ISSN: 2358-8829

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO AMAZÔNICO: POLÍTICAS DE INCLUSÃO, INFLUÊNCIAS INTERNACIONAIS E DESAFIOS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

David de Abreu Alves [1]
Adrielly Silva Castro[2]
Alessandro Rodrigues dos Santos[3]
Elizangela da Silva Barboza Ramos[4]

INTRODUÇÃO

A exclusão social é historicamente marcada pela segregação de grupos e pela restrição de sua participação na vida coletiva, produzindo desigualdades que persistem na contemporaneidade (RIBEIRO, 2006). Para as pessoas com deficiência, esse processo se manifesta em barreiras estruturais, estigmas e práticas discriminatórias que dificultam o acesso, a permanência e a participação escolar, agravados pela ausência de adaptações curriculares e de apoio pedagógico adequado (SERIGHELLI; ARALDI, 2021; MAZZOTTA; D'ANTINO, 2011).

Nesse cenário, documentos internacionais, como a Declaração de Salamanca, impulsionaram a construção de sistemas educacionais inclusivos. Entretanto, sua incorporação pelos países envolve disputas entre organismos multilaterais, grupos políticos e setores da sociedade civil, que influenciam a formulação e a implementação das políticas educacionais (PAVEZI; MAINARDES, 2018).

No Brasil, as políticas de educação inclusiva resultam dessas influências internacionais, das mobilizações sociais e das transformações no papel do Estado. O Plano Nacional de Educação, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a Base Nacional Comum Curricular constituem importantes referenciais para orientar o atendimento educacional, a valorização da diversidade e a participação dos estudantes com deficiência na escola regular (PASIAN; MENDES; CIA, 2017; BRASIL, 2017).

Este trabalho analisa a construção das políticas de educação inclusiva no Brasil, considerando as influências internacionais e suas implicações para a formação docente e a organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE), com atenção aos

[1] Professor do Departamento de Geografia da Universidad Federal de Roraima - UFRR, david.abreu@ufrr.br;
[2] Mestranda do PROFEI da Universidade Federal de Roraima - UFRR, adrielly.castro.ufrr.t5@gmail.com;
[3] Mestrando do PROFEI da Universidade Federal de Roraima - UFRR, alerodsantos23@gmail.com;
[4] Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Roraima - UFRR, elizangela.ramos@ufrr.br;

ISSN: 2358-8829

desafios do contexto amazônico. A pesquisa parte da seguinte questão: de que maneira as políticas de educação inclusiva, influenciadas por diretrizes internacionais e incorporadas à legislação brasileira, orientam a formação docente e a organização do AEE diante das particularidades educacionais da Amazônia? Parte-se do entendimento de que a efetivação da inclusão escolar depende não apenas dos marcos normativos, mas também da formação dos professores, das práticas pedagógicas acessíveis e da articulação entre o ensino regular e os serviços de apoio especializado.

O recorte amazônico justifica-se pelas particularidades territoriais, sociais, econômicas e culturais da região, marcadas por grandes distâncias, dificuldades de deslocamento, desigualdades no acesso aos serviços educacionais e diversidade dos contextos escolares, fatores que impõem desafios à formação docente e à oferta do AEE.

METODOLOGIA

A pesquisa é qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, e analisa as políticas brasileiras de Educação Especial na perspectiva inclusiva, suas relações com as diretrizes internacionais e suas implicações para a formação docente e a organização do AEE, considerando os desafios de implementação no contexto amazônico. Busca-se identificar as relações entre os fundamentos dessas políticas e as condições de sua efetivação nos sistemas de ensino.

A pesquisa bibliográfica foi desenvolvida a partir de produções acadêmicas que abordam a trajetória histórica da Educação Especial, as influências internacionais nas políticas educacionais brasileiras, a formação inicial e continuada de professores e a organização do AEE. Foram consideradas, especialmente, contribuições que discutem as relações entre Estado, políticas públicas, inclusão escolar, trabalho docente e condições institucionais de atendimento aos estudantes público-alvo da EE.

Nesse percurso, foram mobilizados estudos de Kassar e Rebelo (2018), Pavezi e Mainardes (2018), Ross (2002), Haas e Baptista (2025), Alves (2015, 2018) e Chagas et al. (2026), entre outros autores já incorporados ao referencial teórico do trabalho. A seleção dessas produções orientou-se por sua pertinência em relação ao problema e aos objetivos da pesquisa, privilegiando estudos que contribuíssem para compreender as dimensões históricas, políticas e pedagógicas da educação inclusiva.

