



# REBENA

## Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem

ISSN 2764-1368

Volume 12, 2025, p. 20 - 29

<https://rebena.emnuvens.com.br/revista/index>

### Educação inclusiva no norte do Brasil: entre a teoria da BNCC e a realidade escolar

Inclusive education in northern Brazil: between the theory of the BNCC and school reality

Jacyguara Costa Pinto<sup>1</sup> Angela Delma Maciel dos Santos Silva<sup>2</sup>  
Anaci de Amorim Machado<sup>3</sup> Catia Milrea dos Santos<sup>4</sup>  
Denise Cristiane Guimarães<sup>5</sup> Maria Soraia de Sousa Araújo Santos<sup>6</sup>  
Josenei Sousa Moreira<sup>7</sup>

DOI: [10.5281/zenodo.15835946](https://doi.org/10.5281/zenodo.15835946)

Submetido: 01/05/2025 Aprovado: 01/07/2025 Publicação: 08/07/2025

#### RESUMO

O presente artigo analisa os desafios e as possibilidades da educação inclusiva no Norte do Brasil, com ênfase na articulação entre os pressupostos teóricos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a realidade concreta das escolas da região. Trata-se de uma investigação de cunho bibliográfico, que reúne contribuições de diversos teóricos nacionais e internacionais para compreender como as diretrizes inclusivas da BNCC se materializam no cotidiano pedagógico em contextos marcados por desigualdades sociais, barreiras geográficas e diversidade cultural. A análise de dados e referenciais teóricos evidencia que a efetivação da inclusão exige não apenas reformas estruturais, mas, sobretudo, mudanças nas práticas pedagógicas, na formação docente e na gestão democrática das escolas. A pesquisa aponta para a necessidade de uma abordagem curricular flexível e contextualizada, que considere as especificidades socioculturais da Amazônia Legal. Além disso, destaca a importância da escuta ativa dos sujeitos envolvidos no processo educativo e da valorização dos saberes locais como estratégia para ampliar a participação e a aprendizagem de todos os estudantes. Conclui-se que, para além do cumprimento normativo da BNCC, a inclusão escolar no Norte do país demanda compromisso ético, investimento contínuo na formação de professores e articulação entre políticas públicas e demandas comunitárias. O artigo contribui, assim, para o debate sobre o papel da escola como promotora de equidade e justiça social em territórios periféricos.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva. BNCC. Amazônia. Formação Docente. Diversidade.

#### ABSTRACT

This article analyzes the challenges and possibilities of inclusive education in Northern Brazil, with a focus on the relationship between the theoretical foundations of the Common National Curriculum Base (BNCC) and the concrete realities of schools in the region. It is a bibliographic study that draws on contributions from various national and international scholars to understand how the BNCC's inclusive guidelines are implemented in the daily pedagogical practices within contexts marked by social inequalities, geographic barriers, and cultural diversity. The analysis of data and theoretical frameworks reveals that the realization of inclusion requires not only structural reforms but, above all, changes in pedagogical practices, teacher training, and democratic school management. The study identifies the need for a flexible and contextualized curriculum approach capable of addressing the sociocultural specificities of the Legal Amazon. Furthermore, it highlights the importance of actively listening to the educational stakeholders and valuing local knowledge as a strategy to enhance participation and learning for all students. The study concludes that, beyond the regulatory compliance with the BNCC, inclusive education in the North of the country demands ethical commitment, continuous investment in teacher development, and coordination between public policies and community needs. Thus, the article contributes to the broader debate on the role of schools as promoters of equity and social justice in peripheral territories.

**Keywords:** Inclusive Education. BNCC. Amazon. Teacher Training. Diversity.

<sup>1</sup> Doutor em Ciências da Educação pela Facultad Interamericana de Ciencias Sociales, [jacyguaracosta@gmail.com](mailto:jacyguaracosta@gmail.com)

<sup>2</sup> Mestranda em Ciências da Educação pela Facultad Interamericana de Ciencias Sociales, [angela-delma@hotmail.com](mailto:angela-delma@hotmail.com)

<sup>3</sup> Mestranda em Ciências da Educação pela Facultad Interamericana de Ciencias Sociales, [anamachado158@gmail.com](mailto:anamachado158@gmail.com)

