOL IN THE MUNICIPALITY OF CAMETÁ, PARÁ

EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA AMAZONÍA: FORMACIÓN DOCENTE Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN UNA ESCUELA RIBEREÑA EN EL MUNICIPIO DE CAMETÁ, PARÁ

Jozinelma Corrêa da Silva
Especialista em Atendimento Educacional Especializado (AEE) e em Transtorno do Espectro Autista TEA, pelo Centro Universitário Leonardo Da Vinci – (UNIASSELVI)

E-mail: nelmacorrea96@gmail.com

Fábio Coelho Pinto
Doutor em Ciências da Educação pela Veni Creator Christian University - (VCCU), SEDUC-PA, Brasil

E-mail: profphabiopinto@gmail.com

Resumo

O estudo investigou a percepção de professores da EMEIF Ajaraí Costa sobre a formação inicial e continuada em educação inclusiva, com foco na prática pedagógica em escolas ribeirinhas. Os resultados evidenciam que a formação docente ainda é insuficiente para atender às necessidades de alunos com deficiência, sendo a continuidade da capacitação essencial para a implementação de estratégias pedagógicas inclusivas e contextualizadas. Os entrevistados destacaram os desafios estruturais, logísticos e culturais que influenciam a inclusão, ressaltando a necessidade de políticas públicas específicas, valorização dos saberes locais e adaptações metodológicas. Conclui-se que a efetivação da educação inclusiva depende da articulação entre formação docente, recursos pedagógicos, políticas educacionais e compreensão crítica da diversidade.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Formação continuada; Escola ribeirinha; Políticas públicas; Diversidade.

Abstract

This study investigated the perceptions of teachers at EMEIF Ajaraí Costa regarding initial and continuing training in inclusive education, focusing on pedagogical practice in riverside schools. The

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 20/11/2025 - **Accepted:** 27/11/2025
Vol: 20.03
DOI: 10.61164/yyn4q732
Pages: 1-21

findings indicate that teacher training is still insufficient to meet the needs of students with disabilities, with ongoing professional development being essential for implementing inclusive and contextualized pedagogical strategies. The participants highlighted structural, logistical, and cultural challenges that affect inclusion, emphasizing the need for specific public policies, recognition of local knowledge, and methodological adaptations. The study concludes that effective inclusive education relies on the integration of teacher training, educational resources, public policies, and a critical understanding of diversity.

Keywords: Inclusive education; Continuing professional development; Riverside school; Public policies; Diversity.

Resumen

El estudio investigó la percepción de los docentes de la EMEIF Ajaraí Costa sobre la formación inicial y continua en educación inclusiva, con énfasis en la práctica pedagógica en escuelas ribereñas. Los resultados muestran que la formación docente sigue siendo insuficiente para atender las necesidades de los estudiantes con discapacidad, siendo la capacitación continua esencial para implementar estrategias pedagógicas inclusivas y contextualizadas. Los entrevistados señalaron desafíos estructurales, logísticos y culturales que afectan la inclusión, destacando la necesidad de políticas públicas específicas, valorización de los saberes locales y adaptaciones metodológicas. Se concluye que la efectividad de la educación inclusiva depende de la articulación entre la formación docente, los recursos educativos, las políticas públicas y la comprensión crítica de la diversidad.

Palabras clave: Educación inclusiva; Formación continua; Escuela ribereña; Políticas públicas; Diversidad.

1. Introdução

Discutir a educação e a inclusão no contexto ribeirinho implica abordar temáticas historicamente negligenciadas pelo poder público. Ao longo dos anos, as populações ribeirinhas têm enfrentado condições marcadas por precariedades econômicas e sociais, resultantes, em grande medida, da exploração econômica, da concentração de riquezas e da ausência de políticas públicas efetivas voltadas à garantia de direitos fundamentais. Nesse sentido, compreender a realidade desses povos torna-se imprescindível para a formulação de políticas e práticas pedagógicas que valorizem seus modos de vida e promovam a equidade educacional.

Historicamente, os povos ribeirinhos da Amazônia tiveram sua constituição

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 20/11/2025 - **Accepted:** 27/11/2025
Vol: 20.03
DOI: 10.61164/yyn4q732
Pages: 1-21

social e econômica ligada ao ciclo da borracha, período em que a alta relevância comercial do produto atraiu migrantes de diversas regiões do país, especialmente do Nordeste, consolidando uma população marcada por processos de trabalho intenso e exploração (Marques, 2023). Essa trajetória histórica influencia diretamente as condições atuais de acesso à educação, configurando um contexto de vulnerabilidade social e educacional.

No que se refere à educação, observa-se que, à semelhança de outros contextos brasileiros, as escolas ribeirinhas enfrentam desafios significativos, como dificuldades de acesso, ausência de currículos contextualizados à realidade local, carência de recursos básicos, incidência de trabalho infantil e problemas estruturais que contribuem para o analfabetismo, a evasão escolar, a reprovação e a distorção idade-série. Esses fatores evidenciam a necessidade de políticas educacionais inclusivas e de formação docente adequada, capaz de responder às especificidades desses contextos.