ISSN: 2358-8829

A pesquisa documental contemplou documentos internacionais e nacionais que constituem referências para a formulação e a organização das políticas de Educação Especial e educação inclusiva. No âmbito internacional, foram considerados a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (1994), com o propósito de identificar princípios e orientações que contribuíram para a ampliação do debate sobre o direito à educação e a escolarização das pessoas com deficiência.

No contexto brasileiro, foram examinados a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e os Decretos nº 10.502/2020 e nº 11.370/2023. A leitura desses documentos considerou seus contextos de elaboração, suas orientações para a organização da educação inclusiva e as disputas políticas em torno da oferta dos serviços e dos espaços de escolarização dos estudantes público-alvo da EE.

O percurso de análise foi organizado em três eixos: o primeiro trata das influências internacionais e da construção das políticas brasileiras de Educação Especial; o segundo aborda a formação docente, a organização do AEE e as práticas pedagógicas acessíveis; e o terceiro discute os desafios da educação inclusiva no contexto amazônico, considerando as desigualdades territoriais, sociais e institucionais.

A análise dos materiais buscou identificar aproximações, divergências e tensões entre as diretrizes internacionais, os marcos normativos brasileiros e a produção acadêmica, relacionando as políticas de inclusão às condições institucionais de implementação, à formação docente e à articulação do AEE com o ensino comum.

O contexto amazônico constitui um recorte territorial e analítico da pesquisa, fundamentado na produção acadêmica e nas particularidades geográficas, sociais, econômicas e socioculturais da região, sem envolver investigação empírica em instituições específicas. Consideram-se as diferentes realidades urbanas, rurais, ribeirinhas e indígenas e seus desafios para a implementação das políticas de inclusão, especialmente quanto ao deslocamento, à disponibilidade de profissionais, aos recursos de acessibilidade e à formação continuada.

Assim, a pesquisa analisa as relações entre políticas públicas, formação docente e AEE, considerando que a educação inclusiva depende da atuação articulada dos

ISSN: 2358-8829

professores, do Estado e dos sistemas de ensino, bem como das condições materiais e institucionais das escolas.

REFERENCIAL TEÓRICO

Educação Especial e Educação Inclusiva: percursos históricos, conceituais, influências internacionais e construção das políticas brasileiras

No campo educacional, isso se expressou com força entre os séculos XVIII e XIX, quando prevalecia uma visão organicista que classificava as pessoas a partir de características biológicas. Esse modo de pensar sustentou práticas escolares em que crianças consideradas "excepcionais" eram isoladas em instituições fechadas, sem convívio com outras, e submetidas a métodos assistenciais que partiam da ideia equivocada de cura. A deficiência era usada como explicação para o baixo rendimento escolar e como justificativa para mantê-las fora das salas regulares, reforçando a crença de que não havia espaço para a diversidade no ambiente escolar (Barbosa; Fialho; Machado, 2018).

Kassar e Rebelo (2018) apontam que, a partir da segunda metade do século XX, a agenda dos Direitos Humanos impulsionou o questionamento da segregação escolar e a defesa da inclusão como compromisso político, social e pedagógico. Esse movimento buscou superar práticas assistencialistas e concepções que tratavam a deficiência como desvio da norma, reconhecendo que a exclusão decorre também das estruturas educacionais.

Nesse momento da história é que entram os documentos internacionais, como a Declaração de Salamanca, que se tornaram marcos orientadores para redefinir os rumos da educação inclusiva no mundo. Essas declarações buscaram romper com a lógica segregadora ao afirmar que a escola comum deve ser o espaço de todos, independentemente de limitações, diferenças socioculturais ou condições específicas de aprendizagem. Mais do que propor diretrizes, esses documentos expressaram uma mudança de paradigma, em que a responsabilidade pela inclusão deixa de recair sobre o aluno e passa a recair sobre o sistema educacional e suas práticas.

Apesar de sua importância, os documentos internacionais não são incorporados de maneira uniforme pelos países. Sua interpretação envolve disputas entre organismos multilaterais, governos, movimentos sociais e setores privados, que atribuem diferentes sentidos às políticas de inclusão. Por isso, princípios voltados à promoção da equidade

podem ser reinterpretados de forma limitada, sem provocar mudanças efetivas nas estruturas educacionais excludentes (PAVEZI; MAINARDES, 2018).

