

Formação docente e inclusão escolar na educação do campo: desafios e possibilidades para a prática pedagógica

Teacher Education and School Inclusion in Rural Education: Challenges and Possibilities for Pedagogical Practice

Doi 10.5281/zenodo.22750913

Hamilton Dias da Silva¹

591

Resumo: A Educação do Campo possui características próprias relacionadas ao território, à cultura e às condições de vida de suas comunidades. Este artigo discute os desafios e as possibilidades da formação docente para a inclusão escolar nesse contexto. O estudo foi realizado por meio de pesquisa bibliográfica, com análise de trabalhos sobre Educação do Campo, inclusão escolar, formação de professores e práticas pedagógicas. Os estudos mostram dificuldades que envolvem formação profissional, materiais pedagógicos, acessibilidade, Atendimento Educacional Especializado e condições de trabalho. Também apontam a importância da formação continuada, do trabalho conjunto entre professores, gestão e profissionais especializados e da valorização dos conhecimentos dos sujeitos do campo. A inclusão escolar, nesse sentido, depende de condições que permitam ao professor organizar o ensino de acordo com as necessidades dos estudantes e com a realidade da comunidade.

Palavras-chave: Educação do Campo. Formação docente. Inclusão escolar. Prática pedagógica.

Abstract: Rural Education has specific characteristics related to the territory, culture, and living conditions of its communities. This article discusses the challenges and possibilities of teacher education for school inclusion in this context. The study was conducted through bibliographic research, analyzing works on Rural Education, school inclusion, teacher education, and pedagogical practices. The studies reveal difficulties involving professional training, teaching materials, accessibility, Specialized Educational Assistance, and working conditions. They also point to the importance of continuing teacher education, collaborative work among teachers, school management, and specialized professionals, as well as valuing the knowledge of rural communities. In this regard, school inclusion depends on conditions that enable teachers to organize teaching according to students' needs and the reality of the community.

¹ Mestrando em Ciências da Educação pela UNAEDS. E-mail: hamilton.silva@edu.mt.gov.br

Recebido em: 10/05/2025

Aprovado em: 30/12/2025

Sistema de Avaliação: *Double Blind Review*



Keywords: Rural Education. Teacher Education. School Inclusion. Pedagogical Practice.

INTRODUÇÃO

A Educação do Campo constitui um espaço educacional marcado por formas próprias de organização da vida, do trabalho e das relações comunitárias. Sua construção histórica está relacionada à reivindicação de uma educação que reconheça os sujeitos do campo em suas experiências e particularidades, afastando-se de modelos elaborados para contextos urbanos. Nesse sentido, a escola inserida no território campesino relaciona sua função educativa à cultura, aos saberes, às formas de trabalho e às relações sociais construídas pelas comunidades. Caldart (2004) compreende a Educação do Campo como uma construção vinculada aos sujeitos que vivem e produzem sua existência nesse território. Essa compreensão também modifica a maneira de pensar o direito à educação, pois o acesso à escolarização não pode ser reduzido à existência de uma vaga ou à presença física do estudante. As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo reforçam a necessidade de considerar as particularidades da vida rural na organização escolar, incluindo currículo, propostas pedagógicas e funcionamento das instituições (Brasil, 2002).

É nesse contexto que a discussão sobre inclusão escolar se aproxima das especificidades da Educação do Campo. As escolas situadas nesses territórios recebem estudantes com diferentes trajetórias, condições sociais, formas de aprendizagem e necessidades educacionais. Entre eles estão aqueles que apresentam deficiência e dependem de condições pedagógicas e de acessibilidade capazes de assegurar sua participação efetiva. Mantoan (2015) defende uma mudança na organização escolar para que as diferenças sejam consideradas no próprio processo educativo. No contexto campesino, entretanto, a efetivação desse direito envolve outras dimensões, como a distância entre comunidades e serviços educacionais, as condições do transporte, a disponibilidade de recursos e a oferta do Atendimento Educacional Especializado. Caiado, Gonçalves e Sá (2016) destacam que as condições de escolarização das pessoas com deficiência que vivem no campo precisam ser compreendidas considerando o território e as condições concretas em que suas vidas se desenvolvem.

A diversidade das escolas do campo também aparece na organização das classes anos/séries, nas quais estudantes de diferentes idades e níveis de aprendizagem podem compartilhar o mesmo espaço e contar com um único professor. Essa configuração exige formas

de planejamento e acompanhamento que nem sempre se ajustam a uma organização pedagógica baseada em grupos homogêneos. Quando se somam as demandas da inclusão, o trabalho docente envolve decisões relacionadas ao tempo, aos recursos, à adaptação das atividades e às diferentes formas de participação e aprendizagem. As condições estruturais da escola também interferem nesse processo. A disponibilidade de materiais, os recursos de acessibilidade e o apoio de profissionais especializados podem ampliar ou limitar as possibilidades de construção de práticas inclusivas. Sousa, Leal e Sales (2021), ao discutirem experiências relacionadas à inclusão em escolas do campo, evidenciam a importância da articulação entre diferentes profissionais e recursos para responder às necessidades dos estudantes.

Nesse cenário, a formação docente adquire uma importância que ultrapassa a obtenção de uma titulação profissional. O professor precisa mobilizar conhecimentos para interpretar situações concretas, planejar diante da heterogeneidade, selecionar recursos e construir estratégias que façam sentido para estudantes com diferentes necessidades. Tardif (2014) compreende os saberes docentes como uma construção plural, formada por conhecimentos provenientes da formação, dos conteúdos, dos currículos e da experiência profissional. Na Educação do Campo, essa pluralidade também precisa dialogar com o território, com os sujeitos e com as condições concretas do trabalho pedagógico. Por isso, a formação continuada não deve ser compreendida apenas como complemento da formação inicial. Gatti (2010) chama atenção para a fragmentação existente na formação de professores e para a necessidade de aproximar os processos formativos da função social da escola. Essa questão ganha relevância quando as demandas da inclusão se articulam às particularidades territoriais, às classes anos/séries e às limitações de recursos.

Diante desse contexto, este artigo tem como objetivo discutir os desafios e as possibilidades relacionados à formação docente e à inclusão escolar na Educação do Campo, considerando as especificidades territoriais, sociais e educacionais que interferem na prática pedagógica. Parte-se do entendimento de que a inclusão não se efetiva apenas pela matrícula ou pela presença do estudante na escola, mas depende de condições pedagógicas, institucionais e formativas que favoreçam sua participação e aprendizagem. O estudo foi desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica, tomando como base produções acadêmicas e referenciais relacionados à Educação do Campo, à educação inclusiva, à formação docente e às práticas pedagógicas. Conforme Gil (2002), a pesquisa bibliográfica se desenvolve a partir do

levantamento e da organização de fontes já produzidas, permitindo reunir conhecimentos sistematizados sobre o tema investigado.

A relevância da discussão está na necessidade de aproximar dois debates que muitas vezes aparecem separados: as especificidades da Educação do Campo e os desafios da inclusão escolar. Essa articulação permite deslocar a análise de uma perspectiva centrada apenas nas dificuldades individuais dos estudantes ou na atuação isolada dos professores para uma compreensão mais ampla das condições em que a escolarização acontece. Nessa direção, o artigo aborda inicialmente a Educação do Campo e os desafios da inclusão escolar; em seguida, discute a formação docente e as práticas pedagógicas inclusivas; por fim, analisa os desafios e as possibilidades para o fortalecimento da inclusão escolar na Educação do Campo.

EDUCAÇÃO DO CAMPO E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR

A discussão sobre a Educação do Campo exige, inicialmente, que se ultrapasse uma compreensão restrita da escola localizada em áreas rurais. Historicamente, a educação destinada às populações do campo esteve vinculada a uma organização escolar que tomava a cidade como referência e deixava em segundo plano as condições concretas de vida daqueles sujeitos. A constituição da Educação do Campo, nesse sentido, está relacionada às lutas sociais pela afirmação de direitos e pela construção de uma proposta educativa capaz de reconhecer os saberes, as práticas culturais e as formas de organização das comunidades camponesas. Arroyo e Fernandes (1999) situam essa construção no interior das reivindicações históricas dos sujeitos do campo, mostrando que não se trata apenas de levar a escola até determinado território, mas de discutir que educação deve ser construída nesse espaço.

Essa compreensão pode ser sintetizada na afirmação de Arroyo (2000), ao destacar que a Educação do Campo não pode ser pensada como uma adaptação da escola urbana para o meio rural (Arroyo, 2000, p. 90). A afirmação ganha importância quando observada a partir do cotidiano escolar, pois uma proposta pedagógica construída para outro contexto pode não responder às condições encontradas nas comunidades rurais. Não se trata, portanto, de defender uma escola isolada dos conhecimentos produzidos socialmente, mas de reconhecer que o acesso ao conhecimento escolar precisa estabelecer relações com os sujeitos, com o território e com as experiências que fazem parte de sua vida. Essa articulação constitui uma das bases para que a Educação do Campo não reproduza formas históricas de subordinação.

Em 2002, essa discussão ganhou uma referência normativa própria. A Resolução CNE/CEB nº 1, de 2002, estabeleceu diretrizes para a Educação Básica nas escolas do campo e passou a considerar aspectos que não se restringem à organização administrativa da escola, alcançando também o currículo, as metodologias e as formas de funcionamento dessas instituições (Brasil, 2002). O que aparece nesse documento interessa particularmente à discussão da inclusão porque coloca as condições sociais e culturais dos estudantes dentro da própria organização escolar. Assim, a escola situada no campo não é tomada apenas pelo lugar onde funciona. Sua proposta educativa precisa guardar relação com as comunidades que atende, com suas experiências e com os modos de vida que fazem parte daquele território.

Quando essa concepção de direito é aproximada da educação inclusiva, a discussão ganha outra dimensão. Garantir educação para as populações do campo implica também considerar os estudantes que encontram barreiras adicionais para acessar, permanecer e aprender na escola. A presença de estudantes com deficiência ou outras necessidades educacionais específicas evidencia que o direito à escolarização não se resolve com a matrícula. É necessário observar as condições concretas que possibilitam a participação no cotidiano escolar, incluindo recursos pedagógicos, acessibilidade, atendimento especializado e estratégias de ensino compatíveis com diferentes formas de aprender. Nessa direção, conhecer as condições reais de vida e de escolarização das pessoas com deficiência que vivem no campo torna-se fundamental para compreender os obstáculos que atravessam sua trajetória escolar (Caiado; Gonçalves; Sá, 2016).

Uma turma do campo pode reunir, no mesmo espaço, estudantes que trazem experiências familiares, culturais e formas de aprendizagem bastante diferentes. Quando essa organização ocorre em um sistema anos/séries, a diferença de idades e de níveis de escolarização passa a fazer parte da própria rotina do professor. Não se trata apenas de distribuir conteúdos para grupos distintos. Há que se decidir, durante o andamento das aulas, o que cada estudante consegue realizar, quais atividades podem ser compartilhadas e em que momentos será necessário um acompanhamento mais próximo. Por isso, coloca exigências próprias para o trabalho pedagógico. Ao mesmo tempo, a literatura sobre essas escolas mostra que essa organização não produz somente dificuldades: dependendo das condições oferecidas ao professor, ela também pode favorecer relações de colaboração entre estudantes e formas menos rígidas de organizar as aprendizagens.

As condições territoriais ajudam a explicar por que determinadas barreiras assumem maior peso nas escolas do campo. A distância entre a comunidade e os serviços educacionais, por exemplo, pode transformar o deslocamento em parte do próprio processo de escolarização. Somam-se a isso as condições do transporte, a disponibilidade de recursos e as características socioculturais de cada comunidade, fatores que interferem na permanência e na participação dos estudantes. No estudo de Caiado, Gonçalves e Sá (2016), essa situação aparece de maneira concreta entre estudantes com necessidades educacionais especiais que vivem no campo e precisam se deslocar para a cidade em busca de atendimento escolar, sobretudo quando o transporte exige condições de acessibilidade. A questão territorial, nesse caso, deixa de ser apenas uma característica do local onde a escola está situada e passa a interferir diretamente nas possibilidades de acesso e permanência.

As barreiras encontradas nas escolas do campo também não podem ser analisadas separadamente das transformações que atingem as próprias comunidades. O fechamento de unidades escolares, o deslocamento de estudantes para centros urbanos e o enfraquecimento dos vínculos territoriais interferem na continuidade da escolarização e na preservação das relações construídas em torno da escola. Oliveira (2003) é mobilizado no material para discutir os efeitos do avanço do modelo agroexportador e do deslocamento da população rural, enquanto Wanderley (1997) permite compreender como as transformações econômicas e sociais repercutem sobre a permanência das comunidades no território. Assim, as dificuldades da inclusão não podem ser atribuídas exclusivamente à ação individual dos professores, pois existem condições mais amplas que interferem na própria possibilidade de funcionamento da escola.

É nesse cenário que a formação docente passa a ocupar lugar central. O professor que atua na Educação do Campo pode encontrar, em uma mesma realidade, diferentes níveis de aprendizagem, estudantes com deficiência, necessidade de articulação com o AEE, limitações de recursos e demandas relacionadas à cultura e ao território. A formação para esse trabalho, portanto, não pode se limitar ao domínio de conteúdos ou de técnicas gerais de ensino. É necessário desenvolver conhecimentos que permitam interpretar a realidade em que a escola está inserida e construir respostas pedagógicas que não desconsiderem seus sujeitos. O material analisado aponta que a formação de professores historicamente se apoiou em uma matriz predominantemente urbana e que essa perspectiva se mostra insuficiente diante das particularidades do campo.

FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

No cotidiano escolar, nem sempre o conhecimento adquirido durante a graduação oferece ao professor elementos suficientes para responder às situações que surgem diante de uma turma diversa. Há momentos em que a dificuldade está no modo de apresentar determinado conteúdo, em outros, na forma de acompanhar a participação do estudante ou de reorganizar uma atividade que não produziu o resultado esperado. Essas situações mostram que a inclusão não pode ser reduzida ao domínio de técnicas destinadas a determinadas deficiências. Castro e Alves (2018) discutem justamente a mudança no papel do professor diante do paradigma inclusivo e a necessidade de aproximar os conhecimentos construídos na formação das situações concretas de ensino. Na Educação do Campo, essa aproximação ganha contornos próprios, uma vez que as decisões pedagógicas também precisam levar em conta as relações sociais, culturais e territoriais que atravessam a experiência escolar.

Uma das dificuldades está justamente na formação inicial. Os cursos de licenciatura constituem um espaço fundamental para a construção dos conhecimentos profissionais, mas não podem tratar a inclusão como um conteúdo isolado do restante da preparação docente. Castro e Alves (2018), ao discutirem esse processo, relacionam a fragilidade da formação à fragmentação curricular e à distância entre teoria e prática. A crítica de Gatti (2010) ajuda a compreender que o problema não se resolve apenas com a inclusão de novas disciplinas ou com pequenas alterações nos currículos. Como afirma a autora, a fragmentação formativa é clara, (Gatti, 2010, p. 11). A questão envolve a própria organização da formação, que precisa aproximar os conhecimentos acadêmicos da função social da escola e das situações que efetivamente fazem parte do trabalho docente.

É nesse ponto que os saberes docentes assumem importância. Para Tardif (2014), o conhecimento utilizado pelo professor não possui uma única origem: ele resulta do encontro entre saberes provenientes da formação, dos conteúdos disciplinares, dos currículos e das experiências construídas no próprio trabalho. A inclusão escolar torna essa pluralidade ainda mais evidente, pois não existe uma situação única que possa ser aplicada indistintamente a todas as turmas. O professor precisa interpretar o que ocorre, selecionar conhecimentos, rever procedimentos e aprender com as respostas produzidas pelos próprios estudantes. O saber profissional, desse modo, não permanece restrito ao espaço universitário, pois é continuamente confrontado e reconstruído na prática. O estudo de Castro e Alves (2018) retoma justamente

essa dimensão dos saberes experienciais, mostrando que eles se desenvolvem nas situações concretas vivenciadas pelo professor.

Uma situação nova em sala de aula pode colocar em dúvida aquilo que o professor julgava saber sobre como ensinar. Isso ocorre com maior intensidade quando a formação anterior ofereceu pouco contato com situações de inclusão e, posteriormente, o docente precisa tomar decisões diante de necessidades que não conhece suficientemente. A dificuldade, nesse caso, não deve ser interpretada de imediato como falta de compromisso profissional. Castro e Alves (2018) associam esse tipo de problema à fragmentação dos currículos e ao distanciamento entre os conhecimentos teóricos e as exigências da profissão. Imbernón (2011), conforme discutido por esses autores, defende que a formação esteja relacionada a situações práticas, pois são elas que permitem ao professor analisar possibilidades, testar caminhos e rever suas escolhas. A segurança, nesse processo, não aparece antes da experiência, mas pode ser construída a partir dela.

Uma dificuldade vivida pela escola pode se tornar também matéria de estudo para os próprios professores. Questões relacionadas à comunicação com os estudantes, ao acesso ao conteúdo, à avaliação ou à reorganização de uma atividade não precisam ser tratadas somente como problemas a serem resolvidos de maneira imediata. Lopes (2024) defende processos formativos vinculados às necessidades concretas dos docentes, enquanto Marcondes e Pereira (2023) aproximam a formação da experiência profissional e do cotidiano escolar. Nessa perspectiva, a formação continuada deixa de ocupar apenas o lugar de complemento da graduação e passa a acompanhar o trabalho que se desenvolve na escola. O conhecimento produzido nesse espaço não oferece necessariamente uma resposta pronta para cada situação, mas pode favorecer a análise coletiva das dificuldades e a construção de alternativas pelos próprios profissionais.

Esse movimento também modifica a relação entre professor, escola e Atendimento Educacional Especializado. A inclusão não se sustenta quando o professor da classe comum permanece sozinho diante das dificuldades e espera que o profissional do AEE resolva aquilo que não conseguiu realizar. Castro e Alves (2018) destacam a necessidade de articulação entre esses profissionais, atribuindo ao atendimento especializado a função de subsidiar o processo de escolarização e favorecer o acesso aos recursos pedagógicos e de acessibilidade. Há, portanto, uma dimensão coletiva na formação inclusiva. Professores, profissionais

especializados e demais integrantes da escola precisam compartilhar informações, discutir situações e construir respostas que não fragmentem o percurso escolar do estudante.

A relação entre formação e prática pedagógica aparece de maneira ainda mais evidente quando se observa a realidade da Educação do Campo. Neves, Casagrande e Vieira (2024) mostram que o trabalho docente nesse contexto requer conhecimento sobre as características da comunidade, seus modos de vida e as condições que interferem na experiência escolar. A prática não pode ser separada dessas circunstâncias. Franco (2016) também contribui para essa compreensão ao distinguir a prática pedagógica de uma simples aplicação de técnicas didáticas, relacionando-a à formação, à organização do trabalho docente, aos espaços e tempos escolares e às expectativas que atravessam a atuação profissional. Isso significa que uma prática inclusiva não se resume a escolher uma atividade diferente; ela envolve compreender por que determinada escolha é necessária naquele contexto e para aqueles estudantes.

As estratégias pedagógicas, nesse sentido, precisam acompanhar a diversidade encontrada na turma. Adaptar uma atividade, utilizar diferentes linguagens, reorganizar o espaço, recorrer a recursos de acessibilidade ou modificar a forma de acompanhamento não significa diminuir as possibilidades de aprendizagem do estudante. Souza e Buiatti (2018), ao tratarem da formação docente e do atendimento educacional especializado para estudantes com necessidades especiais, evidenciam a necessidade de considerar outras formas de comunicação e de participação. Na Educação do Campo, essa atenção ao contexto ganha outra camada, pois as estratégias também precisam guardar relação com a realidade dos estudantes. Neves, Casagrande e Vieira (2024) ressaltam justamente a necessidade de conhecer o espaço e os sujeitos para que as escolhas pedagógicas tenham sentido. Assim, não se trata de reunir um catálogo de recursos inclusivos, mas de saber por que, quando e para quem determinado recurso pode contribuir.

Na organização de uma atividade, o professor pode perceber que uma mesma proposta não oferece as mesmas condições de participação para todos. Alguns estudantes acompanham o encaminhamento previsto, enquanto outros necessitam de mais tempo, de outra forma de apresentação ou de recursos que lhes permitam demonstrar aquilo que compreenderam. Essa situação desloca a atenção do cumprimento uniforme da tarefa para as condições em que cada estudante consegue participar do processo educativo. Mantoan (2015) questiona justamente uma organização escolar baseada em um modelo único de aluno, perspectiva que Castro e Alves (2018) relacionam à superação da padronização das práticas inclusivas. Carvalho (2021), por

sua vez, aproxima essa discussão da justiça social. Quando essas contribuições são trazidas para o trabalho pedagógico, currículo e avaliação passam a ser observados também a partir das barreiras que interferem na aprendizagem e das possibilidades que o professor encontra para ampliar a participação dos estudantes.

Nesse sentido, a formação docente precisa preparar o professor para tomar decisões e não apenas para reproduzir procedimentos. A escola inclusiva exige planejamento, mas também capacidade de alterar o planejamento quando a situação concreta assim solicita. Exige conhecimento sobre recursos, mas também discernimento para perceber quando determinado recurso realmente favorece a aprendizagem. Exige segurança, mas não uma segurança baseada na ideia de que o professor terá resposta para todas as situações. Mantoan (2015) compreende a inclusão como uma mudança na própria maneira de conceber a escola e as diferenças entre os estudantes, enquanto os estudos sobre formação docente apontam para a necessidade de processos contínuos, contextualizados e articulados ao cotidiano. A competência profissional, nesse caso, se constrói na combinação entre conhecimento, reflexão e capacidade de agir diante do que a realidade apresenta.

A discussão sobre inclusão escolar na Educação do Campo precisa considerar que as dificuldades encontradas no cotidiano não se resumem à atuação do professor. O estudo realizado por Sousa, Leal e Sales (2021), em uma escola do campo, identificou problemas relacionados à ausência de currículo próprio, à carência de materiais didáticos específicos, à sobrecarga dos docentes, às metodologias utilizadas e às condições de trabalho. No mesmo estudo, os autores observaram que as dificuldades da inclusão apresentam relação com essas condições mais amplas, somando-se ainda a carência de equipe multiprofissional e de estratégias que respondam às necessidades dos estudantes. Essa constatação é relevante porque impede que a responsabilidade pela efetivação da inclusão seja colocada exclusivamente sobre o professor. Há situações em que a disposição docente encontra limites concretos na organização da escola e nos recursos que lhe são oferecidos.

Nesse cenário, as condições de trabalho assumem peso considerável. A sobrecarga docente, por exemplo, não representa somente um problema relacionado ao volume de tarefas. Ela pode reduzir o tempo disponível para planejar atividades diferenciadas, acompanhar individualmente os estudantes e avaliar se determinado encaminhamento pedagógico está produzindo os resultados esperados. Sousa, Leal e Sales (2021) identificaram justamente a sobrecarga dos professores e as precárias condições de trabalho entre os fatores que dificultam

a educação do campo e, ao mesmo tempo, a inclusão escolar. Em uma realidade marcada por diferentes níveis de aprendizagem e por necessidades educacionais diversas, a qualidade do planejamento depende também das condições concretas em que esse trabalho é realizado. Não se trata, portanto, de esperar que o professor resolva individualmente problemas que ultrapassam sua esfera de decisão.

A adaptação, nesse sentido, precisa partir da situação concreta do estudante e não de um modelo previamente definido. Essa compreensão aparece diretamente relacionada ao trabalho desenvolvido com os estudantes público-alvo da Educação Especial. Os autores registram que ferramentas e métodos precisam ser ajustados às particularidades encontradas, recorrendo a Fernandes e Orrico (2012, p. 114), para quem as adaptações curriculares devem adequar-se a cada caso concreto. A formulação é especialmente pertinente para as escolas do campo, onde as necessidades educacionais se encontram com características territoriais, culturais e organizacionais próprias.

É nesse ponto que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) pode assumir uma função importante, desde que sua presença não seja compreendida como substituição do trabalho realizado na sala comum. A pesquisa de Sousa, Leal e Sales (2021) mostra situações em que profissionais do AEE e professores participam da elaboração de materiais e estratégias voltados aos estudantes, evidenciando que a colaboração pode ampliar as possibilidades de intervenção pedagógica. Fernandes e Orrico (2012, p. 58) situam a educação especial como parte da prática educacional inclusiva, relacionando-a ao atendimento especializado e à organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade. A contribuição do AEE ganha maior sentido, portanto, quando estabelece diálogo com o ensino desenvolvido na classe comum e ajuda a eliminar barreiras que dificultam a participação e a aprendizagem.

A articulação entre profissionais também precisa alcançar a gestão escolar e pedagógica. O estudo realizado com o envolvimento de todos esses atores demonstra que a compreensão das dificuldades da inclusão não pode ficar restrita ao espaço da sala de aula. Quando diferentes sujeitos participam da discussão sobre as necessidades dos estudantes, torna-se possível identificar problemas que não seriam percebidos somente pela observação do ensino. A gestão pode atuar na organização das condições de trabalho, a coordenação pode favorecer momentos de planejamento e discussão pedagógica e o AEE pode contribuir com conhecimentos específicos. Essa articulação não elimina as dificuldades, mas reduz o isolamento do professor diante de situações que exigem decisões compartilhadas.

A formação continuada aparece, assim, como uma necessidade que precisa estar vinculada ao cotidiano da escola e às características do território. Sousa, Leal e Sales (2021) apontam a falta de formação adequada entre os obstáculos enfrentados por profissionais que atuam no campo, inclusive porque nem sempre conhecem suficientemente as características e finalidades de uma proposta educativa voltada aos sujeitos desse espaço. O dado permite compreender que não basta oferecer uma formação genérica sobre inclusão ou Educação do Campo em momentos isolados. O processo formativo precisa partir de situações que os docentes efetivamente enfrentam, possibilitando discutir currículo, adaptação de materiais, organização das turmas, acessibilidade e formas de participação dos estudantes. Nessa perspectiva, a formação continuada deixa de ser apenas atualização profissional e passa a integrar as condições necessárias para que a escola consiga responder às demandas que surgem no seu cotidiano.