Apesar do crescimento das discussões sobre educação inclusiva no Brasil, ainda existe uma lacuna significativa na literatura quanto à formação de professores que atuam em territórios ribeirinhos e à relação dessa formação com as práticas pedagógicas inclusivas. Nesse cenário, este estudo tem como objetivo geral investigar de que forma a formação inicial e continuada dos professores influencia as práticas pedagógicas inclusivas em escolas ribeirinhas, identificando desafios e possibilidades para a promoção de uma educação inclusiva efetiva. Para tanto, propõe-se analisar a percepção dos professores sobre sua formação em educação inclusiva, tanto na fase inicial quanto na continuidade de sua carreira, e compreender como essa formação reflete em suas práticas pedagógicas no ambiente escolar ribeirinho, destacando os principais obstáculos enfrentados para a implementação de práticas pedagógicas inclusivas adequadas às necessidades das comunidades.

2. Revisão da Literatura

Discutir a educação e a inclusão no contexto ribeirinho implica abordar

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 20/11/2025 - **Accepted:** 27/11/2025
Vol: 20.03
DOI: 10.61164/yyn4q732
Pages: 1-21

temáticas historicamente negligenciadas pelo poder público. Ao longo dos anos, as populações ribeirinhas têm enfrentado condições marcadas por precariedades econômicas e sociais, resultantes da exploração econômica, da concentração de riquezas e da ausência de políticas públicas efetivas voltadas à garantia de direitos fundamentais. Compreender a realidade desses povos é imprescindível para a formulação de políticas e práticas pedagógicas que promovam equidade, inclusão e valorização dos modos de vida locais (Hage, 2011; Arroyo, 2011).

Historicamente, os povos ribeirinhos da Amazônia se constituíram a partir do ciclo da borracha, período em que a alta relevância comercial do produto atraiu migrantes de diferentes regiões do país, especialmente do Nordeste, consolidando uma população marcada por processos de trabalho intenso e exploração (Marques, 2023). Essa trajetória histórica reflete na atualidade, evidenciando desafios educacionais significativos, como ensino multisseriado, carência de recursos básicos, baixa qualidade de transporte, infraestrutura escolar inadequada, má distribuição de renda, falta de água potável e energia elétrica, além de escassez de materiais pedagógicos (Arroyo, 2011; Mota Neto, 2008).

A educação nas escolas ribeirinhas frequentemente segue um currículo único e urbanocêntrico, que desconsidera os saberes locais e contribui para a exclusão social e cultural dessa população (Oliveira, 2012; Santomé, 1995; Ghedin, 2006). Hage (2011) defende que as políticas curriculares devem superar visões antropocêntricas e egocêntricas, promovendo uma abordagem integrada que articule aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos e ambientais, reconhecendo grupos historicamente excluídos. Apesar das limitações, as escolas demonstram resiliência, mantendo-se ativas em contextos desafiadores. A legislação brasileira reforça a necessidade de manter essas instituições e adaptar suas propostas pedagógicas, promovendo inclusão e valorização cultural (LDB 9.394/96, art. 28, Resolução nº 2/2008; Brasil, 2008b).

A inclusão efetiva nas escolas ribeirinhas depende diretamente da formação inicial e continuada dos professores, que deve contemplar dimensões técnicas, éticas e humanas, articulando os saberes locais com práticas pedagógicas

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 20/11/2025 - **Accepted:** 27/11/2025
Vol: 20.03
DOI: 10.61164/yyn4q732
Pages: 1-21

contextualizadas (Caldart, 2002; Maricato, 2014). É fundamental que os docentes sejam capacitados para identificar avanços significativos de aprendizagem, planejar atividades individualizadas e coletivas que promovam socialização e pertencimento, além de utilizar materiais concretos e métodos pedagógicos adaptados às capacidades cognitivas dos alunos (Souza & Gomes, 2015; Bartoszeck, 2013).

A formação docente deve também capacitar professores para desenvolver estratégias inclusivas em consonância com as políticas públicas vigentes, garantindo acesso, permanência e sucesso de estudantes com deficiência em escolas rurais (Carvalho, 2014; Pires, 2012). As políticas públicas, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008a) e a LDB (9.394/96), reforçam a necessidade de inclusão em escolas regulares, com recursos pedagógicos adequados e Atendimento Educacional Especializado (AEE). A legislação destaca a importância de articular inclusão, diversidade cultural e territorialidade, promovendo cidadania e equidade para todos os alunos, inclusive em contextos rurais, amazônicos e ribeirinhos (Brasil, 2008).

Apesar dos avanços legais, a implementação da inclusão enfrenta obstáculos estruturais, pedagógicos e culturais, especialmente em áreas geograficamente dispersas como a Amazônia, onde a diversidade dos sujeitos e a falta de infraestrutura intensificam os desafios (Carvalho, 2014). Nesse contexto, a lacuna científica se torna evidente: embora haja literatura consolidada sobre educação inclusiva e políticas públicas, ainda existem poucos estudos que articulem de forma integrada a formação docente, as práticas pedagógicas inclusivas e o contexto específico de escolas ribeirinhas amazônicas. Poucos trabalhos investigam como a formação inicial e continuada influencia efetivamente a inclusão, considerando as particularidades culturais, sociais e territoriais desses alunos.

