

Formação docente: processos e práticas de in/exclusão de estudantes com deficiência

Teacher education: processes and practices of in/exclusion of students with disabilities

Formación docente: procesos y prácticas de in/exclusión de estudiantes con discapacidad

Graciele Marjana Kraemer 

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre – RS, Brasil.

graciele.kraemer@gmail.com

Elisângela Acosta de Carvalho de Farias 

Prefeitura Municipal de São Leopoldo, São Leopoldo – RS, Brasil.

elisfariaspsico@gmail.com

Recebido em 12 de agosto de 2025

Aprovado em 16 de setembro de 2025

Publicado em 18 de março de 2026

RESUMO

Este artigo problematiza os modos pelos quais a formação docente atua na produção de práticas e discursos de in/exclusão de estudantes com deficiência no contexto escolar. A investigação operou por meio da análise de dados oriundos de um questionário on-line (Google Forms), articulada à revisão de literatura sobre o tema. A noção de in/exclusão, tal como discutida por Veiga-Neto e Lopes (2011), Lopes e Fabris (2017), e atravessada pelos aportes de Foucault (2008), sustentou a análise dos enunciados das respostas. O cruzamento entre os dados empíricos e os referenciais teóricos indica que a formação docente, embora central, mostra-se insuficiente quando não acompanhada por políticas de investimento em infraestrutura, reconfiguração do trabalho pedagógico, presença de equipes multiprofissionais e reorganização das condições materiais de ensino. Conclui-se que assumir a inclusão escolar como princípio político nos espaços escolares exige o engajamento em práticas coletivas, sustentadas por políticas públicas comprometidas com a transformação das condições que historicamente produziram a exclusão.

Palavras-chave: In/exclusão; Formação Docente; Políticas Educacionais.

ABSTRACT

This article problematizes the ways in which teacher education contributes to the

production of practices and discourses of in/exclusion of students with disabilities within the school context. The investigation was conducted through the analysis of data collected via an online questionnaire (Google Forms), combined with a literature review on the topic. The notion of in/exclusion, as discussed by Veiga-Neto and Lopes (2011), Lopes and Fabris (2017), and traversed by Foucault's (2008) contributions, supported the analysis of the respondents' statements. The intersection between empirical data and theoretical frameworks indicates that teacher education, although essential, proves insufficient when not accompanied by policies aimed at infrastructure investment, reconfiguration of pedagogical work, the presence of multiprofessional teams, and the reorganization of the material conditions of teaching. It is concluded that embracing school inclusion as a political principle within educational spaces requires engagement in collective practices, supported by public policies committed to transforming the conditions that have historically produced exclusion.

Keywords: In/exclusion; Teacher Education; Educational Policies.

RESUMEN

Este artículo problematiza las formas en que la formación docente actúa en la producción de prácticas y discursos de in/exclusión de estudiantes con discapacidad en el contexto escolar. La investigación se llevó a cabo mediante el análisis de datos provenientes de un cuestionario en línea (Google Forms), articulado con la revisión de la literatura sobre el tema. La noción de in/exclusión, tal como es discutida por Veiga-Neto y Lopes (2011), Lopes y Fabris (2017) y atravesada por los aportes de Foucault (2008), sustentó el análisis de los enunciados de las respuestas. El cruce entre los datos empíricos y los marcos teóricos indica que la formación docente, aunque central, resulta insuficiente cuando no está acompañada por políticas de inversión en infraestructura, una reconfiguración del trabajo pedagógico, la presencia de equipos multiprofesionales y la reorganización de las condiciones materiales de enseñanza. Se concluye que asumir la inclusión escolar como principio político en los espacios escolares exige el compromiso con prácticas colectivas, sustentadas por políticas públicas comprometidas con la transformación de las condiciones que históricamente produjeron la exclusión.

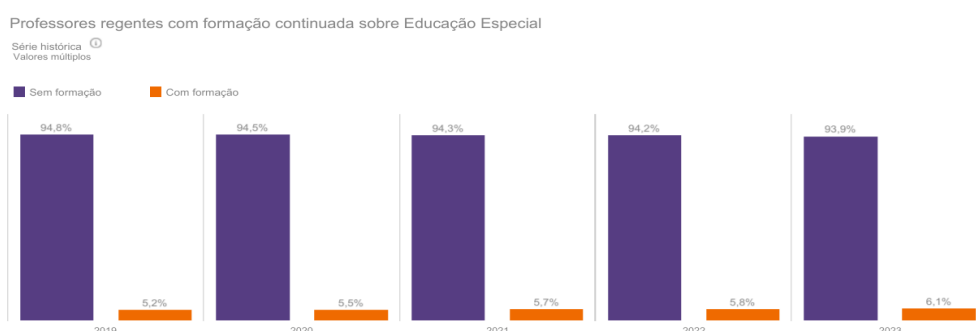
Palabras clave: In/exclusión; Formación Docente; Políticas Educativas.