Pavezi e Mainardes (2018) explicam que as políticas educacionais são influenciadas por diferentes níveis de poder. No plano internacional, organismos multilaterais difundem discursos e diretrizes que repercutem nas políticas nacionais. Entretanto, sua incorporação depende das disputas e das condições de cada país, que pode adaptar, negociar ou resistir às orientações externas.

Políticas públicas de inclusão e organização do AEE

No Brasil, a incorporação dos referenciais internacionais ocorreu em meio às transformações neoliberais do final do século XX. Segundo Ross (2002), as políticas educacionais passaram a incorporar princípios de eficiência e descentralização, enquanto o Estado ampliava o discurso da inclusão e, ao mesmo tempo, restringia sua atuação direta. Esse processo evidencia as contradições entre os compromissos assumidos no campo dos direitos sociais e as orientações econômicas que influenciaram a organização das políticas públicas.

O Plano Nacional de Educação de 2001, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Base Nacional Comum Curricular (2017) constituem importantes referências para a organização da educação inclusiva no Brasil. Entretanto, a existência desses marcos não elimina as disputas políticas sobre o papel da escola comum nem garante, por si só, a efetivação do direito à educação.

A publicação do Decreto nº 10.502/2020 evidenciou as disputas em torno da política de educação especial no Brasil. Ao propor a ampliação de escolas e classes especializadas, o documento retomou perspectivas segregadoras e questionou o princípio da escola comum como espaço de escolarização de todos. Essa orientação demonstrou que os avanços normativos podem sofrer retrocessos diante de projetos políticos divergentes. Cabe registrar que o decreto foi posteriormente revogado pelo Decreto nº 11.370/2023.

Essa inflexão evidenciou como avanços normativos podem ser fragilizados quando confrontados por projetos políticos que se afastam da perspectiva inclusiva, reforçando que a consolidação desse direito exige vigilância contínua, participação social ativa e o fortalecimento de políticas que sustentem a presença, a participação e a aprendizagem de todos na escola comum.

ISSN: 2358-8829

Formação de professores e desafios da educação inclusiva no contexto amazônico

A efetivação da educação inclusiva depende da articulação entre políticas públicas, formação docente e condições institucionais que assegurem o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Nesse sentido, a formação de professores não deve ser compreendida como uma ação isolada ou restrita à aquisição de conhecimentos técnicos sobre deficiências, mas como um processo contínuo de desenvolvimento profissional, relacionado à construção de práticas pedagógicas acessíveis e à capacidade de responder à diversidade.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva prevê a formação de professores para o AEE e dos demais profissionais da educação (BRASIL, 2008). Contudo, Haas e Baptista (2025) apontam que a formação docente e a organização pedagógica do atendimento ainda são desafios da política brasileira, exigindo ações consistentes de formação inicial e continuada e o reconhecimento da inclusão como responsabilidade coletiva da escola.

A formação continuada, por sua vez, precisa estar articulada às condições concretas do trabalho docente, favorecendo a reflexão sobre as práticas pedagógicas, o planejamento colaborativo e a construção de estratégias que eliminem barreiras à aprendizagem. Chagas et al. (2026), ao discutirem as políticas de formação continuada e o trabalho docente na Amazônia, destacam que a formação profissional não pode ser dissociada das condições em que o ensino é realizado. Os autores ressaltam que as distâncias territoriais, as dificuldades de conectividade e a diversidade sociocultural das populações amazônicas exigem políticas formativas contextualizadas, capazes de considerar as necessidades das redes de ensino e dos profissionais que nelas atuam. Essa perspectiva permite compreender que programas formativos uniformes podem apresentar limitações quando não dialogam com as realidades locais.

No contexto amazônico, portanto, os desafios da educação inclusiva precisam ser analisados em sua dimensão territorial. As diferenças entre áreas urbanas, rurais, ribeirinhas e indígenas, por exemplo, podem produzir demandas distintas quanto ao acesso à formação, à disponibilidade de profissionais especializados, aos recursos de acessibilidade e à organização dos serviços educacionais. Isso não significa pressupor que todas essas localidades apresentem as mesmas dificuldades, mas reconhecer que a implementação das políticas públicas depende das condições específicas de cada

território. Em regiões marcadas por desigualdades de infraestrutura e acesso a serviços, torna-se especialmente importante que as redes de ensino garantam oportunidades de formação continuada, tempo para planejamento pedagógico e condições de trabalho.

