



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA - PROFEI
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA**



AMIRALDO SILVA DOS SANTOS

**INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO
ESCOLAR RIBEIRINHO: uma análise a partir da revisão integrativa
da literatura**

**PRESIDENTE PRUDENTE, SP
2025**

AMIRALDO SILVA DOS SANTOS

**INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO
ESCOLAR RIBEIRINHO: uma análise a partir da revisão integrativa
da literatura**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (Profei) da Universidade Estadual Paulista (Unesp), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva.

Orientadora: Dra. Neiza de Lourdes Frederico Fumes

**PRESIDENTE PRUDENTE, SP
2025**

S237i

Santos, Amiraldo Silva dos

Inclusão de estudantes com deficiência no contexto escolar
ribeirinho : uma análise a partir da revisão integrativa da literatura /
Amiraldo Silva dos Santos. -- Presidente Prudente, 2025
84 p. : il., tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP),
Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente
Orientadora: Neiza de Lourdes Frederico Fumes

1. Inclusão Escolar. 2. Estudantes Com Deficiência. 3. Escolas
Ribeirinhas. I. Título.

TERMO DE APROVAÇÃO

AMIRALDO SILVA DOS SANTOS

**“INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO
ESCOLAR RIBEIRINHO: uma análise a partir da revisão integrativa
da literatura”**

**Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre
no Curso de Pós Graduação em Educação Inclusiva, Faculdade de Ciências e
Tecnologia da Universidade Estadual do Paulista pela seguinte banca
examinadora:**

Membros da Banca:

Profª Dra. Neiza de Lourdes Frederico Fumes
(UNESP, Campus Presidente Prudente - Orientadora/Presidente)

Profª. Dra. Cícera Aparecida Lima Malheiro
(UNESP, Campus Presidente Prudente, Titular Interno)

Profª. Dra. Viviane Nunes Sarmento
(UFAPE, Pernambuco, Titular Externo)

PRESIDENTE PRUDENTE, 2025



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente

ATESTADO DE APROVAÇÃO - DEFESA

Atestamos que **AMIRALDO SILVA DOS SANTOS**, RA nº: MEI230031, RG expedido pela POLITEC/AP, defendeu, no dia 31/07/2025, a dissertação intitulada **INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR RIBEIRINHO: uma análise a partir da revisão integrativa de literatura**, junto ao Programa de Pós Graduação em Educação Inclusiva, Curso de Mestrado Profissional, tendo sido 'APROVADO'.

Atestamos ainda que a obtenção do título dependerá de homologação pelo Órgão competente.

Presidente Prudente, 31 de julho de 2025

Prof. Dra. Eliane Giachetto Saravali
Coordenadora adjunta do Profei

DEDICATÓRIA

Dedico *in memoriam* à Eliete Silva dos Santos, minha mãe, meu eterno alicerce vital. Aos meus filhos Wendell Lucas, Emanuelle e Arielle e aos meus irmãos.

AGRADECIMENTOS

Acima de tudo e de todos, à Deus, que em meio aos obstáculos e desafios durante essa jornada, bem como na vida cotidiana me manteve firme e perseverante, para que nas lutas diárias todo esforço e abnegação parcial de uma vida social, pudesse resultar num trabalho científico de qualidade.

Aos meus filhos, Wendell Lucas, Emanuelle e Arielle, pelo incentivo, pela compreensão e pelo carinho.

Aos meus irmãos, em especial à primeira pessoa que anunciei, emocionado, minha aprovação neste mestrado, minha **irmã** Rúzia Santos, saibam que vocês foram meu alicerce, meu porto seguro.

Às minhas amigas leais Maria Francisca, Ilene Diniz e Luíza Cláudia, pelas confidências, pela parceria, pelo profissionalismo, pela amizade fraterna, pelas alegrias e pelo respeito, carinho e amor que temos um pelo outro.

Às escolas ribeirinhas, que mesmo diante de suas mazelas, continuam ensinando, dando o melhor que podem com o podem.

À todos os professores que contribuíram com a minha formação acadêmica.

Às professoras Cícera Aparecida e Viviane Sarmento que aceitaram participar da banca de qualificação e defesa do meu estudo, engrandecendo e enriquecendo com seus conhecimentos minha dissertação e a minha trajetória acadêmica.

Aos Colegas da Turma 3 do Profei/UNESP, pessoas com quem tive a oportunidade de ouvir, observar e aprender ao longo desse período de mestrado.

À Professora Dra. Neiza de Lourdes Frederico Fumes, minha admirável orientadora, por compartilhar comigo sua sabedoria, sua experiência, sua paciência, sua compreensão e seu precioso tempo. Muito obrigado, Prô.

E, a todos que tiveram a oportunidade de ler este estudo e se deleitar com os saberes nele contidos.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de financiamento 001.

This work was carried out with the support of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel – Brazil (CAPES) – Financing code 001.

Gratidão, Senhor!

*Se para ensinar é preciso ser capacitista,
Então não se sabe ensinar!
Pois, Educar é muito mais que ensinar,
É transformar vidas
numa sociedade anticapacitista!*

(Amiraldo Silva)

RESUMO

A inclusão de estudantes com deficiência em escolas ribeirinhas representa um dos desafios centrais da educação contemporânea, especialmente em contextos de vulnerabilidade, como as escolas do campo. Assim, justifica-se esta pesquisa pela necessidade de compreender as dificuldades enfrentadas pelos professores, analisando a superação dessas barreiras e no aprimoramento das práticas pedagógicas inclusivas. A problemática que norteia este estudo é sintetizada na seguinte questão: quais os principais entraves que os professores enfrentam em suas aulas no processo de inclusão de estudantes com deficiência em escolas ribeirinhas? Para responder a essa indagação, adotou-se a metodologia de revisão integrativa da literatura, permitindo um exame aprofundado das produções acadêmicas sobre o tema, bem como da legislação educacional vigente e das políticas públicas voltadas à acessibilidade. O objetivo geral consiste em analisar, a produção científica, o processo da inclusão de estudantes com deficiência no contexto escolar ribeirinho. As etapas desta revisão estão organizadas em conformidade com o referencial adotado. Inicialmente, 40 estudos foram avaliados como elegíveis para as análises, entretanto, 30 foram excluídos, pois investigavam questões distintas da proposta que envolve o nosso estudo e/ou se repetiam. Portanto, 10 estudos foram considerados elegíveis de acordo com os critérios de seleção estabelecidos. Para análise temática, observamos entre os resultados a falta de infraestrutura física e pedagógica (sem acessibilidade, sem recursos didáticos, sem valorização docente) e a falta de efetivação das políticas públicas no intuito de suprir as necessidades específicas das áreas ribeirinhas. Os resultados da pesquisa, demonstram a ineficiência das políticas públicas nos territórios ribeirinhos, bem como nas Escolas da Águas, revelando, assim, a carência de formação continuada para os docentes que ali atuam de forma precária, corroborando para a exclusão de estudantes com deficiência no contexto escolar ribeirinho. De acordo com as pesquisas, apesar dos avanços legislativos, o processo da inclusão ainda encontra entraves estruturais, pedagógicos e culturais, sendo elementar o investimento na formação continuada e na infraestrutura física e pedagógicas das escolas ribeirinhas, bem como o comprometimento no fortalecimento de políticas públicas voltadas à equidade educacional, garantindo aos estudantes público da Educação Especial acesso a um ensino de qualidade e plenamente acessível, sobretudo, em territórios ribeirinhos.

Palavras-chave: Inclusão Escolar. Estudantes com Deficiência. Escolas Ribeirinhas.

ABSTRACT

The inclusion of students with disabilities in riverside schools represents one of the central challenges of contemporary education, especially in vulnerable contexts, such as rural schools. Thus, this research is justified by the need to understand the difficulties faced by teachers, analyzing how to overcome these barriers and improve inclusive pedagogical practices. The problem that guides this study is summarized in the following question: what are the main obstacles that teachers face in their classes in the process of including students with disabilities in riverside schools? To answer this question, the methodology of integrative literature review was adopted, allowing an in-depth examination of academic productions on the subject, as well as current educational legislation and public policies aimed at accessibility. The general objective is to analyze, through scientific production, the process of inclusion of students with disabilities in the riverside school context. The stages of this review are organized in accordance with the adopted framework. Initially, 40 studies were assessed as eligible for analysis; however, 30 were excluded because they investigated issues that were different from the proposal involving our study and/or were repeated. Therefore, 10 studies were considered eligible according to the established selection criteria. For thematic analysis, we observed among the results the lack of physical and pedagogical infrastructure (no accessibility, no teaching resources, no teacher appreciation) and the lack of implementation of public policies to meet the specific needs of riverside areas. The results of the research demonstrate the inefficiency of public policies in riverside territories, as well as in the Water Schools, thus revealing the lack of continuing education for teachers who work there in a precarious manner, corroborating the exclusion of students with disabilities in the riverside school context. According to research, despite legislative advances, the inclusion process still encounters structural, pedagogical and cultural obstacles, with investment in ongoing training and in the physical and pedagogical infrastructure of riverside schools being essential, as well as the commitment to strengthening public policies aimed at educational equity, guaranteeing students in Special Education access to quality and fully accessible education, especially in riverside territories.

Keywords: School Inclusion. Students with Disabilities. Riverside Schools.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

AEE – Atendimento Educacional Especializado

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

DUA – Desenho Universal para Aprendizagem

EJA – Educação de Jovens e Adultos

IBDES – Instituto Brasileiro de Desenvolvimento Social e Humano

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFAP – Instituto Federal do Amapá

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LBI – Lei Brasileira de Inclusão

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE – Plano Nacional de Educação

PRISMA – Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta- Analyses
(Principais Itens para Relatar Revisões Sistemáticas e Meta-Análises)

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UFC – Universidade Federal do Ceará

UFPA – Universidade Federal do Pará

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIFAP – Universidade Federal do Amapá

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fluxograma sobre as fases da coleta de dados.....	51
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Descrição dos estudos selecionados.....	54
--	----

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO 1 - PRINCIPAIS ABORDAGENS SOBRE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM ESCOLAS RIBEIRINHAS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS	28
1.1 As escolas de territórios ribeirinhos e seus desafios no processo da inclusão..	28
1.2 Escolas Ribeirinhas: onde estão? Quantas são?	34
1.3 Base Legal e Teórica da Educação Especial em Territórios Ribeirinhos e suas interfaces com a Educação Inclusiva.....	38
1.3.1 Concepções de inclusão e suas implicações pedagógicas.....	41
1.3.2 A Formação Docente em contextos de vulnerabilidade.....	44
CAPÍTULO 2 - MÉTODO	48
2.1 Critérios de inclusão	50
2.2 Critérios de exclusão	50
CAPÍTULO 3 – RESULTADOS E DISCUSSÕES	54
3.1 Descrição dos estudos selecionados	54
CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
REFERÊNCIAS	74

APRESENTAÇÃO

Sou um professor. Com muito orgulho e dedicação, porque sou um professor da Educação Especial.

Meu lugar de fala aqui traz uma abordagem sobre a minha vida profissional, educacional e pessoal, pontuando alguns dos meus desafios, dificuldades e conquistas para chegar ao ensino superior e, está atualmente, concluindo o curso dos meus sonhos: Mestrado em Educação Inclusiva, proporcionando-me, assim, uma compreensão ampla das atividades que realizo atualmente, bem como as minhas expectativas motivacionais como acadêmico do curso em conclusão.

A minha trajetória profissional deu-se em 1994 quando ingressei na carreira do Magistério no afã de obter uma profissão ao concluir o ensino médio profissionalizante. Foram quatro cansativos e longos anos de curso, pois, ao mesmo tempo, eu tinha que trabalhar para ajudar no sustento familiar.

Em 2001, começo minhas atividades profissionais em outra cidade (Distrito de Monte Dourado, Almeirim-PA) como professor multisseriado (de 1ª a 4ª séries) e professor alfabetizador do Programa Alfabetização Solidária do MEC para jovens e adultos em uma comunidade chamada Estrada Nova III no interior do Distrito de Monte Dourado, Almeirim-PA e, só vinha para cidade no final de cada mês para receber os proventos.

Por desempenhar um trabalho de excelência naquela comunidade, em 2002 fui convidado a fazer parte do programa *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN's), que eram um conjunto de documentos (livros) que estabeleciam diretrizes para a elaboração e execução dos currículos escolares no Brasil, principalmente no ensino fundamental. Eles forneciam orientações sobre o que, quando, como e para que ensinar, com o objetivo de garantir uma educação de qualidade e promover a formação integral dos estudantes.

E, com um grupo de professores selecionados, fui fazer a capacitação na cidade de Santarém-PA e, ao retornar depois de 15 dias, passei a ministrar o curso *PCN's em Ação*, onde durante um ano (2002 - 2003) atuei como coordenador do seguimento de 1ª a 4ª séries, formando os professores da rede municipal que atuavam em tal seguimento. Nesse mesmo ano, fui aprovado no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA),

campus Santarém, onde fui ampliando e renovando meu fazer pedagógico e profissional.

Também atuei como professor das séries iniciais e finais do ensino fundamental, incluindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Realizei cursos de pós-graduação *lato sensu* (Especialização em Mídias na Educação pela UNIFAP e Especialização em Atendimento Educacional Especializado-AEE, pela UFC), além de formação continuada, principalmente na área da Educação Especial que trabalho atualmente, como Libras, Sorobã, Autismo, Orientação e Mobilidade, Comunicação Aumentativa e Alternativa, Tecnologias Educacionais, entre outros.

Foi por meio da formação continuada que fiz um curso de extensão em *Mídias na Educação* e, em seguida me pós-graduei neste curso. Em 2013 (de abril a setembro), tive minha primeira experiência como Tutor à distância no curso de Extensão em Mídias na Educação promovido pelo MEC em parceria com Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), e posso afirmar que foi excepcional para me tornar um profissional mais compreensivo com as peculiaridades dos cursistas, pois é inegável que as dificuldades de um curso à distância (online), contribuem para o abandono do mesmo, uma vez que também passei por situações diversas, mas tive um bom tutor (a qual espelhei meu trabalho como tutor) que sempre me motivou a continuar mesmo diante aos obstáculos no caminho.

Ainda em 2013 (de agosto a outubro) atuei também como Tutor à distância no curso de Bacharelado em Administração Pública, acompanhando a disciplina de Metodologia de Estudo e Pesquisa em Administração, ofertado pela Universidade Aberta do Brasil - UAB/UNIFAP. Já em 2015, atuei como Professor Pesquisador desta instituição, ministrando a disciplina Educadores e Educandos: Tempos Históricos no curso Técnico em Multimeios Didáticos.

Cabe notar, que no período de 2017 a 2022, atuei como Técnico em Assessoramento Pedagógico no Departamento de Educação Especial do Município de Santana-AP, onde com outros técnicos, prestava orientação aos diretores, pedagogos, professores de sala comum, professores do AEE, profissionais de apoio escolar e demais profissionais que atuam nas Unidades de Ensino, além de realizar encaminhamentos pedagógicos necessários; elaborar documentos e formulários para a organização do AEE e do trabalho colaborativo entre os professores especializados e professores da sala comum; orientar pais e comunidade, e participar de reuniões, ministrar palestras e sensibilizações nas escolas da rede.

Nesse período, também fui nomeado colaborador na elaboração das Diretrizes da Educação Especial do município.

E, em 2020, também fui Tutor Presencial no curso de Formação Pedagógica, ofertado pela UAB/IFAP.

Nesse contexto de experiências laborais, atuava nas escolas públicas do município e do estado como professor do Ensino Especial, atendendo estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação. Vale notar, que minha atuação no AEE, transpunha as quatro paredes da sala de aula, passando a realizar sensibilizações nas turmas das escolas e executar projetos relacionados à inclusão de estudantes público da Educação Especial, como os projetos: *Azul da Cor do Mar* (no mês de abril – azul – em alusão ao dia do autismo) e *Ser Diferente é Normal* (no mês de setembro – verde – em alusão à semana de luta da pessoa com deficiência), além de sensibilizações com temáticas da Educação Especial. Tais projetos e sensibilizações mobilizava a escola como um todo, fazendo com que docentes e discentes participassem, socializando com todos as atividades propostas.

Minha primeira experiência em territórios ribeirinhos deu-se quando recebi um convite de uma amiga que era gestora numa escola ribeirinha, localizada às margens do Rio Cachoeirinha no distrito da Ilha de Santana-AP, e por conhecer o trabalho que desenvolvia nas escolas da zona urbana, resolveu me fazer tal convite e, não hesitei em aceitar por querer conhecer outras realidades. A verdade, foi por meio do meu trabalho como Técnico em Assessoramento Pedagógico no Departamento de Educação Especial do Município de Santana-AP, que fui conhecendo as realidades e dificuldades que tanto os docentes quanto os estudantes com deficiência enfrentavam no contexto escolar ribeirinho.

Ao chegar na escola, após os trâmites legais de transferência escolar, percebi que teria um grande desafio a enfrentar, pois a escola com estrutura precária não tinha espaço para que o atendimento educacional especializado (AEE) acontecesse e, a princípio improvisamos um espaço na biblioteca que, na verdade, era utilizada como um depósito de livros antigos e fora da validade de uso entre outros materiais sem utilidades como materiais de ornamentação, violões quebrados, brinquedos danificados.

Após a organização do espaço físico partir para a organização pedagógica e documental a começar pela relação dos estudantes da Educação Especial que ao

tomar conhecimento do tipo de deficiência que possuíam, convoquei os pais ou responsáveis para uma anamnese. Cabe notar, que houve resistência na participação dos pais/responsáveis dos estudantes e entre as justificativas que aos poucos chegavam era de que tinham prole numerosa e não tinham como sair de casa ou que estavam pescando ou que não tinham transporte para ir até a escola, ou que estavam nos afazeres domésticos.

Sendo assim, fui obtendo informações com um ou outro parente ou conhecido da família. Após a organização das informações, passei a observá-los em sala de aula comum, como agiam, sua relação com o professor regente e com seus pares, bem como sua interação no ambiente escolar. Ressalta-se que não havia materiais ou recursos acessíveis na escola para que eu pudesse executar um trabalho de qualidade, mas nem por isso deixei de fazer meu trabalho e, tanto construir com eles materiais acessíveis com recursos reaproveitáveis que por lá tinham como também comprei alguns jogos e brinquedos educativos.

O atendimento era realizado no mesmo turno em função das especificidades locais, pois alguns estudantes moravam em regiões muito distantes da comunidade escolar, saindo todos os dias às 5:00 da madrugada para chegar na escola às 7:30 da manhã na escola. No início foi difícil mesmo porque os estudantes não queriam sair de sala de aula comum para ir para o AEE, uma vez que, alguns estudantes sem deficiência zombavam deles, discriminando-os. Então, a partir dessa situação, passei a fazer algumas intervenções e sensibilizações nas turmas sobre respeito, ajuda e conhecimento sobre as pessoas com deficiência.

Foi um trabalho que exigiu paciência e empenho, pois estudantes e familiares ainda não tinham conhecimentos legais e senso de respeito e empatia aos estudantes com deficiência, mas à medida em que ia internalizado através de sensibilizações nas turmas tais atitudes para com o público da Educação Especial os demais estudantes e comunidade escolar se conscientizavam de seu papel enquanto cidadão que respeita e não discrimina as pessoas com deficiência. O corpo docente da escola também abraçou a causa, depois de algumas resistências, e logo, perceberam sua importância nessa luta.

Cabe notar, que foi atuando em escolas ribeirinhas do município de Santana-AP, que percebi o grande fosso entre a realidade das escolas dos centros urbanos e das escolas das zonas rurais e ribeirinhas, pois as escolas urbanas possuem infraestrutura adequada (ainda que lhe falte detalhes a finalizar como rampas,

corrimão, piso tátil, etc.), têm materiais pedagógicos e recursos acessíveis, salas climatizadas. Já as escolas rurais a precariedade pedagógica e estrutural se constitui discrepâncias que fazem com que o processo de inclusão de estudantes com deficiências desses territórios seja ineficiente.

Essa experiência me tocou muito ao vivenciar as mazelas que as escolas ribeirinhas estão imersas, como infraestrutura precária, falta de recursos didáticos e pedagógicos e o despreparo do professor da sala comum para lidar com estudantes público da Educação Especial. Motivo pelo qual resolvi elaborar um projeto de mestrado para propalar ao mundo acadêmico e científico essa disparidade de realidades que nada contribuem para que a educação inclusiva seja uma educação de qualidade.