Dessa forma, o presente estudo tem como objetivo geral investigar de que forma a formação inicial e continuada dos professores influencia as práticas pedagógicas inclusivas em escolas ribeirinhas, buscando identificar os desafios e

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 20/11/2025 - **Accepted:** 27/11/2025
Vol: 20.03
DOI: 10.61164/yyn4q732
Pages: 1-21

as possibilidades para a promoção de uma educação inclusiva efetiva. Propõe-se analisar a percepção dos professores sobre sua formação em educação inclusiva, tanto na fase inicial quanto na continuidade de sua carreira, e compreender como essa formação reflete em suas práticas pedagógicas no ambiente escolar ribeirinho, destacando os principais obstáculos enfrentados para implementação de práticas pedagógicas inclusivas adequadas às necessidades das comunidades.

A revisão evidencia que a inclusão nas escolas ribeirinhas depende da articulação entre formação docente crítica e contextualizada, currículo adaptado às especificidades locais e políticas públicas efetivas. Apenas com práticas pedagógicas sensíveis à realidade amazônica e com professores capacitados para atuar de forma inclusiva será possível garantir uma educação equitativa, valorizando os saberes locais e promovendo o desenvolvimento integral de todos os alunos.

3. Metodologia

A pesquisa caracterizou-se como um estudo qualitativo de natureza descritiva e exploratória, voltado à compreensão das percepções dos professores sobre a formação inicial e continuada em educação inclusiva e sua aplicação na prática pedagógica em escolas ribeirinhas.

Optou-se pela abordagem qualitativa por possibilitar o acesso às experiências, vivências e perspectivas subjetivas dos docentes, permitindo analisar de forma aprofundada os desafios e potencialidades do processo inclusivo no contexto estudado.

O estudo foi realizado na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Ajaraí Costa, localizada em uma comunidade ribeirinha do município de Cametá, no Estado do Pará, caracterizada por limitações de infraestrutura, dificuldades de acesso e especificidades culturais que influenciam diretamente o processo de ensino-aprendizagem e a implementação de políticas de inclusão educacional.

Participaram da pesquisa três docentes atuantes na instituição, selecionados

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 20/11/2025 - **Accepted:** 27/11/2025
Vol: 20.03
DOI: 10.61164/yyn4q732
Pages: 1-21

por exercerem atividades com alunos da educação inclusiva e por manifestarem interesse voluntário em colaborar com o estudo. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, permitindo aos participantes expressarem suas percepções, experiências e opiniões sobre a formação inicial e continuada em educação inclusiva, bem como os desafios enfrentados no contexto ribeirinho.

As entrevistas foram gravadas com autorização dos participantes e posteriormente transcritas para análise. O procedimento de pesquisa seguiu as normas éticas estabelecidas pela Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, incluindo aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa, garantia de anonimato, confidencialidade, participação voluntária e direito de desistência.

A análise dos dados utilizou a técnica de análise de conteúdo, segundo Bardin (2011), contemplando leitura completa das transcrições, identificação de categorias e subcategorias e interpretação dos significados dos relatos, com destaque para as dimensões de formação inicial e continuada em educação inclusiva, desafios estruturais e logísticos das escolas ribeirinhas, estratégias pedagógicas e práticas inclusivas, e relação entre políticas públicas e prática docente. Essa abordagem permitiu correlacionar as percepções dos professores com referenciais teóricos sobre educação inclusiva, formação docente e educação do campo, evidenciando tanto avanços quanto lacunas na implementação das políticas educacionais.

4. Resultados e Discussão

Esta subseção analisa de forma aprofundada as percepções dos professores sobre sua formação inicial e continuada em educação inclusiva, destacando dimensões explícitas e implícitas que permeiam suas práticas pedagógicas cotidianas. Busca-se compreender não apenas as dificuldades estruturais e pedagógicas, mas também as dinâmicas sociais e subjetivas que influenciam o processo inclusivo, evidenciando como os docentes lidam com a diversidade presente nas salas de aula da EMEIF Ajaraí Costa.

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 20/11/2025 - **Accepted:** 27/11/2025
Vol: 20.03
DOI: 10.61164/yyn4q732
Pages: 1-21

Quadro 01 – Perfil dos entrevistados

Sujeito	Formação Acadêmica	Tempo de Experiência
Entrevistado 1	Licenciatura em Pedagogia	10 anos
Entrevistado 2	Licenciatura em Pedagogia e Letras	8 anos
Entrevistado 3	Licenciatura em Geografia	12 anos

Fonte: Os autores (2025)

Observa-se que nenhum dos docentes possui formação específica ou continuada que contemple as particularidades da inclusão educacional, evidenciando uma lacuna significativa no atendimento às necessidades dos alunos com deficiência. Essa ausência de preparo adequado compromete a implementação de estratégias pedagógicas inclusivas e a criação de ambientes de aprendizagem acessíveis e equitativos, reforçando barreiras estruturais e sociais que perpetuam a invisibilidade desses estudantes.

Além da carência formativa, os docentes relatam dificuldades concretas relacionadas à infraestrutura escolar, improvisação de espaços e falta de recursos pedagógicos, que reforçam o cenário de exclusão e limitam a participação plena dos alunos. Assim, a formação docente emerge como elemento central para a promoção de práticas inclusivas, sendo capaz de transformar não apenas a experiência escolar, mas também a percepção social sobre a diversidade e as diferenças individuais.