O AEE deve integrar o projeto pedagógico da escola e articular-se ao trabalho dos professores das classes comuns, contribuindo para eliminar barreiras à aprendizagem e à participação. Haas e Baptista (2025) destacam a necessidade de superar concepções restritivas do atendimento, aproximando-o do currículo e da escolarização comum. Assim, as salas de recursos multifuncionais, por si só, não garantem a inclusão, que depende de profissionais qualificados, recursos, planejamento compartilhado e apoio institucional.

Assim, a formação docente e a implementação do AEE devem ser compreendidas como dimensões interdependentes de uma política de inclusão comprometida com a realidade escolar. No contexto amazônico, esse compromisso exige ações públicas que articulem formação inicial e continuada, valorização profissional, infraestrutura, acessibilidade e reconhecimento da diversidade territorial e sociocultural. A inclusão educacional, portanto, não pode ser atribuída exclusivamente ao esforço individual dos professores, pois sua efetivação depende da responsabilidade compartilhada entre Estado, sistemas de ensino e instituições escolares.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tensões entre diretrizes internacionais e políticas nacionais: avanços normativos, disputas políticas e limites da implementação

A análise dos materiais selecionados evidencia que a construção das políticas de educação especial e inclusiva está relacionada a transformações históricas, sociais e políticas que ampliaram o reconhecimento do direito à educação das pessoas com deficiência. Esse processo envolve disputas sobre o papel do Estado e das instituições escolares, não se limitando à elaboração de leis e documentos oficiais. Alves (2015) destaca que as políticas públicas são influenciadas por diferentes instituições e grupos sociais, o que torna necessário considerar tanto seus princípios quanto a implementação.

Documentos internacionais, como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), contribuíram para fortalecer o debate sobre o acesso à educação e a necessidade de sistemas de ensino capazes de responder à diversidade. Entretanto, o reconhecimento formal desses direitos não

garante sua concretização. Como discute Alves (2018), a inclusão não se resume à matrícula dos estudantes com deficiência, mas exige condições de participação, aprendizagem e reconhecimento de suas particularidades.

A trajetória das políticas brasileiras de educação especial revela a ampliação do reconhecimento jurídico do direito à educação das pessoas com deficiência. A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), o Plano Nacional de Educação de 2001 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, constituem marcos importantes desse processo. Entretanto, a existência de instrumentos normativos não assegura, isoladamente, sua efetivação, que depende de recursos financeiros, organização institucional e participação dos sujeitos envolvidos (ALVES, 2015).

Nesse cenário, o Atendimento Educacional Especializado ocupa papel importante na organização dos apoios necessários à inclusão. Sua oferta exige profissionais qualificados, recursos de acessibilidade, planejamento e articulação com as classes comuns. Portanto, o AEE não deve substituir a escolarização regular, mas contribuir para o acesso ao currículo e a participação dos estudantes, em articulação com as demais ações da escola.

Nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) exige planejamento, profissionais qualificados, recursos de acessibilidade e articulação com as classes comuns. Não substitui a escolarização regular, mas organiza apoios ao acesso ao currículo e à participação dos estudantes. Como aponta Alves (2015), a efetividade dessas ações depende da articulação entre os níveis de decisão e execução das políticas educacionais, das condições de trabalho e da disponibilidade de recursos.

Formação docente e condições institucionais para a inclusão

A efetivação da educação inclusiva exige formação docente capaz de preparar os professores para reconhecer a diversidade dos estudantes e desenvolver práticas pedagógicas acessíveis. Essa formação não deve se restringir ao domínio de técnicas específicas para determinadas deficiências, mas contemplar os fundamentos históricos, políticos e pedagógicos da Educação Especial, além de conhecimentos necessários ao planejamento e à organização do ensino.

Embora a formação inicial seja fundamental, ela não esgota as necessidades dos profissionais. As transformações das políticas educacionais e os desafios cotidianos das

ISSN: 2358-8829

escolas tornam necessária a formação continuada, articulada às experiências dos docentes e às demandas das instituições. Esse processo deve favorecer a reflexão coletiva sobre as práticas pedagógicas, evitando que a responsabilidade pela inclusão seja atribuída exclusivamente ao professor.