Contudo, mesmo vivenciando uma educação com precariedades físicas e pedagógicas, consolidava o processo de inclusão dos estudantes com deficiência com práticas educativas que davam a eles mais visibilidade, pois suas potencialidades precisavam ser exploradas para que se efetivasse uma educação com equidade e respeito.

Vale ressaltar, que a minha trajetória acadêmica, foi constituída de muitos professores e professoras que contribuíram significativamente com o profissional que me tornei, subsidiando minha base cognitiva com ricos saberes e experiências de vida, alicerçada em práxis transformadora na realidade que me move.

Práxis esta, que fez elaborar um projeto em para o processo seletivo de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado em Educação Inclusiva, onde em 2023 tive o privilégio de ser aprovado pela Universidade Estadual Paulista.

Vale dizer, que cursar um mestrado profissional em Educação Inclusiva é, para muitos de nós educadores da área, uma oportunidade valiosa de aprofundar conhecimentos, refletir criticamente sobre nossas práticas pedagógicas e promover transformações sociais. No entanto, essa trajetória formativa também é marcada por uma série de desafios e dificuldades que nos exigem resiliência, organização e compromisso tanto com o processo acadêmico quanto com os princípios da inclusão.

Um dos primeiros obstáculos que enfrentei foi a conciliação entre as exigências do curso, a vida profissional e os compromissos pessoais. Além disso, as dificuldades com a conexão com a internet aqui no norte no país, tornou-se um desafio, pois no período invernos (dezembro a junho) a internet ficava instável,

comprometendo, assim, minha participação nos encontros síncronos e assíncronos. Outro desafio, foi a aquisição de livros para subsidiar os trabalhos acadêmicos, uma vez que a precariedade de livrarias em nosso estado é acentuada. Mesmo com a venda de livros pela internet a demora em chegar também é um entrave, mas, com alguns sites disponibilizando livros, artigos científicos, projetos, dissertações e teses, consegui suprir, parcialmente, esse desafio, porque, nada substitui um livro físico, mesmo na era das nanotecnologias.

Em síntese, quero ressaltar, que os últimos meses deste curso foram intensos e desafiadores, pois é um processo exigente, que coloca à prova não apenas nossas capacidades intelectuais, mas também nosso compromisso ético e político. Reconhecer as dificuldades desse percurso foi essencial para fortalecer meu profissionalismo, bem como aprimorar minhas práticas educativa e formativa, consolidada na garantia de uma educação inclusiva como um direito de todos.

INTRODUÇÃO

A inclusão de estudantes com deficiência no ambiente escolar tem sido amplamente debatida nos âmbitos acadêmico, político e social, delineando-se como um imperativo da educação contemporânea. Dentro desse contexto, a educação assume um papel de destaque, pois, pode oportunizar experiências concretas de interação, desenvolvimento e construção identitária dos estudantes, promovendo não apenas a aquisição de habilidades cognitivas e psicomotoras, mas também valores como cooperação, respeito à diversidade e fortalecimento do sentimento de pertencimento ao coletivo escolar (Lima; Vilaronga; Costa, 2023).

Entretanto, a concretização dessa perspectiva educacional enfrenta barreiras de ordem estrutural, pedagógica e atitudinal, que ainda limitam a efetividade de práticas verdadeiramente inclusivas nas escolas brasileiras. Tais obstáculos tornam-se mais complexos em regiões marcadas por vulnerabilidades geográficas e sociais, como é o caso das comunidades ribeirinhas, onde o acesso à educação básica é condicionado por fatores como distâncias fluviais, carência de infraestrutura e escassez de profissionais especializados (Alvernaz, 2022; Resende e Batista, 2023).

As dificuldades encontradas nesse processo revelam a urgência de um olhar atento e sistemático para as políticas públicas, para os processos formativos docentes e para as estratégias pedagógicas voltadas à inclusão, especialmente no âmbito do território escolar ribeirinho. Porque, para Santos (2000, p. 47) “[...] quando se fala em território deve-se, pois, de logo, entender que se está falando em território usado, utilizado por uma dada população [...]” e, essa população não pode ser alijada de seus direitos legais constituídos.

Santos (2000, p. 47) afirma que “[...] o território é o chão e mais a população, isto é, uma identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é a base do trabalho, da residência, das trocas materiais e espirituais e da vida, sobre os quais ele influi [...]”. Daí se importante fazer com as políticas públicas se efetivem nos territórios ribeirinhos, oportunizando-os melhor qualidade de vida, sobretudo, na educação, respeitando seus saberes locais, sua cultura e modos de vida, uma vez que, promover o acesso, a permanência e a aprendizagem de estudantes – sobretudo os com deficiência – em territórios ribeirinhos e nas Escolas das Águas é um direito garantido na forma de lei.

Ademais, quando falamos em territórios ribeirinhos, estamos nos reportando

às comunidades na qual estão localizadas à beira de rios, que reproduzem de maneira simples uma relação de dependência com a natureza, retirando dela o açaí, o peixe e outros produtos agroextrativistas para sua sobrevivência (Canto, 2007). Também, utilizam o rio como via de transporte para a cidade, para comercialização de produtos e também para o acesso às escolas (Canto, 2007; Vasconcelos; Albarado, 2015; Nozu; Kassar, 2020; Lima, 2024).

Assim, podemos dizer que “os ribeirinhos vivem do extrativismo, principalmente do fruto do açaizeiro, da pesca, da caça, da diversificação da produção em que ocorre a contribuição da agricultura, criação de gado, pesca e a cultura de autoconsumo e auto sobrevivência”, assevera Canto (2007, p. 18).

Segundo Canto (2007), o ribeirinho é aquele morador que vive isolado, distantes dos núcleos de povoamento ou em pequenas vilas nas margens dos rios. Para que esse morador ou comunidades, mantenham sua forma de vida sustentável (pesca, cultura, rios), é fundamental consolidar políticas de base comunitária, fortalecer governança local, ampliar acesso a água e saúde, e mitigar riscos ambientais.

Neste contexto temos as escolas ribeirinhas, que são espaços educativos situados em comunidades que têm sua vida organizada em função dos rios, exigindo práticas pedagógicas e curriculares que dialoguem com as especificidades socioculturais, econômicas e ambientais desses territórios (Silva; Lima, 2022).

Para estas escolas ainda se faz necessário a consolidação de políticas de base comunitária e fortalecimento da governança local, pois ainda enfrentam barreiras significativas de infraestrutura física e pedagógica. O caminho para fortalecer essas escolas passa pela união de políticas públicas, formação de professores, valorização cultural e participação comunitária (Silva et al. 2022).

Assim, a relevância desta investigação repousa na necessidade de compreender e evidenciar os desafios e as possibilidades da inclusão de estudantes com deficiência nas escolas ribeirinhas, a partir da análise sobre a efetivação das políticas públicas e da aplicabilidade das diretrizes normativas que regem a educação inclusiva no Brasil.

A despeito dos avanços legislativos — como a Lei nº 9.394/1996; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008a), Portaria nº 948/2007; a Lei nº 13.146/2015; a Lei nº 10.098/2000; a Lei nº 10.436/2002; a Resolução CNE/CEB nº 1/2002 e a Resolução CNE/CEB nº 2/2008b

— nos pautamos nas orientações pedagógicas dessas normas que visam promover o acesso e a permanência desses estudantes no ambiente escolar (BRASIL, 1996; 2000; 2001; 2002; 2008a; 2008b; 2015).

Entretanto, lamentamos muito, pois tais normas têm pouca – ou quase nenhuma – efetividade nos territórios ribeirinhos, pois Santos e Barbosa (2022, p. 26) destacam que “a distância física entre o poder público e as comunidades ribeirinhas contribui para a negligência e a descontinuidade de ações governamentais”. Por conseguinte, a comunidade acadêmica e educacional necessita de investigações sobre a aplicação dessas diretrizes nesse território específico.

Embora as políticas públicas de Educação Especial seja um direito garantido por leis nacionais e internacionais, sua efetivação ainda enfrenta obstáculos específicos tanto nas escolas dos centros urbanos que possuem todo aparato, quanto nos territórios ribeirinhos e nas Escolas das Águas que possuem precariedade em sua organização física e pedagógica, comprometendo, assim, sua plena realização.

Ressaltamos que, nos últimos anos, a Educação Especial tem enfrentado tais processos desafiadores, de forma silenciosa, caracterizado por retrocessos nas políticas públicas, descontinuidade de programas e redução do entendimento da inclusão a uma visão meramente assistencialista, como afirma Pletsch (2022). Um dos sinais mais evidentes desse movimento é a limitação da política de inclusão à presença de profissionais de apoio nas escolas tanto urbanas, quanto às do campo, negligenciando a transformação pedagógica, curricular e institucional necessária para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva (Pletsch, 2022).

Apesar dos avanços normativos e do reconhecimento legal do direito à educação para todos, na prática, a ausência ou escassez de professores com formação que atenda as especificidades de estudantes público da Educação Especial e profissionais de apoio, como cuidadores, professor tutor, intérprete de/ em libras, compromete o atendimento adequado a estudantes com deficiência em contexto escolar ribeirinho (Oliveira, 2023).

Conforme Oliveira (2023), a presença de profissionais de apoio é essencial para garantir a participação efetiva dos estudantes com deficiência ribeirinhos no processo de ensino e aprendizagem, respeitando suas singularidades. No entanto, a distribuição desigual desses profissionais, muitas vezes, restrita aos centros

urbanos, agrava as desigualdades educacionais em regiões periféricas e rurais (Carvalho; Sousa, 2024). Além disso, a indefinição nas políticas de contratação e formação continuada desses profissionais enfraquece sua atuação pedagógica (Silva; Ribeiro, 2022).

Nesse sentido, tais limitações revelam que, embora o discurso da inclusão esteja consolidado nos marcos legais, percebemos que sua implementação ainda enfrenta entraves estruturais que comprometem a garantia de uma educação de qualidade para todos. Para Silva e Ribeiro (2022), é necessário repensar o modelo de oferta de apoio educacional especializado, ampliando investimentos, valorizando os profissionais envolvidos e assegurando o cumprimento das diretrizes previstas na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Por conseguinte, Lima (2024, p. 139), descreve que “[...] é fundamental implementar políticas públicas, voltadas, especificamente, para a valorização da educação ribeirinha, considerando as particularidades culturais e sociais dessas comunidades [...]”. Daí a importância em fortalecer e efetivar políticas públicas, reconhecendo e valorizando os direitos ambientais, territoriais e culturais dos ribeirinhos.

Sendo assim, podemos dizer que a ausência de políticas públicas específicas e efetivas para os territórios ribeirinhos no Brasil revela um cenário marcado por invisibilidade histórica, desigualdades territoriais e descompassos entre as demandas locais e as ações do Estado (Cunha, 2022).

Esses territórios, embora essenciais para a conservação ambiental e a diversidade sociocultural, permanecem marginalizados pelas políticas nacionais, que tendem a ser planejadas a partir de uma lógica centralizadora e urbana. Entre os principais fatores que contribuem para essa lacuna estão: a escassa produção de dados sobre essas populações (Cunha, 2022), a precariedade da infraestrutura e do acesso logístico (Silva; Monteiro, 2023), a padronização de políticas públicas que desconsideram a territorialidade ribeirinha (Jesus; Carvalho, 2021), a baixa representação política desses povos (IBDES, 2024) e o modelo desenvolvimentista excludente, que prioriza grandes empreendimentos em detrimento dos modos de vida tradicionais (Observatório dos Direitos dos Povos das Águas, 2023).

Diante desse contexto, torna-se urgente o reconhecimento das especificidades ribeirinhas e a construção de políticas públicas interculturais, participativas e territorializadas que respeitem e valorizem os saberes e práticas

locais (Jesus; Carvalho, 2021).

Nozu e Kassar (2020, p. 24) nos alertam que:

[...] se, atualmente, a diversidade da população brasileira acende às escolas, como os alunos das Escolas das Águas, as condições infraestruturais marcam limites do pleno gozo do direito à educação. Portanto, esclarecemos que o convite ao “desver” e ao encantamento não pode significar – de forma alguma – a conformidade com os limites das políticas públicas sociais e com as precariedades das condições de vida dos povos das águas.

Para estes autores, é imprescindível que as políticas de educação inclusiva sejam efetivadas, garantindo assim, diferentes modos no acesso e permanência de estudantes com deficiência em territórios ribeirinhos, sobretudo, nas Escolas das Águas.

Vale ressaltar, que também verificamos um abismo entre os princípios da legislação e sua concretização no cotidiano educativo e, essa disparidade se manifesta tanto pela ausência de acessibilidade física quanto pela precariedade na formação dos docentes para atuarem em territórios inclusivos ribeirinhos (Santos; Matos; Santos, 2020; Silva et al., 2022).

Para Santos (2000), as populações envolvidas no processo de exclusão, como as ribeirinhas, acabam por relacionar suas carências e vicissitudes ao conjunto de novidades que as atingem em função de sua invisibilidade como um território que precisa de um olhar mais sensível e não práticas políticas que fundamentam o processo socioeconômico atual cada vez mais desprovido de novas soluções (Santos, 2000).

Assim sendo, é preciso que sejam efetivadas políticas públicas que regem as escolas territorializadas no campo. Para Santos (2006, p. 12), é preciso que “[...] o espaço seja definido como um conjunto indissociável de sistemas de objetos e de sistemas de ações [...]”. Todavia, o que percebemos entre as legislações criadas e a práticas é a dissociação das mesmas, como já dissemos. Podemos ainda citar a Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2002), a qual reafirma o direito de uma educação contextualizada, mas, a realidade é que esse direito não é devidamente contemplado na prática, nem nas reformulações das políticas educacionais, como vimos com a criação da Base Nacional Comum

Curricular (BNCC).

Cabe notar, que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, tem o objetivo de definir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento para todos os estudantes brasileiros. No entanto, observa-se que, apesar do discurso de universalização, a BNCC não contempla adequadamente as especificidades das populações do campo, quilombolas, indígenas e de outras comunidades tradicionais, afirma (Caldart, 2021; Verdério e Barros, 2020).

Por conseguinte, Verdério e Barros (2020, p. 12) afirmam que “o documento da BNCC orientado para padronização da educação escolar não considera a diversidade cultural e as especificidades características do povo brasileiro [...]”, deixando à margem de uma educação equitativa os territórios ribeirinhos.

Assim, a BNCC adota uma perspectiva curricular padronizada, marcada por uma lógica urbana, desconsiderando os saberes locais, os modos de vida e as práticas culturais das populações do campo. Segundo Caldart (2021), o documento desconsidera a luta histórica dos movimentos sociais pela consolidação da Educação do Campo, que defende uma prática pedagógica vinculada à vida, ao trabalho e à cultura camponesa.

Molina e Jesus (2020), destacam que a BNCC representa um retrocesso frente às conquistas da Resolução CNE/CEB nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2002). Essas diretrizes defendem uma educação que respeite os tempos, os espaços e os saberes próprios das comunidades rurais. Entretanto, a BNCC não faz menção significativa a esses princípios, reforçando um currículo hegemônico, centrado nos valores urbanos e mercadológicos.

Além disso, Molinié e Molina (2023) afirmam que essa omissão não se dá por acaso, mas faz parte de uma política de apagamento dos saberes não hegemônicos, que privilegia um modelo de educação desconectado das realidades socioterritoriais dos povos do campo. Essa perspectiva contribui para a marginalização desses sujeitos, comprometendo não só o processo de ensino e aprendizagem, mas também o fortalecimento de sua identidade sociocultural.

Silva e Santos (2022) questionam se a ausência da Educação do Campo na BNCC é fruto de desconhecimento ou de uma escolha política deliberada. Os autores apontam que essa lacuna compromete a efetivação de uma educação que seja de fato inclusiva, democrática e plural, conforme estabelece a Constituição

Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996 (Brasil, 1988; 1996).

Diante do exposto, é possível afirmar que a BNCC, ao priorizar um currículo homogêneo, desconsidera as particularidades das escolas do campo, contrariando princípios de uma educação contextualizada e emancipadora. Essa omissão revela uma contradição entre o discurso de universalização da educação e a efetiva garantia dos direitos educacionais das populações camponesas. Portanto, torna-se urgente repensar os currículos e efetivação das políticas públicas educacionais, a fim de assegurar uma educação que valorize os saberes, as práticas e os modos de vida em territórios ribeirinhos.

Para Verdério e Barros (2020, p. 11), “[...] percebe-se que a natureza da educação brasileira está sofrendo graves alterações, imprimindo retrocessos relacionados à participação efetiva e quase exclusiva de representantes da classe dominante em sua figuração [...]”, o que por sua vez, dá invisibilidades aos territórios distantes dos centros urbanos, como as regiões ribeirinhas e as Escolas das Águas.

Por conseguinte, este estudo justifica-se, portanto, não apenas pela necessidade de aprofundamento teórico sobre a inclusão escolar num contexto ribeirinho, mas também pela urgência de fomentar reflexões críticas que contribuam para o aprimoramento e efetivação das políticas públicas educacionais e a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas nestes territórios.

Ao considerar realidades diversas e complexas do território nacional, como as escolas ribeirinhas, evidencia-se a carência de investigações que tratem da inclusão de estudantes com deficiência sob a ótica da formação docente continuada, o que reforça a importância de estudos sistematizados e abrangentes sobre o tema (Alvernaz; Santos, 2022; Silva, Silveira; Marques, 2022), pois, quando estamos falando de comunidades com especificidades territoriais ou culturais, é preciso que a escolarização faça sentido para a particularidade daquele estudante com deficiência que intersecciona com os povos das águas.

Dessa forma, o presente estudo foi pensado em minhas experiências – não tanto satisfatórias – atuando em escolas do território ribeirinho, me fazendo refletir sobre o que as produções científicas da área da Educação Especial em contexto escolar ribeirinho têm apontado acerca da inclusão de estudantes com deficiência nesses territórios?

O cerne da problemática investigada neste estudo reside na seguinte

indagação: quais os principais entraves que os professores enfrentam em suas aulas no processo de inclusão de estudantes com deficiência nas escolas ribeirinhas? Essa indagação desdobra-se em reflexões sobre a implementação das políticas públicas voltadas para inclusão, para formação docente e para infraestrutura física e pedagógicas das escolas ribeirinhas.

Com isso, pretende-se superar uma compreensão reducionista da inclusão — vista apenas como a presença física do estudante com deficiência — e avançar para uma concepção que compreenda a inclusão entre a participação plena, adaptabilidade curricular e o reconhecimento da diversidade (Falkenbach, 2022; Triani, 2021).

Vale dizer, que **o objetivo geral** deste estudo consiste em analisar, por meio da revisão integrativa da literatura, os principais entraves e as possibilidades para a inclusão de estudantes com deficiência no contexto escolar ribeirinho, com base na produção científica brasileira recente.

Dessa maneira, a presente investigação insere-se no conjunto das discussões contemporâneas sobre a inclusão escolar ao longo deste estudo, onde serão explorados os desafios enfrentados pelos professores no cotidiano escolar ribeirinho, bem como, as estratégias que têm sido mobilizadas no processo da inclusão de estudantes com deficiência com intuito de proporcionar melhor qualidade na educação inclusiva (Santos e Alliprandini, 2023; Silva, 2024).

Espera-se que os resultados obtidos possam subsidiar o desenvolvimento de políticas educacionais mais eficazes, sobretudo para os territórios ribeirinhos e para as Escolas das Águas, bem como orientar práticas pedagógicas que assegurem o direito de todos os estudantes à participação plena, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, cognitivas ou sociais (Weizenmann; Pezzi; Zanon, 2020).

Assim, ao reafirmar o papel da educação como espaço de promoção da cidadania e da convivência com a diversidade, este estudo destaca que a verdadeira inclusão só será efetivada quando as singularidades dos estudantes com deficiência forem respeitadas, suas potencialidades valorizadas e seus direitos educacionais plenamente garantidos, principalmente no contexto escolar ribeirinho.

Ao final da **Introdução** desta dissertação, torna-se imprescindível apresentar ao leitor a organização estrutural do trabalho, detalhando os capítulos que compõem

a investigação, a fim de conferir coesão, fluidez argumentativa e clareza ao percurso metodológico adotado.

