REVISTA TÓPICOS
ISSN 2965-6672 | Qualis A2

# ESTAGIO DOCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIA A PARTIR DAS VIVÊNCIAS NA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

**TEACHING INTERNSHIP IN GRADUATE SCHOOL: EXPERIENCE REPORT BASED ON EXPERIENCES IN THE INCLUSIVE EDUCATION COURSE**

Ciências Humanas • 23/11/2026

REGISTRO DOI: 10.70773/revistatopicos/795303395

Maria Cristina Pereira Lizardo[1]

Wania Ribeiro Fernandes[2]

**RESUMO**

O presente artigo discorre sobre a experiência vivenciada no estágio docente do mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). O *lócus* foi o Centro de Estudos Superiores da Universidade do Estado do Amazonas, no município de São Gabriel da Cachoeira, no curso de Licenciatura em História (5º período) do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Pafor). De caráter qualitativo, através da observação participante e caderno de campo, ancorado à pesquisa bibliográfica, descrevemos como a disciplina de Educação Inclusiva foi contextualizada frente a diversidade étnico cultural dos graduandos, que a princípio, já atuavam como professores da Educação Básica, na rede municipal de ensino. As análises demonstraram que ainda há obstáculos para que a inclusão aconteça na prática. Explicita como os desafios impostos pelas distâncias geográficas, tornam-se empecilhos para que as formações continuadas ganhe espaços na pauta sobre educação inclusiva, ao mesmo tempo que as discussões suscitadas fortaleceram a ideia da possibilidade da inclusão a partir da quebra de estereótipos. Revelaram como os saberes ancestrais, quando associados a prevenção de doenças, se relacionam com o nascimento de crianças com ou sem deficiência estabelecendo assim, um diálogo com a inclusão.

**Palavras-chave:** Estágio Docente; Educação Inclusiva; Diversidade.

**ABSTRACT**

This article talks about the experience during the teaching internship for the master's in Education through the Graduate Program in Education (PPGE) at the Federal University of Amazonas (UFAM). The setting was the Center for Higher Studies of the State University of Amazonas, in the city of São Gabriel da Cachoeira, in the

History Teaching program (5th term) of the National Program for Training Basic Education Teachers (Pafor). Qualitative in nature, through participant observation and a field notebook, anchored in bibliographic research, we describe how the Inclusive Education course was contextualized in relation to the ethnic and cultural diversity of the undergraduates, who, at first, were already working as basic education teachers in the municipal school system. The analyses showed that there are still obstacles for inclusion to happen in practice. It explains how the challenges posed by geographical distances become obstacles for continuous training to gain space on the agenda about inclusive education, while at the same time, the discussions raised strengthened the idea of the possibility of inclusion through breaking stereotypes. They revealed how ancestral knowledge, when linked to disease prevention, relates to the birth of children with or without disabilities, thus establishing a dialogue with inclusion.
**Keywords:** Teaching Internship; Inclusive Education; Diversity.

## 1. INTRODUÇÃO

O Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Universidade Federal do Amazonas, UFAM, foi criado em 1986, entre os seus principais objetivos, o primeiro se refere a “atender a demanda de formação de docentes e pesquisadores qualificados para atender o exercício do magistério e da pesquisa nos contextos amazônicos”. Como discente deste programa, matriculada no Curso de Mestrado em Educação, na Linha de Pesquisa 3: Educação Inclusiva, Educação Especial e Direitos Humanos na Amazônia, abordarei algumas reflexões, a partir da experiência do estágio docente sob o prisma da identidade, diversidade e direitos humanos no contexto da educação inclusiva.

As reflexões, foram suscitadas a partir das experiências vivenciadas durante o estágio docente da pós-graduação (Mestrado em Educação) no Centro de Estudos Superiores da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), no Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Pafor), em São Gabriel da Cachoeira, Amazonas.

O estágio docente, regulamentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) através da Portaria nº 76 de 14 de abril de 2010, em seu artigo 18 é definido como " parte integrante da formação do pós-graduando, objetivando a preparação para a docência, e a qualificação do ensino de graduação" (BRASIL, 2010). Ademais o seu desenvolvimento deve acontecer em turmas do curso de graduação e serem compatíveis com a área de pesquisa do programa de pós-graduação.

As dimensões de ensino, pesquisa e extensão estão presente no estágio docente como norteadores para a vivência de experiências pautadas no desenvolvimento das habilidades que ampliam os conhecimentos teóricos práticos para o exercício da docência no Ensino Superior.

De acordo com Larrosa (2002), "A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca". Para ele, o sujeito da experiência, não é o sujeito da informação, do trabalho, da opinião, do saber, do julgar, do fazer, do poder e do querer, mas sim,

> *o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeito. (2002, p. 24)*

Nesse caso, a experiência somente fará sentido se tiver um propósito claro sobre o seu devir e para que isso aconteça, o sujeito da experiência precisa estar aberto aos acontecimentos, pois segundo Larrosa (2002), "o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura", pois somente seria capaz de experienciar algo, aquele que se expõe.

Com essa reflexão a partir da contribuição de Larrosa, o presente relato precisou despir-se de todos os tipos de estereótipos ou conceitos pré-definidos para que os conhecimentos socializados durante o processo estágio docente pudessem subsidiar uma reflexão acerca da inclusão educacional frente a diversidade dos envolvidos.

As reflexões suscitadas no processo de estágio proporcionaram o estabelecimento de conexões relevantes para que os conhecimentos teóricos fossem relacionados com a prática vivenciada, contribuindo com a formação da pesquisadora em meio ao contexto das realidades educacionais.

Nesse sentido, o relato teve como objetivo, descrever como a disciplina de Educação Inclusiva foi contextualizada frente a diversidade étnico cultural dos graduandos do Curso de Licenciatura

em História, buscando compreender como os saberes ancestrais dialogam com a temática da inclusão.

A abordagem metodológica adotada foi de caráter qualitativo sendo constituída de dois momentos a saber, a observação direta e a observação participante, seguida da pesquisa bibliográfica que se configuraram assim na fundamentação do método utilizado.

A observação e aula didática foram realizada na turma do curso de Licenciatura em Historia, primeira graduação, 5º período, formada por alunos/as, professores/as pertencentes ao quadro funcional da Secretaria Municipal de Educação e Educação Escolar Indígena (SEMEDI), de São Gabriel da Cachoeira, Amazonas. O estágio ocorreu entre os dias 29 de junho e 8 de julho de 2026, com carga horária de 60 horas.

O estágio proporcionou um leque de possibilidades, vivências e experiências, pautadas na diversidade étnico cultural, compartilhamento de saberes e ampla socialização de conhecimento que serão abordados no desenvolvimento dos tópicos discursivos.

## 2. METODOLOGIA

A abordagem metodológica de cunho qualitativo, é entendida por Oliveira (2026), como sendo “um processo de reflexão e análise da realidade por meio da utilização de métodos e técnicas para uma compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico”. Associada aos instrumentos de coleta como a observação, observação participante e caderno de campo.

A revisão de literatura associada aos instrumentos de observação e caderno de campo foram a base para análise. A análise documental considerou diretrizes políticas, decretos, resoluções, dispositivos legais de educação inclusiva e estudo de caso.

O *lócus* de observação e pesquisa foi o Centro de Estudos Superiores da Universidade Estadual do Amazonas/ UEA em São Gabriel da Cachoeira, no interior do Amazonas, junto a turma de graduandos, do 5º período do Curso de Licenciatura em História na disciplina de Educação Inclusiva.

Foram observadas e analisadas a metodologia e recursos utilizados pela professora ministrante da disciplina, cujo material, focado no audiovisual, agregou os princípios do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), engajamento, representação e expressão.

A observação participante envolveu participação nas discussões, orientação nas atividades de grupo e individuais, apoio na organização das atividades pedagógicas, montagem de equipamento audiovisual, distribuição de atividades individuais e de grupo e dinâmicas de acolhimento.

Dessa forma, os registros no caderno de campo das atividades desenvolvidas ao longo das 60 horas de estágio docente serviram de base para as discussões apresentadas. Esses registros foram pautados na realidade vivenciada junto a turma de graduandos.

De acordo com Demo, (1985, p.62) “ é preciso ressaltar que o principal pressuposto metodológico da ciência deve ser o propósito de captar a realidade assim como ela é”. Assim essa realidade marcada pela diversidade se configurou nos escritos que se estendeu para a pesquisa bibliográfica e os documentos oficiais que

subsidiam as políticas sobre educação inclusiva no Brasil, como forma de alicerçaram as reflexões, apresentadas.