Introdução

A implementação da política de inclusão escolar de pessoas com deficiência constitui um desafio para as instituições educacionais brasileiras, especialmente no que compreende a formação docente. A consolidação de práticas pedagógicas em uma perspectiva inclusiva está estreitamente vinculada, entre outros aspectos, à qualificação do corpo docente, de modo a viabilizar o desenvolvimento dos sujeitos

em suas especificidades. Além disso, segundo Menezes e Turchiello (2020, p. 168), “é na aposta da parceria entre professor do ensino regular, professor de Educação Especial e demais sujeitos que constituem as escolas, que os discursos oficiais localizam as melhores possibilidades de efetivação das ações inclusivas”.

Gráfico 1: Demonstrativo sobre a formação de professores regentes para a Educação Especial (2019-2023)



Fonte: Painel de Indicadores da Educação Especial¹.

Dados do Painel de Indicadores da Educação Especial, referentes à formação docente para a educação em uma perspectiva inclusiva, indicam que apenas 6,1% dos professores regentes da Educação Básica possuem formação em Educação Especial, enquanto 93,9% atuam sem essa qualificação. Em relação aos docentes que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE), observa-se uma leve redução na proporção de profissionais com formação específica, passando de 42,3% em 2019 para 42,1% em 2023 (Instituto Rodrigo Mendes, 2024).

Este quadro, que inscreve a formação docente no campo das disputas pela inclusão escolar, convoca à problematização dos modos como os sujeitos com deficiência são inseridos nos espaços escolares. Embora formalmente presentes nos processos de escolarização, esses sujeitos permanecem deslocados das práticas pedagógicas que poderiam considerar suas singularidades de aprendizagem e desenvolvimento. Trata-se dos “excluídos dentro”, cujas presenças, embora legitimadas no aparato legal, não asseguram o acesso aos saberes desenvolvidos no ambiente escolar. Sua exclusão não se apresenta de forma explícita ou

¹ Disponível em: <https://diversa.org.br/indicadores/>. Acesso em: 01 jun. 2025.

institucionalizada, mas se inscreve nos entremeios do cotidiano escolar — nas microdinâmicas das relações pedagógicas, nos silêncios curriculares, nas expectativas normalizadoras que sustentam o que se reconhece como aprendizagem.

Como afirmam Ferraro e Ross (2017), é preciso tensionar os alicerces que sustentam a escola tal como conhecida, deslocando-a de uma lógica normativa e excludente para uma lógica que se disponha a operar práticas pedagógicas que contemplem as especificidades dos sujeitos com deficiência. Esse movimento não se limita a ajustes pontuais ou à adaptação de sujeitos à estrutura já dada; trata-se, antes, de uma transformação estrutural que convoca à revisão dos modos de funcionamento da escola, suas práticas, sua estrutura político-institucional e regimes normativos do currículo que organizam a ação docente. Nesse sentido, o que está em jogo é menos a integração do sujeito à escola e mais a reinvenção da escola como espaço que se deixa afetar pela alteridade.

No estado do Rio Grande do Sul, os dados recentes do Painel de Indicadores da Educação Especial (Instituto Rodrigo Mendes, 2024) evidenciam um cenário que pode ser qualificado como intermediário, no que tange à formação docente voltada à Educação Inclusiva. Cerca de 6,1% dos professores regentes declaram possuir formação continuada em Educação Especial, percentual que se mantém dentro da média nacional. Ao se analisar a série histórica desde 2019, observa-se um crescimento de 0,9 ponto percentual em cinco anos, avanço tímido ante a crescente demanda por práticas pedagógicas inclusivas. Tal dado aponta para um esforço ainda parcial por parte das redes estaduais e municipais em relação à qualificação dos profissionais da educação, com maior incidência em regiões metropolitanas, como Porto Alegre, territórios nos quais se localizam centros de formação continuada e instituições de Ensino Superior.