O primeiro capítulo, intitulado **Principais abordagens sobre estudantes com deficiência em escolas ribeirinhas: desafios e perspectivas**, se desdobra em três subcapítulos e propõe uma imersão nos enfoques relevantes sobre os estudantes com deficiência em escolas ribeirinhas, enfatizando os desafios enfrentados nesses espaços educacionais, as peculiaridades geográficas e sociais que os caracterizam e os marcos legais e teóricos que sustentam as políticas públicas voltadas à inclusão. Trata-se de um esforço analítico que busca compreender os entrelaçamentos entre território, deficiência e exclusão escolar.

O segundo capítulo “**Método**”, versa sobre os procedimentos metodológicos que embasaram a pesquisa, com destaque para a adoção da revisão integrativa da literatura como abordagem de análise, além da descrição das fontes documentais utilizadas e os critérios de seleção adotados (inclusão e exclusão de dados), assegurando o rigor científico da proposta investigativa.

O terceiro capítulo, intitulado “**Resultados e Discussões**”, configura-se como o núcleo analítico da dissertação e, em um subcapítulo, faz uma descrição sucinta sobre os estudos selecionados. Na sequência, vem apontado as principais dificuldades enfrentadas pelos professores no processo da inclusão de estudantes com deficiência em suas aulas num contexto escolar ribeirinho.

Por fim, é reservado uma seção às “**Considerações Finais**”, onde se retomam os objetivos propostos, os achados mais relevantes da investigação e as implicações teóricas e práticas do estudo. Além disso, essa seção aponta possíveis caminhos para pesquisas futuras e reforça a importância da construção e efetivação de políticas educacionais comprometidas com a equidade e a justiça social.

Dessa forma, a organização deste trabalho busca refletir sobre a complexidade do fenômeno investigado e oferecer uma contribuição relevante para os estudos em educação inclusiva, especialmente no que tange às práticas pedagógicas em contextos ribeirinhos.

Após as considerações finais, apresentamos o Recurso Educacional, intitulado **Guia Digital: Práticas Inclusivas nas Escolas Ribeirinhas**, como um recurso de orientação aos professores das escolas ribeirinhas contendo sugestões para promover a educação inclusiva nesses territórios, abordando pontos e

relevantes na inclusão de estudantes com deficiência partir dos dados colhidos neste estudo.

CAPÍTULO 1 – PRINCIPAIS ABORDAGENS SOBRE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA EM ESCOLAS RIBEIRINHAS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

A educação inclusiva é um direito garantido por lei e um desafio constante, especialmente em regiões remotas como as comunidades ribeirinhas. O acesso à educação de qualidade para estudantes com deficiência nessas localidades enfrenta barreiras físicas, sociais e pedagógicas que demandam soluções inovadoras e adaptadas à realidade local (Lima; Vilaronga; Costa, 2023).

No âmbito da educação brasileira, as pessoas com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação têm apresentado demandas incorporadas aos desafios da inclusão desse público da Educação Especial que são alijados pela falta de acesso e infraestrutura adequada, como rampas de acesso, materiais adaptados e espaços inclusivos (Santos; Ribeiro; Fernandes, 2023).

Vale notar, que a escassez de professores capacitados em educação inclusiva e o não uso de metodologias adaptativas é um obstáculo significativo, bem como o deslocamento de estudantes com deficiência se constitui um desafio, dado que muitas comunidades dependem de barcos para chegar às escolas (Vasconcelos; Albarado, 2015). Também, não podemos deixar de abordar a ausência de recursos acessíveis, como livros em braile e tecnologia assistiva que, por sua vez, pode comprometer o aprendizado dos estudantes com deficiência.

Cabe ressaltar, que a educação inclusiva em território escolar ribeirinho exige uma abordagem multidisciplinar e colaborativa (Vasconcelos; Albarado, 2015). Todavia, é preciso superar os desafios existentes, passando por investimentos em infraestrutura, capacitação docente, tecnologia e conscientização comunitária, pois ao promover uma educação de qualidade para estudantes com deficiência em escolas ribeirinhas, é possível construir uma sociedade mais justa e inclusiva.

1.1 As escolas de territórios ribeirinhos e seus desafios no processo da inclusão educacional

As escolas ribeirinhas estão localizadas em comunidades situadas às margens de rios e corpos d'água, predominantemente na região amazônica, mas também presentes em outras áreas do Brasil, como o Pantanal (Goerck; Di Pietro; Lima, 2017). Essas escolas atendem populações que vivem em locais de difícil

acesso terrestre, onde o transporte aquático é essencial para a mobilidade diária (Vasconcelos; Albarado, 2015).

Entre as principais características das escolas ribeirinhas, podemos citar o acesso difícil e transporte aquático, uma vez que, muitos estudantes e professores precisam utilizar barcos para chegar à escola, o que pode depender das condições climáticas e do nível dos rios (Vasconcelos; Albarado, 2015). Outra característica e a mais latente, refere-se a infraestrutura limitada e precária, pois algumas escolas funcionam em palafitas ou barcos-escola, muitas vezes sem energia elétrica constante ou saneamento básico adequado (Santos; Ribeiro; Fernandes, 2023).

Vale notar, que em muitas dessas escolas ribeirinhas, predomina a educação multisseriada, isto é, uma mesma sala reúne estudantes de diferentes idades e níveis de ensino devido ao número reduzido na matrícula. O ano letivo pode ser ajustado conforme as cheias e vazantes dos rios, que afetam a rotina das comunidades, adaptando, assim, ao calendário natural (Vasconcelos; Albarado, 2015).

Nesse contexto de cheias e vazantes de rios que predominam os territórios ribeirinhos, configura uma relação histórica, simbólica e prática com os rios e corpos d'água que cercam esses territórios, afirmam Oliveira, Silva e Nascimento (2023). Para essas comunidades, a água não é apenas um recurso natural, mas um elemento estruturante de sua identidade, cultura e sobrevivência (Oliveira; Silva; Nascimento, 2023). Vivendo majoritariamente às margens de rios da bacia amazônica, do Pantanal, do cerrado e de outras regiões hidrográficas, os ribeirinhos dependem diretamente das águas para atividades fundamentais como a pesca, o transporte, a agricultura de subsistência, o abastecimento doméstico e até mesmo os rituais religiosos, afirma Lima (2022).

Nos territórios ribeirinhos, as águas são mais do que um recurso natural, são fonte de vida, de memória e de cultura. Os rios, igarapés e lagos estruturam o cotidiano e moldam as práticas sociais, espirituais, econômicas e educativas desses povos. Nesse contexto, a água é território, identidade e saber (Oliveira; Silva; Nascimento, 2023).

Segundo Carvalho e Silva (2023), os rios não apenas organizam a lógica espacial das comunidades ribeirinhas, mas também funcionam como elementos centrais na transmissão oral de saberes ancestrais, como o conhecimento sobre plantas medicinais, ciclos da natureza, formas de pesca e práticas agrícolas. Os

mais velhos transmitem histórias e lendas que explicam o comportamento das águas, os perigos do rio, os encantados e a vida em comunhão com o ambiente (Carvalho; Silva, 2023).

A água também tem forte valor simbólico e espiritual. Como destaca o Instituto Socioambiental (ISA, 2024), muitos rituais religiosos e festas populares são realizados às margens dos rios, envolvendo oferendas, cantos e danças em homenagem às entidades das águas, como Iemanjá, mãe d'água e os encantados da mata. Esse conhecimento ancestral compõe o patrimônio cultural das comunidades ribeirinhas e se entrelaça às práticas educativas vividas no cotidiano (ISA, 2024).

Neste cenário, não podemos esquecer das chamadas “Escolas das Águas” (nosso destaque), que são escolas ribeirinhas que valorizam os saberes locais e reconhece as águas como parte do currículo vivo das comunidades (Souza; Costa, 2022). De acordo com os autores Souza e Costa (2022), essas escolas têm buscado integrar os conhecimentos científicos ao conhecimento tradicional, respeitando os tempos do rio, os deslocamentos por canoa, as sazonalidades das cheias e das secas, e os ritmos culturais das populações.

As Escolas das Águas propõem práticas pedagógicas contextualizadas, como o ensino de ciências a partir da observação do rio e das marés, a alfabetização com base no vocabulário do cotidiano ribeirinho, o mapeamento afetivo dos territórios, entre outras metodologias que conectam a identidade dos estudantes com o seu meio (Souza; Costa, 2023).

Conforme reforça Aranda e Mendes (2023), as águas são, para os povos ribeirinhos, espaço de aprendizagem integral, onde se ensina com a terra, com o tempo da natureza, com o silêncio do rio e com os saberes coletivos. Negar essa cultura é desconsiderar o direito à educação que respeita e fortalece os vínculos identitários dos povos das águas (Aranda; Mendes, 2023).

Assim, reconhecer as águas como fonte de cultura e pedagogia é um passo fundamental para o fortalecimento de uma educação inclusiva, territorializada e que promova justiça social e respeito à diversidade.

Por conseguinte, é necessário que o ensino busque integrar a valorização dos líderes e saberes locais, como conhecimentos sobre pesca, agricultura e preservação ambiental, tornando o aprendizado mais próximo da realidade dos estudantes, usando metodologias contextualizadas. Outra característica marcante é

a dificuldade de acesso a materiais pedagógicos, pois a distribuição de livros, tecnologia e outros recursos pode ser comprometida devido à distância dos grandes centros urbanos (Vasconcelos; Albarado, 2015).

Nesse contexto, podemos dizer que o panorama educacional brasileiro é dotado de nuances e especificidades que desafiam as políticas públicas e os marcos regulatórios no que concerne à efetividade da oferta de uma educação inclusiva, equânime e territorialmente distribuída. Dentre os diversos cenários educacionais, os contextos ribeirinhos apresentam-se como realidades singulares, exigindo do Estado, da comunidade escolar e da sociedade civil uma análise acurada das condições materiais, simbólicas e culturais que permeiam o fazer pedagógico (Nozu, 2023).

As chamadas escolas ribeirinhas, assim, emergem como instituições de ensino localizadas em áreas geográficas circunscritas às margens de rios, usualmente em regiões de acesso dificultado, caracterizadas por condições socioeconômicas vulneráveis, baixa densidade populacional e elementos ambientais que influenciam direta e permanentemente o cotidiano escolar (Nozu, 2023).

Estas instituições educativas, muitas vezes instaladas em edificações precárias, afastadas dos centros urbanos, apresentam dificuldades logísticas marcantes, tais como transporte fluvial limitado, comunicação intermitente, escassez de recursos pedagógicos e carência de profissionais capacitados para lidar com a diversidade, sobretudo no que tange ao atendimento de estudantes com deficiência (Nozu, 2023). Neste contexto, a abordagem da inclusão escolar torna-se ainda mais desafiadora, revelando um abismo entre os preceitos normativos estabelecidos pelas diretrizes nacionais e a concretude da realidade experienciada nos espaços ribeirinhos (Santos; Ribeiro; Fernandes, 2023).

Cabe destacar que a caracterização das escolas ribeirinhas não pode ser reduzida a uma descrição meramente geográfica ou estrutural. Estas unidades de ensino são atravessadas por elementos históricos e culturais profundamente enraizados na identidade das populações tradicionais que as constituem (Santos; Ribeiro; Fernandes, 2023). Comunidades extrativistas, pescadores artesanais, agricultores familiares e povos originários compartilham práticas, saberes e modos de vida que demandam do aparato educacional um esforço de adaptação e reconhecimento epistêmico, para que a educação ali desenvolvida seja não apenas inclusiva, mas também emancipadora (Santos; Ribeiro; Fernandes, 2023).

Segundo Batista e Graça (2021), a formação de professores para contextos escolares periféricos e com elevada complexidade exige dinâmicas institucionais articuladas entre as universidades e os territórios. Esta interface, por sua vez, encontra obstáculos não apenas logísticos, mas também epistemológicos, pois muitas vezes a racionalidade técnico-burocrática da educação formal entra em conflito com os saberes comunitários e os modos de vida ribeirinhos. Nesta medida, torna-se imperativo forjar uma prática pedagógica que seja sensível às particularidades locais e que, ao mesmo tempo, seja capaz de garantir os direitos fundamentais dos discentes, em especial daqueles com deficiência (Batista; Graça, 2021).

No que tange à Educação do Campo, a situação é igualmente complexa. Como salientam Alves e Fiorini (2018), a adaptação pedagógica nas aulas, é um dos caminhos fundamentais para a promoção da inclusão. Contudo, em regiões ribeirinhas, a precariedade dos espaços físicos, a ausência de materiais adaptados e a inexistência de formação continuada específica para o corpo docente representam obstáculos quase intransponíveis. Os professores, muitas vezes eivados de boa vontade, mas carecendo de instrumental teórico e técnico, enfrentam enormes dificuldades para desenvolver uma pedagogia inclusiva no bojo de uma infraestrutura insuficiente (Alves; Fiorini, 2018).

A esse respeito, as contribuições de Falkenbach (2022) são elucidativas ao destacar que a inclusão não pode ser compreendida como um ato pontual ou isolado, mas sim como um processo contínuo que demanda ações estruturais, políticas intersetoriais e formação docente permanente. Esse raciocínio é reiterado por autores como Rufino e Souza Neto (2021), que alertam para a necessidade de superar o paradigma artesanal na formação de professores, substituindo-o por um modelo profissional, cientificamente fundamentado e socialmente comprometido com a equidade.

As especificidades culturais das escolas ribeirinhas também impõem desafios de ordem pedagógica e comunicacional. A presença de línguas indígenas, dialetos locais e tradições orais exige uma abordagem curricular plural, intercultural e flexível, sob pena de promover-se uma educação assimilacionista e alienante (Rufino; Souza Neto, 2021). O respeito à diversidade cultural, portanto, não se apresenta como um elemento acessório, mas sim como componente estrutural da educação inclusiva em contextos ribeirinhos.

É importante, neste ponto, rememorar a advertência de Resende e Batista (2023), segundo os quais a formação de professores para a inclusão, deve ser orientada não apenas por uma perspectiva técnica, mas sobretudo por uma ética da alteridade, que reconheça o estudante com deficiência como sujeito pleno de direitos, saberes e potencialidades. Tal perspectiva, quando aplicada ao contexto ribeirinho, exige ainda mais sensibilidade e compromisso, considerando-se as sobreposições de exclusões que recaem sobre esses territórios (Resende; Batista, 2023).

Neste ponto, a inserção de estudantes com deficiência nas escolas ribeirinhas não pode ser tratada como mera estatística de matrícula. Trata-se de uma questão de justiça social, de afirmação de direitos e de reconhecimento da dignidade humana em sua mais profunda essência (Celestino; Pereira; Ribeiro, 2022).

Dessa forma, as escolas ribeirinhas, em sua tessitura complexa e multifacetada, constituem espaços de tensão e de possibilidades (Celestino; Pereira; Ribeiro, 2022). Sua existência interpela o Estado, os gestores públicos, os professores e a sociedade a repensarem os modelos educacionais hegemônicos, abrindo espaço para práticas pedagógicas inovadoras, culturalmente sensíveis e estruturalmente inclusivas (Mendes, 2023). Como asseveram Silva et al. (2022), ainda há caminhos a serem percorridos no que tange à inclusão, mas é precisamente nos espaços de maior vulnerabilidade que a ação educativa ganha maior relevância como instrumento de transformação.

É necessário, portanto, reconhecer que a inclusão de estudantes com deficiência em escolas ribeirinhas não é um desafio menor ou subsidiário, mas sim um imperativo ético, legal e pedagógico possibilidades (Celestino; Pereira; Ribeiro, 2022). A construção de uma educação verdadeiramente inclusiva passa, necessariamente, pela valorização desses territórios, pela escuta das comunidades e pela qualificação contínua dos profissionais que ali atuam, em especial os professores, cuja função vai muito além do ensino do movimento, sendo, muitas vezes, uma das poucas presenças constantes na vida escolar do estudante com deficiência (Celestino; Pereira; Ribeiro, 2022).

Assim sendo, as escolas dos territórios ribeirinhos, com suas especificidades pedagógicas, geográficas, culturais e institucionais, constituem um lócus privilegiado para a materialização de uma pedagogia descapacitista, como propõem Alvernaz (2022), que rejeite o modelo biomédico e excludente da deficiência e promova, em

seu lugar, uma educação centrada na equidade, na diversidade e na justiça social.

Cabe salientar, que o descapacitismo é um processo onde, paulatinamente, a pessoa vai se despidendo de suas atitudes capacitistas, pois segundo Alvernaz (2022) ninguém se torna anticapacitista do dia para noite. O processo de descapacitismo, perpassa pelo reconhecimento de determinadas condutas discriminatórias que podem ser elididas para superar posturas e ações capacitistas, promovendo assim, uma aprendizagem que respeita e que tem empatia pela diferença das pessoas com deficiência.

Alvernaz (2022) conceitua o descapacitismo como um processo de reconhecimento de ser capacitista, e aos poucos ir se desfazendo e desconstruindo atitudes que antes discriminavam ou marginalizavam as pessoas com deficiência e, consolidando condutas de acolhimento, respeito e apoio a este público da Educação Especial, que precisa ser acolhido em sua vulnerabilidade, possibilitando sua construção humana diante das ações discriminatórias que permeiam sua realidade seja em territórios ribeirinhos, seja nos ambientes urbanocêntricos.

Diante do contexto de assumirmos uma pedagogia descapacitista, ainda que paulatinamente, podemos superar os desafios no processo de inclusão de estudantes com deficiência em território escolar ribeirinho, independentemente da região brasileira que esteja localizada.

1.2 Escolas ribeirinhas: onde estão? Quantas são?

Determinar o número exato de escolas ribeirinhas no Brasil é um desafio devido à escassez de dados específicos (Anjos; Jesus; Anjos, 2023). Cabe notar, que o Ministério da Educação (MEC) tem reconhecido a necessidade de aprimorar a coleta de informações sobre essas instituições. Em dezembro de 2023, o MEC anunciou a intenção de adaptar as metodologias estatísticas do Censo Escolar para incluir mais dados sobre a educação em comunidades ribeirinhas, visando criar políticas públicas que promovam maior equidade educacional no país (Anjos; Jesus; Anjos, 2023).

Segundo Goerck, Di Pietro e Lima (2017), é na região da Amazônia que está a maior parte dos ribeirinhos brasileiros: são mais de 350 comunidades compostas por mais de 37 mil pessoas. Mas, de acordo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, que realiza o Censo da Educação

Básica, com a última atualização que se deu em 2021, constatou que o Brasil possuía 73.483 instituições de ensino municipais e estaduais no campo, das quais 1.856 quilombolas e 2.823 indígenas (INEP, 2022) e, segundo o IBGE 2021, são mais de 6,2 milhões de matrículas e 342 mil professores (IBGE, 2021).

Assim sendo, essa iniciativa busca suprir a lacuna de informações e permitir um mapeamento mais preciso das escolas ribeirinhas, facilitando o desenvolvimento de ações específicas para atender às necessidades dessas comunidades (Goerck; Di Pietro; Lima, 2017).

Vale dizer, que a delimitação espacial das escolas ribeirinhas no território brasileiro exige, em primeiro lugar, a compreensão de que essas instituições não se situam apenas em uma geografia física, mas em um território simbólico e social profundamente entrelaçado com a lógica da marginalização estrutural (Nozu, 2023). Situadas predominantemente na Região Norte do país, especialmente nos estados do Amazonas, Acre, Amapá, Pará, Rondônia e Roraima, tais unidades escolares se estendem também para porções de estados nordestinos e do Centro-Oeste, onde grandes cursos fluviais constituem a base da organização comunitária e da mobilidade populacional (Goerck; Di Pietro; Lima, 2017).

O que define uma escola ribeirinha, portanto, não é apenas sua localização às margens de rios, mas a confluência de fatores socioambientais que condicionam o acesso à educação (Nozu, 2023). As unidades escolares ribeirinhas, por estarem submetidas a um modelo de vida que depende do fluxo das águas, enfrentam uma série de vicissitudes cíclicas, como a sazonalidade das cheias e das secas, a dificuldade de transporte e o isolamento logístico (Anjos; Jesus; Anjos, 2023). Esse contexto gera efeitos diretos sobre o funcionamento das escolas, a regularidade do calendário letivo, a frequência dos estudantes e, sobretudo, a permanência dos estudantes com deficiência no ambiente escolar ribeirinho.

As bases de dados educacionais oficiais, como o Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), embora fundamentais, ainda apresentam limitações na categorização e na quantificação precisa das escolas ribeirinhas e de estudantes com deficiência. A ausência de uma tipificação legal clara para essas unidades no Plano Nacional de Educação (PNE) e nos sistemas estaduais e municipais de ensino dificulta a formulação de políticas públicas específicas. Essa lacuna, no plano da governança, revela uma negligência institucional que perpetua a exclusão histórica dessas populações (Alvernaz, 2022).