O primeiro tema emergente nas entrevistas refere-se à percepção dos professores sobre a formação continuada como instrumento de fundamentação da prática pedagógica:

> Eu considero muito relevante ter o curso de formação continuada na educação inclusiva porque dentro do ambiente de sala de aula percebemos que cada aluno tem seu ritmo e forma de aprender. Muitos casos envolvem alunos com deficiências que necessitam de acompanhamento específico. Sem capacitação, não sabemos como ajudá-los. A formação continuada possibilita entender essa diversidade de forma justa e eficaz, criando recursos e estratégias que tornam o ambiente de aprendizagem acessível e acolhedor. (Entrevistado 1, 2025).

A fala do entrevistado evidencia uma compreensão sensível da diversidade

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 20/11/2025 - **Accepted:** 27/11/2025
Vol: 20.03
DOI: 10.61164/yyn4q732
Pages: 1-21

presente na sala de aula e ressalta a importância da formação continuada em educação inclusiva como instrumento para promover práticas pedagógicas justas e eficazes. Ao reconhecer que cada aluno tem um ritmo e uma forma de aprender, incluindo aqueles com deficiências, o interlocutor aponta a necessidade de preparo específico para lidar com essas demandas, destacando a lacuna existente quando não há capacitação.

No entanto, a argumentação poderia ser aprofundada ao detalhar exemplos concretos de estratégias ou recursos que a formação continuada proporciona, evitando uma abordagem apenas generalista sobre acessibilidade e acolhimento. Ainda assim, o depoimento reforça a relevância do desenvolvimento profissional contínuo para garantir inclusão real e qualidade no processo educativo.

Nota-se que o relato evidencia sensibilidade à diversidade e à necessidade de adaptação pedagógica, alinhando-se ao argumento de Silva (2012), de que cada criança apresenta diferentes facilidades em áreas específicas, e que é a partir da identificação dessas potencialidades que se pode promover aprendizagem significativa. Além disso, Coll et al. (2004) reforçam que as adaptações devem estimular a motivação e o engajamento contínuo dos estudantes.

A respeito das considerações supracitadas, o Entrevistado 2 (2025) complementa: “A formação continuada é necessária para nossa prática pedagógica, especialmente em contextos desafiadores como as escolas ribeirinhas. Ela fortalece a prática inclusiva e melhora a qualidade do ensino”. A fala destaca a interdependência entre formação continuada e eficácia pedagógica, indicando que a capacitação docente é elemento central para que a inclusão seja efetiva.

Na mesma direção sinalizada, o Entrevistado 3 (2025) enfatiza a carência de cursos estruturados:

> Seria importante haver uma formação que contemplasse as dificuldades que encontramos em sala de aula, pois temos alunos da educação inclusiva, mas não temos condições de lidar com eles devido à falta de formação inicial e continuada. Falta atenção dos órgãos responsáveis para que essa prática aconteça.

A fala supracitada evidencia uma preocupação prática e crítica com a

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 20/11/2025 - **Accepted:** 27/11/2025
Vol: 20.03
DOI: 10.61164/yyn4q732
Pages: 1-21

realidade da educação inclusiva, ao destacar a insuficiência da formação inicial e continuada para lidar com alunos com necessidades especiais. Ela aponta que a presença de alunos na educação inclusiva não se traduz automaticamente em atendimento adequado, revelando uma lacuna entre a política educacional e a prática pedagógica.

Além disso, critica a falta de atenção e suporte por parte dos órgãos responsáveis, indicando que a responsabilidade pela inclusão não recai apenas sobre os professores, mas também sobre o sistema educacional como um todo.

A argumentação é contundente ao mostrar que a inclusão exige preparo estruturado e contínuo, embora pudesse ser enriquecida com exemplos específicos das dificuldades enfrentadas em sala de aula.

Essa constatação evidencia não apenas a necessidade de cursos de formação continuada, mas corroboram com as reflexões propostas por Caldart (2002); Hage (2011) e Oliveira (2012), sobre a ausência de políticas públicas estruturadas para garantir capacitação contínua, especialmente em contextos rurais e ribeirinhos, onde os desafios logísticos e de acesso agravam a vulnerabilidade do processo educativo.

A análise dos relatos permite identificar que a formação continuada influencia diretamente a implementação de práticas pedagógicas inclusivas. Os professores reconhecem que sem atualização constante, a educação oferecida não atende às necessidades específicas dos alunos com deficiência, perpetuando barreiras e estigmas. A formação docente, nesse sentido, deve transcender o repasse de conteúdos acadêmicos, englobando dimensões críticas, éticas, técnicas e culturais (Candau, 2020).

Além da formação, os docentes destacam a importância do engajamento da comunidade escolar, envolvendo coordenadores, diretores, equipe de apoio e famílias, para criar um ambiente inclusivo. Essa abordagem colaborativa favorece a identificação de necessidades individuais, o compartilhamento de recursos e o desenvolvimento de estratégias eficazes, garantindo a participação plena dos alunos.

A relevância da formação continuada se torna ainda mais evidente frente a

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 20/11/2025 - **Accepted:** 27/11/2025
Vol: 20.03
DOI: 10.61164/yyn4q732
Pages: 1-21

demandas emergentes, como o aumento de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O Entrevistado 1 (2025), reforça:

> Percebe-se o número crescente de alunos com autismo e a ausência de formações específicas sobre o tema. Sem conhecimento, enfrentamos dificuldades em compreender e atender essas crianças. A formação é indispensável para desenvolver estratégias e metodologias eficazes, tornando o ensino mais inclusivo e acolhedor.