## 3. DISCUSSÃO

A reflexão desenvolvida a seguir considera as políticas de inclusão como imperativo de Estado que atua, segundo Rech (2013), através de estratégias de sedução e controle da população. De acordo com Lopes e Fabris (2020), a inclusão é vista por pesquisadores " ora como um imperativo de Estado, ora como uma estratégia para fazer operar o princípio de educação para todos". Santos e Klaus (2013), analisam a inclusão " como uma estratégia para produzir determinadas práticas que governam sujeitos cada vez mais regidos por uma lógica neoliberal".

Estes entendimentos se apoiam na noção de biopolítica, desenvolvida por Michel Foucault (2005) e autores afins que discutem de que forma as estratégias criadas através de dispositivos legais de poder se configuram como regulamentadoras da população. Nesse sentido a inclusão é apresentada como paradigma educacional, cujos benefícios deveriam chegar a todos sem restrições, de forma equânime.

> *[...] ao problematizar a inclusão não estamos dizendo não a ela, não estamos simplesmente negando-a ou sendo contra ela. Ao nos posicionarmos como pesquisadoras e autoras que pensam, analisam e problematizam a inclusão a partir de autores pós-estruturalistas, também a criamos e transformamos e, enfim, participamos ativamente do processo de invenção da própria noção de inclusão. (Lopes; Fabris, 2020, p.11)*

Com esse discurso as autoras problematizam a inclusão a partir de uma consciência política atenta aos movimentos para democratização do acesso e garantia educacional para todos. Veiga Neto (2011) ao analisar a transformação da inclusão em imperativo “blindado” pelo Estado, tido como “verdades verdadeiras”, fundamentado nos pressupostos teóricos de Michel Foucault, corrobora com Lopes e Fabris 2020 ao sinalizar sobre a importância da crítica à inclusão excludente.

> *Embora pensemos ser óbvio que problematizar a inclusão não significa sermos contra as práticas e políticas que a inventam como uma necessidade de nosso tempo, é sempre bom relembrarmos que ao tecermos a crítica à inclusão queremos, como nos ensina Michel Foucault, "tornar dificeis os gestos fáceis demais". (Veiga-Neto; Lopes, 2011, p.122)*

De acordo com Veiga-Neto (2013), “deve-se buscar outros modos de pensar que permitam enxergar melhor o que se passa no mundo presente”. Para o autor, o cenário brasileiro no que concerne a questões sociais, políticas e econômicas, traz instabilidades que colaboram com incompreensões. Dessa forma, considerando a perspectiva foucaultiana e novos enfrentamentos teóricos, as discussões dos resultados deste artigo foram estabelecidas.

A partir do entendimento de que a inclusão é um imperativo de Estado, onde o seu alcance deveria chegar a todos sem restrições através da materialização das leis. Os resultados deste artigo tomaram como base discursiva, uma abordagem que analisa a relação da inclusão com a educação e a biopolítica, utilizado por Michel Foucault ao observar estratégias de regulação da população.

Em relação a educação e inclusão, os resultados se fundamentaram na reflexão das legislações sobre inclusão como imperativo de Estado através de estratégias de sedução e controle da população. Quanto a biopolítica, contextualiza de que forma as estratégias criadas através de dispositivos legais de poder operam sobre a população.

### 3.1. As Legislações de Educação Inclusiva Frente a Diversidade dos Povos Indígenas do Alto Rio Negro.

De acordo com Sardagna (2013), “as políticas de inclusão escolar passam a ganhar visibilidade global a partir da década de 1990”, com a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) que passou a funcionar como baliza para politicas educacionais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e o Plano Nacional de Educação (2001). As “Políticas de Inclusão”, como mencionada por Hattge (2013), passaram a ser gestada na década de 1990 a partir da ideia da universalização do acesso a educação. Provin (2013) aponta a perspectiva da inclusão, ao aludir à criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990).

Para Veiga-Neto (2013) , a palavra inclusão, surgiu com mais intensidade nos governos de Fernando Henrique Cardoso e foi ampliando-se nos governos de Luis Inácio Lula da Silva e Dilma Rousef, principalmente as voltadas para os sujeitos da discriminação negativa. Discriminação esta, citada por Lopes e Fabris (2020, p. 9) como sendo:

> *ainda muito comum no Brasil, devido , entre outros elementos, a sua história política, econômica de colônia, de colonização e de país que luta para sair da condição de miséria e da pobreza absoluta de uma parcela considerável da população, é aquela que constitui a alteridade para a exclusão do outro e de si mesmo.*

Segundo Veiga-Neto e Lopes:

> *A inclusão pode ser entendida como "um conjunto de práticas que subjetivam os indivíduos a olharem para si e para o outro, fundadas em uma divisão platônica das relações; também pode ser entendida como uma condição de vida em luta pelo direito de se autorrepresentar, participar de espaços públicos, ser contabilizado e atingido pelas políticas de Estado. [...] pode ser entendida como conjunto de práticas sociais, culturais, educacionais, de saúde, entre outras, voltadas para a população que se quer disciplinar, acompanhar e regulamentar"(2011, p.124)*

No entendimento de Rech (2013), “a palavra inclusão, por ela mesma, remete-nos a um movimento que pode ser pensado de diferentes formas, se levado em conta as diferentes épocas históricas das quais fez e ainda faz parte”.

Nessa perspectiva tomaremos os sujeitos desse movimento histórico citado por Rech e os indivíduos em luta pelo direito de se autorrepresentar, citado por Veiga-Neto e Lopes, para tensionam a discussão sobre as políticas de inclusão, voltadas para os povos indígenas.

Primeiramente incluídos no contexto da “educação para todos” como determinado pelo artigo 208 da Constituição Federal de 05 de outubro de 1988. Depois por terem assegurado através da Lei 9.394/96, artigo 79, o reconhecimento do papel do Estado em relação a educação intercultural indígena, afirmando que: “a União apoiará técnico e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa”.

O artigo 79, enfatiza a necessidade de ouvir as comunidades indígenas para que as implementações necessárias sobre os programas a serem inclusos no Plano Nacional de Educação sejam de fato contemplados. Objetivando fortalecer as práticas culturais e a língua materna indígena, manter programa de formação de pessoal especializado, desenvolver programas e currículos e elaborar e publicar material didático. A inclusão na LDB foi fundamental para o surgimento das resoluções, portarias, decretos e leis que passaram a fomentar a educação inclusiva no contexto da educação escolar indígena no Brasil.

Isso posto, a educação inclusiva, voltada para os povos indígenas do Brasil, passou a ser assegurada por uma sequência de legislações com o objetivo fomentar a educação escolar indígena como diferenciada, intercultural e bilíngue.

Nesse sentido, o Decreto nº 26 de 04 de fevereiro de 1991, atribuiu ao Ministério da Educação a competência para coordenar as ações referentes à educação indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, sendo as ações, desenvolvidas pelas Secretarias de Educação dos Estados e Municípios em consonância com as Secretarias Nacionais de Educação do Ministério da Educação.

A Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), sobre povos indígenas e tribais adotada em Genebra em 27 de junho de 1989, que entrou em vigor internacional em 1991, foi promulgada no Brasil através do Decreto 5.051 de 19 de abril de 2004, mas, já estava em vigor desde 2003. Nela, se estabeleceu a garantia dos direitos fundamentais e as obrigações do Estado em relação aos povos indígenas.

A lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, alterou o artigo 26 da Lei nº 10639/2003 que estabelecia diretrizes para a inclusão no currículo apenas do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Com a alteração, artigo 26 da lei anterior e estabeleceu a inclusão dos povos indígenas a partir de 2008, modificando sua redação: "Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena", destacando no,

> *§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social , econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (BRASIL, 2008)*

O Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009, dispôs sobre a Educação Escolar Indígena e definiu sua organização em territórios etnoeducacionais. Isso possibilitou a criação dos territórios etnoeducacionais do país e evidentemente do estado do Amazonas:

Rio Negro, Alto Solimões, Vale do Javari, Médio Solimões, Baixo e Médio Madeira,Alto Madeira e Purus, Juruá, Yanomami e Ye`kuana.