<sup>4</sup> Mestranda em Ciências da Educação pela Facultad Interamericana de Ciências Sociales, [catia.milrea65@gmail.com](mailto:catia.milrea65@gmail.com)

<sup>5</sup> Mestranda em Ciência da Educação pela Facultad Interamericana de Ciencias Sociales, [denicristi@gmail.com](mailto:denicristi@gmail.com)

<sup>6</sup> Mestranda em Ciências da Educação pela Facultad Interamericana de Ciencias Sociales, [maria.soraia@gmail.com](mailto:maria.soraia@gmail.com)

<sup>7</sup> Mestrando em Ciências da Educação pela Facultad Interamericana de Ciencia Sociales, [jneizao@gmail.com](mailto:jneizao@gmail.com)

## 1. Introdução

A educação inclusiva, entendida como o direito de todos à aprendizagem e à participação plena no ambiente escolar, tem se consolidado como uma diretriz fundamental nas políticas públicas educacionais brasileiras. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), enquanto documento normativo, reforça essa perspectiva ao reconhecer a diversidade como princípio pedagógico. No entanto, sua aplicação nas regiões mais afastadas do país, como o Norte do Brasil, enfrenta obstáculos concretos que comprometem a efetivação do ideal inclusivo.

O Norte brasileiro, caracterizado por vastas áreas geográficas, comunidades ribeirinhas, indígenas, quilombolas e extrativistas, apresenta uma realidade social distinta das demais regiões. A singularidade cultural e territorial exige práticas pedagógicas adaptadas, o que torna o desafio da inclusão ainda mais complexo e particular. Para que a BNCC seja aplicada de forma equitativa, é necessário respeitar essas especificidades regionais.

A justificativa para este estudo se baseia na necessidade de fornecer subsídios práticos e teóricos aos professores da região Norte, visando a otimização da oferta da educação inclusiva em sala de aula. A partir da análise crítica da BNCC e dos desafios enfrentados pelos educadores locais, pretende-se propor caminhos possíveis de adaptação pedagógica à luz dos pressupostos da inclusão.

Segundo Mantoan (2006), a educação inclusiva deve ser compreendida não como uma política voltada apenas a alunos com deficiência, mas como um modelo de escola que acolhe todas as diferenças. Este princípio, embora incorporado pela BNCC, ainda encontra resistências na cultura escolar tradicional, que tende à homogeneização dos processos de ensino e aprendizagem.

Vygotsky (1993) destaca a importância do meio sociocultural no desenvolvimento das crianças, reforçando que a aprendizagem deve considerar o contexto de vida dos alunos. No Norte do Brasil, onde muitas crianças vivem em comunidades com características socioculturais únicas, aplicar a BNCC de forma genérica pode ser um equívoco pedagógico.

O objetivo principal deste artigo é analisar como a BNCC pode ser efetivamente utilizada como instrumento de promoção da educação inclusiva nas escolas do Norte do Brasil, respeitando suas peculiaridades regionais. Objetiva-se também sugerir estratégias que possam ser adotadas por professores para adaptar os conteúdos e metodologias às realidades locais.

Freire (1996) afirma que a educação precisa ser libertadora e estar ancorada na realidade do educando. Esse pensamento inspira a construção de uma educação inclusiva contextualizada, em que o professor assume o papel de mediador entre o currículo nacional e a cultura regional.

Segundo Aranha (2005), a inclusão requer uma reestruturação profunda das práticas escolares, das formações docentes e das políticas educacionais. A mera transposição da BNCC, sem mediação crítica, pode gerar exclusão disfarçada, especialmente em contextos com menos recursos e maior vulnerabilidade.

A formação inicial e continuada dos professores é um dos pilares centrais para a efetivação da inclusão. De acordo com Nóvoa (1992), o professor precisa ser sujeito da sua formação, reflexivo e capaz de repensar suas práticas. Isso é especialmente relevante no Norte do Brasil, onde muitos docentes atuam em condições adversas e com poucos recursos de apoio.

Nessa perspectiva, como destacam Pinto et al. (2023), os sistemas de ensino vêm propondo práticas que possibilitam a construção de escolas inclusivas, comprometidas com o atendimento a todos os estudantes, independentemente de suas especificidades, fundamentadas na valorização da diversidade e em uma ação educativa verdadeiramente humana. A BNCC, embora normativa, abre espaço para a flexibilização e contextualização dos conteúdos.