As considerações do entrevistado, ressalta a crescente demanda por educação inclusiva específica para alunos com autismo, evidenciando a lacuna existente na formação docente. Ele demonstra consciência de que a ausência de capacitação impede a compreensão adequada das necessidades desses alunos e compromete a eficácia do ensino.

Ao enfatizar a importância da formação para o desenvolvimento de estratégias e metodologias inclusivas, o depoimento destaca não apenas a dimensão técnica do preparo profissional, mas também a dimensão ética de tornar o ambiente escolar acolhedor. Entretanto, a análise poderia ser enriquecida se detalhasse que tipos de estratégias ou metodologias seriam mais eficazes, passando de uma argumentação geral para uma proposição mais concreta de intervenção pedagógica.

Nesse contexto, a formação deve oferecer suporte teórico-prático, permitindo ao docente adaptar o currículo, utilizar recursos pedagógicos adequados e implementar metodologias diversificadas. Como complementam Oliveira (2015) e Santomé (1995), a educação em escolas ribeirinhas não deve reproduzir modelos urbanos, mas integrar saberes locais e valorização cultural, evitando exclusão e negação da diversidade.

Os dados evidenciam que a formação inicial dos professores é insuficiente para atender às demandas da educação inclusiva em contextos ribeirinhos. A formação continuada, por sua vez, é percebida como ferramenta essencial para:

- capacitar os docentes para lidar com as especificidades individuais dos alunos;
- promover práticas pedagógicas flexíveis e adaptadas ao ritmo e às habilidades dos estudantes;

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 20/11/2025 - **Accepted:** 27/11/2025
Vol: 20.03
DOI: 10.61164/yyn4q732
Pages: 1-21

- fortalecer o papel social da escola na promoção de equidade e inclusão;
- valorizar os saberes culturais e territoriais das comunidades ribeirinhas.

Mantoan (2002) reforça que a escola inclusiva deve articular estudantes, conteúdos, famílias e comunidade em redes de saberes que favoreçam aprendizagem significativa. Nesse sentido, a formação continuada emerge como instrumento central para construir ambientes educacionais equitativos, contextualizados e sensíveis às particularidades do campo ribeirinho amazônico.

A formação de professores pode ser considerada como uma das políticas públicas mais relevantes para a promoção de uma educação de qualidade, assegurando direitos à cidadania e à inclusão de todos os indivíduos. Nesse contexto, refletir sobre os desafios da prática pedagógica e os processos de formação inicial e continuada torna-se essencial, especialmente na atuação docente junto a alunos com deficiência, independentemente de sua condição. O exercício de uma educação verdadeiramente inclusiva demanda preparo específico e contínuo, que articule teoria, prática e conhecimento do contexto sociocultural dos estudantes.

Historicamente, os docentes enfrentam problemas estruturais e pedagógicos diversos, como infraestrutura escolar precária, escassez de materiais didáticos e pedagógicos, insuficiência de investimentos em políticas públicas inclusivas e fragilidade da formação profissional (Vetrone & Mendes, 2007).

Essas condições comprometem a motivação docente e limitam a qualidade da prática pedagógica, sobretudo no atendimento a alunos com deficiência. Consequentemente, a ausência de formação adequada contribui para a chamada pseudoinclusão, caracterizada pela presença simbólica do estudante na escola regular sem efetiva participação nos processos de aprendizagem (Pimentel, 2012 apud Teixeira, Barreto; Nunes, 2021).

Nunes (2014) alerta que, embora a legislação brasileira assegure educação inclusiva para todos, ainda há lacunas significativas entre as políticas oficiais e a prática escolar. Os órgãos responsáveis muitas vezes não promovem ações concretas para transformar em realidade o caráter inclusivo previsto em documentos oficiais. Essa lacuna se reflete no cotidiano das escolas, onde

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 20/11/2025 - **Accepted:** 27/11/2025
Vol: 20.03
DOI: 10.61164/yyn4q732
Pages: 1-21

professores muitas vezes aplicam práticas homogêneas, desconsiderando as necessidades específicas de alunos com deficiência.

A atuação docente, nesse contexto, exige estratégias pedagógicas que envolvam todos os alunos, promovam adaptações curriculares e estimulem a aprendizagem, valorizando o potencial de cada estudante. O reconhecimento das capacidades individuais, aliado à crença na possibilidade de desenvolvimento, é fundamental para a inclusão efetiva. Além disso, é necessário que os cursos de licenciatura revisem suas estruturas curriculares, preparando futuros professores para atuar em contextos inclusivos, críticos e culturalmente sensíveis (Chagas; Santos, 2015).

Os cursos de **formação continuada** surgem como instrumentos essenciais para suprir lacunas na formação inicial e fortalecer a prática docente. Novoa (1997) propõe que a formação deve deslocar o foco do acadêmico para o profissional, ressignificando a profissão, integrando teoria e prática e promovendo reflexão crítica sobre valores e ideais. Tozzeto (2013, apud Teixeira, Barreto & Nunes, 2021) reforça que o desempenho do professor em sala de aula expressa suas competências, evidenciando a importância da formação em serviço ou continuada. Placco (2010, apud Teixeira, Barreto & Nunes, 2021) destaca que essa formação deve valorizar as experiências docentes, fomentar a troca de saberes e estimular a reflexão sobre o fazer pedagógico, permitindo que mudanças efetivas sejam incorporadas às práticas diárias.