A oferta do Ensino Superior aos povos indígenas, amparados legalmente, ocorreu somente com a alteração na LDB, através da Lei N° 12.416, de 09 de junho de de 2011 estabelecendo que:

> *§ 3° No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á , nas universidades públicas e privadas mediante as ofertas de ensino e assistência estudantil, assim como de estímulo a pesquisa e desenvolvimento de programas especiais. (BRASIL, 2011)*

A Resolução CNE/CEB n° 5, de 22 de junho de 2012, reconhecida como uma das mais completas em relação a orientação sobre educação escolar indígena, norteia as orientações sobre o currículo, projeto político pedagógico, ensino fundamental, médio e educação de jovens e adultos, avaliação, formação de professores, educação especial como modalidade transversal, territórios etnoeducacionais e atribuições constitucionais.

O Ministério da Educação, através da Portaria n° 389, de 09 de maio de 2013 criou o Programa de Bolsa Permanência, destinado a concessão de bolsas para estudantes de graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica das instituições federais de ensino. Portaria esta, alterada pela Portaria MEC n°1999 de 10 de novembro de 2023, que passou a vigorar com a inclusão da redação abaixo:

> I. *viabilizar a permanência, no curso de graduação presencial, de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em especial os indígenas e quilombolas;*
>
> II. *reduzir custos de manutenção de vagas ociosas em decorrência de evasão estudantil, contribuindo para a permanência e matrícula em componentes curriculares;*
>
> III. *promover a democratização do acesso ao ensino superior, por meio da adoção de ações complementares de promoção do desempenho acadêmico e a titulação em tempo hábil. (BRASIL, 2023).*

Com essa adequação, o Estado possibilitou a inclusão dos estudantes indígenas e quilombolas em vulnerabilidade socioeconômica, matriculados nas instituições federais de ensino superior em todo país, ao mesmo tempo que possibilitou a permanência destes, ao serem incluídos em programa de bolsa, ampliando a democratização do ensino para todos.

De acordo com Provin, (2013) ao analisar a inclusão no Ensino Superior, o Estado passou a considerar a possibilidade de inclusão para todos a partir dos investimentos que operam para diminuir o risco social:

> *Hoje, uma parcela da população que antes não chagava ao ensino superior, pois estes era para os poucos pertencentes à elite, está ocupando os bancos das universidades. Independentemente do processo de escolarização pelo qual os sujeitos passaram, na lógica da inclusão social, "todos" podem ter acesso ao ensino superior.(Provin, 2013, p. 109)*

Nessa perspectiva, Lopes e Fabris (2020), refletem a necessidade de pensar a inclusão sob a possibilidade da exclusão, uma vez que "estar incluído não é um status que uma vez atingido, podemos viver tranquilamente. Trata-se de uma luta constante entre o estar e o não estar incluído, não nos lugares, mas nas relações estabelecidas".

Considerando as reflexões citadas pelas pesquisadoras, podemos entender que não basta estar inseridos, pois no imperativo da inclusão é relevante que haja as condições para que a inclusão de fato possa se estabelecer com base na equidade.

Nesse sentido, as políticas de inclusão para os povos indígenas, foram ampliadas com a Resolução nº 1, de 7 de janeiro de 2015, institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio. A resolução, que fundamenta os cursos de formação dos povos indígenas, especifica como as licenciaturas interculturais e outros cursos de licenciaturas devem se comportar diante da diversidade dos povos indígenas.

> *Art. 4º A formação inicial de professores indígenas deverá ser realizada em cursos específicos de licenciaturas e pedagogias interculturais e, quando for o caso, em outros cursos de licenciatura, programas especiais de formação pedagógica e aproveitamento de estudos ou, ainda, excepcionalmente, em outros cursos destinados ao magistério indígena de Nível Médio nas modalidades normal ou técnica. (BRASIL, 2015)*

Na ótica do imperativo da inclusão, na contemporaneidade neoliberal as instituições de ensino superior, operam através de parcerias, para viabilizar que os programas de acesso, criados pelo Ministério da Educação e Cultura, sejam efetivados.

Na análise de Provin (2013) “as universidades precisam criar estratégias para viabilizar o maior número de estudantes possível, a fim de que continuem no jogo econômico do neoliberalismo”. Essas estratégias ganham espaços a partir da expansão das políticas de educação, uma vez que o MEC se faz presente através das Instituições de Ensino Superior (IES), responsáveis por garantir que a formação chegue a todos. Ainda nessa análise, Provin (2013), afirma que “uma racionalidade política e inclusiva impõe-se através de tantos programas e políticas criados pelo Estado na busca por atender a todos”.

Assim, a continuidade das demandas de inclusão dos povos indígenas ganha novos desdobramentos com a Portaria SECADI/MEC nº 37, de 8 de abril de 2025 que definiu as diretrizes complementares para a implementação da Ação Saberes Indígenas na Escola e instituiu a Rede de Colaboração da Ação Saberes Indígenas na Escola - ReCo-ASIE. Instituída pela Secretaria de

Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão.

A portaria estabeleceu as condições necessárias para a formação de professores indígenas na Ação Saberes Indígenas na Escola, programa este já iniciado em 2013, através da Portaria nº 1.061, de 30 de outubro de 2013, passando a integrar a Política Nacional dos Territórios Etnoeducacionais.

Em 2025, foi instituída a Política Nacional de Educação Escolar Indígena nos Territórios Etnoeducacionais (PNEEI-TEE) através da Portaria Nº 539, de 24 de julho de 2025:

> *Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Educação Escolar Indígena nos Territórios Etnoeducacionais - PNEEI-TEE, em conformidade com o Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009, com a finalidade de promover a organização e a oferta de qualidade da Educação Escolar Indígena bilíngue, multilíngue, específica, diferenciada e intercultural, com respeito às especificidades e organizações etnoterritoriais dos povos indígenas. (BRASIL, 2025)*

Completando a série de legislações sobre educação inclusiva voltada para os povos indígenas, a Portaria Nº 35, de 1ºde julho de 2026 definiu os Territórios Etnoeducacionais no âmbito da Política Nacional de Educação Escolar Indígena nos Territórios Etnoeducacionais (PNEEI-TEE), em todo o país. Foram classificados em 54 territórios com suas respectivas terras, povos indígenas, unidades federativas e municípios. O quadro abaixo demonstra o quantitativo dos territórios etnoeducacionais do Estado do Amazonas:

| ID | Território Etnoeducacional | Terra Indígena | Povos Indígenas | Município |
|---|---|---|---|---|
| 01 | Rio Negro | 12 | 23 | 02 |
| 02 | Yanomami e Ye'kuana | 02 | 02 | 08 |
| 03 | Baixo Amazonas | 28 | 51 | 17 |
| 04 | Juruá | 10 | 04 | 06 |
| 05 | Alto Madeira e Purus | 54 | 23 | 06 |
| 06 | Médio Solimões | 34 | 29 | 07 |
| 07 | Alto Solimões | 34 | 06 | 06 |
| 08 | Baixo e Médio Madeira | 36 | 09 | 05 |
| 09 | Vale do javari | 01 | 07 | 01 |

**Fonte:** https://mecnormas.mec.gov.br/pesquisa/detalhar/13354.

Com base no exposto sobre as legislações que norteiam a educação inclusiva, voltada para os povos indígenas, buscou compreender como os saberes ancestrais dialogam com a temática da inclusão. Ao mesmo tempo que também, refletiu sobre as legislações implementadas pelo Estado, que através de dispositivos legais de inclusão, operam para governar a população e fazer com que todos se sintam responsáveis pela inclusão.

As legislações serviram de base para fundamentar as reflexões acerca das discussões apresentadas pelos graduandos do Curso de Licenciatura em História de acordo com os eixos temáticos que

foram abordados durante a disciplina, considerando as atividades acadêmicas desenvolvidas e as especificidades da turma.

### 3.2. Aproximações Didático-Acadêmica

O primeiro contato com a turma ocorreu com as apresentações, da professora titular da disciplina, da estagiária e dos estudantes do curso de história. As falas discentes foram marcadas pela diversidade étnica, linguística e pela afirmação do pertencimento. Muitos expressaram o orgulho por serem indígenas, a importância do repasse da cultura como resistência e a aprendizagem que o curso tem proporcionado em suas vidas e comunidades.