Não obstante, a dificuldade de mensuração precisa, é possível afirmar que milhares de escolas ribeirinhas estão dispersas por municípios de vasta extensão territorial, como Coari, Tefé, Lábrea, Almeirim, Oriximiná, Santana e Mazagão, entre tantos outros (Brasil, INEP, 2020), onde comunidades inteiras vivem em palafitas, ilhas fluviais ou embarcações, como as chamadas “escolas flutuantes” (Alvernaz, grifo da autora, 2022). Tais embarcações escolares são, por vezes, a única ponte entre o direito à educação e o abandono escolar absoluto, operando como uma ferramenta de resistência frente ao colapso do aparato estatal.

É oportuno registrar, ademais, que a ausência de estatísticas confiáveis acerca da quantidade de escolas ribeirinhas reflete um problema de natureza não apenas técnica, mas também política (Gomes; Souza, 2021). A invisibilização destes espaços ainda permanece à margem das decisões políticas e orçamentárias, afetando, diretamente, os estudantes com deficiência, cujas necessidades específicas acabam por se diluir em um sistema educacional que não os reconhece em sua integralidade (Gomes; Souza, 2021).

Neste cenário, torna-se imperativo reconhecer que a acessibilidade física e pedagógica nas escolas ribeirinhas é profundamente comprometida (Vasconcelos; Albarado, 2015). A aplicação da Lei nº 10.098/2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência, encontra obstáculos objetivos em locais onde não há sequer energia elétrica, saneamento básico ou conexão estável à internet (Alvernaz, 2022).

A garantia da acessibilidade, portanto, requer, nesses espaços, um esforço logístico extraordinário que não pode ser delegado apenas aos entes federativos locais, mas que demanda a ação coordenada da União e dos demais entes da Federação (Alvernaz, 2022).

A política educacional, portanto, deve ser desdobrada não apenas em diretrizes gerais, mas em ações territorializadas que levem em conta a precariedade estrutural desses contextos e a invisibilidade histórica que os afeta (Vasconcelos; Albarado, 2015). Caber notar, que quando tais estudantes estão inseridos em territórios periféricos e de difícil acesso, como as regiões ribeirinhas, essa exclusão ganha contornos ainda mais dramáticos (Castro; Telles, 2020).

A presença do estudante com deficiência em tais escolas é frequentemente invisibilizada nos registros oficiais, o que reforça a lógica de marginalização e impede a formulação de políticas públicas efetivas (Castro; Telles, 2020).

A carência de mapeamento sistemático das escolas ribeirinhas e de seus respectivos contingentes estudantis com deficiência é uma omissão estatal que perpetua o ciclo de invisibilidade e descaso (Castro; Telles, 2020). Ainda que a Portaria MEC nº 3.284/2003 disponha sobre os requisitos de acessibilidade nos processos de autorização e reconhecimento de cursos e credenciamento de instituições, pouco se faz para garantir que essas exigências sejam aplicadas de forma eficaz em instituições situadas em zonas fluviais.

A realidade das escolas ribeirinhas também impõe sérios entraves à formação docente. Como sublinha Gomes e Souza (2021), a formação de professores pós-BNCC apresenta graves lacunas no trato com a diversidade, sobretudo no que se refere ao atendimento a estudantes com deficiência.

Os currículos das licenciaturas, muitas vezes desenhados com base em referenciais urbanos e eurocêntricos, desconsideram os saberes locais e as especificidades territoriais das regiões ribeirinhas (Gomes; Souza, 2021). Tal postura compromete a eficácia das políticas de inclusão e perpetua uma lógica homogênea e excludente no trato com a diversidade, uma vez que a legislação brasileira, em seu conjunto, já reconhece há décadas a necessidade de atendimento educacional especializado e adaptado aos estudantes com deficiência.

Não se trata apenas de contabilizar unidades escolares em regiões fluviais, mas de conhecer, em profundidade, suas condições de funcionamento, suas práticas pedagógicas, seus desafios de infraestrutura e, principalmente, o perfil do seu corpo discente (Santos; Matos; Santos, 2020). A produção científica sobre o tema, embora crescente, ainda é incipiente. Autores como Santos, Matos e Santos (2020) denunciam que o processo de inclusão de estudantes com deficiência nas aulas é frequentemente dificultado por fatores estruturais e atitudinais, que se agravam sobremaneira em contextos periféricos como os ribeirinhos.

É forçoso reconhecer que, na prática, muitas escolas ribeirinhas não dispõem sequer de quadras ou espaços adequados para a prática de atividades físicas ou projetos pedagógicos. Quando há tais espaços, são geralmente improvisados, carentes de acessibilidade e expostos às intempéries climáticas (Santos; Matos; Santos, 2020). Essa precariedade atenta contra os princípios da Resolução CNE/CEB nº 1/2002, que estabelece diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica nas Escolas do Campo, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade

(Brasil, 2002).

Nesse panorama, destaca-se o papel da formação continuada como vetor de transformação possível. Rodrigues (2022), ao refletir a partir da perspectiva freiriana, defende que a formação continuada dos professores deve ser sensível às realidades locais e promotora de práticas reflexivas, colaborativas e emancipatórias. Essa proposta, se aplicada às escolas ribeirinhas, requer políticas públicas específicas, financiamento adequado e compromisso intersetorial.

Por fim, é necessário reconhecer que, quantificar e localizar escolas ribeirinhas com precisão não é um mero exercício cartográfico. Trata-se de uma medida essencial para garantir justiça educacional e efetividade dos direitos fundamentais (Anjos; Jesus; Anjos, 2023). Somente a partir do conhecimento profundo do território educacional ribeirinho será possível desenhar políticas públicas que promovam, de fato, a inclusão de estudantes com deficiência, respeitando sua dignidade, sua cultura e seu direito inalienável à educação de qualidade. Por isso, que mesmo com as diretrizes vigentes, ainda se faz necessário que elas sejam efetivadas, dando mais visibilidade ao território escolar ribeirinho.

1.3 Base Legal e Teórica da Educação Especial em Territórios Ribeirinhos e suas interfaces com a Educação Inclusiva

No tocante à base legal das escolas em territórios ribeirinhos, a legislação brasileira garante o direito à educação para populações ribeirinhas por meio de diversas normas, como: Constituição Federal de 1988 (Art. 205 a 214), que determina a educação como direito de todos e dever do Estado, garantindo acesso à educação básica gratuita (Brasil, 1988).

A nossa Constituição Federal, estabelece no caput do artigo 205, a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988). Este dispositivo, embora de aplicação geral, adquire contornos ainda mais relevantes quando confrontado com a realidade de comunidades historicamente invisibilizadas, como as que habitam as margens dos grandes rios amazônicos.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº

9.394/1996, em seu Art. 28, destaca a necessidade de políticas educacionais para populações do campo, incluindo comunidades ribeirinhas.

O Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024) – Lei nº 13.005/2014, descreve na Meta 4, a universalização da Educação Especial para os estudantes com deficiência de 4 a 17 anos de idade, com acesso à educação básica e ao Atendimento Educacional Especializado, com a garantia de sistema educacional inclusivo e, para subsidiar essa meta, foram propostas estratégias que destacamos a 4.6: “manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência por meio da adequação arquitetônica”, e 4.8, que afirma: “garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência”.

Outros aparatos legais, referem-se ao Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, que orienta a adaptação das escolas às realidades locais e às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1/2002), que define princípios para garantir uma educação diferenciada e respeitosa à cultura das populações ribeirinhas. E a Resolução CNE/CEB nº 2/2008b, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

Ainda do ponto de vista normativo, o ordenamento jurídico brasileiro possui um extenso conjunto de dispositivos voltados à inclusão escolar de estudantes com deficiência, como A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008a), criada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007 que preconiza que “a interface da educação especial na educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos” (Brasil, 2008a).

Também não podemos deixar de citar a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei nº 13.146/2015, que seu art. 28, inciso XVI, institui “acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino” (Brasil, 2015).

Cabe lembrar, que a Lei nº 10.098/2000, que regula a promoção da acessibilidade, ao mesmo tempo em que estabelece parâmetros para a edificação de espaços acessíveis, não trata de forma específica das escolas em áreas isoladas, como as ribeirinhas. Todavia, por força do princípio da dignidade da pessoa humana (art. 1º, III, CF/88) e do princípio da isonomia (art. 5º, caput e inciso I, CF/88), impõe-se a interpretação extensiva de seus preceitos, de modo a garantir que nenhum estudante com deficiência seja privado do acesso pleno ao ambiente escolar por ausência de políticas territorializadas (Anjos; Jesus; Anjos, 2023).

Importa observar que a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, ao instituir as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, estabelece que os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas promover a acessibilidade física e pedagógica (Alvernaz, 2022). Esta diretriz, no entanto, esbarra em obstáculos operacionais que se tornam praticamente intransponíveis quando aplicadas em regiões que carecem até mesmo de transporte regular.

Diante do exposto, a compreensão das escolas ribeirinhas à luz do arcabouço jurídico brasileiro, exige uma abordagem multifacetada, capaz de conciliar as exigências normativas da inclusão educacional com as especificidades socioterritoriais das populações fluviais (Alvernaz, 2022).

Assim, a base legal que sustenta a educação inclusiva nas escolas ribeirinhas é robusta e abrangente. No entanto, sua aplicabilidade está condicionada à vontade política, à mobilização comunitária e à sensibilidade das instâncias gestoras (Falkenbach, 2022). O desafio não é, pois, a inexistência de leis ou diretrizes, mas a efetivação destas em um território marcado pela omissão histórica, pelo descaso administrativo e pela descontinuidade das ações governamentais.

Cabe notar, que a escassez de dados sistemáticos e atualizados sobre a realidade das escolas ribeirinhas também representa um entrave significativo para a formulação de políticas públicas eficazes. Sem uma cartografia precisa dos territórios escolares ribeirinhos, dos perfis docentes e discentes e das condições materiais de funcionamento das unidades educacionais, qualquer tentativa de intervenção estatal corre o risco de ser inócua ou contraproducente (Castro; Telles, 2020).

É preciso, pois, investir em diagnósticos territoriais participativos, nos quais os territórios ribeirinhos, possam exercer protagonismo na construção de soluções

contextualizadas, pois, não se trata apenas de contabilizar unidades escolares em regiões fluviais, mas de conhecer, em profundidade, suas condições de funcionamento, suas práticas pedagógicas, seus desafios de infraestrutura e, principalmente, o perfil do seu corpo discente.

Essas dificuldades estruturais e atitudinais, desrespeita os princípios da Resolução CNE/CEB nº 1/2002, em seu inciso II, que estabelece “propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo [...]”, contribuindo, assim, na melhoria das condições de vida dos estudantes que ali vivem. Isso também se evidencia no art. 28, inciso V da LBI nº 13.467/2015 que descreve a “adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino”.

Para Falkenbach (2022), o compromisso com a inclusão exige mais do que declarações de princípios: requer planejamento, financiamento e formação continuada, sustentada por fundamentos pedagógicos que reconheçam o território como protagonista do processo educativo, sobretudo no contexto escolar ribeirinho. Por isso, a educação nas escolas ribeirinhas requer também uma base teórica que vá além da letra fria da norma, demandando interpretação sistemática, territorializada e orientada por uma ética do cuidado e da responsabilidade social., sobretudo que aja sua efetivação.

As escolas ribeirinhas, em sua configuração empírica, são espaços que desafiam os paradigmas clássicos da gestão educacional (Alvernaz, 2022). Enfrentam limites materiais severos, operam em localidades distantes dos centros decisórios e, frequentemente, não recebem os recursos proporcionais à sua complexidade, tornando o processo de inclusão ineficiente.

1.3.1 Concepções de inclusão e suas implicações pedagógicas

A inclusão educacional, ao longo dos anos, vem se consolidando como um princípio fundamental para a construção de uma sociedade democrática, justa e plural. As concepções contemporâneas de inclusão rompem com práticas excludentes, segregadoras e meramente assistencialistas, ao reconhecerem que todos os indivíduos têm direito à educação de qualidade, independentemente de

suas características, condições ou diferenças.

Uma das concepções centrais compreende a inclusão como um direito e como expressão da justiça social, o que significa garantir igualdade de oportunidades, respeito às diferenças e valorização da diversidade. Nessa perspectiva, a inclusão não é vista como um favor ou concessão, mas como uma obrigação ética, social e legal. Mantoan (2021), enfatiza que a inclusão exige que a escola abandone o paradigma da homogeneização, assumindo um papel ativo na construção de ambientes de aprendizagem que atendam às singularidades dos alunos.

Além disso, há uma compreensão de que a inclusão requer uma transformação profunda na organização escolar, superando modelos tradicionais que priorizam apenas o desempenho acadêmico padronizado. Carvalho (2022), defende que o processo inclusivo demanda práticas pedagógicas inovadoras, metodologias flexíveis, além de uma cultura escolar que valorize o trabalho colaborativo, a escuta e a participação de todos os envolvidos no processo educativo.

Ademais, a inclusão, sob uma perspectiva ampliada, não se limita às pessoas com deficiência, mas abrange a valorização da diversidade humana em sua totalidade, sobretudo em territórios ribeirinhos, levando em conta sua diversidade social e cultural. Carvalho (2022) reforça que a escola inclusiva é aquela que reconhece a diferença como um elemento enriquecedor do processo educativo e não como um obstáculo a ser superado.

Sendo assim, é importante compreender que a inclusão é um processo contínuo e permanente, que exige uma revisão constante das práticas pedagógicas, das atitudes e das estruturas institucionais. Nesse sentido, a UNESCO (2021) aponta que a superação das barreiras – sejam elas físicas, pedagógicas, comunicacionais ou atitudinais – deve ser uma busca constante, articulando esforços da escola, das famílias e da comunidade.

Diante do exposto, podemos dizer que o conceito de inclusão, deve ser compreendido, no contexto das escolas ribeirinhas, como um imperativo logístico e pedagógico, exigindo adaptações físicas e curriculares em ambientes que, via de regra, operam no limiar da precariedade (Anjos; Jesus; Anjos, 2023). Vale dizer, que nas escolas ribeirinhas, a acessibilidade requer soluções criativas e comunitárias, como o uso de canoas escolares, a flexibilização do calendário letivo e a adaptação

do currículo às condições culturais e ambientais da localidade (Alvernaz, 2022).

Autores como Formigosa et al., (2022), reiteram que a escola ribeirinha, tem seu componente curricular muitas vezes negligenciado e, que deveria ocupar lugar central no processo da inclusão.

As reflexões de Falkenbach (2022), também são esclarecedoras ao defenderem que a inclusão deve ser entendida como construção coletiva, que vai além da adaptação física dos espaços, englobando práticas sociais, linguagens acessíveis e reconhecimento da diversidade como valor intrínseco ao processo educativo. As escolas ribeirinhas, nesse sentido, constituem campo fértil para o exercício da alteridade e da pedagogia da presença, desde que haja, por parte do poder público, o reconhecimento da legitimidade e da complexidade desses espaços (Falkenbach, 2022).

Diante disso, as implicações pedagógicas das concepções de inclusão são amplas e profundas. Elas exigem currículos flexíveis, metodologias diversificadas, práticas centradas no estudante, ambientes acessíveis e um compromisso ético com a construção de uma educação que acolha e valorize a todos. Trata-se de uma transformação que, embora desafiadora, é indispensável para garantir o pleno exercício do direito à educação, contribuindo para a formação de cidadãos mais críticos, sensíveis e comprometidos com uma sociedade mais justa e inclusiva.

A produção científica sobre o tema, embora crescente, ainda é incipiente. Autores como Santos, Matos e Santos (2020) denunciam que o processo de inclusão de estudantes com deficiência nas escolas do campo é frequentemente dificultado por fatores estruturais e atitudinais, que se agravam sobremaneira em contextos periféricos, como nos territórios ribeirinhos.

Vale ressaltar, que o embasamento teórico que sustenta a defesa de uma pedagogia inclusiva em território escolar ribeirinho, encontra respaldo nas formulações de autores como Alvernaz (2022), que propõem uma pedagogia descapacitista, como vimos anteriormente seu conceito, como instrumento de ruptura com os modelos tradicionais que associam deficiência a incapacidade. Essa perspectiva, que se insere no bojo, encontra eco nas propostas de formação continuada que consideram o território como elemento fundante do processo educativo inclusivo.

1.3.2 A formação docente em contexto escolar ribeirinho

Na perspectiva teórica, Picardo, Campos e Ferreira (2024) destacam a importância de uma formação inicial que considere a inclusão não como um módulo complementar, mas como eixo estruturante da prática docente. Essa concepção, quando aplicada ao contexto ribeirinho, adquire uma urgência ainda maior, haja vista que os professores que atuam nessas localidades, em regra, são generalistas, muitas vezes recém-formados, com pouca ou nenhuma experiência no trato com a diversidade funcional.

A preparação dos professores para atuar em contextos inclusivos, principalmente em territórios ribeirinhos, exige mais do que o cumprimento de normativas; demanda mudanças estruturais nos cursos de formação inicial, um compromisso permanente com a formação continuada e políticas públicas que assegurem condições adequadas de trabalho e suporte pedagógico aos docentes.

Cabe lembrar ainda os apontamentos de Nogueira e Borges (2021), segundo os quais a *Base Nacional Comum de Formação de Professores* (BNCC-Formação) ainda carece de maior sensibilidade quanto à formação para a inclusão em territórios não urbanos. A centralidade da lógica urbana nos documentos de política educacional nacional compromete a efetividade da inclusão em regiões onde as realidades pedagógicas são radicalmente diferentes, como é o caso das escolas que operam em palafitas ou em embarcações (Nogueira; Borges, 2021).

Assim, as políticas públicas de Educação Especial no Brasil, embora avancem na perspectiva dos direitos, da inclusão e da valorização da diversidade, ainda são fortemente marcadas por uma lógica urbanocêntrica, que prioriza os espaços urbanos como referência na formulação, implementação e avaliação das ações educacionais. Esse viés acaba por desconsiderar, de maneira sistemática, as especificidades dos territórios rurais, ribeirinhos, indígenas e quilombolas, aprofundando desigualdades e invisibilizando sujeitos que vivem fora dos grandes centros urbanos.

Nesse contexto, o urbanocentrismo, Jesus e Carvalho (2021) destacam que os modelos formativos e as diretrizes curriculares são majoritariamente pensados para contextos urbanos, desconsiderando as práticas socioculturais, os saberes locais e as condições geográficas de populações que vivem em territórios ribeirinhos, distantes dos centros urbanos.

Segundo a UNESCO (2021), essa centralização resulta em uma profunda desigualdade de acesso, comprometendo o direito à educação de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação que vivem em contextos rurais e tradicionais.

Cabe notar, que essa perspectiva urbanocêntrica também impacta na elaboração dos currículos e na formação de professores. De acordo com Mantoan (2021), a formação inicial e continuada, tanto na educação regular quanto na educação especial, não contempla as realidades territoriais diversas do país, o que gera práticas pedagógicas descontextualizadas e pouco sensíveis às especificidades culturais, ambientais e linguísticas, sobretudo, nos territórios ribeirinhos.

Além disso, os documentos legais e normativos da Educação Especial, embora avancem na perspectiva da inclusão, raramente incorporam de forma efetiva o debate sobre as diversidades territoriais e culturais. As políticas acabam reproduzindo uma visão homogênea de estudante, escola e sociedade, ignorando que o Brasil é marcado por uma profunda diversidade de contextos.

Diante desse cenário, é necessário romper com a lógica urbanocêntrica e avançar para a construção de políticas públicas que considerem a interseccionalidade entre deficiência, território, cultura e condição socioeconômica. Isso significa, por exemplo, garantir a presença de salas de recursos multifuncionais em áreas rurais, investir na formação de professores a partir de metodologias que dialoguem com os saberes locais, além de assegurar transporte acessível, tecnologias assistivas e infraestrutura escolar adaptada para os territórios distantes dos centros urbanos.

Quando falamos em investir na formação de professores para atuar em escolas dos territórios ribeirinhos, representa um dos grandes desafios da educação brasileira, especialmente no que diz respeito à garantia de uma educação de qualidade, contextualizada e inclusiva. A ausência de docentes oriundos do próprio contexto ribeirinho não é fruto do acaso, mas consequência de um processo histórico de negligência, exclusão social e desconsideração das especificidades territoriais e culturais desses territórios.