A formação continuada, portanto, representa uma estratégia indispensável para a inclusão de alunos com deficiência. Definida como “um processo complexo que envolve a apropriação de conhecimentos e saberes sobre a docência, necessários para o exercício da profissão, em que a escola se torna o local privilegiado para a formação” (Placco, 2010, p. 01 apud Teixeira, Barreto & Nunes, p. 13), ela permite que os professores reconstruam sua prática pedagógica a partir da troca de experiências, reflexão crítica e contextualização sociocultural.

Os entrevistados da pesquisa reforçam a importância desses cursos no contexto das escolas ribeirinhas, onde as especificidades territoriais e culturais intensificam os desafios pedagógicos:

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 20/11/2025 - **Accepted:** 27/11/2025
Vol: 20.03
DOI: 10.61164/yyn4q732
Pages: 1-21

> A participação dos professores em cursos de formação continuada permite considerar os desafios territoriais e a diversidade dos alunos. Os cursos abordam educação inclusiva, estratégias adaptadas à realidade escolar, deficiências específicas e conhecimentos sobre comunidades ribeirinhas, cultura e modo de vida dos alunos, tornando o ensino mais significativo (Entrevistado 1, 2025).

O entrevistado ressalta a relevância da formação continuada ao relacioná-la não apenas à inclusão de alunos com diferentes necessidades, mas também à valorização do contexto sociocultural em que a escola está inserida. Ao mencionar desafios territoriais e a diversidade cultural, o entrevistado evidencia que a educação inclusiva deve considerar fatores além das deficiências individuais, incorporando conhecimentos sobre comunidades, costumes e modos de vida para tornar o ensino mais significativo.

A argumentação demonstra uma compreensão ampla da inclusão, integrando aspectos pedagógicos e socioculturais; contudo, poderia ser fortalecida ao exemplificar como essas formações concretamente impactam a prática docente ou os resultados de aprendizagem.

Neste sentido com base em Placco (2010), nota-se que a formação continuada não deve se restringir à compreensão técnica das deficiências, mas também considerar os saberes e práticas culturais das comunidades, permitindo a construção de metodologias contextualizadas e efetivas. É necessário que o currículo esteja alinhado às demandas locais, valorizando conhecimentos construídos a partir da relação dos alunos com o rio, a floresta e a terra.

O Entrevistado 3 (2025) ao tratar da questão, acrescenta que:

> Os cursos de formação continuada contribuem com a educação ribeirinha, mas muitas vezes falham na aplicação prática. Existe um distanciamento entre a teoria apresentada na faculdade e o que recebemos de formação, o que faz falta no nosso cotidiano.

Essa declaração evidencia que a falta de políticas públicas e de formação contextualizada limita a eficácia da educação inclusiva em áreas remotas, contribuindo para a sensação de abandono entre os docentes. As políticas educacionais desarticuladas geram precarização, dificultam a implementação de práticas inclusivas e desconsideram a realidade social, ambiental e cultural da escola ribeirinha (Oliveira; Pessoa, 2018; Hage, 2011).

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 20/11/2025 - **Accepted:** 27/11/2025
Vol: 20.03
DOI: 10.61164/yyn4q732
Pages: 1-21

Os relatos confirmam que a formação continuada atua como mecanismo de atualização profissional, reflexão crítica e construção de metodologias adaptadas às especificidades dos alunos com deficiência, permitindo que os professores atuem como agentes efetivos de inclusão, capazes de reivindicar recursos e assegurar o cumprimento das determinações legais (Vitalino; Manzini, 2003 apud Lopes; Marquezine, 2012).

Em síntese, os dados indicam que a inclusão efetiva depende de uma formação docente que articule conhecimento técnico, sensibilidade sociocultural e prática contextualizada. Para professores da escola ribeirinha, a formação continuada é essencial não apenas para atender alunos com deficiência, mas também para construir um currículo significativo, alinhado à realidade local e às dinâmicas ambientais e culturais da comunidade.

3.1 Desafios ao buscar formação continuada para subsidiar práticas pedagógica em escolas ribeirinhas

A realidade observada nas instituições escolares frequentemente se apresenta em desacordo com o que preconiza a legislação brasileira no que tange aos investimentos, à inclusão escolar e à formação docente. As instituições de ensino superior, bem como os profissionais que nelas se formam, frequentemente não estão preparados, nem estruturados para acolher estudantes com deficiência em seus espaços educativos. Nunes (2014) ressalta que a caracterização da deficiência não é tarefa simples, dada a complexidade das limitações que ela impõe, abrangendo não apenas aspectos intelectuais, mas diversos domínios da vida do indivíduo, com destaque para o funcionamento adaptativo.

Esse cenário reflete o panorama nacional e global da inclusão educacional, mediado por legislações, decretos e normativas que valorizam a inclusão e promovem maior aceitação e apoio da comunidade escolar em relação aos alunos com deficiência. Trata-se de um avanço importante no contexto da educação inclusiva. No entanto, apesar da existência de normativas que asseguram a inclusão nas escolas ribeirinhas e do campo, sua efetivação esbarra em

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 20/11/2025 - **Accepted:** 27/11/2025
Vol: 20.03
DOI: 10.61164/yyn4q732
Pages: 1-21

obstáculos significativos, resultando em atrasos e lacunas na implementação de metodologias que garantam igualdade de acesso e condições adequadas de aprendizagem.