Foi possível identificar em seus discursos a diversidade de povos que constituíam a turma, pertencentes a dez etnias diferentes, dos vinte quatro povos da região, como : Werekena, Tariana, Baré, Baniwa e Kuripako (tronco linguístico Aruak) Yanomami (tronco Yanomani), Dow (tronco Maku), Tuyuka, Dessana e Tukano (tronco Tukano Oriental). Alguns alunos se expressaram na língua materna, (primeira língua), chamada por eles de “língua mãe” e na sequência traduziram para a língua portuguesa (segunda língua), enfatizando o que foi preconizado na Resolução CNE/CP 01, de 07 de janeiro de 2015, II - valorização das línguas indígenas entendidas como expressão, comunicação e análise da experiência sociocomunitária.

De acordo com as falas dos graduandos, as distâncias geográficas se configuram como desafios formativo, quando considerados os deslocamento para a sede do município, onde acontece a licenciatura no formato modular, nos meses de janeiro, fevereiro, junho, julho e agosto, quando os estudantes relataram levar até sete dias para chegar a cidade, outros ficaram entre dois e seis dias.

Para eles, essa dificuldade se acentua, principalmente em virtude do principal meio de transporte ser a canoa com motor de baixa potência conhecida como a “rabeta”. Outro aspecto geográfico relevante citado, foi sobre a localização das comunidades, pois poucos alunos moravam em comunidades às margens do Rio Negro, estando a maioria deles sediados em comunidades pertencentes a afluentes menores como os rios: Cauaburi, Papuri, Xié, Ayari, Içana, Cuiari, Cubate, Walpés e Tiquié. Todos advindos de realidades culturais diversas, cercados de rios e afluentes distintos e comunidades longínquas, porém com muitas expectativas em relação as mudanças que a graduação poderá proporcionar.

Algumas falas foram pontuadas pela professora, reafirmando o compromisso da instituição, Universidade do Estado do Amazonas (UEA) em levar formação com qualidade e respeito a diversidade étnico cultural no contexto amazônico, a partir do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Pafor) como ação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

As atividades tiveram inicio abrindo espaço para que os graduandos se expressassem sobre os seus conhecimentos prévios a partir de duas atividades: narrar sobre a motivação que os levaram a se engajar na universidade e a forma como prefeririam que o conteúdo fosse expressado e como prefeririam se expressar.

Tais informações serviriam de base para que o currículo da disciplina pudesse ser ajustado, com uma pedagogia mais inclusiva e acessível. Assim, a atividade proposta avançou, considerando as informações obtidas a respeito da melhor forma de compartilhar os conhecimentos, a oralidade, o que gerou a implementação de

algumas adequações no currículo da disciplina de Educação Inclusiva.

### 3.2.1. Questões Deflagradoras

As questões: O que é deficiência? O que é educação especial? O que é educação inclusiva? Possibilitou a criação de uma nuvem de palavras a respeito dos conhecimentos prévios sobre a temática da inclusão. Cada pergunta gerou uma nuvem de palavras diferentes, nuvem esta que subsidiou a introdução do conteúdo da primeira unidade da disciplina: Educação especial, inclusão e direitos humanos como foco na diferença e diversidade.

A primeira pergunta da nuvem de palavras: o que é deficiência?, gerou em suas respostas palavras como: defeito no corpo, defeito físico e mental, deficiência de aprendizagem, ausência de diálogo e compreensão, doença,comportamento agressivo e anormal, condição de limitação. De acordo com o a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015),

> *Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015, p.8)*

Na segunda questão, em resposta ao entendimento sobre educação especial, foi mencionado: modalidade de ensino, educação formal e informal, conhecimento dos especiais, comportamento inquieto, educação para deficiência, deficiência não é um defeito, educação

específica para cuidar de uma pessoa, a forma como o aluno aprende, prática pedagógica específica, olhar do cuidado, apoio especializado, acesso, permanência e aprendizagem.Tal entendimento se alinha ao posto na Resolução CNE/CEB N° 2, de 11 de setembro de 2001 que Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, estabelece em seu Artigo 3° que a educação especial deve ser entendida como uma modalidade como segue:

> *Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2001)*

Contribuindo, os estudos de Lopes e Fabris (2020), analisando as políticas de inclusão, a educação especial, tal qual como definida nas legislações atuais, passou por muitas discussões, uma vez que por um longo período da nossa história, era gerenciada por instituições assistencialistas:

> *[...] no caso da educação dos sujeitos com deficiência e "clientes" da educação especial, o atendimento e a escolarização não foram assumidos diretamente pelo Estado. Isso significa que o processo de escolarização de tais sujeitos não se deu, em sua maioria, na escola pública, portanto sob a tutela direta do Estado, mas em instituições especializadas e assistencialistas. (Lopes; Fabris, 2020, p.86)*

Nesse viés, Lopes e Fabris (2020), destaca a importância do entendimento das políticas de inclusão como imperativo de Estado ao pontuar que estas são resultados da governamentalização do mesmo a partir do exercício do biopoder.

> *Nesse sentido, é preciso entender que as políticas de inclusão em geral, bem como as de inclusão escolar, funcionam como potentes estratégias biopolíticas, que buscam garantir a segurança das populações, por meio da diminuição do risco social. (Lopes; Fabris, 2020, p.82)*

Na interpretação da governamentalidade neoliberal, as políticas públicas são implementadas a partir de estatísticas, que ao serem mensuradas, possibilita ao governo, governamentalizar as instituições de ensino.

Rech (2013), corrobora com o pensamento de Lopes e Fabris, a partir da ideia de que a inclusão educacional é vista como uma grande "verdade", como imperativo de Estado que cria a mobilização do sentimento de dever cumprido e convencimento na população.

> *Essas estratégias de sedução – como, por exemplo, índices, etc. – reafirma a veracidade da proposta de inclusão e geram, na população, um sentimento de pertencimento, de cumplicidade e de mobilização, sentimentos úteis quando se almeja governar a conduta através de uma racionalidade neoliberal. (Rech, 2013, p.30)*

As respostas dadas pelos graduandos se enquadram nesse pensamento, pois ajudam a fortalecer a inclusão no âmbito educacional, a partir do momento que a potencializa e a prolifera.

Em relação a educação inclusiva, os achados foram: educação para todos, inclusão de crianças, estudante especial, pessoa com deficiência, repensar pedagógico, direito de ser sem restrição de gênero, raça e etnia, inclusão de todos na educação, educação inclusiva indígena, ensinar de forma adequada.

De acordo com Lopes e Fabris (2020, p.112), “denominar educação inclusiva nos parece uma redundância, pois educar significa trazer os “recém-chegados” para a cultura que vivemos, para um pertencimento aos diferentes grupos culturais, familiar, escolar,social”. No entendimento das autoras, a educação é inclusiva, porém, os processos de educação pelo qual os indivíduos são submetidos, é que geram a exclusão.

As ideias construídas com as nuvens de palavras foram contextualizadas a partir da concepção do modelo biológico orgânico, entendido como um modelo capacitista e o modelo social que norteia as políticas de educação inclusiva. Modelo este contemplado no Artigo 2º, dos princípios da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, (BRASIL 2025) quando se refere ao

“combate, no contexto educacional, ao capacitismo e à discriminação em todas as suas formas”.

Lopes e Fabris (2020) pauta sobre a necessidade do entendimento de que a inclusão nem sempre está assegurada em uma sociedade excludente, que ainda existem muitas barreiras. O fato do imperativo do Estado assegurar legal e moralmente a inclusão, não quer dizer que de fato ela aconteça, uma vez que os sujeitos da inclusão estarão sempre sujeitos a viverem experiências de in/exclusão.

Para Veiga-Neto e Lopes (2011), a in/exclusão se caracteriza pela inclusão de todos nos mesmos espaços físicos e pelo convencimento dos indivíduos de suas incapacidades e/ou capacidades limitadas de entendimento, participação e promoção social, educacional e laboral”. Para Lopes e Fabris (2020), “apontar processos de exclusão e de inclusão, estão cada vez mais difíceis, pois as fronteiras que separam incluídos de excluídos nem sempre são tão visíveis”.

Diante disso, é relevante o entendimento de que as demandas de educação inclusiva são reais, pois, existe uma educação excludente de grupos que historicamente tiveram seus direitos negados na educação. Conforme Lopes e Fabris (2020), a inclusão como imperativo de Estado, visam minimizar as exclusões geradas ao longo da história através da discriminação negativa:

> *Referimo-nos a todos aqueles que, por distintas razões econômicas, de gênero, raça-etnia, deficiências físicas, cognitivas, sensoriais, entre outras, foram negados e silenciados pelo próprio estado e marcados historicamente pela discriminação negativa. (2020, p. 21)*

Nesse contexto, Lopes e Fabris cogitam a possibilidade dos discursos sobre a diferença/diversidade serem adotados como sinônimos, o que contribuiria com a ampliação da exclusão.