Isso é perceptível dentro do contexto ribeirinho onde atuo, pois quando mal conseguem concluir o ensino médio – de forma precária – a maioria das famílias dos estudantes não têm condições financeiras para mantê-los nos centros urbanos. Um

dos principais fatores que explica essa realidade é a dificuldade de acesso à formação superior.

Corroborando com esta realidade, Santos, Ribeiro e Fernandes (2023, p. 15) descrevem que “[...], os ribeirinhos também pouco chegam às academias científicas brasileiras. E, quando se trata de ribeirinhos com deficiência, o acesso a estes fica ainda mais difícil [...]”, uma vez que, as universidades, em sua maioria, estão concentradas em centros urbanos, distantes dos territórios ribeirinhos.

Para Santos, Ribeiro e Fernandes (2023), é preciso promover debates sobre a (re)construção dos direitos que estudantes com deficiência de territórios ribeirinhos possuem, exigindo reconhecimento e valorização das características identitárias nas concepções políticas e práticas educacionais numa perspectiva de inclusão.

As longas distâncias, a precariedade dos meios de transporte, as dificuldades de comunicação e a ausência de políticas públicas eficazes para interiorização do ensino superior tornam o acesso praticamente inviável para muitos jovens dessas comunidades (Souza; Caldart, 2017). Quando conseguem ingressar em instituições de ensino, muitas vezes precisam se deslocar definitivamente para as cidades, o que provoca o êxodo juvenil e o afastamento dos sujeitos de sua própria realidade sociocultural. E, na medida em que concluem sua formação profissional não querem retornar às suas origens.

Vale notar que a educação escolar ribeirinha, por muito tempo, foi pensada a partir de modelos urbanos (e ainda é), desconsiderando os saberes locais, os modos de vida e as práticas culturais desses povos. Isso gera um desencontro entre os currículos formativos e as demandas reais das populações ribeirinhas (Molina; Jesus, 2019).

Outro elemento crucial é a baixa valorização da carreira docente, especialmente nas regiões isoladas. A profissão de professor, marcada por baixos salários, falta de infraestrutura e precarização das condições de trabalho, não se apresenta como uma opção atrativa para os moradores locais. Soma-se a isso o fato de que, frequentemente, os processos seletivos e concursos públicos não levam em consideração as especificidades linguísticas, culturais e territoriais dessas áreas, o que impede que membros da própria comunidade sejam efetivamente inseridos no sistema educacional como profissionais.

Na ausência de docentes locais, a solução adotada pelos sistemas de ensino tem sido, frequentemente, o deslocamento de professores oriundos dos centros

urbanos para atuar temporariamente nas escolas ribeirinhas. Entretanto, essa prática, muitas vezes, resulta em processos pedagógicos descontextualizados, que pouco dialogam com a realidade dos estudantes, contribuindo para altos índices de evasão escolar e para a reprodução de um modelo educacional que não reconhece nem valoriza os saberes e práticas locais (Unesco, 2021).

Diante desse cenário, é urgente a implementação de políticas públicas que garantam a formação de professores no próprio território, com metodologias que respeitem os saberes tradicionais, utilizando modelos de alternância, educação intercultural e ensino híbrido. Investir em universidades comunitárias, em polos de ensino superior nas comunidades e na formação inicial e continuada, pautada na valorização da identidade cultural, torna-se essencial para fortalecer a educação ribeirinha e garantir que ela cumpra sua função social e emancipadora.

Portanto, a ausência de professores do próprio contexto nas escolas ribeirinhas reflete um processo histórico de exclusão educacional, que só poderá ser superado com ações estruturantes, intersetoriais e comprometidas com a justiça social. Uma educação verdadeiramente inclusiva e de qualidade só se concretizará quando os próprios sujeitos dos territórios ribeirinhos forem protagonistas dos processos educativos, seja como estudantes, seja como educadores.

CAPÍTULO 2 - MÉTODO

Este trabalho adota como metodologia a revisão integrativa da literatura, com base em publicações acadêmicas que abordam as interfaces entre inclusão escolar no contexto ribeirinho. A utilização da revisão integrativa da literatura, orientada por etapas sistemáticas conforme Sampaio e Mancini (2007) e Costa e Zoltowski (2014). Inspirada nos princípios do protocolo PRISMA, a revisão buscou identificar, organizar e analisar as produções científicas que abordam a inclusão de estudantes com deficiência em escolas ribeirinhas. Embora adote passos estruturados, o estudo não realizou avaliação formal da qualidade metodológica dos estudos incluídos, característica mais restrita das revisões integrativas.

Cabe notar, que uma revisão integrativa da literatura, que de acordo com Souza, Silva e Carvalho (2010) é um método que proporciona a síntese de conhecimento e a incorporação da aplicabilidade de resultados de estudos significativos na prática. Vale dizer, que a revisão integrativa, tem como objetivo apresentar um panorama abrangente sobre o tema, incluindo estudos com diferentes metodologias e abordagens.

Foram selecionados artigos científicos, dissertações e teses e que abordam a inclusão de estudantes com deficiência em contexto escolar ribeirinho, com ênfase na efetivação da legislação educacional vigente. Para tanto, de um universo de 176 artigos, vistos no período de 10 a 20 de abril de 2025, foram selecionadas 40 referências, sendo 17 normativas legais e 23 pesquisas acadêmicas. Essa abordagem metodológica possibilitou um exame criterioso da produção científica e legislativa pertinente ao tema, contribuindo para a construção de um panorama abrangente e detalhado acerca dos desafios, avanços e perspectivas da educação escolar inclusiva em áreas ribeirinhas.

Segundo Souza, Silva e Carvalho (2010), recomenda-se que a revisão integrativa da literatura seja efetuada em seis fases: a fase de elaboração da pergunta norteadora; de busca ou amostragem na literatura; de coleta de dados; de análise crítica dos estudos incluídos; de discussão dos resultados; e de apresentação da revisão integrativa.

Embora combinar dados de delineamento de pesquisa diversos seja complexo e desafiador, a condução da revisão integrativa, a partir da

inclusão de uma sistemática e rigorosa abordagem do processo, particularmente da análise de dados, resulta na diminuição de vieses e erros (Souza; Silva; Carvalho, 2010, p. 105).

Por conseguinte, seguimos a recomendação PRISMA (Principais Itens para Relatar Revisões Sistemáticas e Meta-análises) que apresenta uma forma mais objetiva e descritiva do método que utilizamos consiste em um *checklist* para verificação das informações mais importantes e um fluxograma de quatro etapas que permite a demonstração de cada etapa (Moher et al., 2015).

Nesse contexto,

O objetivo do PRISMA é ajudar os autores a melhorarem o relato de revisões sistemáticas e meta-análises. O foco foi em ensaios clínicos randomizados, mas o PRISMA também pode ser usado como uma base para **relatos de revisões sistemáticas de outros tipos de pesquisa**, particularmente avaliações de intervenções (Moher et al., 2015, p. 336, grifo nosso).

Para a realização da busca dos estudos incluídos nesta revisão integrativa, foram utilizadas tanto bases específicas da área da Educação, como a plataforma de periódicos da CAPES, quanto ferramentas de busca mais amplas, como o Google Acadêmico. A opção por incluir apenas o Google Acadêmico, decorre da sua ampla cobertura de documentos acadêmicos, reunindo artigos, dissertações, teses, livros e outros materiais, bem como da facilidade de acesso e da interface intuitiva, fatores que tornam essa ferramenta amplamente utilizada na prática acadêmica. Contudo, reconhece-se as limitações inerentes ao seu uso exclusivo, uma vez que esta plataforma não oferece filtros rigorosos por tipo de estudo, periódico ou indexação, o que pode comprometer o controle metodológico da busca.

Essa escolha é justificada também pelas buscas, sobretudo, em conciliar a utilização de fontes abertas, com acessibilidade ampla, e bases indexadoras consolidadas, que oferecem rigor na seleção dos periódicos e critérios editoriais qualificados.

Conforme aponta Silva et al. (2020), a adoção de múltiplas fontes de busca contribui para ampliar a cobertura da literatura e mitigar vieses relacionados à restrição de acesso ou à cobertura limitada de determinadas bases. Além disso, reforça-se a importância de desenvolver competências informacionais no âmbito acadêmico, conforme destaca Moran (2019), para que os pesquisadores possam

utilizar de forma crítica e criteriosa as diferentes ferramentas de busca disponíveis.

Diante do exposto, a realização da busca também ocorreu no o Portal do Mec para analisar as resoluções, leis e pareceres inerentes à Educação do Campo. Cabe dizer, que foi no Google Acadêmico que identificamos que as palavras-chave: “inclusão”, “educação do campo”, “estudantes com deficiência” e “escolas das águas”, estavam de acordo com os descritores documentados pela plataforma. Entretanto, percebemos que para a realização da busca, as palavras-chave foram combinadas com os seguintes operadores booleanos entre parênteses, entre aspas, OU e E, que combinados palavras-chave e organizadores booleanos formaram a seguinte string: ("educação inclusiva" OU "escolas ribeirinhas" OU "estudantes com deficiência" E "escolas das águas").

Por conseguinte, os operadores booleanos são fundamentais para o critério de inclusão e, quando não os utilizamos ou utilizamos apenas um deles, o número de artigos encontrados pode variar significativamente, interferindo no resultado final da amostra. Assim sendo, obtivemos a identificação de muitos trabalhos na literatura relacionada com a nossa questão norteadora na plataforma do Google Acadêmico no período dos últimos dez anos (de 2014 a 2024). Dessa forma, decidimos pelas palavras-chave: “educação inclusiva”; “escolas ribeirinhas”; “estudantes com deficiência” e “escolas das águas”.

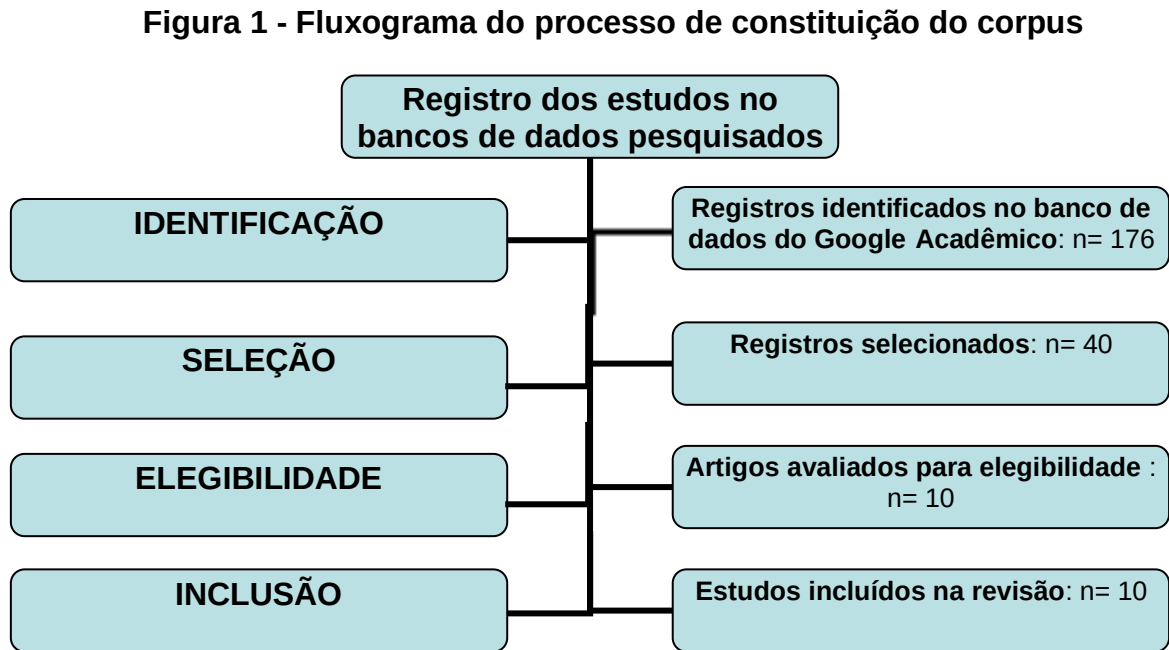
Além disso, usamos o critério de inclusão e exclusão da amostragem.

2.1 Critérios de inclusão: como critério de inclusão das produções, abrangemos apenas os artigos publicados em português, artigos cujo tema principal estivesse dentro da discussão da temática em questão, sobretudo, no contexto escolar ribeirinho e artigos que retratassem a temática referente à revisão integrativa e artigos, dissertações e teses publicados e indexados nos referidos bancos de dados nos últimos 10 (dez) anos.

2.2. Critérios de exclusão: quanto aos critérios de exclusão, estabelecemos sobre o idioma em inglês que os artigos foram publicados, relação do objeto de estudo dos artigos com o tema em questão e artigos, dissertações e teses repetidos na base de dados pesquisado, o período de publicação fora do limite estipulado neste estudo, além de estudos fora dos territórios ribeirinhos em questão e, estudos que não tratam da questão de pesquisa ou que não fornecem informações relevantes para os objetivos desta revisão.

Para registro, montamos um fluxograma para ilustrar as fases do procedimento de coleta de dado, elaborado de acordo com o PRISMA.

Figura 1 – Fluxograma sobre as fases da coleta de dados



Fonte: Elaborado pelo autor

Diante o fluxograma, temos o registro de 176 dados identificados, porém, ao selecionar, elencamos apenas 40 estudos que estavam de acordo com os descritores utilizados. Entretanto, desse montante, apenas 10 estudos, estavam dentro da temática em questão, mas, 3 (três) estudos se repetiam quanto ao tema pesquisado, por isso na inclusão dos estudos elegíveis restaram apenas 7 (sete), porém entre os sete estudos selecionados 01 (um) se tratava de e-book que continha 15 capítulos dentre os quais foram utilizados textos referentes ao prefácio, a apresentação e mais 02 (dois) capítulos, totalizando 10 (dez) estudos que foram incluídos nesta revisão.

De um modo mais específico, ao realizarmos a leitura do e-book, percebemos que alguns estudos se afastavam muito de nossa questão de pesquisa e dos critérios já explicitados, por isso, houve a necessidade de excluí-los do processo de análise. Assim, inicialmente, dos 15 capítulos contidos no e-book, o prefácio, e os estudos *Interfaceando Educação Especial e Educação do/no Campo: à guisa de*

apresentação, Interfaces Educação Especial e Educação do Campo: censo educacional e Entre Trapiches e Porteiras: narrativas investigativas e de processos de in/exclusão escolar de crianças e adolescentes pantaneiros foram avaliados como elegíveis para as análises, por isso os demais capítulos foram excluídos, pois não coadunavam com a proposta desta revisão, totalizando assim 10 (dez) estudos de contextos inclusivos em escolas ribeirinhas.

Após a verificação dos estudos nas plataformas supracitadas, iniciamos a seleção manual dos estudos que se enquadrariam nessa investigação, que serão apresentadas resumidamente, nas seis fases de elaboração da revisão integrativa, de acordo com Souza, Silva e Carvalho (2010, p.104-105):

1ª Fase: Elaboração da pergunta norteadora – para as autoras, é a fase mais importante da revisão, pois determina quais serão os estudos incluídos, os meios adotados para a identificação e as informações coletadas de cada estudo selecionado. O cerne da problemática investigada nesta revisão reside na seguinte indagação: Quais os principais entraves que os professores enfrentam em suas aulas na promoção inclusiva de estudantes com deficiência nas escolas ribeirinhas?

2ª Fase: Busca ou amostragem na literatura – intrinsecamente relacionada à fase anterior, a busca em base de dados deve ser ampla e diversificada, contemplando a procura em bases eletrônicas, busca manual em periódicos, as referências descritas nos estudos selecionados, afirmam as autoras.

Aqui optamos por utilizar como fonte de busca o Google Acadêmico que apresentou um número considerável de estudos. Para Sampaio e Mancini (2007, p. 85), “os pesquisadores devem se certificar de que todos os artigos importantes ou que possam ter algum impacto na conclusão da revisão sejam incluídos”.

Por conseguinte, ao utilizarmos os descritores, anteriormente mencionados, contabilizamos 176 estudos no banco de dados do Google Acadêmico, entretanto no Portal de Periódicos da Capes houve um número insignificante para analisar com apenas 10 estudos, porém alguns desses estudos se repetiam, por isso, concluímos que a melhor opção seria utilizar o Google Acadêmico.

3ª Fase: Coleta de dados – segundo Souza, Silva e Carvalho (2010), os dados extraídos devem incluir: definição dos sujeitos, metodologia, tamanho da amostra,

mensuração de variáveis, método de análise e conceitos embasadores empregados.

Para Dantas et al. (2021), as especificações de dados que julgar de interesse para a pesquisa, adotadas para a identificação e as informações obtidas em cada estudo elegível, devem estar pontuadas, para que o pesquisador possa retomar as principais contribuições de cada artigo de modo prático durante o processo de análise.

4ª Fase: Análise crítica dos estudos incluídos – Para Costa e Zoltowski (2014), ter conhecimento aprofundado sobre os métodos de investigação, bem como dos instrumentos de mensuração empregados, é requisito indispensável para que se possa desempenhar melhor o estudo e, assim, não comprometer sua relevância.

5ª Fase: Discussão dos resultados – a partir da interpretação e síntese dos resultados, discutiremos os dados evidenciados dos estudos com o que dizem as referências atuais sobre a temática. Além de identificar possíveis lacunas do conhecimento, é possível delimitar prioridades para estudos futuros, afirmam as autoras.

Assim, para os elementos bibliográficos discriminamos: título, autor, instituição, periódico e ano, e sintetizarmos os elementos metodológicos, destacamos o tema e o tipo de pesquisa.

6ª Fase: Apresentação da revisão integrativa – segundo Souza, Silva e Carvalho (2010), a apresentação da revisão deve ser clara e completa para permitir ao leitor avaliar os resultados. Deve conter, então, informações pertinentes, baseadas em metodologias contextualizadas, sem omitir qualquer evidência relacionada.

Por conseguinte, os resultados alcançados podem contribuir para minimizar as principais dificuldades encontradas pelos professores no processo de inclusão de estudantes com deficiência em suas aulas no contexto ribeirinho, evidenciando o fortalecimento e engajamento de políticas públicas, contribuindo assim para uma educação inclusiva de qualidade para todos.

CAPÍTULO 3 – RESULTADOS E DISCUSSÕES

Esta seção foi organizada de maneira a apresentar os resultados da revisão e, consiste na descrição dos 10 (dez) estudos selecionados. Também abordaremos os procedimentos metodológicos realizados por tais estudos e, por fim, os resultados a que chegaram as pesquisas de acordo com os itens discutidos.

3.1 Descrição dos estudos selecionados

Foram selecionados estudos como artigos, capítulos de e-book e dissertações, considerados elegíveis para o desenvolvimento da pesquisa de acordo com a questão norteadora e com os objetivos propostos. As investigações abrangeram diferentes metodologias, com destaque para pesquisas qualitativas, legislações e revisões sistemáticas.

No quadro 1, apresentamos os dados relacionados ao título, autores, instituições vinculadas, natureza do estudo, periódicos e ano de publicação dos artigos abordados.