Como defendem Sacristán e Gómez (1998), o currículo deve ser compreendido como prática social, e não apenas como prescrição. Nesse sentido, o professor tem autonomia e responsabilidade para adaptar as diretrizes às necessidades da turma.

Segundo Mittler (2003), uma educação inclusiva de qualidade depende de uma abordagem colaborativa, que envolva toda a comunidade escolar. No Norte, isso inclui também o diálogo com lideranças indígenas, conselhos escolares, famílias e agentes comunitários.

A pesquisa também se justifica pela baixa produção acadêmica voltada especificamente para a realidade da inclusão escolar no Norte do Brasil. Como apontado por Gohn (2010), a pesquisa educacional precisa romper com a lógica centralizadora e considerar os saberes locais e regionais.

Outro ponto relevante é a presença significativa de alunos indígenas nas escolas da região. Segundo Bartolomé (2002), a interculturalidade deve estar presente na construção do currículo inclusivo. A BNCC, ao reconhecer a diversidade linguística e cultural, pode ser um instrumento potente de inclusão se for interpretada à luz da realidade amazônica.

A proposta de adaptação curricular exige do professor não apenas conhecimento técnico, mas também sensibilidade e compromisso ético. Como destaca Skliar (2003), a diferença não deve ser vista como deficiência, mas como potência. Isso implica ressignificar o papel do educador como agente de inclusão.

O conceito de "desenho universal para a aprendizagem", discutido por Rose e Meyer (2002), propõe estratégias didáticas flexíveis que beneficiam todos os alunos, e não apenas os com deficiência. Tal abordagem é compatível com os princípios da BNCC e pode ser aplicada em contextos com alta diversidade, como o Norte brasileiro.

O cenário de exclusão educacional estrutural no Norte também exige uma política de financiamento diferenciada. Segundo Cury (2004), a equidade em educação requer tratamento desigual aos desiguais, garantindo recursos e apoios específicos onde há maior carência.

Apesar das dificuldades, há experiências exitosas na região Norte que comprovam a viabilidade da inclusão. De acordo com Candau (2008), é possível construir práticas pedagógicas inclusivas a partir da escuta ativa e da valorização dos saberes comunitários.

A BNCC propõe competências gerais que podem ser mobilizadas em contextos diversos. Como aponta Zabala (1998), o ensino por competências não deve ser confundido com padronização, mas com articulação entre teoria e prática. Isso reforça a necessidade de projetos pedagógicos alinhados às especificidades locais.

Para garantir o direito à educação de todos, é necessário superar a distância entre o discurso da inclusão e a realidade escolar. Como lembram Luckesi (2002) e Perrenoud (2000), a mudança nas práticas educativas é um processo contínuo e requer envolvimento institucional, formação e acompanhamento.

Por fim, espera-se que este estudo contribua para o fortalecimento das práticas inclusivas nas escolas do Norte do Brasil, auxiliando os professores no uso crítico e contextualizado da BNCC. A inclusão, mais do que um conceito normativo, deve ser uma experiência concreta, vivida e construída cotidianamente nas salas de aula amazônicas.

## **2. Desenvolvimento**

A efetivação da educação inclusiva, conforme os princípios da BNCC, demanda uma análise aprofundada sobre os aspectos estruturais da escola. Segundo Charlot (2000), a relação do aluno com o saber é mediada por sua trajetória social, o que no Norte do Brasil inclui elementos culturais e ambientais distintos. Para Oliveira (2007), o fracasso escolar muitas vezes reflete o descompasso entre o currículo e a vivência dos estudantes, reforçando a necessidade de adaptações inclusivas.

Em contextos de vulnerabilidade, como os enfrentados por muitas escolas nortistas, a gestão democrática é uma ferramenta essencial. Libâneo (2012) defende que a gestão escolar deve promover a participação coletiva para dar conta da diversidade. Já Paro (2015) argumenta que sem diálogo e valorização do saber local, as políticas de inclusão tornam-se superficiais.

A BNCC propõe uma formação integral, mas para que isso se concretize é preciso respeitar os tempos e ritmos de aprendizagem dos alunos. Hernández (1998) ressalta que o currículo deve partir dos interesses e experiências dos estudantes. Para Delors (1996), aprender a ser e a conviver são pilares fundamentais da educação inclusiva.