> *Conforme nossas investigações avançam, estamos tentadas a dizer que quanto mais festejamos a diferença no brasil – tomada como sinônimo de diversidade e de identidade – mais trilhamos o caminho inverso àquilo que seria estar simplesmente disponível e aberto ao outro. (2020, p. 17)*

Nessa perspectiva, podemos entender o quanto é relevante que a disciplina de educação inclusiva consiga agregar as legislações e os conhecimentos pedagógicos associados ao contexto e vivências dos graduandos, considerando a cultura, a língua, a interculturalidade como pilar da inclusão, e a pluralidade humana como regra para que a inclusão se estabeleça.

### 3.2.2. Diálogo e Reflexões

A continuidade do diálogo na disciplina foi desenvolvida a partir do vídeo sobre a visão histórica da deficiência, onde os graduandos puderam agregar conhecimentos sobre a exclusão social e invisibilidade, numa época em que a associação de doenças e deficiência isolou as pessoas. Que a transição do modelo médico da educação inclusiva para o modelo social com foco na autonomia, teve um percurso marcado por muitas lutas em busca de direitos.

A reflexão crítica prosseguiu, dialogando sobre a forma como a mídia retrata a deficiência e o papel das leis de cotas no mercado de trabalho, em que a maioria das entrevistas excluem as vagas de

emprego, colocando a inserção no mercado de trabalho como uma das maiores barreiras para as pessoas com deficiência no país.

Nesse sentido, faz-se necessário pontuar o que traz a Lei Brasileira de Inclusão (2015), a respeito do direito ao trabalho em seu Capítulo VI, artigo 35. “É finalidade primordial das políticas públicas de trabalho e emprego promover e garantir condições de acesso e de permanência da pessoa com deficiência no campo de trabalho”. De acordo com Matos, (2024), “a efetivação de garantia dos direitos humanos e constitucionais das pessoas com deficiência, requer ainda hoje, uma atuação mais firme por parte dos governos e da sociedade”.

Foi pontuado ainda sobre a questão dos estigmas, que colaboram para que o processo de inclusão na sociedade de fato não seja efetivado, como a indiferença às potencialidades implícitas nas diferenças, a não aceitação do outro como ele realmente é, e a resistência às mudanças por parte da sociedade que reforça a ideia de que a deficiência também é um problema relacional, o que seria na visão de Lopes e Fabris (2020), “o viver com o outro sem ter uma pauta de como olhá-lo, ou narrá-lo”.

Nessa perspectiva, (Lopes e Fabris, 2020) reforça o entendimento sobre a discriminação negativa que “marca ou estigmatiza o sujeito”, lembrando que a mesma ainda é muito comum no país, deviso a vários fatores, entre eles, o processo de colonização que se constituiu a “ alteridade para a exclusão do outro e de si mesmo”.

Embora a educação inclusiva seja vista como uma possível solução para provocar a inibição da discriminação, os avanços na ampliação das legislações não significam dizer que existem as melhores

práticas voltadas para esse público, uma vez que se baseia em princípios totalmente diferentes daquilo que é priorizado pela homogeneização da sociedade.

Nesse contexto, foi desencadeado a reflexão sobre como as deficiências são compreendidas dentro das comunidades indígenas. A Resolução 05 de 22 de junho de 2012 do Conselho Nacional de Educação Básica, que definiu as diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica em seu artigo 11, versa sobre a educação especial no contexto da educação escolar indígena.

A Resolução CNE/CEB 05/2012 define diretrizes para diagnosticar as demandas de educação especial nas comunidades indígenas para garantir a igualdade de condições, acesso e permanência, como o direito aos materiais adaptados, a Língua Brasileira de Sinais, Sistema Braille e outros sistemas próprios de comunicação no contexto indígena, ficando assim assegurado:

> *§ 4º Para que o direito à aprendizagem dos estudantes indígenas da Educação Especial seja assegurado, é necessário também que as instituições de pesquisas desenvolvam estudos com o objetivo de identificar e aprimorar a Língua Brasileira de Sinais ou outros sistemas de comunicação próprios utilizados entre pessoas surdas indígenas em suas respectivas comunidades.(BRASIL, 2012)*

Corroborando com a discussão foi apresentada aos alunos a cartilha de Línguas Indígenas de Sinais (LIS), publicada em 2024, pelo Ministério dos Povos Indígenas. Criada com o objetivo de reconhecer, vitalizar e oficializar a Línguas Indígenas de Sinais como

línguas brasileiras usadas pelos indígenas surdos nas comunidades indígenas do Brasil.

Nessa perspectiva, a discussão foi ampliada para a organização do painel integrado, onde a educação inclusiva foi articulada a realidade dos acadêmicos indígenas com os eixos temáticos: identidade e diversidade, educação e inclusão, barreiras e acessos. Os grupos foram organizados de acordo com os rios da região, citados no primeiro dia da apresentação: identidade e diversidade com o grupo do rio Içana e Ayari; educação e inclusão com os grupos dos rios Tiquié e Xié; e barreiras e acessos com os grupos dos rios Walpés e Negro.

### 3.2.3. Identidade e Diversidade

No que tange ao eixo temático identidade e diversidade, de acordo com a apresentação dos graduandos, existem saberes que dialogam com as deficiências através do uso da medicina tradicional. Para eles, o benzimento é a centralidade da prevenção da deficiência assim como, a falta de obediência aos preceitos sagrados, seria a explicação para as crianças nascerem com deficiência. Para Barreto,

> *Desde os nossos antepassados utilizavam desses benzimentos e por isso viviam com uma vida longa e uma vida saudável e por isso fomos ensinados a fazer de benzimento para o bem-estar da pessoa, das famílias e dos povoados. (Barreto,2019, p.66)*

Em suas falas, na obediência às orientações dos benzedores antes e após o nascimento estaria a explicação em relação aos indígenas terem poucos casos de crianças com deficiências, uma vez que os

mais velhos da comunidade carregam na memória muitos remédios para a cura e proteção.

Essa proteção já estaria associada a gravidez, quando a mãe receberia os benzimentos com breu, cigarro, ipadú (alucinógeno) e remédios caseiros, até o momento do parto, onde um aluno se reportou dizendo: “ sem benzimento a criança não nasce”. Após o nascimento, a principal forma de proteção está relacionada com o nome de benzimento que a criança recebe, que varia muito de uma etnia para outra. Na etnia Werekena, o nome de benzimento “ Waxi” significa “onça pintada”; na etnia Dow, o nome “Uç” significa “sorridente”; na etnia Tariano, “Koénaka” significa “ homem do trovão”.

O período de resguardo requer muito respeito às orientações pois existem algumas atitudes a serem tomadas para que a criança continue crescendo sem deficiência como: resguardar os lugares sagrados para que não aconteça a troca de espírito de encarno, respeito a crença determinadas frutas, carne de caça e peixe liso, benzer antes do pai trabalhar para não causar dores na criança. Ainda de acordo com Barreto, 2019,

> *O benzimento é um conjunto de fórmulas, recitadas pela categoria de especialista, onde ocorre a taxonomia de frutas, das casas (lugares e ambientes), das florestas, de terras, dos riachos, dos lagos e dos rios e do ar, etc, e, cada camada tem pessoas quanto nós, os seres não humanos, essas camadas são habitadas por seus quanto para nós são lugares sagrados, mas, também de lugares de perigos para a nossa saúde. (Barreto, 2019, p.69)*

Nesse mesmo viés de pensamento, Barreto, J. 2021, dá suas contribuições em relação a discussão,esclarecendo que:

> *Os cuidados também recaem no consumo de frutas. Conforme a analogia dos especialistas, a maioria das frutas com sementes ou amêndoas são formadas em cachos, ou as vezes desenvolvem frutas gêmeas. Conceber crianças gêmeas, nos tempos remotos, era considero uma anormalidade pelos povos indígenas do Alto Rio Negro. Gerar duas crianças ao mesmo tempo significa um "pecado capital" para os povos indígenas do alto Rio Negro. Os pais são julgados pelo descuido que tiveram com a alimentação, seja no consumo de frutas, de caça ou de peixes.(Barreto, J. 2021, p.100)*

Os alunos deixaram claro que por conta da diversidade étnica, essas crenças sofrem variações de uma cultura para outra, porém com o mesmo objetivo, o da proteção. Ainda citaram que a falta de benzimento quando não causa deficiência poderá acarretar doenças.