Entretanto, à medida que se avança geograficamente em direção ao interior do estado, torna-se ainda mais evidente a carência de formação específica. Nas regiões da Fronteira Oeste e do Noroeste gaúcho, observa-se uma queda significativa nos percentuais de docentes com formação em Educação Especial, o que explicita as assimetrias que atravessam a política de formação continuada no estado do Rio Grande do Sul. Tais dados, conforme indicam as informações do Painel de

Indicadores da Educação Especial (Instituto Rodrigo Mendes, 2024), expõem a concentração das oportunidades formativas nos grandes centros urbanos e revelam a persistência de um modelo de distribuição desigual do saber pedagógico. Essa disparidade regional reflete desigualdades históricas no acesso à qualificação docente e reforça a urgência de investimentos em programas de formação descentralizados, capazes de alcançar educadores que atuam em contextos rurais e de baixa densidade populacional.

A partir desses dados, infere-se que a efetivação da Educação Inclusiva demanda, necessariamente, a implementação de políticas de formação que considerem as especificidades regionais e garantam o acesso equitativo à qualificação docente em todo o território nacional (Brasil, 2025). A inclusão escolar resulta de demandas históricas constituídas no campo dos direitos humanos e da justiça social, especialmente no que diz respeito à escolarização de pessoas com deficiência.

As legislações brasileiras, como a Constituição Federal (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão – Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015), ao longo de três décadas, têm buscado assegurar o direito de todos à educação em ambientes comuns de ensino. Contudo, a efetivação desse direito segue enfrentando barreiras significativas. Entre os múltiplos fatores apontados pelos profissionais da educação, um dos mais recorrentes é a falta de formação docente como impedimento para a prática da inclusão.

Nessa condição, no presente estudo problematizam-se os modos pelos quais a formação docente atua na produção de práticas e discursos de in/exclusão de estudantes com deficiência no contexto escolar. Diante das questões introdutórias que delineiam a problematização da presente pesquisa, passa-se para a explicitação dos aspectos metodológicos do estudo. Na sequência, a análise atenta para a formação docente, evidenciando que, embora se observe um aumento nas matrículas de estudantes da Educação Especial, ainda não se configurou um cenário político-educacional capaz de assegurar o atendimento às suas múltiplas especificidades. Na

sequência, procede-se à análise dos desafios que atravessam a formação docente no âmbito das políticas de inclusão escolar. Embora os dados revelem uma participação recorrente dos educadores em ações formativas, com mais da metade dos respondentes relatando, nos últimos dois anos, a realização de ao menos um curso, oficina ou formação ofertados pelas redes de ensino, apenas 14% declaram sentir-se, de fato, preparados para atuar com estudantes com deficiência. Tal descompasso, entre a participação nas formações e a percepção de preparo, evidencia não apenas uma possível lacuna na eficácia das ações formativas, mas, sobretudo, os limites de uma lógica que frequentemente reduz a formação docente a dispositivos técnicos e normativos.

1 Aspectos metodológicos

A partir de um levantamento documental sobre cursos gratuitos voltados à formação de professores na área da Educação Especial, sob a égide da Educação Inclusiva, identificaram-se, no período de 2019 a 2024, ofertas formativas promovidas por instituições públicas de Ensino Superior no estado do Rio Grande do Sul. Os cursos inscrevem-se nas modalidades de extensão, formação continuada e pós-graduação *lato sensu*, compondo um conjunto de ações institucionais que investem na formação docente. O recorte da investigação delimita-se à atuação de universidades públicas e contempla exclusivamente cursos gratuitos, ofertados tanto em regime presencial quanto na modalidade de Educação a Distância (EaD).

Dentre os cursos de extensão identificados, destaca-se o *Curso de Extensão em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (EaD, 120h), ofertado em 2024 por meio de uma parceria entre a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), a Universidade Federal de Pelotas (UFPe), a Universidade Federal do Pampa (Unipampa) e a Universidade Federal do Rio Grande (FURG), no âmbito do Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) (Unipampa, 2024). A UFPe também promoveu, em 2022, os cursos *Atendimento Educacional Especializado no Contexto da EJA* (EaD, 90h) e *Práticas Pedagógicas para o AEE* (EaD, 90h), além do curso *Práticas Pedagógicas Inclusivas* (EaD, 100h), ofertado em 2023, com base na abordagem do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). De modo geral, esses

curso foram ofertados majoritariamente na modalidade EaD, com foco na qualificação de educadores e demais profissionais da Educação Básica, evidenciando uma tendência de ampliação do acesso à formação, especialmente em contextos geográficos diversos.

No âmbito da formação continuada, foram identificadas ações de aperfeiçoamento promovidas majoritariamente por universidades federais. A Universidade Federal de Pelotas (UFPeL), por exemplo, ofertou diversos cursos com carga horária de 180 horas, voltados à gestão educacional e às práticas pedagógicas inclusivas. Destacam-se, entre eles, o *Curso de Aperfeiçoamento em Gestão da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva* (EaD, 2022-2024) e o *Curso de Aperfeiçoamento em Educação Inclusiva para Alunos com Transtorno do Espectro Autista* (EaD, 180h, 2023), ambos destinados a docentes, coordenadores pedagógicos e gestores da rede pública de ensino.