Quadro 1 – Descrição dos estudos selecionados

Título	Autor (es)	Instituição	Natureza do estudo	Periódico	Ano
As Diretrizes da Educação Especial e Inclusiva nas Escolas Ribeirinhas	• Arnaldo Machado Ferreira; • Andréia Sangalli	Universidade Federal do Pará – UFPA	Artigo científico	Revista Científica Multidisciplinar do Conhecimento, Ano 05, Ed. 08, Vol. 07, pp. 53-70 ISSN: 2448-0959	2020
Inclusão em Escolas das Águas do Pantanal: entre influências globais e particularidades locais	• Washington Cesar Shoiti Nozu; • Mônica de Carvalho Magalhães Kassar	Universidade Federal de Santa Maria - UFSM	Artigo científico	Revista Educação Especial, v.33	2020
Formação de Professores para a inclusão de estudantes da Educação Especial nas Escolas das	• Márcia Cristiane Venturini Hilbig	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campus Pantanal – UFMS/CPAN	Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação,	Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação, área de	2021

Águas do Pantanal			área de concentração em Educação Social	concentração em Educação Social do Campus do Pantanal da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	
A Acessibilidade de uma Escola Ribeirinha num dado contexto da Amazônia paraense	• Marcos Marques Formigosa • Kéli Cristina de Jesus Ferreira Costa • Jhennifer Lorena Freitas Giese • Irlanda do Socorro de Oliveira Miléo	Universidade Federal do Pará – UFPA	Artigo científico	Revista Formação (Online) ISSN: 2178-7298 E-ISSN: 1517-543X v. 29 n. 54 2022 p. 123-144	2022
Prefácio do e-book Educação Especial e Educação do/no Campo: sujeitos, movimentos e interfaces	• Salomão Hage	ANPED	Livro	E-book (Encontrografia Editora)	2023
Interfaceando Educação Especial e Educação do/no Campo: à guisa de apresentação	• Washington Cesar Shoiti Nozu;	ANPED	Livro	E-book (Encontrografia Editora)	2023
Interfaces Educação Especial e Educação do Campo: censo educacional em tela	• Christiano Felix dos Anjos; • Denise Meyrelles de Jesus; • Claudiana Raymundo dos Anjos.	ANPED	Livro	E-book (Encontrografia Editora)	2023
Entre Trapiches e Porteiros: narrativas investigativas e de processos de in/exclusão escolar de crianças e adolescentes pantaneiros	• Washington Cesar Shoiti Nozu; • Mônica de Carvalho Magalhães Kassar.	ANPED	Livro	E-book (Encontrografia Editora)	2023
Interseccionalidades na educação especial e educação do campo em uma escola ribeirinha Amapaense	• Ilene Diniz Sacramento Lima; • Carla Ariela Rios	Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade do Estado do	Artigo científico	Revista Cocar. Edição Especial N.21/2023 p.1-20	2023

	Vilaronga; • Juliane Dayrle Vasconcelos da Costa	Pará – UEPA		ISSN: 2237-0315	
Educação especial dos campo e as crianças ribeirinhas: uma reflexão interseccional	• Ana Cristina de Sousa dos Santos; • Eliane do Socorro Oliveira Ribeiro; • Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes	Universidade Federal do Pará - UFPA	Artigo científico	Revista Cocar. Edição Especial N.21/2023 p.1-18 ISSN: 2237-0315	2024

Fonte: Elaborado pelo autor

Cabe notar, que observando os estudos descritos no quadro 1, podemos perceber que a maioria dos trabalhos são de autores de universidades nortistas, bem como o período recente em que essas pesquisas foram publicadas, o que nos leva a questionar, porquê durante tanto tempo essas questões não eram trazidas para o campo científico, uma vez, que as legislações que regem o processo da inclusão eclode na década de 1990? Assim como a propositura de uma educação menos discriminatória, vem sendo combatida no mesmo período em que se propõe uma educação inclusiva para todos.

A importância de valorizar a diversidade cultural dos povos ribeirinhos, bem como os saberes que esses povos constroem em seu dia a dia e a luta por processo menos excludentes (Vasconcelos; Albarado, 2015), são os pontos cruciais que percebemos nos estudos das universidades públicas nortista. E, para acelerar a propagação desses estudos e a disseminação do conhecimento científico, nos pautamos em trazer os artigos científicos com a intenção de melhorar os índices de produtividade de pesquisas em territórios ribeirinhos em todas as universidades públicas brasileiras no afã de conhecer mais sobre esse povos das águas que estão distantes dos centros urbanos e que precisam de visibilidade política e pedagógica.

Um dado relevante sobre as sete produções é que todas retratam as mazelas e discrepâncias das escolas ribeirinhas no contexto da inclusão, como na pesquisa de Lima, Vilaronga e Costa (2023), afirmando que mesmo com toda sua especificidade local, as escolas ribeirinhas requerem uma dinâmica igualitária de condições e acesso de inclusão de fato e de direito. Santos, Ribeiro e Fernandes

(2023), no alertam sobre a invisibilidade de estudantes com deficiência em dados oficiais. Já Ferreira e Sangalli (2020), falam das situações de carência na oferta e na organização de um ensino que atenda as necessidades educacionais dos estudantes com deficiência que vivem e estudam nas escolas do territórios ribeirinhos. Além da falta da efetivação de políticas públicas para minimizar os entraves e dificuldades que marginalizam os estudantes com deficiência desses territórios distantes dos centros urbanos.

Outro dado que merece destaque é o fato das pesquisas em sua maioria serem de universidades nortistas como é o caso das Universidades Estadual e Federal do Pará e da Universidade Federal do Amazonas. No e-book *Educação Especial e Educação do/no Campo: sujeitos, movimentos e interfaces*, tendo Washington Cesar Shoit Nozu como organizador, apresenta 15 capítulos que corroboram no desenvolvimento de uma educação mais inclusiva em contextos ribeirinhos.

Os capítulos iniciam após um tópico de apresentação crítica do organizador do livro e, são assim descritos: Interfaceando Educação Especial e Educação do/no Campo: à guisa de apresentação; 1. Interfaces Educação Especial e Educação do Campo: censo educacional em tela; 2. (Des)caminhos da inclusão escolar de camponeses público-alvo da Educação Especial: um olhar a partir de indicadores educacionais; 3. Matrículas de alunos da Educação Especial em escolas de assentamento em Minas Gerais; 4. A Educação Especial e a Educação Inclusiva nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo/RS: presenças, ausências e silenciamentos; 5. Formação inicial de professores na Licenciatura em Educação do Campo da UFES e os pressupostos da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva; 6. As interfaces Educação Especial e Educação do Campo no interior da Amazônia acreana: em foco a formação de professores; 7. Educação Inclusiva nas escolas do campo do município de Paranaguá, Paraná: os desafios da formação docente; 8. Educação Especial no/do Campo: práticas pedagógicas e as múltiplas determinações da realidade; 9. Conexões entre Educação do Campo e Educação Especial: as práticas pedagógicas como elo de superação da exclusão; 10. Especificidades e desafios da Educação Especial nas Escolas do Campo da Amazônia; 11. Impasses e possibilidades na Educação Escolar Indígena e Inclusiva no território Xukuru-Kariri; 12. Identidade e diferença: o lugar do surdo na cultura Assurini; 13. Estudantes surdos em escolas indígenas: o que evidenciam as

pesquisas; 14. Interface da Educação Especial e Educação do/no Campo: culturas, políticas e práticas; 15. Entre Trapiches e Porteiras: narrativas investigativas e de processos de in/exclusão escolar de crianças e adolescentes pantaneiros

Com o propósito de trazer pesquisas de outras regiões do país, além da área pantaneira da região do centro oeste brasileiro, o e-book reforça as dificuldades e mazelas encontradas não apenas amazônia, mas em todo território brasileiro, onde a Educação do Campo de faz presente e necessária quer seja em áreas ribeirinhas ou Escolas da Águas, quer seja em áreas quilombolas ou quer seja em áreas indígenas. E, esse contexto é exposto por Nozu e Kassar (2023, p. 255), quando afirmam que “a potencialização da inclusão de estudantes da educação Especial em escolas do Pantanal não pode se concretizar de forma alheia às condições de vida digna e à melhoriada qualidade da Educação geral”.

Cabe ressaltar, que do livro, utilizamos, além do prefácio, apenas alguns capítulos que se tornaram elegíveis para este estudo, porque corroboram com a temática proposta como *Interfaceando Educação Especial e Educação do/no Campo: à guisa de apresentação*, de Washington Cesar Shoiti Nozu; *Interfaces Educação Especial e Educação do Campo: censo educacional em tela*, dos autores Christiano Felix dos Anjos, Denise Meyrelles de Jesus e Claudiana Raymundo dos Anjos e *Entre Trapiches e Porteiras: narrativas investigativas e de processos de in/exclusão escolar de crianças e adolescentes pantaneiros*, dos autores Washington Cesar Shoiti Nozu e Mônica de Carvalho Magalhães Kassar, onde serão melhor explicitados.

Sendo assim, no e-book, *Educação Especial e Educação do/no Campo: sujeitos, movimentos e interfaces, organizado*, organizado por Nozu (2023), as pesquisas realizadas, nos convoca a refletir sobre o direito à educação escolar, sobretudo aos estudantes da Educação Especial de territórios ribeirinhos a quem esse direito é negado.

No prefácio do livro, Hage (2023), nos convida a assumir como alicerce de nossas práticas, a garantia do direito fundamental, inalienável e subjetivo à Educação dos povos do campo, das águas e das florestas, de estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação com uma perspectiva inclusiva.

Hage (2023), também evidencia que com a crescente legislação educacional, deveria se estabelecer parâmetros de qualidade e acessibilidade para o público da

Educação Especial, sobretudo dos que moram em territórios ribeirinhos. Nesse sentido e, considerando a complexidade inerente ao ensino de estudantes com deficiência, é imperativo que os professores estejam continuamente atualizados acerca das metodologias acessíveis, estratégias e recursos pedagógicos que possibilitem uma aprendizagem equitativa (Carmo et al. 2019).

Na apresentação (à guisa) de Nozu (2023, p. 17), intitulada *Interfaceando Educação Especial e Educação do/no Campo: à guisa de apresentação*, descreve a existência de “[...] espirais de lutas e de resistências que reivindicam o acesso a bens materiais/imateriais comuns e a atenção às especificidades/necessidades individuais e coletivas dos territórios ribeirinhos, sobretudo do público da Educação Especial”. De acordo com o autor, movimentos em prol de uma melhor educação do/no campo, em áreas indígenas e quilombolas que respeite as diversidades socioterritoriais tem sido realizado, uma vez que, os povos desses territórios precisam ser respeitados com efetivação dos seus direito legais.

No capítulo *Interfaces Educação Especial e Educação do Campo: censo educacional em tela*, dos autores Christiano Felix dos Anjos, Denise Meyrelles de Jesus e Claudiana Raymundo dos Anjos, discorrem da fragilidade das leis que regem a Educação Especial e Educação do Campo que em suas interfaces possuem respaldos legais que precisam ser garantidos de fato na prática.

Anjos, Jesus e Anjos (2023), abordam, também, sobre o descompasso entre as diretrizes normativas e a realidade vivida pelos professores de territórios ribeirinhos, reforçando, assim, a necessidade de políticas públicas que considerem as especificidades de cada contexto, sobretudo nesses territórios remotos. Para Vendramini (2015, p. 64) “[...] as escolas em meio rural são penalizadas por meio da restrição orçamentária, sendo forçadas a aceitar programas escolares de baixa qualidade, [...]”, por isso, as leis criadas se tornam frágeis por não suprir as necessidades das áreas ribeirinhas, bem como das Escolas das Águas.

De acordo com a pesquisa de Anjos, Jesus e Anjos (2023), se evidencia em seus estudos a questão do uso de transportes nesses territórios ribeirinhos sem o mínimo de acessibilidade aos estudantes público da Educação Especial, além se serem inseguros e irregulares.

Anjos, Jesus e Anjos (2023), também descrevem que apesar da garantia do direito à educação dos povos dos territórios ribeirinhos, visíveis nas políticas públicas, não há mecanismos que materializem na prática essas políticas. Assim

sendo, a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva depende, em grande medida, da valorização e do investimento na formação continuada dos professores, garantindo-lhes os subsídios necessários para enfrentar os desafios da inclusão escolar e oferecer um ensino de qualidade, sobretudo, para os estudantes com deficiência (Rodrigues; Pereira; Mohr, 2020).

Já no capítulo *Entre Trapiches e Porteiras: narrativas investigativas e de processos de in/exclusão escolar de crianças e adolescentes pantaneiros*, dos autores Washington Cesar Shoití Nozu e Mônica de Carvalho Magalhães Kassar, analisam as presenças/ausências de estudantes público da Educação Especial em escolas localizadas no Pantanal.

Para Nozu e Kassar (2023), é urgente que as políticas públicas intersetoriais sejam efetivadas aos povos pantaneiros. Cunha Júnior e Costa (2021), afirmam que os desafios para se garantir uma educação inclusiva perpassam por várias e complexas nuances, principalmente pelos interesses ou desinteresse político. Daí a necessidade da implementação de políticas públicas para as escolas do campo da região amazônica (Formigosa et al., 2022) e pantaneira também (Hilbig, 2021).

Durante suas pesquisas Nozu e Kassar (2023), evidenciaram a necessidade de lutar e defender o direito à educação dos pantaneiros com deficiência, principalmente, por notarem as dificuldades para de chegar até as Escolas das Águas, que assim, foram denominadas as unidades de ensino por estarem localizadas em regiões de difícil acesso e influenciadas pelos ciclos de cheia e de seca da planície pantaneira.

Em seus estudos, Nozu e Kassar (2023), denunciaram a precarização das escolas, a falta de docentes com formação para atuarem com alunos da Educação Especial e o trabalho pedagógico em turmas multisseriadas nada flexíveis ou que articulasse as propostas curriculares com os saberes daquela região, desrepeitando sua diversidade sociocultural e educacional. Para Hilbig (2020, p. 52, grifo da autora), é urgente a implementação de políticas públicas voltadas a garantia do direito a escolarização dos estudantes da Educação Especial nesse territórios com o intuito de minimizar a “invisibilidade” que os mesmos enfrentam.

Os autores concluem seus estudos, dizendo

Ainda, defendemos que a educação nas escolas do Pantanal possa constituir-se, simultaneamente, como inclusiva — com viés

democrático, universal, acessível e abrangente — e também específica — seja para o atendimento das demandas relacionadas às necessidades educacionais específicas, seja para contemplar as particularidades do modo de vida pantaneiro, em suas relações sociais, culturais e com esse complexo ecossistema (Nozu; Kassar, 2023, p. 256).

Nessa perspectiva, é preciso que a inclusão de estudantes da Educação Especial das escolas do Pantanal e demais territórios ribeirinhos seja potencializada, respeitando, sobretudo, as condições de vida dos povos que ali vivem, possibilitando, assim, uma educação transformadora e emancipadora, proporcionando melhores condições socioculturais e educacionais.

Assim sendo, podemos destacar que os demais estudos elegíveis em suas características metodológicas, desenvolveram suas pesquisas numa abordagem qualitativa, que é um tipo de investigação científica que se concentra na compreensão dos fenômenos em profundidade, considerando o contexto em que ocorrem e os significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos. Para Souza; Silva e Carvalho (2010), ao adotar uma abordagem qualitativa, o foco está em analisar os significados, interpretações, contextos e experiências relatadas nos estudos selecionados, por isso, a síntese dos dados costuma ser feita por meio de técnicas como análise temática ou análise de conteúdo.

Assim, podemos dizer que uma abordagem qualitativa, refere-se ao uso de métodos de análise qualitativa para sintetizar os achados de estudos previamente publicados. Nesse sentido, as pesquisas desta revisão, tiveram foco na inclusão de estudantes com deficiência em escolas ribeirinhas, bem como a efetivação de políticas públicas nas áreas do campo/ribeirinhas.

Nos estudos de Ferreira e Sangalli (2020), foi realizado uma abordagem histórica da Educação Especial e Educação do Campo sob o paradigma da realidade ribeirinha enquanto espaço de sua realidade social, levando em consideração se as diretrizes da educação inclusiva abrangem ou não o público da Educação Especial em territórios ribeirinhos.

No decurso da pesquisa, Ferreira e Sangalli (2020), descrevem que a realidade escolar de territórios ribeirinhos ainda está longe de uma educação vinculada à cidadania, melhorias da qualidade de vida e o respeito à diversidade cultural. Por conseguinte, se não houver uma desconstrução de paradigmas excludentes, que marginalizam o contexto escolar ribeirinho, as políticas de inclusão

tendem a fracassar em seu propósito.

Ferreira e Sangalli (2020), ainda destacam que para assegurar a equidade educacional em um contexto escolar ribeirinho menos excludente, implica numa mudança curricular das escolas através de práticas inclusivas que proporcione um ensino igualitário e significativo nesses territórios.

De acordo com os estudos de Ferreira e Sangalli (2020), a Educação Inclusiva veio para ressignificar a prática docente, reestruturando o modelo tradicional da escola, sobretudo do território ribeirinho, pois a inclusão, significa acolher, aceitar e valorizar as diferenças a partir do que elas possuem de mais concreto, afirmam tais autores.

Nesse sentido, percebemos abordagens que nos fazem refletir que a inclusão de estudantes com deficiência em contexto escolar ribeirinho não pode acontecer de qualquer forma. Para Ferreira e Sangalli (2020), incluir estudantes com deficiência nas escolas de territórios ribeirinhos é necessário que haja ressignificações tanto do sistema educacional quanto nas condições do exercício docente, estabelecidos nos documentos legais.

Os autores concluem seus estudos, afirmando que

[...] os aportes legais e teóricos que deveriam garantir a educação escolar universal, gratuita e em condições de equidade, inclusive para os **estudantes com deficiência que moram no campo e estudam em escolas ribeirinhas**, não estão satisfazendo a educação com qualidade (Ferreira; Sangalli, 2020, p. 16, grifo nosso).

Diante do exposto, fica evidente que as políticas públicas desempenham um caminho preciso na promoção da inclusão de estudantes com deficiência nas escolas ribeirinhas. Entretanto, para que essas políticas sejam efetivas, é necessário que haja um compromisso real do poder público em garantir investimentos na formação dos professores, na melhoria da infraestrutura escolar, na contratação de profissionais de apoio, na sensibilização da comunidade escolar e na implementação de tecnologias acessíveis (Alvernaz, 2022).

Já os estudos de Nozu e Kassir (2020), destacam mudanças nos olhares e percepções dos limites fisiográficos dos territórios ribeirinhos para a construção de políticas que dê a visibilidade nas peculiaridades socioculturais das populações existentes nesses territórios, compreendendo os fenômenos naturais que ali ocorrem

com propostas mais efetivas nos documentos da política de Educação Especial, sobretudo, nas condições de acesso e permanência de estudantes com deficiência nas Escolas das Águas do Pantanal sul-mato-grossense.

Nozu e Kassar (2020), afirmam que é preciso construir alternativas de escolaridade a partir das realidades, das culturas, dos saberes e das vivências das populações pantaneiras, possibilitando, assim, o acesso e a permanência de estudantes com deficiência nas Escolas das Águas da rede municipal de ensino de Corumbá/MS.

Em sua pesquisa, Nozu e Kassar (2020, p. 23) defendem que “[...] é preciso construir alternativas de escolaridade e de oferta de AEE a partir das realidades, das culturas, dos saberes e das vivências das populações que habitam e produzem sua existência no contexto pantaneiro [...]”. Para os autores, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), previsto em documentos da política de educação inclusiva não satisfaz as necessidades e as realidades dos territórios distantes dos centros urbanos, como as Escolas das Águas e de áreas ribeirinhas, pois não coadunam com as especificidades regionais.

Esses fatores tornam-se cruciais no que tange às condições de acesso e de permanência de estudantes com deficiências nas Escolas das Águas, afirmam Nozu e Kassar (2020), que discorrem que seus estudos alertam para a fragilidade da efetivação de políticas sociais, sobretudo quanto à educação, entre outros setores.

Nozu e Kassar (2020), também mostram, por meio de fotografias, as estruturas físicas das Escolas das Águas. Discorrem que: “algumas de alvenaria, outras de madeiras; construídas em palafitas ou em ‘terra firme’; às margens, sobre ou nas imediações dos rios” (p. 10, grifo dos autores) e, descrevem os desafios para a escolarização de crianças e de adolescentes pantaneiros, dadas às questões ambientais, sociais, econômicos, culturais e curriculares também.

Ainda em seus estudos Nozu e Kassar (2020), discorrem que os estudantes com deficiência já frequentavam as Escolas das Águas desde os anos 1970, mas somente a partir dos anos 2000, foi criada uma política de inclusão, denominada *Política Municipal de Educação Especial*. E, com o intuito de dar suporte à educação inclusiva na região, em 2004, foi implantado o Centro Multiprofissional de Apoio ao Desenvolvimento Infanto-Juvenil (CMADIJ) e, posteriormente, a criação da primeira SRM, em 2005, nas Escolas das Águas de Corumbá/MS.

A pesquisa de Nozu e Kassar (2020), também destacou a falta de

investimento nas escolas, salas de aula adequadas e sala de AEE ao entrevistar os professores daquela região, pois esses fatores demandam ações da Educação Especial que pode potencializar o processo de inclusão nas Escolas das Águas. Ressalta-se, que em territórios ribeirinhos, tais desafios se intensificam devido a fatores estruturais, geográficos e culturais que impactam diretamente as práticas pedagógicas (Vasconcelos; Albarado, 2015).