Cabe salientar que na Resolução CNE/CP 01, de 07 de janeiro de 2015, que se refere a formação de professores indígenas em curso de educação superior assegura a participação dos "sábios indígenas" ou "mais velhos" na construção do currículo dos cursos de formação inicial e continuada na educação escolar indígena, ampliando assim o contexto da educação inclusiva.

Para concluir a apresentação o relato de uma aluna chamou a atenção ao dizer que antigamente "essas coisas" (alunos com deficiência) não aconteciam, pois os deficientes eram descartados. Outro aluno fez referência sobre ter conhecimento de que há muitos

anos atrás, havia nascido uma criança na sua etnia, com fisionomia de sapo e foi enterrada viva.

Esses dois relatos, ainda que timidamente reportados deixa claro como esse assunto sobre o infanticídio ainda é muito velado e pode gerar debates e reflexões a respeito da forma como culturalmente alguns povos indígenas fundamentados nas crenças determinavam o direito a vida com base na deficiência. Não caberá nessa propositura abrir uma discussão sobre o que seria infanticídio e cultura, mas apresentar de forma objetiva como essas temáticas que estão ligadas historicamente a deficiência no país são desencadeadas nos espaços acadêmicos.

### 3.2.4. Educação e Inclusão

Os grupos Tiquié e Xié se articularam para contextualizar a temática sobre educação e inclusão. Alguns pontos em comum foram citados, como o fato das escolas indígenas não serem acessíveis geograficamente para receber alunos com deficiência, uma vez que algumas estão em locais elevados, sem acessibilidade. Outro ponto, seria o combate ao achismo de que nas escolas indígenas, mesmo com todo o arcabouço cultural de proteção, citado pelos grupos anteriores, não haveria alunos com deficiência.

A relevância sobre o diagnóstico de crianças com deficiência nas escolas indígenas, também foi mencionado como uma ação fundamental, mesmo sabendo das dificuldades do acesso a profissionais especializados. De acordo com o §1º da Resolução 05 de 2012:

> *O Ministério da Educação, em sua função indutora e executora de políticas públicas educacionais, articulado com os sistemas de ensino, deve realizar diagnóstico da demanda por Educação Especial nas comunidades indígenas, visando criar uma política nacional de atendimento aos estudantes indígenas que necessitam de atendimento educacional especializado.(BRASIL, p.6. 2012)*

O Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, também enfatiza sobre a importância do diagnóstico através do estudo de caso como etapa inicial para identificação de alunos público alvo da educação especial.

> *§ 4º Para realização do estudo de caso, quando necessário, será estabelecido diálogo com profissionais que compõem a rede de proteção social, como os da saúde, da assistência social e dos órgãos de proteção à criança e ao adolescente. (BRASIL, p.3.2025)*

Nesse sentido, para a realidade da educação escolar indígena, no contexto amazônico do Alto Rio Negro, precisaria de uma articulação que de fato fizesse com que as etapas garantidas no artigo 11 do decreto sejam realmente efetivadas, uma vez que essa rede de proteção citada, é de certa forma inoperante no cenário da educação inclusiva. De acordo com Gonzalez:

> *“O estudo de caso, conforme o artigo 11, constitui metodologia de produção, sistematização e registro de informações e estratégias relativas ao AEE, configurando-se como etapa inicial necessária para a identificação do estudante público-alvo da educação especial. Suas etapas incluem a identificação das demandas e barreiras individuais, a análise do contexto escolar, o mapeamento das potencialidades do estudante e a definição de estratégias e recursos de acessibilidade”. (2026, p.6)*

Nesse sentido, os pontos suscitados na continuidade da discussão como a importância em reconhecer as dificuldades dos alunos para fazer com que ele não se sinta estranho ao ambiente escolar, o diálogo com a família, que em trabalho conjunto com a escola poderia desenvolver a autoestima do aluno com deficiência, fortalecendo a sua identidade e preparando-o para os desafios, já estariam contemplados nessa nova perspectiva.

Segundo Sardagna, (2013) com larga experiência em analisar documentos governamentais desde a década de 1950, a inclusão escolar precisa ser discutida num duplo movimento:

> *como uma política de regulamentação de vida e, ao mesmo tempo como uma prática de regulação da população – composta não apenas pelos sujeitos ditos incluídos, mas por todos os alunos, seus professores, suas famílias, as instituições, os órgãos governamentais, enfim , a sociedade. (Sardagna, 2013, p.45)*

Um dos problemas citados por eles que teve mais posicionamentos, até mesmo pelos outros grupos que presenciavam a apresentação

foi a respeito da formação de professores para a inclusão. Deixaram explícito que na realidade de escola indígena, ainda não se efetivou de fato uma formação em educação inclusiva, que buscam na Internet, sobre prática pedagógica inclusiva, os auxiliam nos desafios advindos da inclusão. Pontuaram que até o momento, as disciplinas da graduação, Educação Inclusiva e Libras, já estudada no módulo anterior, estavam proporcionando esse conhecimento.

> *O § 5º da Resolução 05 pontua que: na identificação das necessidades educacionais especiais dos estudantes indígenas, além da experiência dos professores indígenas, da opinião da família, das questões culturais, a escola indígena deve contar com assessoramento técnico especializado e o apoio da equipe responsável pela Educação Especial em parceria com as instâncias administrativas da Educação Escolar Indígena nos sistemas de ensino. (BRASIL, 2012)*

No que concerne a formação de professores, a LBI em seu artigo 28 afirma a necessidade de:

> X. *adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;*
>
> XI. *formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio.(BRASIL, 2015)*

Já a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, instituída pelo Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025 no Art. 4º e 17º, reafirma o objetivo quanto a formação dos professores VII - promover e incentivar a formação continuada dos profissionais da educação; I - expandir e consolidar a formação continuada em serviço dos profissionais de educação das redes públicas de ensino;

Para Rech (2013), “a inclusão pode ser pensada como um dispositivo de segurança, que de acordo com Foucault, (2008), opera no sentido de criar, organizar e planejamento”. Assim, a necessidade da capacitação dos docentes se enquadrariam dentro desse dispositivo, uma vez que as formações ajudariam a proposta da inclusão educacional.

Ainda neste eixo temático, foi relatado outra situação: uma aluna,transtorno de espectro autista que não aceitava que a professora durante a sua prática pedagógica, também auxiliasse os outros alunos da turma. Ou seja, queria a professora exclusivamente para ela. Nesse caso, de acordo com o relato, a única alternativa foi pedir ajuda para que a funcionária (auxiliar de serviços gerais), apoiasse a aluna.

Nesse contexto, destacamos a importância do profissional de apoio escolar, garantido pelo Decreto nº 12.686 de 2025, artigo 14 que trata sobre as competências: § 2º A oferta do profissional de apoio escolar será avaliada pelo estudo de caso e independerá de resultado de diagnóstico, laudo, relatório ou qualquer documento emitido por profissional de saúde; I - formação inicial de, no mínimo, nível médio; II - formação continuada, com carga horária de, no mínimo, cento e

oitenta horas, nos termos do disposto em ato do Ministro de Estado da Educação.

O relato, evidencia que, mesmo com as prerrogativas, estabelecidas pelas legislações específicas da educação especial inclusiva, os desafios ainda persistem em diferentes realidades socioculturais desse tão abrangente território.

Nas palavras de Rech (2013), em relação a inclusão educacional, como dispositivo biopolítico, quando analisados a partir da implementação de novas regulamentações e leis, passa a ser entendido como uma forma de responder a uma urgência determinada pelo momento histórico. Nesse sentido, a regulamentação do Decreto 12.686 de 2025, suscitou divergências interpretativas causando discordâncias em sua implementação, abrindo espaço para tensões em relação a inclusão em salas comuns e espaços especializados, ao mesmo tempo em que ofereceu um campo normativo para o Atendimento Educacional Especial (AEE), Plano Educacional Especializado (PEI) e o Plano Nacional de Atendimento Especializado (PAEE).