No nível da pós-graduação *lato sensu*, foram registradas ofertas em temáticas relacionadas à Educação Especial e Inclusiva, com carga horária variando entre 360 e 480 horas. Um exemplo é a *Especialização em Educação Especial e Inclusiva* (EaD, 360h), ofertada pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), campus Erechim, com foco na formação de professores da rede pública. Adicionalmente, instituições federais promoveram cursos de especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertados majoritariamente em formatos presencial ou híbrido.

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), por sua vez, apresentou importante atuação na formação de professores para a inclusão escolar. No âmbito da extensão, destaca-se o curso *Atendimento Educacional Especializado na Escola Básica: a acessibilidade curricular como diretriz da ação pedagógica* (EaD, 150h, 2025), com encontros síncronos e assíncronos, promovido pela Faculdade de Educação da UFRGS em parceria com a Rede Nacional de Formação de Professores (RENAFOR) (Pereira, 2024). Em colaboração com outras instituições federais, a UFRGS também ofertou o curso *Formação para Docência e Gestão para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola* (EaD, 120h), destinado a professores da Educação Básica (Unipampa, 2024). No campo da formação

continuada, destacam-se ainda o curso *Educação Inclusiva: formação de profissionais de apoio* (presencial, 2024), voltado a monitores escolares, estagiários de inclusão e educadores assistentes (Educação..., 2024) e o curso de extensão *Educação Inclusiva: tessituras do fazer pedagógico*, oferecido em duas edições, nos anos de 2019 e 2022 (Faced..., 2023). Quanto à pós-graduação *lato sensu*, a UFRGS lançou, em 2024, dois cursos voltados a professores da rede pública da Região Metropolitana de Porto Alegre: a *Especialização em Educação Especial* (EaD, 360h), com atividades síncronas e presenciais, e a *Especialização em Educação Inclusiva* (presencial, 360h) (Infoeducação, 2023; Infoeducação, 2024).

A partir desses dados evidencia-se que, embora exista uma variedade significativa de cursos gratuitos voltados à formação docente para a Educação Inclusiva no estado do Rio Grande do Sul, e que a ampliação da modalidade de Educação a Distância (EaD) representa um avanço em termos de acessibilidade geográfica, torna-se imprescindível acompanhar a efetividade e o impacto dessas formações na prática docente, especialmente em regiões mais vulneráveis do estado. Os dados apontam, ainda, para a existência de políticas públicas e ações formativas relevantes, que vão desde cursos presenciais até formações a distância, abrangendo diferentes perfis profissionais.

No entanto, essas iniciativas ainda se mostram insuficientes para promover mudanças significativas nos índices de formação de professores para a Educação Inclusiva. Conforme dados do Censo de 2024, a formação de professores para essa área ainda se constitui um desafio, já que há cerca de 2,3 milhões de professores regentes e apenas 60 mil docentes que atuam no AEE. Entre os professores regentes, 93% não possuem formação em Educação Inclusiva. Em contrapartida, a oferta de AEE nas escolas aumentou, com 92,6% dos estudantes públicos da Educação Especial em classes regulares no ano de 2024, ao passo que, em 2023, eram 91,3% (Fernandes, 2024).

Dada essa conjuntura de ações de formação no estado do Rio Grande do Sul, desenvolveu-se, no presente estudo, uma produção de dados com a colaboração de docentes de diferentes redes de ensino, por intermédio da aplicação de um questionário *on-line* (*Google Forms*), tendo em vista uma análise sobre investimentos

na formação continuada. Para tal, operou-se com a noção de in/exclusão, conforme discutida por Veiga-Neto e Lopes (2011).

A produção dos dados ocorreu entre os dias 25 e 27 de maio de 2025. Participaram da pesquisa 43 docentes, dos quais a maioria (88,4%) se identificou pelo gênero feminino. A faixa etária dos respondentes variou entre 31 e 63 anos. Em relação à formação inicial, observou-se uma distribuição equilibrada entre magistério (34,9%), curso de Pedagogia (32,6%) e outras licenciaturas (32,6%). No que se refere ao nível de escolaridade atual, prevaleceu a titulação em nível de pós-graduação *lato sensu*, com 74,4% dos participantes tendo concluído uma especialização. A maioria dos respondentes (97,7%) disse atuar na rede pública de ensino, em municípios da Região Metropolitana de Porto Alegre, com predominância de profissionais oriundos do município de São Leopoldo/RS. Quanto à etapa ou modalidade de atuação, dois terços exercem a docência no Ensino Fundamental. Destaca-se, ainda, que 37,2% responderam possuir mais de 20 anos de experiência profissional na área da educação.