A atuação do professor como mediador é central nesse processo. Meirieu (2001) destaca que educar é ajudar o outro a tornar-se sujeito de si mesmo, o que exige práticas pedagógicas flexíveis e acolhedoras. Tardif (2002), por sua vez, reforça a importância da formação docente contínua e reflexiva como condição para a implementação de uma educação inclusiva.

No Norte, as barreiras geográficas dificultam o acesso à formação docente continuada. Gadotti (2000) propõe a educação popular como uma alternativa viável e eficaz em regiões com menor infraestrutura. Já Arroyo (2012) defende que as políticas educacionais devem considerar os territórios e os sujeitos históricos que os habitam.

A prática pedagógica inclusiva exige metodologias ativas que envolvam todos os alunos. Moran (2015) sugere o uso de tecnologias digitais de forma crítica para aproximar os estudantes da aprendizagem. Para Kenski (2011), o uso pedagógico das mídias pode democratizar o ensino, sobretudo em contextos de exclusão.

A inclusão escolar requer um ambiente seguro e acolhedor. Winnicott (1983) afirma que o desenvolvimento saudável da criança depende de um “espaço potencial” onde ela possa se expressar com liberdade. Para Piaget (1975), o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio da interação com o meio, o que exige respeito à diversidade cultural e linguística dos alunos.

No caso de alunos com deficiência, o papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE) é fundamental. Pletsch (2009) salienta que o AEE não deve ser um substituto da escolarização, mas um suporte complementar. Para Bueno (2011), é preciso haver articulação entre as salas regulares e os serviços de apoio, com planejamento pedagógico integrado.

As adaptações curriculares, quando realizadas de forma participativa, podem romper com práticas excludentes. Silva (2012) defende que o currículo deve ser reconstruído com base na realidade dos sujeitos. Já Fonseca (2005) enfatiza que a flexibilização pedagógica não significa reduzir expectativas, mas ampliar possibilidades de aprendizagem.

No Norte, muitos professores relatam dificuldades em lidar com a diversidade linguística e cultural dos alunos indígenas. Grinspun (2006) aponta que a inclusão precisa considerar as línguas maternas como parte do processo educativo. Segundo Baniwa (2019), a educação indígena deve dialogar com o currículo nacional sem apagar as identidades étnicas.

As desigualdades regionais exigem que a política educacional seja intersetorial. Bourdieu (1998) alerta que a escola tende a reproduzir as desigualdades sociais quando não reconhece os capitais culturais dos alunos. Dubet (2004) complementa, afirmando que a justiça escolar só é possível com uma profunda reformulação das práticas pedagógicas.

O trabalho colaborativo entre professores, gestores e comunidade é apontado por diversos teóricos como uma das estratégias mais eficazes de inclusão. Lück (2009) defende que a

liderança pedagógica deve promover o engajamento coletivo. Para Fullan (2001), a mudança educacional só ocorre quando os sujeitos se apropriam das propostas de forma crítica.

É importante que os professores desenvolvam competências socioemocionais para lidar com as situações de exclusão e preconceito. Goleman (1995) afirma que a inteligência emocional é decisiva no ambiente escolar. Já Damasio (1994) argumenta que emoção e cognição são inseparáveis no processo de aprendizagem.

A BNCC enfatiza a construção de competências e habilidades, mas em contextos inclusivos isso deve ser feito com base na equidade. Fraser (2001) propõe o reconhecimento como princípio de justiça educacional. Young (2000) complementa ao afirmar que a redistribuição de oportunidades precisa ser acompanhada de valorização das diferenças.

A formação continuada dos professores deve incluir temáticas relacionadas à inclusão e aos direitos humanos. Candau (2009) propõe a educação em direitos humanos como eixo transversal do currículo. Para Belloni (2003), a escola inclusiva é aquela que promove o respeito às identidades e combate todas as formas de exclusão.

A educação do campo, comum na região Norte, também deve ser considerada no planejamento da inclusão. Molina (2014) defende que a pedagogia da alternância pode ser uma ferramenta inclusiva eficaz. Para Caldart (2004), o vínculo com a terra e com os modos de vida rurais precisa ser valorizado no processo educativo.

As políticas públicas precisam ser continuamente avaliadas e reorientadas a partir da escuta dos profissionais da educação. Ball (2001) afirma que as políticas só produzem efeitos reais quando são apropriadas pelos sujeitos que as implementam. Já Mainardes (2006) propõe uma abordagem crítica do ciclo de políticas, destacando o papel dos contextos locais.