A partir dessa perspectiva, os professores de escolas ribeirinhas enfrentam desafios particulares ao buscar formação continuada para subsidiar sua prática pedagógica. O Entrevistado 1 (2025), relata:

> Sim, a gente enfrenta vários desafios em relação a cursos de formação continuada. Se for esperar pela Secretaria de Educação de Cametá, ela não oferece cursos de capacitação em relação à educação inclusiva. O professor que quer se especializar precisa buscar outros meios, em universidades públicas ou particulares, mas mesmo assim é difícil acessar cursos voltados à educação inclusiva para o campo. Em 2023, abriu-se uma turma de formação continuada em educação inclusiva para o campo, mas foi difícil conseguir o acesso, porque quando soube do curso já tinha fechado a inscrição. Tudo isso atrapalha a participação na formação

A fala evidencia uma crítica concreta à falta de oferta e de acessibilidade de cursos de formação continuada em educação inclusiva, especialmente voltados para o contexto do campo. O entrevistado aponta que a responsabilidade de buscar capacitação recai sobre o próprio professor, já que a Secretaria de Educação não disponibiliza cursos suficientes, o que gera barreiras significativas de acesso e limita a atualização profissional. Além disso, o relato demonstra que, mesmo quando há iniciativas, problemas logísticos e de comunicação dificultam a participação, comprometendo o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. A análise revela, portanto, que a inclusão efetiva depende não apenas da vontade do docente, mas de políticas educacionais estruturadas e acessíveis.

De acordo com Stainback e Stainback (1999), a educação inclusiva não se limita à presença física de alunos com deficiência, mas requer formação docente contínua e estratégias pedagógicas adaptadas às necessidades específicas de cada estudante. Nesse sentido, a dificuldade de acesso a cursos de capacitação, apontada pelo entrevistado, representa um entrave direto à construção de práticas inclusivas significativas.

Segundo Luckesi (2011), a formação continuada deve articular teoria e prática, permitindo que o professor desenvolva competências para lidar com a diversidade cultural e territorial presente nas escolas do campo. Quando essa

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 20/11/2025 - **Accepted:** 27/11/2025
Vol: 20.03
DOI: 10.61164/yyn4q732
Pages: 1-21

formação é insuficiente ou inacessível, como no caso descrito, os docentes ficam limitados a improvisações, prejudicando a aprendizagem dos alunos e comprometendo o princípio da inclusão como direito de todos. Portanto, a fala reforça a necessidade de políticas públicas que garantam acesso equitativo à formação continuada, promovendo práticas pedagógicas efetivamente inclusivas, contextualizadas e socialmente justas.

O Entrevistado (2025) amplia a discussão, destacando as particularidades da educação em comunidades ribeirinhas: “Não são poucos desafios que enfrentamos. Para nós, que atuamos em escolas ribeirinhas, é difícil ter acesso a formações continuadas que realmente contribuam para nossa prática pedagógica”.

Aqui, nota-se que os desafios logísticos e territoriais — derivados do isolamento geográfico e das distâncias entre campo e cidade — potencializam as dificuldades já existentes no cotidiano escolar. A prática docente, que envolve adaptações curriculares e interações pedagógicas complexas, se torna ainda mais desafiadora quando somada à precariedade de infraestrutura, transporte e acesso a recursos formativos.

Nesse contexto, a formação continuada assume papel crucial para o sucesso da educação inclusiva. O professor precisa desenvolver práticas interdisciplinares, considerando a cultura, o modo de vida e as experiências dos alunos, além de aplicar metodologias contextualizadas que facilitem o acesso aos conteúdos. A implementação eficaz dessas estratégias requer, porém, uma formação inicial e continuada sólida, que muitas vezes se mostra ausente no contexto ribeirinho.

O Entrevistado 3 (2025) reforça a perspectiva supracitada, ao considerar que:

> [...] como todos os professores enfrentamos muita dificuldade para conseguir algum tipo de formação continuada ou curso que nos facilite trabalhar com alunos com deficiência, porque não é ofertado. Essas dificuldades continuam e, de alguma maneira, precisamos adaptar. Por exemplo, no caso do aluno surdo, há muita dificuldade, não há investimento que chegue até nós, e se algum professor quiser se capacitar, terá que financiar seu próprio curso, porque não há outra forma.

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 20/11/2025 - **Accepted:** 27/11/2025
Vol: 20.03
DOI: 10.61164/yyn4q732
Pages: 1-21

Além das barreiras logísticas e financeiras, os alunos com deficiência em escolas ribeirinhas enfrentam uma inclusão frequentemente excludente, sem suporte adequado para suas necessidades e sem a efetiva implementação de políticas públicas. Tornam-se necessárias mudanças de atitudes e de paradigmas, que substituam visões deficitárias por uma compreensão das diferenças como legítimas, valorizando a diversidade e promovendo uma verdadeira educação inclusiva.

Estudiosos do campo reforçam essa análise. Fernandes (2005) e Caldart (2002) destacam o direito dos estudantes do campo a uma educação localizada, que valorize sua cultura, saberes e contexto territorial. Entretanto, muitos desses alunos continuam invisibilizados, enfrentando barreiras sociais, históricas e educacionais que limitam seu desenvolvimento. Marques (2023) observa que o isolamento geográfico contribui para a ausência de políticas públicas eficazes, comprometendo o acesso a direitos essenciais, como a educação de qualidade.