Outra questão envolve aquilo que se ensina e a relação desse conhecimento com a realidade dos estudantes. A Educação do Campo foi construída em oposição a uma perspectiva que simplesmente transportava para o meio rural uma organização escolar pensada para outros contextos. Sousa, Leal e Sales (2021) recuperam essa trajetória ao mostrar que a proposta da Educação do Campo procura valorizar os sujeitos, suas identidades, sua diversidade e seus direitos, enquanto currículos marcados por referências urbanas continuam presentes em muitas escolas. Ferreira *et al.* (2026) reforçam essa preocupação ao relacionar a valorização dos conhecimentos locais, das tradições comunitárias e das expressões culturais ao fortalecimento da identidade dos estudantes e à construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e contextualizadas. Desse modo, pensar a inclusão também significa perguntar se o currículo permite que o estudante reconheça sua realidade como parte legítima do processo educativo.

No cotidiano descrito por Sousa, Leal e Sales (2021), a resposta pedagógica não dependeu de um único tipo de recurso. Os autores registram o uso de materiais impressos ampliados, jogos, objetos concretos, videoaulas e computador, além de materiais produzidos ou modificados de acordo com as necessidades dos estudantes. Massaroni *et al.* (2025), por sua vez, ampliam essa discussão ao tratarem das metodologias ativas, das tecnologias assistivas e digitais e da participação de educadores, famílias e comunidade. O conjunto dessas experiências sugere que o recurso não deve ser escolhido apenas porque está disponível ou porque é considerado inovador. Sua utilidade aparece quando consegue responder à dificuldade encontrada pelo estudante e quando pode ser incorporado ao trabalho que já acontece na escola.

Em uma comunidade do campo, essa escolha ainda precisa dialogar com os espaços, os conhecimentos e as formas de participação que fazem parte da vida dos estudantes.

Os estudos analisados mostram que a efetivação da inclusão escolar não pode ser atribuída somente ao desempenho individual do professor. A experiência apresentada por Sousa, Leal e Sales (2021) mostra que existem iniciativas de produção e adaptação de recursos, mas também evidencia dificuldades relacionadas à formação, aos materiais, ao apoio especializado e às próprias condições de trabalho. Isso desloca a discussão para o modo como a escola organiza suas responsabilidades. A formação continuada precisa encontrar espaço no planejamento; o AEE precisa dialogar com o trabalho desenvolvido na classe comum; a gestão precisa favorecer essa articulação; e os recursos pedagógicos precisam atender às características dos estudantes e do território. Sem essa combinação, ações que dependem apenas da iniciativa de um profissional tendem a permanecer pontuais. Fortalecer a inclusão na Educação do Campo implica, portanto, criar condições para que essas iniciativas façam parte da organização escolar e não dependam somente do esforço individual de quem está diante da turma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão dos estudantes nas escolas do campo não se realiza nas mesmas condições em que ocorre em outros espaços escolares. O território interfere nas possibilidades de acesso, permanência e participação, seja pela distância entre as comunidades e os serviços educacionais, seja pelas condições de transporte, pela organização das turmas ou pela disponibilidade de recursos e atendimento especializado. Essas questões aparecem no cotidiano da escola, mas não começam necessariamente dentro da sala de aula. Elas fazem parte das condições em que a escolarização é organizada e ajudam a compreender por que a inclusão, nesse contexto, exige mais do que a garantia da matrícula.

Há momentos em que a própria aula mostra ao professor que aquilo que havia sido preparado não dará conta do que a turma está apresentando. A resposta de um estudante, a dificuldade de outro ou mesmo a falta de um material podem levar a uma mudança de rumo que não estava prevista. No campo, essas ocorrências se relacionam às condições da escola e às características da comunidade, mas também ao modo como os professores aprendem a lidar com elas. A formação continuada ganha importância quando essas experiências não ficam restritas à memória de quem as vivenciou. Levá-las para a conversa com outros professores

permite rever escolhas, reconhecer o que não funcionou e encontrar alternativas que possam ser experimentadas novamente.