### 3.2.5. Barreiras e Acessos

Esse foi o tema dos grupos Walpés e Negro, que destacaram a importância do rompimento das barreiras sociais com foco primeiramente no trabalho de aproximação com as famílias para fortalecimento da aceitação do outro “como ele é”, como forma de combate ao preconceito no ambiente familiar.

Os graduandos, destacaram, a barreira do convívio familiar, como sendo uma das primeiras a ser rompida, pois em muitas situações, a exclusão acontece dentro do ambiente familiar, o que

consequentemente levaria as crianças a serem excluídas do convívio social comunitário. Assim, seria fundamental para que a temática da inclusão passassem a fazer parte das discussões, objetivando o fortalecimento das famílias no enfrentamento as nuances advindas da inclusão escolar.

Outro ponto relevante foi abordado em relação ao rompimento das barreiras estruturais e de acesso, uma vez que em algumas comunidades, por conta da formação do relevo, a acessibilidade fica comprometida.

> *§ 2º Os sistemas de ensino devem assegurar a acessibilidade aos estudantes indígenas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação, por meio de prédios escolares, equipamentos, mobiliários, transporte escolar, recursos humanos e outros materiais adaptados às necessidades desses estudantes.(BRASIl, 2012)*

O grupo Walpés fez um relato sobre uma aluna diagnosticada com transtorno de espectro autista, que tinha afinidade somente com material didático com cores fortes como azul, amarelo. Enfatizou sobre o recebimento de equipamentos para a sala de recurso multifuncional como data show, starlink, computador e outros materiais pedagógicos, destacando que com esse aporte pedagógico, algumas barreiras foram superadas no processo de aprendizagem.

As salas de recursos multifuncionais foi estabelecida pela Portaria Normativa nº 13/2007 que em seu Art. 1º :

> *Criou o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais com o objetivo de apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino. (BRASIL, 2007)*

Porém em seu relato, o mesmo professor da turma regular atendia a aluna ao mesmo tempo na sala multifuncional. De acordo com a Resolução nº 04 de 2009, a sala de recurso multifuncional, faz parte do Atendimento Educacional Especializado (AEE), o Art. 2º destaca que:

> *O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. (BRASIL, 2009)*

Nesse contexto, a propositura da criação das salas de recurso, estaria assim sendo desviada da sua intencionalidade, uma vez que que o professor da sala regular teria a atribuição do AEE simultaneamente ao ensino regular. De acordo com o Art. 5º:

> *O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios. (BRASIL, 2009)*

Nessa perspectiva a Politica Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, de 2025 orienta no Art. 13º que para a atuação em AEE, o professor deverá ter: II- formação continuada para a educação especial inclusiva, com carga horária de, no mínimo, trezentas e sessenta horas, nos termos do disposto em ato do Ministro de Estado da Educação.

Porém, os discursos evidenciaram uma grande distância entre as prerrogativas legais e a formação continuada de professores da sala regular, professores do AEE e profissional de apoio escolar. De acordo com Rech (2013) as Salas de Recurso Multifuncionais foram estabelecidas a partir das práticas de sedução que operam através da estatística, com o objetivo “tanto de prevenir o caos social quanto para inserir novas realidades desejáveis a população”:

> *Ações como a Implementação de Programa escolar acessível e do Programa de Salas de Recursos Muitifuncionais estão conquistando escolas e professores, que, em troca de selo "escola inclusiva", recebem alguns recursos básicos, recursos que já deveriam constar no cotidiano dos alunos. (Rech, 2013, p.32)*

Nesse contexto, a realidade desejável se relaciona com a materialidade da Sala de Recurso Multifuncional, onde os mecanismos de sedução operam sobre a inclusão como uma verdade, uma vez que a representação da sala funcionaria como fortalecimento estratégico da proposta de inclusão. Quanto as salas de recurso, Sardagna expõe que:

> *Não se trata, portanto, de uma substituição de uns espaços por outros, mas muito mais o resultado de um reposicionamento dos sujeitos, exigindo novos procedimentos de controle, mediante as novas formas de governamentalidade que se apresenta em tempos de inclusão escolar. (Sardagna, 2013.58)*

Nesse sentido, a criação das salas de recursos, estariam diretamente relacionadas com a necessidade da ampliação dos serviços de apoio voltados para aspectos sociais dos indivíduos atendidos, demandando assim a regulação dos envolvidos.

Durante as apresentações do painel integrado, foi constatado nas realidades da educação escolar indígena, a existência do público da educação especial inclusiva com transtorno de deficit de atenção e hiperatividade, transtorno do espectro altista, deficiência auditiva, física, baixa visão, Síndrome de Down.

As falas dos grupos foram marcadas por muitas incertezas diante dos desafios da efetivação das políticas de educação inclusiva no contexto das comunidades na qual as escolas estão inseridas.

Revelaram a necessidade de avançar pedagogicamente para que o direito a educação para todos seja garantido através do ensino inclusivo, porém, pautaram o desafio da ausência de formação, para justificar essa conjuntura que impossibilita, na maioria das vezes, propiciar o desenvolvimento de habilidades necessárias a pedagogia da inclusão.

## 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões, estabelecidas neste artigo, demonstraram que ao longo das últimas quatro décadas, as políticas públicas sobre a educação inclusiva no Brasil, foram ampliadas a partir da implementação de leis, decretos, portaria e resoluções, fundamentadas na ótica da educação para todos.

Políticas estas, que tornou possível aos povos indígenas, a inclusão de suas especificidades identitárias serem contempladas em um conjunto de legislações que possibilitou no contexto da educação inclusiva, o reconhecimento da educação escolar indígena, como inclusão educacional.

A experiência do estágio docente no contexto da disciplina de educação inclusiva em uma turma de alunos predominantemente indígena, possibilitou experienciar como o respeito a interculturalidade no contexto da inclusão é relevante no processo de formação acadêmica. Interculturalidade esta que agregou troca de conhecimentos fundamentados na ancestralidade e saberes indígenas, potencializando assim o processo discursivo.

Porém, apesar dos avanços em relação a ampliação das legislações sobre educação inclusiva nos últimos quarenta anos, as discussões desencadeadas ao longo da disciplina, evidenciaram que ainda existem muitos desafios.

Desafios estes, que interferem notoriamente para que as nuances da inclusão sejam evidenciadas como os de ordem estrutural, uma vez que a inexistência de infraestrutura adequada impossibilita a acessibilidade; de ordem atitudinal, pois o esteriótipo do capacitismo impede a aceitação e valorização da diversidade; ausência de formação continuada, o que compromete a equidade no contexto da inclusão e a implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE); o contraste das desigualdades regionais, uma vez que educação inclusiva no contexto amazônico, jamais será igual ao contexto dos grandes centros urbanos.

A demanda de formação se acentua, a partir do aumento do público da educação inclusiva, assim, é urgente avançar em relação a operacionalização das legislações em vigor, para que as mesmas não se resumam apenas a mais um imperativo de educacional de inclusão que não alcança de fato a quem deveria.

Contudo, a experiência do estágio, relacionada a perspectiva foucaultiana, suscitou o entendimento de que as forças de poder e governança se estabelecem como imperativos e dispositivos dentro do contexto biopolítico do Estado.

Estado este, que através da implementação de novas legislações, buscam corrigir as práticas de exclusão desencadeadas ao longo da história da educação no país ao mesmo tempo que operam como mecanismo de poder e governação.

Nesse sentido não podemos deixar de refletir sobre o as estratégias biopolíticas do governo que através do imperativo da inclusão, oportunizou aos grupos antes excluídos, como os indígenas, o acesso ao ensino superior. Imperativo este, representado pelas instituições de ensino vinculadas ao Ministério da Educação que operam na lógica da inclusão, considerado por Provin, (2013) como "estratégias biopolíticas, isto é, ações que vão agir diretamente sobre a população que se quer governar".

Dessa forma, ao considerarmos nessa discussão, as políticas de inclusão criadas como imperativo de governo e os dispositivos que se estabelecem através de estratégias de ordenamento e/ou adequação do currículo para que todos tenham acesso a educação sem discriminação, estamos buscando uma autorreflexão sobre a possibilidade de pensar a inclusão a partir da biopolítica.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BARRETO, João Paulo Lima. Kumuã na kahtiroti-ukuse: uma "teoria" sobre o corpo e o conhecimento-prático dos especialistas indígenas do Alto Rio Negro. 2021. 190 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus (AM), 2021.