Também é indispensável a articulação entre os professores das classes comuns, os profissionais do AEE e a gestão escolar. O planejamento compartilhado e a troca de conhecimentos favorecem a construção de estratégias de ensino mais acessíveis. Entretanto, a formação profissional, por si só, não resolve os problemas da inclusão, pois sua efetivação também depende de infraestrutura, recursos pedagógicos, acessibilidade, tempo para planejamento e apoio institucional.

A inclusão escolar exige o envolvimento de professores, gestores, familiares e estudantes, bem como condições institucionais que garantam o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos. Nesse processo, cabe aos profissionais da educação desenvolver estratégias pedagógicas acessíveis, considerando as diferentes necessidades e formas de aprendizagem.

Silva et al. (2020) destacam que práticas centradas no estudante favorecem sua autonomia e participação. Essa perspectiva foi considerada na análise de um Plano Educacional Individualizado (PEI), elaborado para um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), matriculado no 7º ano do Ensino Fundamental, com atividades nas áreas de Artes e Língua Portuguesa e utilização de recursos tecnológicos.

A análise, fundamentada nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e do ensino colaborativo, identificou limitações relacionadas à flexibilização curricular, à diversidade metodológica, às formas de avaliação e à ausência de articulação entre os professores. Entre as dificuldades observadas estão a utilização de textos extensos, a concentração das atividades na leitura e exposição oral e a adoção de avaliações escritas, sem considerar as particularidades do estudante.

Como possibilidades de melhoria, propõe-se diversificar os materiais e as estratégias de ensino, utilizando recursos audiovisuais, textos adaptados, imagens e atividades interativas. Também é importante oferecer diferentes formas de participação e avaliação, permitindo que os estudantes demonstrem seus conhecimentos por meio da escrita, da oralidade, de desenhos, dramatizações e produções digitais.

Desafios da implementação no contexto amazônico

ISSN: 2358-8829

A implementação das políticas de educação especial e a formação de professores precisam considerar as particularidades do contexto amazônico. A existência de diretrizes nacionais comuns não elimina as diferenças sociais, econômicas, geográficas e institucionais entre os territórios onde essas políticas são executadas.

As condições de deslocamento, a distribuição das escolas, a disponibilidade de profissionais especializados e o acesso a recursos pedagógicos e tecnológicos são aspectos relevantes para compreender os desafios da inclusão na região. Entretanto, essas características não devem ser generalizadas para toda a Amazônia, pois as realidades urbanas, rurais, ribeirinhas e indígenas apresentam demandas distintas.

Nesse cenário, a formação docente precisa estar articulada às condições reais de atuação profissional e às necessidades das escolas. Da mesma forma, a organização do AEE deve considerar a disponibilidade de profissionais, os recursos existentes e a articulação com as classes comuns. A oferta formal desse serviço não garante, isoladamente, que os estudantes tenham acesso aos apoios necessários à aprendizagem.

Assim, compreender a educação inclusiva na Amazônia exige analisar não apenas o acesso à escola, mas também as condições de participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência. Para aprofundar essa discussão, são necessárias pesquisas e análises documentais que considerem as especificidades de Roraima e de outros territórios amazônicos, evitando generalizações sobre a realidade regional.

A perspectiva liberal transfere ao Estado a responsabilidade pelos problemas que o mercado não consegue solucionar, ao mesmo tempo que defende a redução de sua intervenção para ampliar a liberdade econômica. Essa lógica evidencia os desafios enfrentados pelos países latino-americanos na formulação e efetivação das políticas públicas educacionais, especialmente aquelas voltadas à inclusão.

Em países marcados por profundas desigualdades sociais, territoriais e econômicas, como o Brasil, a implementação dessas políticas encontra obstáculos relacionados à descontinuidade das ações governamentais, às contradições entre os marcos legais e à insuficiência de condições materiais para sua concretização. Soma-se a isso o distanciamento entre os responsáveis pela elaboração das políticas e aqueles que vivenciam cotidianamente a realidade das escolas, comunidades e instituições de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada permite compreender que as políticas de educação inclusiva no Brasil foram construídas a partir de influências internacionais, mobilizações sociais e mudanças na legislação nacional. Embora esses avanços tenham ampliado o reconhecimento do direito à educação das pessoas com deficiência, sua efetivação ainda enfrenta desafios. A existência de leis e diretrizes não garante, por si só, uma educação inclusiva, sendo necessárias condições adequadas para assegurar a participação, a aprendizagem e a permanência desses estudantes na escola.