A alfabetização de crianças com deficiência nas escolas nortistas requer metodologias específicas. Kleiman (1995) destaca a importância das práticas sociais de leitura e escrita no processo de alfabetização. Para Soares (2004), a alfabetização deve considerar a função social da linguagem e o contexto do aluno.

A inclusão de alunos com transtornos do espectro autista (TEA) é um dos maiores desafios relatados por professores. Amaral (2008) defende a necessidade de formação específica e apoio técnico. Para Assumpção Jr. (2005), o conhecimento das características do TEA é fundamental para a adaptação de estratégias pedagógicas.

A cultura local deve ser eixo transversal do currículo inclusivo. Hall (2006) aponta que a identidade cultural é construída a partir de múltiplas referências. Para Canclini (2005), o hibridismo cultural pode ser uma riqueza pedagógica se reconhecido como valor.

A avaliação da aprendizagem em contextos inclusivos deve ser processual e formativa. Hoffmann (2001) afirma que a avaliação deve favorecer a aprendizagem e não servir como

instrumento de exclusão. Para Luckesi (2002), avaliar é um ato amoroso e ético que respeita o tempo e o percurso de cada aluno.

A educação ambiental também pode ser aliada da inclusão, especialmente nas comunidades amazônicas. Loureiro (2006) propõe uma educação ambiental crítica e dialógica. Para Reigota (1994), o meio ambiente é um tema transversal que pode integrar a cultura local ao currículo escolar.

As práticas inclusivas devem valorizar o protagonismo dos estudantes. Arroyo (2013) propõe a pedagogia do compromisso com os excluídos. Para Dussel (2003), uma pedagogia libertadora reconhece os oprimidos como sujeitos históricos.

O fortalecimento das redes de apoio multiprofissional nas escolas é uma estratégia essencial. Carvalho (2005) afirma que a inclusão exige suporte institucional e técnico permanente. Para Sasaki (1997), a inclusão é um processo coletivo que ultrapassa os muros da escola.

Por fim, a implementação da educação inclusiva no Norte do Brasil requer investimento político, formação crítica dos educadores e valorização das culturas locais. As escolas são espaços potentes de transformação, desde que seus profissionais estejam empoderados e conscientes de seu papel social.

### **3. Considerações Finais**

A análise empreendida ao longo deste artigo evidencia que a implementação da educação inclusiva no Norte do Brasil, à luz da BNCC, requer mais do que a simples adequação curricular. Ela demanda um profundo compromisso ético, político e pedagógico com a diversidade e a equidade. A realidade educacional dessa região apresenta especificidades que desafiam diretamente os modelos padronizados de ensino, exigindo práticas sensíveis e contextualizadas por parte dos educadores.

A BNCC, ao reconhecer a diversidade como princípio norteador, oferece diretrizes importantes para a inclusão. No entanto, conforme afirma Sacristán, o currículo deve ser entendido como prática viva e contextualizada, não como receita fixa. Isso implica a necessidade de os professores se apropriarem criticamente do documento, realizando adaptações compatíveis com a realidade de suas turmas e territórios.

Nesse sentido, a formação docente se revela um pilar essencial. Tardif destaca que os saberes docentes são construídos na prática e na reflexão. Portanto, capacitações pontuais não são suficientes. É preciso investir em formação contínua, valorizando os saberes locais e promovendo espaços de troca entre os profissionais da educação nortista, que enfrentam desafios singulares, como o isolamento geográfico, a escassez de recursos e a pluralidade cultural.

A gestão democrática e a articulação com as comunidades locais, como propõe Paro, também são fundamentais para o sucesso da inclusão. Envolver lideranças indígenas, famílias e agentes comunitários nas decisões escolares contribui para a construção de um projeto pedagógico participativo e culturalmente significativo, especialmente em regiões onde a escola é, muitas vezes, o único espaço de acesso ao conhecimento formal.

Outro aspecto essencial diz respeito à avaliação da aprendizagem, que deve deixar de ser instrumento de exclusão para tornar-se um processo contínuo e dialógico. Hoffmann defende que avaliar significa acompanhar e valorizar o percurso de cada aluno, respeitando seus ritmos e condições. Isso é especialmente importante em contextos inclusivos, nos quais o ensino precisa ser flexível e acolhedor.