BARRETO, Silvio Sanches. Transformações pelo basesé nas práticas tukano sobre concepção, gestação e nascimento da criança. 2019. 130 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019.

BRASIL . Constituição da República Federativa do Brasil de 05 de outubro de 1988. Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil/_03/constituicao/constituicao/html. Acesso em 04 nov.2026

_____ . Decreto nº 26 de 04 de fevereiro de 1991. Dispõe sobre a educação indígena no Brasil. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1991/decreto-26-04-fevereiro-1991-342604-publicaçãooriginal-1-pe-html. Acesso em: 02 nov. 2026.

_____ . Decreto 5.051 de 19 de abril de 2004.Promulga a Convenção n/] 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre povos indígenas e tribais. Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/legislação/97798/decreto-5051-4. Acesso em: 02 nov. 2026.

_____ . Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a Educação escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais. Disponível em : https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm. Acesso em: 03 nov. 2026.

_____ . Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025.Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva.

_____ . Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional, LDBEN 9.394/96. Brasilia, 1996.

_____. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.Incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/legislação/93966/lei-11645-8. Acesso em: 02 nov. 2026.

_____ . Lei nº 12.416 de 09 de junho de 2011. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a oferta de educação superior para os povos indígenas. Disponível em: https://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12416.htm. Acesso em 03 de nov. 2026.

_____ . Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 30 agosto. 2026

_____ . Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC. 2008

_____ . Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001.Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/normas-classificadas-por-assunto/diretrizes-para-a-educacao-basica/ceb0201.pdf. Acesso em: 15 de set. -2026.

_____ . Resolução CEB/CNE, nº 04 de 02 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica. Disponível em: https://www.normasbrasil.com.br/norma/resoluçao-4-2009_111425.html. Acesso em: 14 de out. 2026.

_____ . Resolução 05 de 22 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Disponível em https://www.gov.br/mec/pt-

br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/ceb/2012/rcb005_12.pdf. Acesso em: 17 de set.2026.

_____ . Resolução nº 1, de 7 de janeiro de 2015. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. Disponível em https://abmes.org.br/arquivo/legislaçoes/Res-CP-CNE-001-2015-01-07.pdf. Acesso em:05 nov.2026.

_____. Portaria Normativa nº- 13, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do "programa de implantação de salas de recursos multifuncionais". Disponível em https://www.abmes.org.br/legislaçoes/portaria-normativa-no-13-131. Acesso em: 23 set. 2026.

_____. Portaria nº 76 de 14 de abril de 2010. Regulamento do Programa de Demanda Social. https://www.gov.br/cdtr.pt-br/ensino/mestrado-e-doutorado/regimento-resoluçoes-e-atas/outras-normativas/portaria-capes-no-76-de-14-de-abril-de-2010-regulamento-do-programa-de-demanda-social-bolsas-pdf/view. Acesso em: 12 out. 2026.

_____ . Portaria nº 389, de 9 de maio de 2013.Cria o programa de bolsa Permanência. Disponível em: https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-389-de-9-de-maio-de-2013-30550821. Acesso em: 05 nov.2026.

_____ . Portaria nº 1.061, de 30 de outubro de 2013. Institui a Ação Saberes Indígenas na escola. Disponível em: https://liciindigenas.ufc.br/wp.content/uploads/2023/08/portaria-no-1061-de-30-de-outubro-de-2013.pdf. Acesso em: 05 nov. 2026

_____ . Portaria nº 1.999, de 10 de novembro de 2023. Altera a Portaria MEC nº 389, de 9 de maio de 2013, que cria o programa de bolsa permanência. Disponível em https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-1999-de-10-de-novembro-de-2023.522856652. Acesso em: 05 nov.2026.

_____ . Portaria SECADI/MEC nº 37, de 8 de abril de 2025. Define as diretrizes complementares para a implementação da ação saberes indígenas na escola e institui a rede de colaboração da ação saberes indígenas na escola - ReCo-ASIE. Disponível em: https://anec.org.br/wp-content/uploads/2025/04/PORTARIA-SECADI_MEC-No-37-DE-8-DE-ABRIL-DE-2025-PORTARIA-SECADI_MEC-No-37-DE-8-DE-ABRIL-DE-2025-DOU-Imprensa-nacional. Acesso em: 05 nov. 2026.

_____ Portaria MEC nº 539, de 24 de julho de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Escolar indígena nos Territórios Etnoeducacionais – PNEEI -TEE. Disponível em: https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-539-de-24-de-julho-de-2025.644416950. Acesso em:05 nov. 2026.

_____ . Portaria SECADI/MEC nº 35, de 1º de julho de 2026. Definição dos Territórios Etnoeducacionais no Âmbito da Política Nacional de Educação Escolar Indígena nos Territórios Etnoeducacionais (PNEEI-TEE). Disponível em: https://mecnormas.mec.gov.br/pesquisa/detalhar/13354. Acesso em: 05 nov.2026.

DEMO, Pedro, Introdução à metodologia da ciência I Pedro Demo. 2. ed. --São Paulo: Atlas, 1985.

FOUCAULT. Michel. Em defesa da sociedade: Curso no *Collège de France* (1974-1976) São Paulo: Martins Fontes, 2005.

GONZALEZ, Rodrigo Wanderley. O Decreto nº 12.686/2025 e a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva: direito a escola e orientação para uma educação verdadeiramente inclusiva. Revista Eletrônica da OAB-Rj, [s. L.],2026.Disponível em: https://revistaeletronicaoabrj.emnuvens.com.br/revista/article/view/909. Acesso em: 17 out.2026.

HATTGE, Morgana Domênica. A naturalização da escola e o processo de governamentalização do estado. In FABRIS, Eli T. Hen, KLEIN, Rejane Ramos (org.) Inclusão e Biopolítica. Belo Horizonte. Editora Autêntica, 2013. p.79-97.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Revista Brasileira de Educação, 2002, p. 20-28. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf. Acesso em: 07 de agosto de 2026.

Linguas indígenas de sinais. Altaci Correa Rubim, David Kaique Rodrigues dos Santos. (orgs.) Brasília, DF, 2024

LOPES, Maura Corcini, Fabris, Eli Henn. Inclusão & Educação.1ª ed.;3.reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

MATOS, Maria Almerinda de Souza. NEPPD/FACED/UFAM: quem somos, o que fazemos e como em 23 anos (2001-2024) nos tornamos o que somos. Manaus: EDUA, 2024

OLIVEIRA, Maria Marly de. Como fazer pesquisa qualitativa. 8. ed. – Petrópolis Rio de Janeiro: Vozes, 2026.

PROVIN, Priscila. Inclusão na Universidade: estratégias para o ingresso de “todos” no ensino superior. In FABRIS, Eli T. Hen, KLEIN, Rejane Ramos (org.) Inclusão e Biopolítica. Belo Horizonte. Editora Autêntica, 2013. p.99-111.

RECH, Tatiana Luiza. A inclusão educacional como estratégia biopolítica. In FABRIS, Eli T. Hen, KLEIN, Rejane Ramos (org.) Inclusão e Biopolítica. Belo Horizonte. Editora Autêntica, 2013. p.25-43.

SANTOS, Iolanda Montano; KLAUS, Viviane. A inclusão e o sujeito empresário de si. In FABRIS, Eli T. Hen, KLEIN, Rejane Ramos (org.) Inclusão e Biopolítica. Belo Horizonte. Editora Autêntica, 2013. p.61-78.

SARDAGNA, Helena Venites. A Institucionalização do anormal à inclusão escolar. In FABRIS, Eli T. Hen, KLEIN, Rejane Ramos (org.) Inclusão e Biopolítica. Belo Horizonte. Editora Autêntica, 2013. p.45-60.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura. Inclusão, exclusão, in/exclusão. VERVE. Revista NU-SOL. Núcleo de sociabilidade Libertária/ Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais, PUC-SP. Disponível em: n. 20 (2011): Verve | verve. revista semestral autogestionária do Nu-Sol. Acesso em 01 de nov 2026.

VEIGA-NETO, Alfredo. Minimae parabolae. In FABRIS, Eli T. Hen, KLEIN, Rejane Ramos (org.) Inclusão e Biopolítica. Belo Horizonte. Editora Autêntica, 2013. p.7-13.

---

[1] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), campus Manaus. E-mail:

acesse o artigo original para visualizar o e-mail.

[2] Profa. da Faculdade de Educação e do Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail