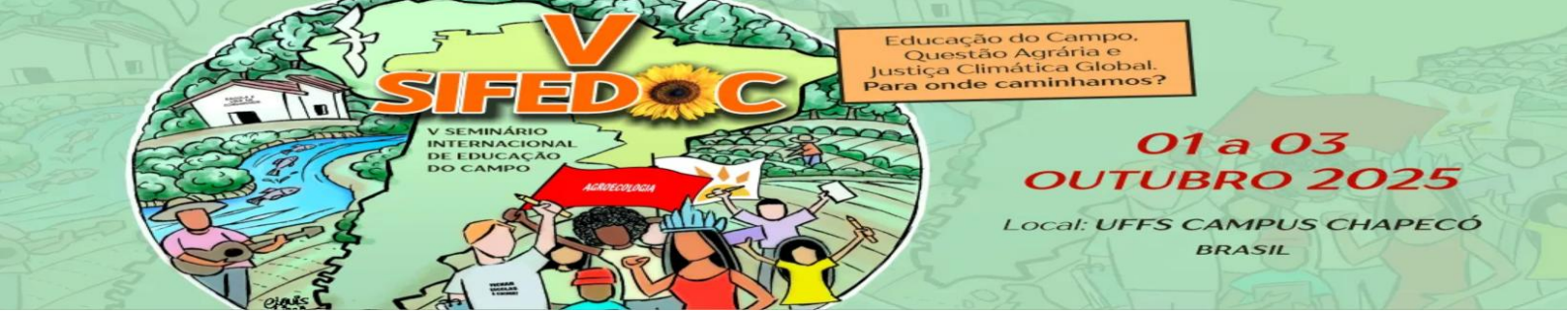


PROCESSOS DE IN/EXCLUSÃO ESCOLAR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: "A EDUCAÇÃO INCLUSIVA ACONTECE NA MARRA"[1]

Rejane Ramos Klein
Pedro Garcia de Almeida

Círculo de Saber 9: Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva na Educação do Campo

Palavras-chave: in/exclusão escolar; Formação docente; Educação Inclusiva

Introdução

Nas últimas décadas, as discussões em torno das políticas de educação inclusiva ganharam centralidade no cenário educacional brasileiro, desafiando as instituições formadoras de professores a reverem seus processos de formação inicial e continuada. No contexto dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo-Ciências da Natureza, há a necessidade de formar profissionais que sejam sensíveis às diferenças dos sujeitos, sejam elas de gênero, de classes, geracionais, étnicas-raciais, de deficiências, entre outras. Este curso nasce a partir de um movimento de luta, que segundo Klein (2023, p.7) "[...] constituem-se como resultado de um conjunto de políticas que visavam garantir, dentre outras coisas, o protagonismo de movimentos sociais vinculados organicamente com as lutas e com as escolas do campo[...]". A expressão "a educação inclusiva acontece na marra", mencionada por um dos participantes da pesquisa, demonstra apenas uma das lutas a serem travadas nesse Curso de Licenciatura.

Nesse sentido, cabe discutir sobre a promoção de práticas pedagógicas que são desenvolvidas no âmbito das escolas, sejam elas no contexto urbano ou nas comunidades do campo, de pescadores, indígenas, quilombolas. Práticas estas que

[1] Excerto de um dos entrevistados ao trazer uma crítica a Educação Inclusiva.

consideram as propostas escolares sem desconsiderar as singularidades dos estudantes. Diante desses desafios, a pesquisa em andamento, intitulada "Políticas de Educação Inclusiva e os efeitos para a formação docente nos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza", permitiu apresentar um recorte voltado a compreensão de estudantes e egressos de dois cursos[2], situados no Rio Grande do Sul, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS[3]. Tal recorte objetivou identificar como estes participantes se posicionam e vivenciam o processo de inclusão escolar. Além disso, discute-se como a formação desses estudantes e egressos, subsidia tais compreensões e os desafia na construção de práticas inclusivas no cotidiano da escola. Para tanto, adota-se uma abordagem qualitativa a partir da realização de entrevistas e questionários, compreendendo tais respostas a partir de um conjunto de possibilidades que se encontram imersas numa determinada ordem discursiva desencadeando tais compreensões e práticas pedagógicas. As análises são realizadas a partir de uma perspectiva Foucaultiana em que não se centra no que é dito pelos sujeitos e sim nas relações de poder, saber e de verdade que produzem as condições de pensamento e ação de determinadas formas. Por isso, analisar tais respostas remete a considerar o curso de formação desses estudantes e egressos, o conjunto de políticas de Educação inclusiva e tantos outros aspectos que estão envolvidos, mas que fogem ao objetivo deste texto.

Ao situar-se nesse debate, a pesquisa busca contribuir com a formação de professores, considerando a inclusão escolar a partir do processo de in/exclusão, ou seja, não há a inclusão ideal e permanente, mas práticas que incluem e excluem os sujeitos que precisam ser constantemente refletidas. Analisar esse processo nos permite colocar o planejamento pedagógico no centro e identificar as possibilidades de construir coletivamente práticas mais reflexivas, consideradas a partir do contexto em que se inserem os sujeitos. Práticas estas, mais justas e igualitárias capazes de

[2] Foram entrevistados até o momento cinco estudantes e egressos do Cursos de Educação do campo. Algumas entrevistas foram realizadas de modo online, via plataforma institucional (mconfufrgs), outras foram por meio do questionário via google forms. Todas elas foram combinadas e registradas pelo Termo de consentimento Livre e Esclarecido, garantindo, entre outras questões éticas, o anonimato dos participantes.

[3] A Universidade Federal do Rio Grande do Sul, oferta dois cursos de Licenciatura em Educação do Campo-Ciências da Natureza em campus diferentes, sendo um deles na sede na cidade de Porto Alegre e no campus Litoral Norte em Tramandaí.

oportunizar aprendizagens para todos que estão na escola. Assim como já discutido em outro texto, Lockmann e Klein (2025, p.15) afirmam que há a necessidade de problematizar as "[...] políticas de inclusão quando estas chegam na escola como perspectiva única ou como modelo a ser seguido por todos". Além disso, tem sido necessário "[...] ampliar as possibilidades de organização e oferta desses serviços aos alunos da Educação Especial na escola comum" (Lockmann; Klein, p.15).

Compreensões possíveis sobre o processo de in/exclusão

Por um lado, tivemos a consolidação e o fortalecimento das políticas inclusivas no Brasil, a partir da década de 1990 até pelo menos 2016. De acordo com Mendes (2019), pode-se acompanhar certo avanço da garantia do direito do público-alvo da Educação Especial (PAEE) à escolarização no contexto das classes comuns de escolas regulares. Esse direito foi materializado, sobretudo, na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008). Entretanto, por outro lado, observou-se mais recentemente uma movimentação de discursos intitulados de "atualização" e "revisão" dessa política, materializando-se nas tentativas de implementação de uma "nova" política: o Decreto 10.502/2020, que tentou instituir a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida (PNEE) (Brasil, 2020).

Esse contexto político vem sendo considerado por Lockmann e Klein (2022) como deslocamentos discursivos que têm fragilizado o direito à inclusão das pessoas com deficiência na escola comum e reforçado o processo de (des)democratização em curso no Brasil contemporâneo. Esses deslocamentos indicam que as políticas de Educação inclusiva têm gerado impactos também em relação aos cursos de licenciatura, na medida em que incorporam saberes relacionados à Educação Especial, à diversidade e à inclusão, mas estão nesse campo de forças que disputam poder e posicionam os sujeitos na Escola Básica como aqueles que precisam do Atendimento Educacional Especializado. Nota-se que os saberes sobre a Educação Especial disponibilizados nesses atendimentos precisam, cada vez mais, estar em articulação com o contexto no qual esses sujeitos se inserem – neste caso, com a área da Educação do Campo –, para que não se perca a especificidade do curso que

forma professores para atuar com essas diferenças, considerando as diversas formas de exclusão desses sujeitos.

Oliveira, Silva e Hage (2025) discutem sobre essa problemática da interface da Educação Especial e Educação do Campo, pois ambas precisam ainda ter mais atenção por parte do Estado

> [...] a fim de promover políticas de ações afirmativas que procurem atender professores/as e estudantes com auxílio permanência, e que se atentem para as condições de infraestrutura das escolas, a garantia de Atendimento Educacional Especializado (AEE), transporte escolar acessível, entre outros direitos que possam garantir de fato a inclusão das pessoas na Educação Básica e Superior. (Oliveira; Silva; Hage, 2025, p. 202).

As compreensões dos egressos e estudantes vinculados ao curso da Educação do campo que foram entrevistados apontam nessa direção de apontar a complexidade da Educação Inclusiva ocorrer de forma efetiva na escola. De acordo com os egressos:

"Eu noto que a educação inclusiva acontece 'na marra'. Muitos estudantes só têm acompanhamento porque os pais entraram na justiça para garantir isso. Não é algo natural no sistema educacional. O ideal seria adaptar as atividades para todos os alunos conforme suas necessidades específicas, mas isso depende muito do olhar do professor e das condições oferecidas pela escola." (Egresso 1)

"Eu acho que a questão do conceito de educação inclusiva é entender que o seu processo, enquanto planejamento, vai mudar completamente porque você precisa fazer com que o ambiente do aluno seja adaptado, né? Então, você vai pensar no seu planejamento fazendo adaptações para fazer esse processo de inclusão que não se limita somente a adaptar alguma atividade, mas sim adaptar a sua prática pedagógica enquanto professor, enquanto educador". (Egresso 2)

Essa imposição por parte dos pais, por meio judicial, vem reforçando uma centralização no indivíduo, apontando para as suas particularidades, características, que enfatizam uma centralização nos serviços especializados e na adaptação do planejamento pedagógico. "Não é algo natural", como diz o entrevistado, a inclusão tem acontecido "na marra". Com isso, observa-se que por parte do Estado mesmo com as políticas públicas existentes relativas as ações afirmativas e a formação de professores nesse âmbito da Educação do Campo, as práticas pedagógicas desenvolvidas no ambiente comum da escola regular, pouco conseguem contemplar e "[...] valorizar as diferenças sociais, culturais, ambientais, políticas, econômicas, de gênero, geracionais, de raça e etnia, de território e territorialidades". (Oliveira; Silva; Hage, 2025, p. 205). Tais práticas tem sido pautadas numa concepção de deficiência

a partir do modelo biomédico, o qual focaliza no sujeito e em suas especificidades, advindas da produção de diagnósticos clínicos que compreendem a pessoa com deficiência como um corpo que precisa ser corrigido e normalizado. Para Bock e Nuernberg (2018, p. 2), essa concepção coloca no "[...] recurso organizado pela Educação Especial a expectativa para efetivação da aprendizagem ao invés de se pensar estratégias pedagógicas de acolhimento à variação humana".

As ações realizadas no âmbito da escola mencionadas, percebidas ou realizadas pelos participantes da pesquisa pautam-se nessa direção de garantir um Atendimento Educacional Especializado como uma importante alternativa para dar suporte à escolarização das crianças e jovens com deficiência na escola comum. O termo Atendimento Educacional Especializado vem ganhando destaque a partir da promulgação de alguns documentos como a Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro 2011, e a Nota técnica nº 4, de 23 de janeiro de 2014, os quais se dedicam a conceituar o Atendimento Educacional Especializado, seus objetivos e suas formas de funcionamento na escola comum.

Os egressos e estudantes mencionam que é necessário na sala de aula: "planejamentos mais flexíveis", "diferentes formas e com variados recursos", "atividades adaptadas para eles", entre outras estratégias centradas no sujeito e, muitas vezes restritas à sala de aula. Importante destacar esse esforço por parte dos professores em fazer com que o aluno possa acompanhar a turma por meio de adaptações no planejamento. No entanto, a necessidade dessas propostas integrarem o projeto da escola, promovendo o atendimento a esses estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação de forma articulada com o ensino comum. Nessa perspectiva, a Educação Especial pode ser entendida como uma área de produção de conhecimento interdisciplinar. Segundo Pletsch (2020, p. 66), [...] a Educação Especial não deveria ser entendida apenas como sinônimo de escola ou classe especial, como comumente ainda vemos no discurso escolar e científico. Trata-se, na verdade, de uma área interdisciplinar de pesquisa e de uma modalidade colaborativa à Educação Básica e à Educação Superior.

Sobre a formação no curso de Educação do Campo em relação à inclusão dos estudantes é reforçado pela maioria dos participantes a ideia de que a formação inicial no curso de licenciatura nunca é suficiente. A seguir destaca-se alguns posicionamentos:

"[...]fundamental para ampliar minha compreensão sobre a diversidade presente nos espaços educativos. [...] No entanto, ao refletir sobre minha prática, reconheço que a formação específica para lidar com as demandas da Educação Inclusiva [...] foi limitada". (Egresso 4)

"*Na grade curricular do curso de Educação do Campo, a gente só tem uma disciplina que trata sobre educação inclusiva. Então acredito que deveria ter mais disciplinas tratando sobre isso, sabe? Porque é um assunto que a gente sente a dificuldade na prática"*. (Estudante 3)

"Eu acho que a formação inicial nunca é suficiente; cabe ao professor aprofundar seus conhecimentos na prática". (Egresso 2)

"O curso trouxe uma boa base sobre inclusão e interdisciplinaridade nas Ciências da Natureza. No entanto, a formação inicial nunca é suficiente; cabe ao professor aprofundar seus conhecimentos na prática". (Egresso 1)

"Acredito que por a proposta da educação do campo ser diferenciada das licenciaturas "normais" os docentes formados tem está preocupação com a inclusão. Acredito que não seja o bastante para lidar com alunos especiais em sala de aula, porém acredito que nenhuma licenciatura prepare para isso, e sim formações continuadas e específicas." (Estudante 5)

Interessante observar que para os egressos e estudantes a proposta do curso apresenta um diferencial, capaz de ampliar a compreensão sobre a diversidade, oferta disciplina específica que trata sobre essa temática, traz uma proposta interdisciplinar das ciências da natureza. Porém, não é possível esperar que tudo isso seja suficiente para lidar com os desafios implicados no processo de ensino e de aprendizagem no contexto escolar. Em pesquisas anteriores, fica evidenciada a importância dessas reflexões sobre o tema da inclusão escolar ser contempladas no curso de Educação do campo, pois esse tema vem sendo constituído por saberes da Educação Especial e Inclusiva e investigar como o mesmo vem sendo articulado no currículo dos cursos analisados, produzindo efeitos na formação dos professores. Esses docentes que atuarão na educação básica, seja em escolas urbanas ou do campo, precisarão considerar as diferenças dos sujeitos, assegurando seus direitos de escolarização e

de aprendizagens. (Klein, 2023). Evidenciou-se que a maioria dos cursos analisados apresentavam disciplinas sobre o tema das áreas da Educação Especial e da Educação Inclusiva. No entanto: “O que merece ser problematizado é a necessidade de interface entre essas áreas, considerando-se a diversidade dos modos de vida de povos do campo, ribeirinhos, comunidades indígenas, pescadores e quilombolas, entre outros”. (Klein, 2023, p. 16).

Cabe enfatizar que os Projetos Pedagógicos dos Cursos precisam estar na contramão desse projeto de “desdemocratização, o qual furta o Estado de suas responsabilidades para com os sujeitos de direito” (Lockmann; Klein, 2022, p.17). Nesse sentido, a organização curricular por área de conhecimento das ciências da natureza, precisa ser pautada por um planejamento coletivo de forma interdisciplinar que contribua com a defesa de uma escola básica comum, ou seja, não como escola para alguns, para quem é promessa de sucesso e capaz de assimilar e repetir o já sabido. Mas uma escola, tal como Pagni (2020, p.36) defende: como espaço de inquietação, curiosidade, pergunta e diálogo, sendo “[...] preciso remar contra a correnteza e voltar-se criticamente contra a redução da escola à governança empresarial e contra a desastrosa redução do tempo escolar ao tempo produtivo”. Trata-se de uma luta pela reafirmação da escola comum como espaço onde a diferença possa fazer-se presente e potente. Essa luta precisa dar-se no âmbito coletivo, sustentada por princípios éticos que nos mobilizam a interrogar a política e a pensar formas de resistência aos retrocessos que pautam nosso presente (Lockmann; Klein, 2022).

Conclusão

Os resultados parciais desse recorte da pesquisa dialogam com a perspectiva já anunciada sobre os efeitos das políticas de Educação Inclusiva em relação a formação de professores em Curso de Licenciatura em Educação do Campo-Ciências da Natureza, na contra-mão da individualização, sua organização curricular pode ser capaz de fortalecer movimentos coletivos, promovendo estudos e reflexões para considerar todos os sujeitos e suas diversas formas de vida. Com uma formação inicial

docente numa perspectiva mais inclusiva, o curso pode valorizar ainda mais as diferenças socioculturais, bem como assegurar direitos educacionais a todos os sujeitos, especialmente no contexto da Educação do Campo.

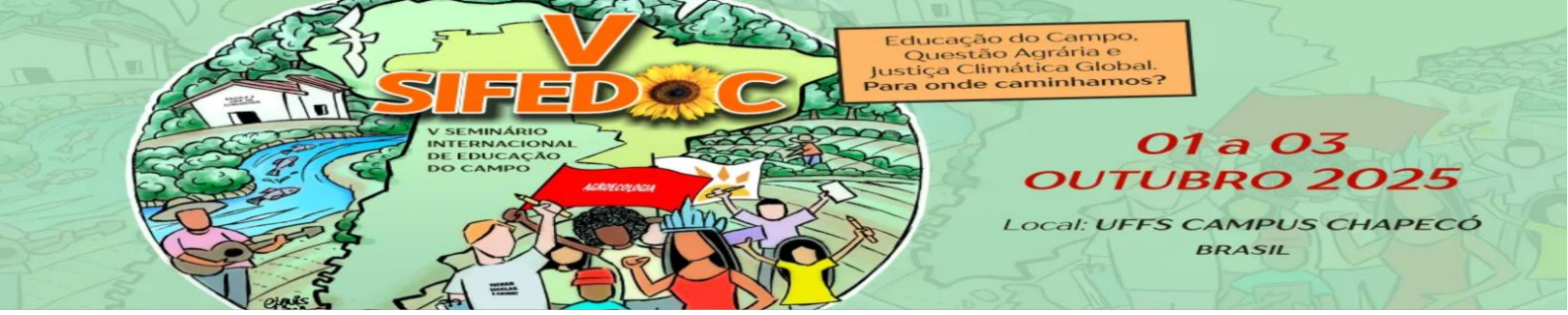
Por fim, a pesquisa evidencia que o processo de in/exclusão precisa ser constantemente discutido no âmbito do curso de formação inicial, mas também no contexto da escola por meio das formações continuadas. Este processo transcende a sala de aula, depende de uma rede de fatores pautada pelos movimentos de lutas coletivas, as quais iincluem a contextualização mais ampla sobre esses sujeitos, um aprofundamento sobre as políticas inclusivas, uma reivindicação por infraestrutura e recursos, apoios institucionais e envolvimento das famílias. Ao ouvir os entrevistados, percebe-se algumas resistências quando mencionam seu planejamento pedagógico. Porém, ainda ausente a perspectiva mais coletiva, em que a escola possa promover e fortalecer práticas condizente ao contexto ao qual se está inserido. Dessa forma, a investigação contribui para o debate ao evidenciar a urgência de uma articulação mais coesa entre as políticas inclusivas, os currículos dos cursos de formação e as práticas pedagógicas, de modo a considerar as especificidades dos sujeitos e fomentar uma educação democrática e inclusiva.

Referências bibliográficas

BOCK, Geisa. L. K; NUERNBERG, A. H. As concepções de deficiência e as implicações nas práticas pedagógicas. ANAIS do Congresso da Educação Básica – COEB, Florianópolis, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 05 dez 2024.

BRASIL. Ministério da Educação - MEC/SEMESP. Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF, 2020. 124p. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/descontinuado/pnee.pdf. Acesso em: agosto de 2022.



BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 3 mar. 2024.

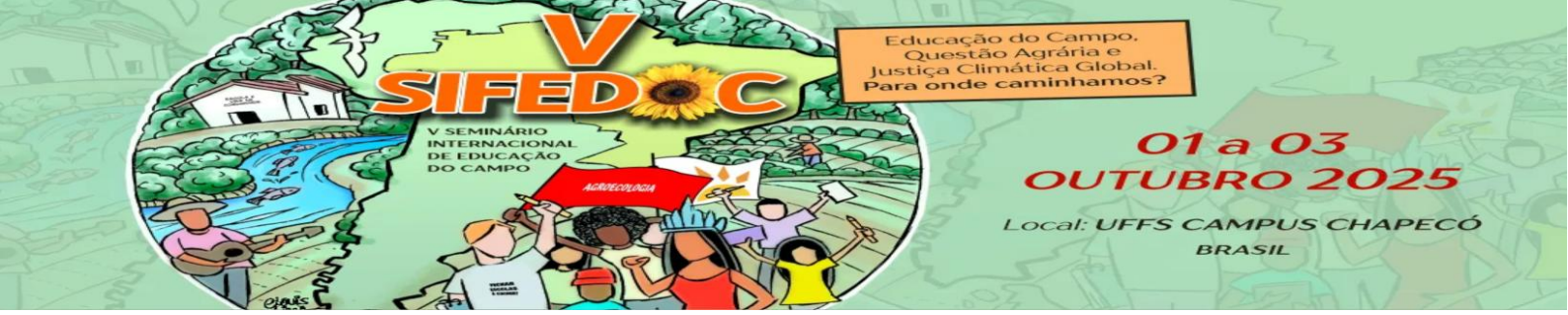
BRASIL. Nota Técnica nº 4 de 23 de janeiro de 2014. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&Itemid=30192. Acesso em: 12 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, 2009. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 12 mar. 2024.

KLEIN, Rejane Ramos. As discursividades sobre a inclusão escolar nos cursos de licenciatura em Educação do Campo no Rio Grande do Sul. **Revista Cocar**. Edição Especial. n.21, 2023. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar Acesso em: 16 de março. de 2025.

LOCKMANN, Kamila; KLEIN, Rejane Ramos. Políticas de Educação inclusiva: fragilização do direito à inclusão das pessoas com deficiência na escola comum. **Revista Educação Especial**, Santa Maria. v. 35, 2022. https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial Acesso em: 11 de abr. de 2025.

LOCKMANN, Kamila; KLEIN, Rejane Ramos. Políticas de Educação Especial: problematizações sobre o Atendimento Educacional Especializado para a (re)criação de práticas inclusivas na escola. *In*: REBELO, Andressa Santos; MARTINS, Bárbara Amaral; GUIMARÃES, Décio Nascimento (org.). **Políticas e práticas educacionais em perspectiva inclusiva II**. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia Editora, 2025. p. 15-33. E-book (PDF). Disponível em: https://encontrografia.com/wp-



content/uploads/2025/08/ebook_Politicas-e-praticas-educacionais-em-perspectiva-inclusiva-Vol-2.pdf. Acesso em: 16 ago. 2025.

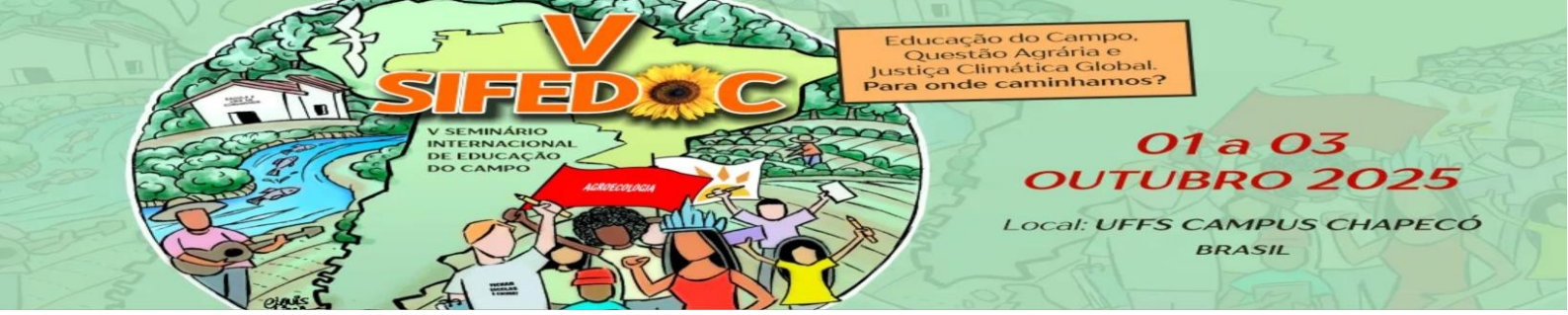
MENDES, Enicéia. A política de educação inclusiva e o futuro das instituições especializadas no Brasil. Dossiê Especial: **Revista Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Vol. 27, N. 22, 2019. Disponível: https://www.researchgate.net/publication/331841698_A_politica_de_educacao_inclusiva_e_o_futuro_das_instituicoes_especializadas_no_Brasil Acesso em: 18 fev. 2025.

OLIVEIRA, Waldma Maíra Menezes de; SILVA, Hellen do Socorro de Araújo; HAGE, Salomão Mufarrej. Formação continuada de professores e professoras da Educação Básica e o direito à educação inclusiva do campo, das águas e das florestas. *In*: REBELO, Andressa Santos; MARTINS, Bárbara Amaral; GUIMARÃES, Décio Nascimento (org.). **Políticas e práticas educacionais em perspectiva inclusiva II**. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia Editora, 2025. p. 200-231. E-book (PDF). Disponível em: https://encontrografia.com/wp-content/uploads/2025/08/ebook_Politicas-e-praticas-educacionais-em-perspectiva-inclusiva-Vol-2.pdf. Acesso em: 16 ago. 2025.

PAGNI, Pedro. Resistências ao cotidiano escolar de exceção: o ingovernável, a desobediência e o julgar reflexivo. In: GALLO, Silvio; MENDONÇA, Samuel. **A escola: uma questão pública.** São Paulo: Parábola, 2020. p. 39-66

PLETSCH, Márcia Denise. O que há de especial na educação especial brasileira? **Revista Momento: diálogos em educação**, E-ISSN 2316-3110, v. 29, n. 1, p. 57-70, jan./abr. 2020. Disponível em: https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9357. Acesso em: 23 mar. 2024.

REBELO, Andressa Santos; MARTINS, Bárbara Amaral; GUIMARÃES, Décio Nascimento (org.). **Políticas e práticas educacionais em perspectiva inclusiva II**. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia Editora, 2025. E-book (PDF). Disponível em: https://encontrografia.com/wp-



content/uploads/2025/08/ebook_Politicas-e-praticas-educacionais-em-perspectiva-inclusiva-Vol-2.pdf. Acesso em: 16 ago. 2025.