Nozu e Kassir (2020), ainda abordam outro desafio nas Escolas das Águas, que diz respeito à formação e ao regime temporário de trabalho dos professores, pois a falta de formação para trabalhar com o público da Educação Especial se constitui um entrave para a inclusão. Para Carmo et al. (2019, p. 15), “[...] a universalização da educação ganhou força e junto a ela a defesa de que pessoas com deficiência não poderiam ser excluídas do processo educacional [...]”. Por isso, a necessidade de garantir uma formação inicial consistente ao professor, proporcionando-lhe uma reflexão sobre sua prática, bem como os recursos necessários para relacionar os conteúdos curriculares no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, Hilbig (2021), realizou um estudo sobre as contribuições dos processos formativos de professores para a inclusão de estudantes da Educação Especial em Escolas das Águas do Pantanal em Corumbá, município sul-mato-grossense. Cabe notar, que nessa mesma região, Nozu e Kassir (2020), em sua pesquisa, analisaram as condições de acesso e permanência dos estudantes da Educação Especial nessas Escolas das Águas do Pantanal, como vimos anteriormente.

Para Hilbig (2021), as políticas de formação devem promover a apropriação de conhecimentos pelos docentes, possibilitando alternativas metodológicas acessíveis para a efetivação do processo de inclusão de estudantes da Educação Especial nas escolas das Águas do Pantanal. Segundo esta autora, é fundamental que o professor conheça, compreenda e respeite a diversidade cultural da comunidade, entendendo as dinâmicas e especificidades locais.

Hilbig (2021), ressalta que é preciso oferecer melhores condições de trabalho e valorização aos docentes (inclusive acesso às tecnologias digitais), possibilitando-os formação continuada como elemento fundamental para o atendimento de estudantes da Educação Especial em territórios ribeirinhos. Daí a importância da valorização dos profissionais, através de investimentos na profissão e na inovação

pedagógica.

Picardo, Campos e Ferreira (2024) evidenciam que a falta de preparação dos professores na graduação compromete a efetivação da inclusão nas escolas. Esse resultado se alinha ao contexto brasileiro, onde muitos docentes ingressam na profissão sem uma formação sólida para lidar com a diversidade, afirmam os autores.

A formação docente é um dos aspectos centrais das políticas públicas voltadas para o processo inclusivo, para tanto, Hilbig (2021) destaca que a oferta de cursos de formação continuada para professores tem sido uma das estratégias mais adotadas para capacitar os docentes a lidarem com a diversidade em sala de aula. No entanto, apesar da importância dessas formações, muitos professores ainda não têm acesso a cursos que os preparem adequadamente para trabalhar com estudantes com deficiência nos territórios ribeirinhos.

Hilbig (2021), considera as singularidades locais, onde serão elaborados calendários diferentes para as unidades de ensino dos territórios ribeirinho, principalmente em função das enchentes e vazantes dos rios com períodos de início e de término distintos.

Cabe dizer, que o ciclo anual das águas começa no período das chuvas, que ocorre de acordo com cada área dos territórios ribeirinhos, na região norte, por exemplo, esse ciclo inicia em dezembro e vai até o mês de junho. Com o início do período chuvoso essas regiões sofrem com as enchentes do rio Amazonas e seus afluentes com um volume excedente de água que se espalha pela planície, inundando-as (Hilbig, 2021).

Os fatores que contribuem para a inundação são: a pouca vazão dos rios, causada pela passagem estreita entre os morros que dificulta a passagem de águas e o escoamento dos rios. Como escoam um volume grande de águas do norte para o sul devido às águas das chuvas na região norte, ocorre um represamento. Como a região é muito plana, os rios com pouca vazão transbordam, fazendo com que as águas se alastrem pela planície (Hilbig, 2021, p. 41).

Hilbig (2021), também discorre que em função dessas inundações os territórios ribeirinhos tornam-se vulneráveis a esses fenômenos naturais, uma vez que, não tem condições socioeconômicas para minimizar seus efeitos. Cabe destacar, que esse ciclo das águas não torna esse fenômeno natural um inimigo,

contudo, uma fonte de vida, pois os ribeirinhos são dependentes dos recursos naturais como: água, alimentos para subsistência e espaço territorial para fixação das moradias. Por essa localização as comunidades são impactadas diretamente pelos ciclos das águas (Nozu; Kassar, 2020).

O resultado da pesquisa de Hilbig (2021, p. 114), “[...] aponta para a necessidade de políticas públicas que considerem as condições de trabalho e oferta de formação continuada aos professores, como elementos fundamentais para o atendimento dos alunos público da Educação Especial [...]”.

No Brasil, políticas públicas educacionais têm buscado promover a acessibilidade e a equidade no ensino, garantindo que todos os estudantes possam participar ativamente das atividades e projetos escolares, independentemente de suas condições físicas, sensoriais ou intelectuais (Alves; Fiorini, 2018). No entanto, a efetivação dessas políticas ainda enfrenta desafios estruturais, pedagógicos e socioculturais, que exigem um esforço contínuo para garantir a implementação efetiva da inclusão no contexto das escolas ribeirinhas.

Nos estudos de Formigosa et al. (2022), afirmam que a inclusão necessita que a escola seja acessível, uma vez que a acessibilidade é o primeiro passo no processo inclusivo. De modo mais particular, essa pesquisa analisou a acessibilidade, numa perspectiva de desenho universal, em uma escola ribeirinha, no Rio Xingu, em Altamira-PA.

Vale dizer, que as escolas dos territórios ribeirinhos, segundo Formigosa et al. (2022), possuem condições arquitetônicas precárias e, portanto, não atendem a inclusão, pois a acessibilidade é um dos primeiros passos para a inclusão. Os autores, denunciam que as carências de acessibilidade nesses territórios, implicam na precarização do trabalho docente. No contexto das escolas ribeirinhas, a necessidade de formação continuada se torna ainda mais premente, dada a escassez de oportunidades de capacitação e as dificuldades logísticas enfrentadas pelos docentes que atuam nesses territórios (Hilbig, 2020).

Ao concluírem seus estudos, Formigosa et al. (2022), aponta que é preciso elencar políticas públicas para as populações camponesas, e não somente para os espaços públicos urbanos como de costume. Por isso, muitas escolas carecem de infraestrutura adequada para atender às necessidades dos estudantes com deficiência, o que dificulta a aplicação dos conhecimentos adquiridos na formação continuada. Dessa forma, a efetivação da inclusão escolar exige não apenas a

capacitação dos docentes, mas também a garantia de condições materiais e institucionais adequadas para o ensino inclusivo (Formigosa et al., 2023).

Vale ressaltar, que o fortalecimento das políticas públicas voltadas para a inclusão é essencial para garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, na qual possam desenvolver suas habilidades motoras, sociais e cognitivas de maneira plena e equitativa (Formigosa et al., 2022).

Os estudos de Lima, Vilaronga e Costa (2023), buscaram analisar o processo de ensino dos estudantes da Educação Especial em uma escola ribeirinha e constataram a carência de investimentos infraestruturais e o distanciamento entre teoria e prática são entraves recorrentes na efetivação de um ensino inclusivo. Cabe dizer, que o Brasil, ao longo das últimas décadas, tem avançado na construção de um arcabouço legal que assegura o direito à educação inclusiva, como evidenciado na promulgação de leis e decretos que regulamentam a acessibilidade e a adaptação curricular para estudantes da Educação Especial (Triani, 2021). A implementação dessas normativas, contudo, não se dá de maneira homogênea, especialmente em regiões que enfrentam dificuldades logísticas e estruturais, como é o caso dos territórios ribeirinhos.

Lima, Vilaronga e Costa (2023), identificaram em sua pesquisa fatores como a falta de recursos didáticos e pedagógicos, além da falta de formação continuada para os professores e de parceria com familiares e com a escola que pudesse otimizar uma dinâmica igualitária de condições de acesso e, sobretudo de inclusão de fato e de direito.

As autoras finalizam seus estudos apontado a discrepância ao ensino de estudantes proposto da forma da lei (com recursos acessíveis, metodologias adaptadas, professores com formação continuada preparados para atuarem na Educação Especial) com o que presenciado na pesquisa, como a estrutura física precária, a falta de recursos pedagógicos para otimizar e dinamizar o ensino, a ausência do apoio das famílias dos estudantes público da Educação Especial, o despreparo de docentes para atuarem no ensino de estudantes com deficiência, etc.

Na pesquisa de Santos, Ribeiro e Fernandes (2023), foi realizado um estudo de mapeamento de produções científicas sobre a interseccionalidade que perpassam os estudantes com deficiência dos territórios ribeirinhos, bem como sua invisibilidade em documentos oficiais. Os autores nos alertam que não podemos aceitar que estudantes de territórios ribeirinhos deixem de estudar dadas às

questões de sua deficiência, sobretudo, pela precariedade física e pedagógica e falta de acessibilidade das escolas desses territórios. Segundo esses autores, é preciso extirpar quaisquer formas de discriminação e marginalização existentes.

Além dos desafios infraestruturais, há uma questão essencial relacionada à formação docente propriamente dita. Muitos professores ingressam na carreira sem uma base sólida no que tange às práticas inclusivas, o que evidencia lacunas na formação inicial (Nogueira; Borges, 2021). Esse déficit formativo compromete a qualidade do ensino oferecido e, em muitos casos, resulta na exclusão velada dos estudantes com deficiência, que acabam não recebendo o suporte necessário para seu desenvolvimento integral.

A partir do momento em que se marginaliza a diversidade, a qualidade de vida e uma educação vinculada nos territórios ribeirinhos, estamos tolhindo a continuidade da formação acadêmica dos estudantes que vivem nessas áreas. Para Santos, Ribeiro e Fernandes (2023), os ribeirinhos pouco chegam às academias científicas brasileiras e, quando se trata de ribeirinhos com deficiência, esse acesso fica mais difícil. É preciso a elaboração de propostas que contribua na visibilidade desses estudantes que vivem nesses territórios.

Ao concluírem sua pesquisa, Santos, Ribeiro e Fernandes (2023, p. 02), nos alertam a refletir no âmbito cultural os direitos humanos discutidos pela “escola democrático-emancipatória que respeita, reconhece, convive e promove o outro pela diversidade”, pois, segundo os autores, as escolas dos territórios ribeirinhos, precisam enfrentar o capacitismo enraizado nas práticas excludentes, pois as políticas públicas inclusivas na teoria é posta de uma forma, entretanto muito distanciada da realidade prática dos estudantes da Educação Especial das áreas ribeirinhas e das Escolas das Águas em nosso país.

De uma maneira geral, podemos afirmar que os professores que atuam em comunidades ribeirinhas frequentemente lidam com infraestrutura escolar precária, falta de recursos pedagógicos, isolamento territorial, acesso difícil por via fluvial e ausência de serviços básicos, como internet, saneamento e energia elétrica regular (Oliveira; Gomes, 2023). Muitos realizam longas travessias de barco, por horas, para chegar às escolas, enfrentando riscos naturais e ausência de transporte adequado custeado pelo Estado.

Além disso, a rotatividade docente é elevada, uma vez que muitos profissionais não são residentes das comunidades, como vimos nos estudos de

Nozu e Kassar (2022), e enfrentam dificuldades para permanecer nos locais. Isso contribui para a fragilidade dos vínculos com os estudantes, a descontinuidade pedagógica e a baixa permanência de professores experientes (Silva; Santos, 2024).

Cabe ressaltar, que os dez estudos elegíveis, apontam para a importância do papel das políticas públicas para as escolas ribeirinhas na inclusão de estudantes com deficiência. É constitutivo que as políticas educacionais inclusivas sejam constantemente avaliadas e aprimoradas, considerando as necessidades e os desafios enfrentados no cotidiano, sobretudo, dos territórios ribeirinhos. Dessa forma, a construção de uma escola em território ribeirinho, verdadeiramente inclusiva, só será possível quando o processo de Educação Especial for tratado como uma prioridade dentro das políticas educacionais e contar com o comprometimento de todos os envolvidos no processo educativo.

Para refletir sobre os achados desta pesquisa e contribuir de forma prática e reflexiva com docentes que atuam em territórios ribeirinhos (de difícil acesso), principalmente considerando o processo de inclusão da Educação Especial (ainda caminhando paulatinamente), elaboramos um Recurso Educacional intitulado *Guia Digital: Práticas Inclusivas nas Escolas Ribeirinhas*, que servirá de guia norteador de práticas educacionais inclusivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões apresentadas ao longo deste estudo evidenciam a importância do processo da inclusão de estudantes com deficiência no contexto escolar ribeirinho. A análise dos principais desafios enfrentados pelos docentes nos territórios ribeirinhos, sobretudo, nas questões sobre as políticas públicas voltadas à acessibilidade educacional e para a formação docente, bem como as estratégias pedagógicas que favorecem a participação equitativa dos estudantes com deficiência ribeirinhos, permitiu a construção de um panorama abrangente sobre o tema, reafirmando a necessidade de aprimoramento das práticas pedagógicas e da estrutura física escolar para garantir que a inclusão seja efetivada nesses territórios distantes dos centros urbanos de maneira concreta e sustentável.

Diante o exposto, as análises dos estudos apontaram que a realidade que vivencio são verdadeiramente semelhantes às realidades vivenciadas e discutidas nas dez pesquisas, uma vez que a escola que atuo apresenta mazelas tais quais as descritas nos artigos que serviram de subsídios nesta revisão. E, ainda que lutemos por melhorias e cumprimento dos direitos legais nos territórios ribeirinhos, somos retalhados pela hierarquia política dos representantes governamentais que abusam de sua autoridade hierárquica invisibilizando ainda mais os profissionais e estudantes com deficiência de tais territórios.

Entretanto, não podemos deixar de lutar por melhorias nas escolas ribeirinhas e das águas, ainda que as escolas dessas comunidades enfrentem a escassez de recursos materiais acessíveis, a ausência de profissionais preparados, falta de acessibilidade física e pedagógica, além de barreiras atitudinais que comprometem a efetividade das políticas inclusivas.

Portanto, o desafio não está na ausência de leis, mas na inoperância ou fragilidade das políticas públicas em chegar de forma equitativa aos territórios ribeirinhos. A superação desse fosso requer não apenas investimentos em infraestrutura e recursos humanos, mas também políticas territorializadas, que reconheçam as particularidades socioambientais e culturais desses povos, garantindo que o direito à educação inclusiva seja plenamente exercido.

Por conseguinte, ao analisarmos o objetivo desta revisão integrativa, percebemos o fosso existente entre os marcos legais e a prática, sobretudo, concernente às políticas públicas de Educação Especial nos territórios ribeirinhos e

nas Escolas das Águas, pois segundo a UNESCO (2021), para que a inclusão se efetive, não basta a existência de dispositivos legais, é necessário que haja condições concretas de trabalho e financiamento adequado nesses territórios.

Considerando a análise desse estudo, encontramos limitações que tornaram a busca reduzida dos estudos nessa área, pois o assunto é um tema com poucas produções científicas. Cabe notar, que investigar a invisibilidade dos estudantes com deficiência em territórios ribeirinhos se faz importante para que, cientificamente, possamos dá visibilidade aos territórios que distantes dos centros urbanos estão à margem de uma educação de qualidade e igualitária.

Por conseguinte, o processo de inclusão de estudantes com deficiência no contexto escolar ribeirinho ainda há muito o que se fazer para que o direito constitucional seja efetivado, uma vez que as pesquisas denunciaram as mazelas vividas nesse territórios, dando invisibilidade ao público da Educação Especial. Cabe ressaltar, que a educação nas Escolas das Águas do Pantanal, sofrem também com a precariedade das necessidades educacionais básicas, como a acessibilidade e docentes com formação que atenda as especificidades dos estudantes com deficiência ribeirinhos.

A partir da revisão integrativa da literatura realizada, constatou-se que, embora haja avanços normativos e teóricos na consolidação da inclusão escolar, sua implementação na prática ainda enfrenta entraves significativos, que vão desde a carência de infraestrutura acessível até a ausência de suporte pedagógico adequado para os professores das escolas ribeirinhas.

A investigação revelou as possibilidades de se promover um educação inclusiva, sendo essencial que professores busquem formação continuada na área da Educação Especial, além de lutarem para a implementação de políticas públicas, sobretudo, de acessibilidade, uma vez que esta é um dos primeiros passos para a inclusão, pois se não há estruturas físicas que atenda as necessidades dos estudantes com deficiência dos territórios ribeirinhos, não há possibilidades de inclusão.

A carência de espaços acessíveis, recursos didáticos e paradidáticos acessíveis e suporte técnico especializado são fatores que limitam a participação dos estudantes com deficiência no contexto escolar ribeirinho, evidenciando, assim, a necessidade de investimentos na infraestrutura física e pedagógica para a readequação do ambiente escolar dos territórios ribeirinhos.

Nesse sentido, percebemos que a precarização do trabalho docente em contextos ribeirinhos não é um fenômeno isolado, mas sim o reflexo de um processo histórico de exclusão e invisibilização das populações que vivem às margens dos grandes rios brasileiros. Nesses territórios, marcados por distâncias geográficas, escassez de políticas públicas e dificuldades estruturais, os profissionais da educação enfrentam condições de trabalho adversas, que afetam tanto sua saúde quanto a qualidade do ensino oferecido.

Vale dizer, que a vida nas comunidades ribeirinhas, por sua vez, é atravessada por um conjunto de privações históricas: acesso restrito à saúde, educação, cultura, saneamento, segurança alimentar e inclusão digital. Esses fatores geram um ambiente de vulnerabilidade social que se estende também aos profissionais que atuam nesses espaços, muitos dos quais compartilham das mesmas precariedades, por isso, a ausência de políticas de valorização da docência no campo e nas águas agrava esse cenário.

A precarização do trabalho docente nos territórios ribeirinhos, explicitada nos estudos dessa revisão, como a falta de formação continuada, de apoio psicossocial aos professores e na não implementação de incentivos financeiros e logísticos para atuação em áreas de difícil acesso, não pode ser dissociada da precarização da vida nessas comunidades. É preciso pensar políticas integradas que considerem o território como espaço de direitos, respeitem os saberes locais e promovam condições dignas de trabalho, permanência e desenvolvimento humano.

Ademais, constatamos que a formação continuada também desempenha um caminho indispensável para os professores lidarem com a diversidade no contexto escolar ribeirinho, possibilitando-lhes o acesso às metodologias inovadoras e recursos pedagógicos que ampliam suas possibilidades de atuação. Entretanto, os dados analisados indicam que alguns docentes, sobretudo, dos territórios ribeirinhos, ainda não têm acesso a programas de formação continuada eficientes, o que compromete a qualidade da inclusão e perpetua práticas excludentes no ensino das escolas desses territórios.

Dessa maneira, conclui-se que o processo da inclusão de estudantes com deficiência no contexto escolar ribeirinho é um processo que exige um compromisso coletivo e contínuo, envolvendo não apenas os professores, mas toda a comunidade escolar e as instâncias governamentais responsáveis pela formulação e implementação das políticas educacionais.

Vale dizer, que o fortalecimento das políticas públicas voltadas à inclusão, com a destinação de recursos para a acessibilidade e para formação continuada de docentes, apresenta-se como um caminho fundamental para a superação desses desafios e para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

O resultado dessa pesquisa aponta para a necessidade urgente de políticas específicas para as escolas ribeirinhas, pois, com o aprimoramento e a efetivação das políticas públicas de Educação Especial, será possível garantir a todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas ou cognitivas, dos territórios ribeirinhos, tenham assegurado o direito de participar plenamente das atividades escolares, consolidando uma educação verdadeiramente democrática e inclusiva, principalmente no contexto escolar ribeirinho.

Esperamos que a experiência desse estudo, que mesmo necessitando que mais pesquisas sejam desenvolvidas no contexto investigado, possa fomentar discussões nacionais e além mar, acerca dos territórios ribeirinhos, alijados pela ineficiência das políticas públicas inclusivas, além de contribuir com estudos de campo sobre a atuação e formação continuada docente no contexto escolar ribeirinho e, trazer reflexões e ações constitutivas na implementação de políticas educacionais inclusivas, proporcionando, assim, maior visibilidade na melhoria do processo de inclusão dos estudantes da Educação Especial nesses territórios.

REFERÊNCIAS:

ANJOS, Christiano Felix dos; JESUS, Denise Meyrelles de; ANJOS, Claudiana Raymundo dos. Interfaces Educação Especial e Educação do Campo: censo educacional em tela. In: NOZU, Washington César Shoiti (Org.). **Educação Especial e Educação do/no Campo**: sujeitos, movimentos e interfaces. 1ª ed. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia Editora, 2023.