Por fim, como defende Mantoan, a inclusão não é uma tarefa individual, mas coletiva e permanente. A escola inclusiva é aquela que transforma sua estrutura para receber todos os alunos, e não a que espera que o aluno se adapte à estrutura existente. Esse princípio, ainda que previsto na BNCC, só se torna realidade quando os profissionais da educação atuam com intencionalidade, coragem e compromisso com a transformação social.

## Referências

- AMARAL, L. A. M. do. *Autismo e educação: possibilidades para uma pedagogia do autismo*. Campinas: Autores Associados, 2008.
- ARROYO, M. G. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- ARROYO, M. G. *Currículo, território em disputa*. 2. ed. São Paulo: Vozes, 2013.
- BALL, S. J. *Políticas educacionais: questões e dilemas*. Tradução: Sandra Helena Corazza. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BANIWA, G. *A educação escolar indígena e os direitos dos povos indígenas no Brasil*. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). *Educação e relações étnico-raciais: caminhos da política nacional*. Brasília: MEC/SECADI, 2019.
- BELLONI, M. L. *Educação a distância*. Campinas: Autores Associados, 2003.
- BOURDIEU, P. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1998.
- BUENO, J. G. S. Políticas públicas e educação especial. In: MEC/SEESP. *Educação especial: construindo o futuro*. Brasília: MEC, 2011.
- CANDAU, V. M. *Educação em direitos humanos: desafios da transdisciplinaridade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2009.

- CALDART, R. S. *Pedagogia do movimento sem terra*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- CARVALHO, R. E. *Inclusão: a escola e os desafios da diversidade*. São Paulo: Moderna, 2005.
- CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- DAMASIO, A. R. *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- DELORS, J. et al. *Educação: um tesouro a descobrir*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 1996.
- DUBET, F. *O que é uma escola justa?*. São Paulo: Editora Vozes, 2004.
- DUSSEL, E. *Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- FONSECA, V. *Educação inclusiva: construindo uma escola para todos*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- FRASER, N. *Escalas de justiça: repensando o espaço da justiça social*. São Paulo: Cortez, 2001.
- FULLAN, M. *O significado da mudança educativa*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- GADOTTI, M. *Educação popular na escola cidadã*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2000.
- GOLEMAN, D. *Inteligência emocional*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.
- GRINSPUN, M. A. Z. Educação inclusiva e políticas públicas: o papel da formação docente. In: MEC/SECADI. *Educação inclusiva: direito à diversidade*. Brasília: MEC, 2006.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HERNÁNDEZ, F. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- HOFFMANN, J. *Avaliação: mito e desafio*. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- KENSKI, V. M. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas: Papirus, 2011.
- KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.
- LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2012.
- LOUREIRO, C. F. B. *Educação ambiental crítica: da prática à teoria*. São Paulo: Cortez, 2006.
- LUCK, H. *Gestão educacional: uma questão paradigmática*. Campinas: Papirus, 2009.
- LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 2002.

MAINARDES, J. *Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 27, n. 96, p. 47-69, 2006.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?*. São Paulo: Moderna, 2003.

MEIRIEU, P. *Aprender... sim, mas como?*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MOLINA, M. C. *Educação do campo e pedagogia da alternância: reflexões a partir da prática*. Brasília: UnB, 2014.

MORAN, J. M. *Metodologias ativas para uma educação inovadora*. In: BACICH, L.; MORAN, J. M. (Orgs.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora*. Porto Alegre: Penso, 2015.

OLIVEIRA, D. A. *Educação e sociologia: interfaces com a educação popular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

PARO, V. H. *Escola democrática: utopia necessária*. São Paulo: Ática, 2015.

PIAGET, J. *A psicologia da criança*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1975.

PINTO, Jacyguara Costa et al. Promovendo a inclusão na Educação Infantil: abordagem da alfabetização para crianças surdas. *Rebena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem*, v. 7, p. 201-210, 2023.

PLETSCH, M. D. *Educação inclusiva: a reorganização da escola e os desafios da diferença*. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

REIGOTA, M. *O que é educação ambiental*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

WINNICOTT, D. W. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1983.

YOUNG, I. M. *Justiça e a política da diferença*. São Paulo: Ed. USP, 2000.