Caiado e Meletti (2011) enfatizam que a exclusão desses estudantes não resulta apenas da deficiência, mas de barreiras estruturais e sociais presentes nas escolas do campo, agravadas por problemas de transporte, saúde, infraestrutura e falta de políticas públicas específicas. Nesse sentido, é evidente que a efetividade da inclusão depende de políticas públicas que forneçam suporte adequado, recursos e capacitação para professores, escolas e famílias, considerando as particularidades territoriais e culturais das comunidades ribeirinhas.

Em síntese, a educação inclusiva no contexto ribeirinho demanda a articulação de formação docente continuada, políticas públicas eficazes e práticas pedagógicas contextualizadas. Somente dessa forma será possível garantir igualdade de oportunidades, reconhecer a diversidade e promover a aprendizagem efetiva de todos os estudantes, transformando a inclusão em um direito concretamente realizado, e não apenas normativo.

5. Conclusão

A análise apresentada evidencia que a efetivação da educação inclusiva em

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 20/11/2025 - **Accepted:** 27/11/2025
Vol: 20.03
DOI: 10.61164/yyn4q732
Pages: 1-21

escolas ribeirinhas depende de múltiplos fatores interligados, destacando-se, sobretudo, a formação docente continuada, a adequação das políticas públicas e a contextualização das práticas pedagógicas à realidade local. Apesar de avanços legislativos que consolidam o direito à educação inclusiva, a implementação concreta desses direitos encontra-se comprometida por limitações estruturais, logísticas e pedagógicas.

Os relatos dos professores demonstram que o acesso à formação continuada ainda é precário, muitas vezes exigindo esforço individual e investimentos próprios para buscar capacitação em educação inclusiva. Essa dificuldade é agravada pelo isolamento geográfico, pelas limitações de transporte e pela escassez de recursos nas escolas do campo e ribeirinhas, dificultando a adaptação de metodologias e a inclusão efetiva dos alunos com deficiência.

Além disso, verifica-se que a formação inicial muitas vezes não prepara adequadamente os docentes para enfrentar as complexidades da inclusão, resultando em práticas de pseudoinclusão, em que a presença do aluno é simbólica, sem efetiva participação nos processos de aprendizagem. A ausência de uma perspectiva crítica e contextualizada reforça a necessidade de programas de formação continuada que valorizem não apenas o conhecimento técnico, mas também a compreensão das especificidades culturais, sociais e ambientais das comunidades atendidas.

Por fim, a educação inclusiva em escolas ribeirinhas exige uma mudança de paradigma, na qual a diferença seja reconhecida como diversidade legítima e potencializadora do aprendizado. Para isso, é imprescindível a integração entre formação docente sólida, políticas públicas direcionadas, investimentos em infraestrutura e recursos pedagógicos, além de uma abordagem que considere a realidade sociocultural dos estudantes. Somente por meio dessa articulação será possível garantir uma educação verdadeiramente inclusiva, capaz de promover a cidadania, o desenvolvimento integral dos alunos e a valorização da diversidade nas comunidades rurais e ribeirinhas.

Referências

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 20/11/2025 - **Accepted:** 27/11/2025
Vol: 20.03
DOI: 10.61164/yyn4q732
Pages: 1-21

ALENCAR, M.; COSTA, P. **Educação e sustentabilidade em comunidades ribeirinhas: desafios e práticas pedagógicas**. Belém: EDUFPA, 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEYER, L. **Educação inclusiva**: desafios e perspectivas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

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

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

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

CALDART, R. **Educação no meio rural**: desafios e perspectivas. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FERNANDES, A. **Educação e territorialidade**: políticas e práticas no campo. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 61. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

HAGE, S. A. M. **Educação do campo e políticas públicas**: desafios para a Amazônia. Belém: Paka-Tatu, 2011.

LOPES, L.; MARQUEZINE, M. **Políticas públicas e educação inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2012.
MARQUES, J. da S. **Povos ribeirinhos e o ciclo da borracha**: impactos históricos e sociais na Amazônia. Revista de Estudos Amazônicos, Manaus, v. 15, n. 2, p. 45-62, 2023.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? 6. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

NUNES, F. **Inclusão escolar**: realidade e desafios. São Paulo: Loyola, 2014.

PIMENTEL, L. **Inclusão e pseudoinclusão**: desafios na prática escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2012.

PLACCO, C. **Formação de professores**: contribuições da prática docente. São Paulo: Cortez, 2010.

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 20/11/2025 - **Accepted:** 27/11/2025
Vol: 20.03
DOI: 10.61164/yyn4q732
Pages: 1-21

TEIXEIRA, A.; BARRETO, S.; NUNES, F. **Educação inclusiva e formação docente**. Recife: EDUFRPE, 2021.

TOZZETO, A. **Formação continuada de professores e práticas pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 2013.

VETRONE, A.; MENDES, L. **Educação inclusiva: desafios da prática docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

VITALINO, L.; MANZINI, J. **Políticas educacionais e inclusão escolar**. São Paulo: Cortez, 2003.

CAIADO, F.; MELETTI, L. **Educação inclusiva e desigualdades no campo**. Brasília: UNESCO, 2011.

OLIVEIRA, R.; PESSOA, J. **Currículo, poder e educação no campo**. Belém: EDUFPA, 2018.