Nesse processo, a formação de professores e a organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) são fundamentais. A formação inicial e continuada precisa preparar os profissionais para desenvolver práticas pedagógicas acessíveis, reconhecer as diferentes necessidades dos estudantes e trabalhar de forma articulada com os demais profissionais da escola. Da mesma maneira, o AEE deve estar integrado ao ensino regular, contribuindo para a redução das barreiras à aprendizagem, sem substituir a escolarização nas classes comuns. Essas ações, entretanto, dependem de investimentos, recursos pedagógicos, infraestrutura e condições adequadas de trabalho.

No contexto amazônico, a implementação das políticas de inclusão exige atenção às particularidades territoriais e socioculturais da região. As diferenças entre os espaços urbanos, rurais, ribeirinhos e indígenas reforçam a necessidade de políticas de formação docente e de oferta do AEE que considerem as realidades locais. Conclui-se, portanto, que a construção de uma educação efetivamente inclusiva depende não apenas do compromisso dos professores, mas também da responsabilidade do Estado e dos sistemas de ensino na garantia de condições para que todos os estudantes tenham acesso à aprendizagem e à participação escolar.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, Formação de Professores, Educação Especial, Políticas Educacionais, Amazônia.

REFERÊNCIAS

ALVES, David de Abreu. As pessoas com deficiências e sua inserção no mundo educacional escolar: uma revisão bibliográfica. In: **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 14, n. 4, p. 7–33, 2018.

ALVES, David de Abreu. Políticas públicas educacionais para a educação especial/inclusiva: breves considerações. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU), 2., 2015. **Anais** [...]. CG/PB: Realize Editora, 2015.

BARBOSA, D. de S.; FIALHO, L. M. F.; MACHADO, C. J. dos S. Educação inclusiva: aspectos históricos, políticos e ideológicos da sua constituição no cenário internacional. In: **Actualidades Investigativas en Educación**, v. 18, n. 2, p. 598–618, 2018.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.
BRASIL. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília, DF: CORDE, 1994.
BRASIL. Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023. Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2 jan. 2023.
BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.
BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996.
BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.
BRASIL. Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Brasília, DF, 2020.
CHAGAS, Maria Joselia Mendes das et al. Políticas de formação continuada, trabalho docente e o campo da formação de professores na Amazônia. **Revista EdUCA: Revista Multidisciplinar da Faculdade Católica Paulista**, v. 9, n. 4, e609, 2026.
HAAS, Clarissa; BAPTISTA, Claudio Roberto. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008-2023): desafios históricos e atuais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 31, e0354, 2025.
KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos. Abordagens da Educação Especial no Brasil entre final do século XX e início do século XXI. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, p. 51–68, 2018.
MAZZOTTA, Marcos José da Silveira; D'ANTINO, Maria Eloísa Famá. Inclusão social de pessoas com deficiências e necessidades especiais: cultura, educação e lazer. In: **Saúde e Sociedade**, v. 20, p. 377–389, 2011.
PASIAN, Mara Silvia; MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana. Aspectos da organização e funcionamento do atendimento educacional especializado: um estudo em larga escala. In: **Educação em Revista**, v. 33, e155866, 2017.
PAVEZI, Marilza; MAINARDES, Jefferson. Análise das influências de documentos internacionais na legislação e políticas de Educação Especial no Brasil (1990–2015). In: **Revista Interacções**, v. 14, n. 49, p. 153–172, 2018.
RIBEIRO, Marlene. Exclusão e educação social: conceitos em superfície e fundo. In: **Educação & Sociedade**, v. 27, p. 155–178, 2006.
ROSS, Paulo Ricardo. Estado e educação: implicações do liberalismo sobre a constituição da educação especial e inclusiva. In: **Educar em Revista**, p. 217–227, 2002.
SERIGHELLI, Marco André; ARALDI, Mariana. A inclusão (exclusão) social dos alunos com deficiência em sala de aula: social inclusion (exclusion) of students with disabilities in the classroom. In: **Professare**, v. 10, n. 1, e2371, 2021.
SILVA, D. C.; MIGUEL, J. R. Práticas pedagógicas inclusivas no âmbito escolar. In **Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, v. 14, n. 51, p. 880-894, 2020.
UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.