ALVERNAZ, Aline. **Formação continuada online de professores de educação física para a inclusão**: forjando uma pedagogia descapacitista. Tese de Doutorado em Educação, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, 2022. Disponível em: <https://rima.ufrj.br/jspui/handle/20.500.14407/9938>. Acesso em: 23 mar 2025.

ALVERNAZ, Aline; SANTOS, Edméa. **O ciberativismo PCD e a formação de professores de Educação Física para a Inclusão**. XI Seminário Internacional As Redes Educativas e as Tecnologias... Rio de Janeiro, 2022.

ALVES, Maria Luiza Tanure; FIORINI, Maria Luiza Salzani. **Como promover a inclusão nas aulas de educação física?** A adaptação como caminho. Revista da associação brasileira de atividade motora adaptada, v. 19, n. 1, p. 3-16, 2018.

ARANDA, M. A.; MENDES, V. R. **Educação das águas**: saberes ribeirinhos e práticas escolares em territórios alagados. Revista Educação e Cultura Contemporânea, v. 20, n. 1, 2023.

BATISTA, Paula Fazendeiro; GRAÇA, Amândio Braga. **Construir a profissão na formação de professores de Educação Física**: processos, desafios e dinâmicas entre a escola ea universidade. Pro-Posições, v. 32, p. e20180084, 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (de 1988)**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988.

_____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

_____. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7352-4-novembro-2010-609343-norma-pe.html>. Acesso em 10 mar. 2025.

_____. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE**. Dados por estados e municípios. Dados obtidos no site oficial do IBGE, 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ap/pesquisa/37/30255?tipo=ranking>. Acesso em: 20 de mar. 2025.

_____. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP**. Censo da Educação Básica, 2022. Catálogo de Escolas. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/inep->

[data/catalogo-de-escolas](#). Acesso em: 20 mar. 2025.

_____. **Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm. Acesso em: 28 abr. 2024.

_____. **Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 20 dez. 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm. Acesso em: 07 de março de 2025.

_____. **Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 07 de março de 2025.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Institui o Plano Nacional de Educação (PNE). Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2014.

_____. **Lei 13.146, de 6 de julho de 2015.** Lei Brasileira de Inclusão. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/554329/estatuto_da_pessoa_com_deficiencia_3ed.pdf. Acesso em 12 mar 2023.

_____. **Portaria n.º 3.284, de 7 de novembro de 2003.** Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 nov. 2003. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br>. Acesso em: 07 mar. 2024.

_____. **Portaria nº 948/2007, de 07 de janeiro de 2008a.** Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso 12 mar 2023.

_____. **Resolução n.º 2 - CNE/CEB, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 12 set. 2001. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br>. Acesso em: 07 mar. 2024.

_____. **Resolução nº 1 - CNE/CEB, de 3 de abril de 2002.** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucao-ceb-2002>. Acesso em: 07 mar. 2024.

_____. **Resolução nº 2 - CNE/CEB, de 28 de abril de 2008b.** Estabelece diretrizes

complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=11841&Itemid. Acesso em: 29 abr. 2024.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do campo**: desafios e possibilidades frente à BNCC. Revista Brasileira de Educação do Campo, v. 6, n. 13, p. 1-18, 2021.

CANTO, O. do. **Várzea e varzeiros**: a vida de um lugar no Baixo Amazonas. Belém: MPEG, 2007.

CARMO, Bruno Cleiton Macedo do; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico; MERCADO, Elisangela Leal de Oliveira; MAGALHÃES, Luciana de Oliveira Rocha Magalhães. **Políticas públicas educacionais e formação de professores**: convergências e distanciamentos na área de Educação Especial. Revista Educação Especial, v. 32, 2019, Santa Maria. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em 12 mar 2025.

CARVALHO, A. L.; SOUZA, F. J. **A desigualdade no acesso ao atendimento educacional especializado**: desafios para a inclusão em áreas rurais e periféricas. Cadernos de Educação Especial, 40(2), 85-102, 2024.

CARVALHO, R. E. **Inclusão**: diversidade e aprendizagem na prática pedagógica. Papirus, 2022.

CARVALHO, R. T.; SILVA, A. F. da. **Cultura e natureza nas margens**: a pedagogia dos rios nas comunidades ribeirinhas da Amazônia. Revista Brasileira de Educação do Campo, v. 8, n. 2, 2023.

CASTRO, Mariana Oliveira Rabelo de; TELLES, Silvio de Cassio Costa. **Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física em escolas públicas regulares do Brasil**: uma revisão sistemática de literatura. Motrivivência, v. 32, n. 62, 2020.

CELESTINO, Tadeu; PEREIRA, Antonino; RIBEIRO, Esperança. **Formação de professores de educação física para a inclusão**: representações de professores universitários. Cadernos de Educação Tecnologia e Sociedade, v. 15, n. se1, p. 47-64, 2022.

COSTA, A. B.; ZOLTOWSKI, A. P. C. Como escrever um artigo de revisão sistemática. In: **Manual de Produção Científica**. Porto Alegre - RS: Penso, 2014.

CUNHA JÚNIOR, Eldimberg Souza da; COSTA, Wagner César Pinheiro. **À margem das margens**: Relato de uma estudante com deficiência sobre Educação Física Escolar na Ilha do Combu-PA. Research, Society and Development, v. 10, n. 16, e57101623100, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/356814585_A_margem_das_margens_Relato_de_uma_estudante_com_deficiencia_sobre_Educacao_Fisica_Escolar_na_Ilha_do_Combu-PA On the margins of the margins Report of a student with a disability about

Physical_Educator/link/61ae5ba7fb3b7258a09f82d6/download?_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnNOUGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19. Acesso em: 12 jan. 2025.

CUNHA, M. C. **Povos das Águas e Invisibilidade Estatal**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

DANTAS; Hallana Laisa de Lima; COSTA, Christefany Régia Braz; COSTA, Laís de Miranda Crispim; LÚCIO, Ingrid Martins Leite; COMASSETTO, Isabel. **Como Elaborar uma Revisão Integrativa**: sistematização do método científico. Revista Científica de Enfermagem, São Paulo: Rev Recien. 2021; 12(37):334-345. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.24276/rrecien2022.12.37.334-345>. Acesso em 19 mai 2025.

FALKENBACH, Atos Prinz. **Inclusão**: perspectivas para as áreas da educação física, saúde e educação. Fontoura Editora, 2022.

FERREIRA, Arnaldo Machado; SANGALLI, Andréia. **As diretrizes da Educação Especial e Inclusiva nas escolas ribeirinhas**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, Ano 05, Ed. 08, Vol. 07, pp. 53-70, Agosto de 2020. ISSN: 2448-0959. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/escolas-ribeirinhas>. Acesso em: 25 jan. 2025.

FORMIGOSA, Marcos Marques; COSTA, Kéli Cristina de Jesus Ferreira; GIESE, Jhennifer Lorena Freitas; MILÉO, Irlanda do Socorro de Oliveira. **A acessibilidade de uma escola ribeirinha num dado contexto da amazônia paraense**. Revista Formação (Online), v. 29, n. 54, p. 123-144, 2022. disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/formacao/article/download/8065/6436/34192>. Acesso em: 25 fev. 2025.

GOERCK, Arthur; DI PIETRO, Caio; LIMA, Laura Candelaria M. In: **UNICEF, Fundo das Nações Unidas para Infância**. Recortes e cenários educacionais em localidades rurais ribeirinhas do Amazonas. Fundação Amazonas Sustentável. Manaus: Fundação Amazonas Sustentável, 2017.

GOMES, Gabriel Vielmo; SOUZA, Maristela da Silva. **Formação de professores em Educação Física pós-BNCC**. Germinal: marxismo e educação em debate, v. 13, n. 2, p. 858-873, 2021.

HAGE, Salomão. **Prefácio do livro Educação Especial e Educação do/no Campo**: sujeitos, movimentos e interfaces, organizado por Washington Cesar Shoití Nozu, 1ª ed. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia Editora, 2023.

HILBIG, Márcia Cristiane Venturini. **Formação de Professores para a inclusão de estudantes da Educação Especial nas Escolas das Águas do Pantanal**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Campus do Pantanal da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Corumbá-MS, 2021. Disponível em: <https://ppgecpan.ufms.br/es/marcia-cristiane-venturini-hilbig-formacao-de-professores-para-a-inclusao-de-estudantes-da-educacao-especial-nas->

[escolas-das-aguas-do-pantanal/](#). Acesso em: 20 mar. 2025.

IBDES. **Mapeamento dos Direitos dos Povos Ribeirinhos**: Avanços e Retrocessos. Instituto Brasileiro de Desenvolvimento Social e Humano, 2024. Disponível em: <https://ibdes.com.br/>. Acesso em: 01 ago. 2025.

Instituto Rodrigo Mendes. **Educação Inclusiva nos Municípios Brasileiros**: Panorama 2023. Disponível em: <https://institutorodrigomendes.org.br/>. Acesso em: 01 ago. 2025.

Instituto Socioambiental (ISA). **Territórios das águas**: cultura, educação e resistência ribeirinha. Relatório Técnico, 2024. Disponível em: <https://www.socioambiental.org/>. Acesso em 01 ago. 2025.

JESUS, S. M. R.; CARVALHO, M. R. **Educação do campo e formação de professores**: desafios e possibilidades. Revista Educação e Fronteiras On-line, 11(38), 1-20, 2021. <https://doi.org/10.30681/refo.v11i38.12345>. Acesso em 20 mai. 2025.

JESUS, W. A.; CARVALHO, D. R. **Educação ribeirinha e políticas educacionais**: desafios de uma formação territorializada. *Educação & Sociedade*, 42(154), 1-20, 2021.

LIMA, Ilene Diniz Sacramento; VILARONGA, Carla Ariela Rios; COSTA, Juliane Dayrle Vasconcelos da. **Interseccionalidades na educação especial e educação do campo em uma escola ribeirinha Amapaense**. Revista Cocar. Edição Especial N.21/2023 p.1-20ISSN: 2237-0315. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/7802/3244>. Acesso em 25 fev, 2025.

LIMA, Maria de Nazaré Teles de. **Educação Ribeirinha**: Desafios e Perspectivas. Periódico Multidisciplinar da facility Express Soluções Acadêmicas. Revista Científica FESA, v.3, n. 18, 129-143 – ISSN: 2676-0428, junho de 2024. Disponível em: <https://revistafesa.com/index.php/fesa/article/view/453>. Acesso em 2 jun. 2025.

LIMA, P. H. de. **Território, cultura e sobrevivência**: práticas agrícolas de vazante entre povos ribeirinhos da Amazônia. Revista Territórios e Fronteiras, v. 15, n. 1, 2022.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? 15. ed. Moderna, 2021.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Práticas inclusivas inovadoras no contexto da classe comum: dos especialismos às abordagens universalistas**. Campo dos Goytacazes, RJ: Encontrografia Editora, 2023.

MOHER, D.; LIBERATI, A.; TETZLAFF, J.; ALTMAN, D.G. **The PRISMA Group. Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses**: The PRISMA Statement. Disponível em: www.prisma-statement.org. Traduzido por: Taís Freire Galvão e Thais de Souza Andrade Pansani. Principais itens para relatar

Revisões sistemáticas e Meta-análises: A recomendação PRISMA, 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ress/a/TL99XM6YPx3Z4rxn5WmCNCF/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso 05 mar 2025.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Gomes de. **Educação do Campo: história, práticas e desafios no Brasil**. 3. ed. Brasília: MEC/SECADI, 2019.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sueli de Souza. **Educação do campo: entre avanços e retrocessos no contexto da BNCC**. Educação em Revista, v. 36, e233992, 2020.

MOLINIÉ, Michel; MOLINA, Mônica Castagna. **A invisibilidade das escolas do campo na BNCC: uma análise crítica**. Revista Educação e Fronteiras, v. 13, n. 38, p. 1-22, 2023. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em 20 mai 2025.

MORAN, J. M. **Formação de professores na era digital: desafios e possibilidades**. Revista Educação e Cultura Contemporânea, 16(43), 1-18, 2019

NOGUEIRA, Adrinelly Lemes; BORGES, Maria Célia. **A BNC-Formação e a Formação Continuada de professores**. Revista on line de Política e Gestão Educacional, p. 188-204, 2021.

NOZU, Washington César Shoiti (Org.). **Educação Especial e Educação do/no Campo: sujeitos, movimentos e interfaces**. 1ª ed. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia Editora, 2023.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Entre Trapiches e Porteiras: narrativas investigativas e de processos de in/exclusão escolar de crianças e adolescentes pantaneiros. In: NOZU, Washington César Shoiti (Org.). **Educação Especial e Educação do/no Campo: sujeitos, movimentos e interfaces**. 1ª ed. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia Editora, 2023.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Inclusão em Escolas das Águas do Pantanal: entre influências globais e particularidades locais**. Revista Educação Especial, V.33, 2020. Santa Maria Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X49204>. Acesso em 10 mar. 2025

Observatório dos Direitos dos Povos das Águas. **Relatório Anual sobre Direitos Humanos nas Águas do Brasil**. Brasília: ODP, 2023.

OLIVEIRA, J. M. de; SILVA, R. F.; NASCIMENTO, C. A. do. **Rios que alimentam: pesca artesanal e soberania alimentar nas comunidades ribeirinhas do Médio Solimões**. Revista Estudos Amazônicos, v. 5, n. 2, 2023.

OLIVEIRA, M. T. **Educação inclusiva e o papel dos profissionais de apoio nas escolas públicas brasileiras**. Revista Educação e Realidade, 48(1), 1-20, 2023.

OLIVEIRA, R. C.; GOMES, L. M. **Entre o remo e a lousa: desafios da docência em escolas ribeirinhas na Amazônia brasileira.** Revista Educação e Fronteiras, v. 12, n. 1, 2023.

PICARDO, Leonor; CAMPOS, Maria Carvalheiro; FERREIRA, José Pedro. **Percepções de docentes universitários sobre a formação inicial de professores de educação física numa perspectiva inclusiva em Moçambique.** Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, n. 60, p. 119-128, 2024.

PLETSCH, M. D. **O retrocesso da política de educação especial no Brasil: velhos discursos, novas formas de segregação.** Cadernos Cedes, 42(118), 1-15, 2022. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622022111801>. Acesso em 01 ago. 2025.

RESENDE, Rui; BATISTA, Paula. **Formação de Professores e Educação Física Inclusiva em análise.** Journal of Sport Pedagogy & Research, v. 9, n. 3, p. 4-8, 2023.

RODRIGUES, Rodrigo Roah. **Formação continuada de professores de educação física na perspectiva freiriana: diálogos necessários para a inclusão de alunos com deficiência.** 2022.

RODRIGUES, Larissa Zancan; PEREIRA, Beatriz; MOHR, Adriana. **O Documento “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (BNCFP): Dez Razões para Temer e Contestar a BNCFP.** Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, DOI: 10.28976/1984-2686rbpec2020u139, p. 1–39, 2020.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto; SOUZA NETO, Samuel de. **A configuração do campo da formação de professores na educação física: do paradigma artesanal ao profissional.** 2021.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. **Estudos de Revisão Sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica.** Rev. bras. fisioter., São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev. 2007. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/689>. Acesso em 22 de fev. 2025.

SANTOS, Ana Cristina de Sousa dos; RIBEIRO, Eliane do Socorro Oliveira; FERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos. **Educação especial dos campos e as crianças ribeirinhas: uma reflexão interseccional.** Revista Cocar. Edição Especial N.21/2023 p.1-18. ISSN: 2237-0315. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/7828/3245>. Acesso em: 20 fev. 2025.

SANTOS, Deivid Alex; ALLIPRANDINI, Paula Mariza Zedu. **Estratégias de aprendizagem e autorregulatórias na formação continuada de professores: uma revisão de literatura.** Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas, v. 24, n. 2, p. 299-307, 2023.

SANTOS, Francianne Farias dos; MATOS, Maria Almerinda de Souza; SANTOS, João Otacilio Libardoni dos. **Fatores Potencializadores e/ou Dificultadores do**

Processo de Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. Educação UFSM, v. 45, 2020.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço:** Técnica e Tempo, Razão e Emoção / Milton Santos. - 4. ed. 2. reimpr. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

_____. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro, Record: 2000. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001139875>. Acesso em: 21 mai 2025.

SANTOS, M. L.; BARBOSA, A. C. **Educação e políticas públicas na Amazônia ribeirinha.** Revista Educação e Fronteiras, 2022.

SILVA, A.; MONTEIRO, L. **Infraestrutura e acesso à cidadania em comunidades ribeirinhas da Amazônia.** Revista Brasileira de Políticas Públicas, 13(2), 45-60, 2023.

SILVA, D. A.; SANTOS, P. F. **Docência em áreas de difícil acesso:** a realidade dos professores ribeirinhos do Médio São Francisco. Revista Contexto Educacional, v. 9, n. 2, 2024.

SILVA, E. F.; LIMA, J. R. **Educação ribeirinha na Amazônia:** desafios e perspectivas de uma prática contextualizada. Revista Educação e Cultura Amazônica, v. 12, n. 23, p. 1-17, 2022.

SILVA, Érika Priscila de Sousa; SANTOS, José Carlos dos; NERY, Simone Silva Santos; BRITO, Aline de Freitas. **Professores de Educação Física e inclusão:** ainda há caminhos para percorrer. Educação UFSM, v. 47, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao>. Acesso em: 22 fev 2025.

SILVA, Gabriel Gomes; SILVEIRA, Jennifer Rodrigues; MARQUES, Alexandre Carricone. **Inclusão, formação e educação física:** uma análise na perspectiva dos professores. Pensar a Prática, v. 25, 2022.

SILVA, José Roberto da; SANTOS, Edna Aparecida dos. **O campo na BNCC:** ausência ou apagamento? Cadernos de Educação do Campo, v. 7, n. 2, p. 1-19, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/gv9JcRwDFHh79gnR34bZ36D/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 20 mai 2025.

SILVA, Luciano Ferreira. **A formação continuada de professores da educação básica no Brasil:** realidades e necessidades. Revista OWL (OWL Journal)-Revista Interdisciplinar de Ensino e Educação, v. 2, n. 1, p. 212-224, 2024.

SILVA, R. M.; RIBEIRO, L. P. **Formação e atuação dos profissionais de apoio na educação inclusiva:** entre a legislação e a prática. Revista Brasileira de Educação, 27(91), 1-18, 2022.

SOUZA, Ilma Fátima de; CALDART, Roseli Salete. **Dicionário da Educação do**

Campo. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2017.

SOUZA, Marcela Tavares de; SILVA, Michelly Dias da; CARVALHO, Raquel de . **Revisão integrativa: o que é e como fazer**. Revista Einstein, 102-6, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eins/a/ZQTBkVJZqcWrTT34cXLjtBx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 mai 2025.

SOUZA, M. F.; COSTA, L. M. **Escolas das águas: a construção de uma pedagogia ribeirinha**. Revista Saberes em Movimento, v. 10, n. 3, 2022.

TRIANI, Felipe da Silva. **A Teoria das Representações Sociais nos estudos sobre formação de professores na Educação Física**: mapeando a produção do conhecimento nos periódicos brasileiros. Motrivivência, v. 33, n. 64, 2021.

UNESCO. **Educação nas comunidades tradicionais**: desafios e possibilidades. Brasília: UNESCO, 2021.

VASCONCELOS, Maria Eliane de Oliveira; ALBARADO, Edilson da Costa. **Identidade Cultural Ribeirinha e Práticas Pedagógicas**. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2015.

VENDRAMINI, C. R. **Qual o futuro das escolas do campo?** Educação em Revista. Belo Horizonte. v. 31. n. 03. p. 49-69, jul.-set. 2015. Disponível em: <https://doaj.org/article/203ee4aa0bd04060bd1c9562188e237b#:~:text=RESUMO%3ATendo%20como%20ponto%20de%20partida%20a%20quest%C3%A3o%20sobre%20Brasil%2C%20em%20Portugal%20e%20nos%20Estados%20Unidos>. Acesso em: 01 ju. 2025.

VERDÉRIO, Alex; BARROS, Adriana Junkerfeuerborn de. **A Educação do Campo frente à Base Nacional Comum Curricular**. Revista Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 15, e2015299, p. 1-16, 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em 17 mai. 2025.

WEIZENMANN, Luana Stela; PEZZI, Fernanda Aparecida Szareski; ZANON, Regina Basso. **Inclusão escolar e autismo**: sentimentos e práticas docentes. Psicologia Escolar e Educacional, v. 24, p. e217841, 2020.