Outro aspecto que se destaca é que a inclusão não pode permanecer como responsabilidade individual daquele que está diante da turma. As experiências discutidas mostram a importância da participação da gestão, da coordenação pedagógica, dos profissionais do AEE, das famílias e dos demais sujeitos que integram a escola. Essa articulação pode favorecer a construção de recursos, a reorganização das atividades e o acompanhamento dos estudantes, além de reduzir o isolamento do professor diante de situações que exigem decisões compartilhadas. Do mesmo modo, valorizar os conhecimentos, as experiências e as características das comunidades do campo significa reconhecer que práticas inclusivas não precisam ser simplesmente transportadas de outros contextos, mas podem ser construídas a partir da realidade vivida pelos próprios estudantes.

604

Uma escola pode contar com professores dispostos a incluir e, ainda assim, encontrar dificuldades para manter determinadas ações quando faltam tempo, recursos ou espaço para que as decisões sejam discutidas. Por isso, o trabalho desenvolvido por um profissional não deveria desaparecer quando muda a equipe ou quando surge uma nova dificuldade. Na Educação do Campo, manter essa continuidade envolve também aquilo que a escola aprende com a comunidade e com os modos de vida presentes no território. As experiências analisadas levam a compreender que a inclusão se sustenta menos em ações isoladas e mais naquilo que professores, gestão e demais profissionais conseguem construir e retomar juntos no decorrer da escolarização.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre**. Petrópolis: Vozes, 2000.

ARROYO, Miguel; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Por uma educação básica do campo: a educação básica e o movimento social no campo**. v. 2. Brasília, 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF, 2002.

CAIADO, Katia Regina Moreno; GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha; SÁ, Michele Aparecida de. **Educação escolar no campo: interface entre educação especial e educação do campo**. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 22, n. 48, p. 324-345, maio/ago. 2016.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CARVALHO, Rosita Edler. Educação inclusiva e justiça social: fundamentos para a prática pedagógica. **Educação & Sociedade**, v. 42, n. 154, p. 1-18, 2021.

CASTRO, Paula Almeida de; ALVES, Cleidiane de Oliveira Sousa. Formação docente e práticas pedagógicas inclusivas. **e-Mosaicos: Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 16, 2018. DOI: 10.12957/e-mosaicos.2018.38786.

FERNANDES, Edicléa Mascarenhas; ORRICO, Hélio Ferreira. **Acessibilidade e inclusão social**. 2. ed. Rio de Janeiro: Descubra, 2012.

605

FERREIRA, Ana Maria Leite *et al.* Educação do campo e diversidade cultural: desafios para a formação integral dos estudantes. **Ciências Humanas**, 2026. DOI: 10.70773/revistatopicos/784588789.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, 2016.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, L. **Políticas e práticas curriculares para a inclusão escolar de estudantes do ensino fundamental II**. Editora Inovar, 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** 14. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

MARCONDES, J. S.; PEREIRA, K. Práticas de inclusão no atendimento educacional especializado e na sala de ensino regular. In: **Diálogos sobre práticas de inclusão**. RFB Editora, 2023.

MASSARONI, Bruna Santos *et al.* Desafios e possibilidades da inclusão escolar no contexto da educação contemporânea. **Revista Foco**, v. 18, n. 10, e10104, p. 1-14, 2025. DOI: 10.54751/revistafoco.v18n10-088.

NEVES, Karine Gonçalves das; CASAGRANDE, Keli; VIEIRA, Leociléa Aparecida. Por uma prática inclusiva na Educação do Campo: uma análise a partir da perspectiva dos professores. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 9, e18826, 2024.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. **Barbárie e Modernidade: as transformações no campo e o agronegócio no Brasil**. Revista Terra Livre, nº 22. São Paulo: Associação dos Geógrafos Brasileiros, 2003.

SOUSA, Kárita Mariana Albernás; LEAL, Mayara Mendes; SALES, Reinaldo Eduardo da Silva. Desafios e possibilidades da educação inclusiva no campo: um estudo em uma escola da Amazônia. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 8, p. 76920-76946, ago. 2021. DOI: 10.34117/bjdv7n8-083.

SOUZA, Vilma Aparecida de; BUIATTI, Viviane Prado (org.). **Políticas educacionais de educação especial e inclusiva**. Ituiutaba: Barlavento, 2018. 247 p. ISBN 978-85-68066-69-0

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

WANDERLEY, Maria Nazaré B. O lugar dos rurais: o meio rural no Brasil moderno. In: **Anais do 35º Congresso da Sociedade Brasileira de Economia e Sociologia Rural**, 1997.