Todos os participantes da pesquisa declararam atender, em seu contexto de trabalho, sujeitos com deficiência. No que se refere à formação para a Educação Inclusiva, aproximadamente metade dos participantes (48,8%) declarou ter cursado alguma disciplina específica sobre o tema durante a formação inicial, embora a maioria considere que a abordagem foi superficial ou excessivamente teórica. Apenas 7% afirmaram ter recebido uma formação mais consistente, com carga horária significativa e conteúdos práticos. Por outro lado, os dados mostram que a maioria dos respondentes buscou ampliar sua formação por meio de cursos em uma perspectiva de formação continuada, sendo que 53,5% cursaram mais de 100 horas de formação na área.

Complementarmente, desenvolveu-se uma revisão de literatura sobre a temática, em bases de periódicos acadêmicos, como SciELO, Portal CAPES e revistas especializadas em educação. Considerando-se que o objetivo deste artigo é problematizar os modos pelos quais a formação docente atua na produção de práticas e discursos de in/exclusão de estudantes com deficiência no contexto escolar, verifica-se que, apesar do aumento expressivo nas matrículas de alunos do público da

Educação Especial, que, conforme dados do Censo 2024 (Brasil, 2025), aumentou de 91,3% em 2023 para 92,6% em 2024 na rede regular de ensino, os dados e as análises indicam que ainda não se alcançou um cenário em que todos sejam atendidos em suas especificidades.

Ainda nos aspectos metodológicos, cabe destacar que, em 2024, a Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (Intercom) publicou o documento *Diretrizes para o uso ético e responsável da Inteligência Artificial Generativa: um guia prático para pesquisadores* (Sampaio; Sabbatini; Limongi, 2024). Em consonância com tais diretrizes, registrou-se neste trabalho o uso da Inteligência Artificial como apoio na revisão linguística, especificamente nos aspectos relacionados à coesão e à coerência textual, com base em versões preliminares de escrita elaboradas pelas autoras.

A relevância da presente pesquisa reside na lacuna identificada na literatura acadêmica no que se refere à correlação entre a formação docente e a produção de processos de in/exclusão educacional. Busca-se, portanto, contribuir para esse debate por meio da articulação entre dados empíricos de natureza quanti-qualitativa e o referencial teórico adotado. A fundamentação teórica ancora-se em autores como Lopes e Fabris (2017), Veiga-Neto e Lopes (2011) e Foucault (2008), cujas contribuições possibilitam problematizar as práticas educativas e os discursos sobre inclusão.

2 In/exclusão: processos e práticas na educação de sujeitos com deficiência

A concepção de inclusão escolar, como um processo no qual a presença do estudante com deficiência seria suficiente para garantir sua participação e aprendizagem, tem sido amplamente questionada por pesquisadores do campo da educação. Neste artigo, adota-se como lente analítica a noção de in/exclusão escolar, conforme proposta por Veiga-Neto e Lopes (2011), a fim de problematizar a complexidade e a simultaneidade dos processos que se inscrevem nas práticas pedagógicas mobilizadas no cotidiano escolar. A partir dessa perspectiva, incluir pode, muitas vezes, significar excluir por outros meios. Segundo Veiga-Neto e Lopes (2011,

p. 123), “do mesmo modo, pode-se compreender que muito frequentemente inclui-se para excluir, isso é, faz-se uma inclusão excludente”

Os discursos institucionais e políticos que defendem a inclusão escolar frequentemente ocultam mecanismos sutis de exclusão, que operam de forma naturalizada no interior das práticas escolares. A in/exclusão reside na compreensão de que inclusão e exclusão não constituem categorias opostas, mas sim processos que coexistem, entrelaçam-se e se produzem mutuamente:

Diante de tal participação por gradientes de inclusão, torna-se difícil utilizar, em nossas análises, a caracterização de incluído e excluído de forma separada, pois qualquer sujeito, dentro de seu ‘nível de participação’ poderá, a todo momento, estar incluído ou ser excluído de determinadas práticas, ações, espaços e políticas (Lopes *et al.*, 2010, p. 6).

Desse modo, um sujeito pode estar formalmente incluído em um espaço educativo, frequentando uma sala de aula da escola comum e, simultaneamente, ser excluído por meio de práticas pedagógicas homogeneizadas, discursos estigmatizantes, relações assimétricas ou pela maneira como sua diferença é concebida e tratada no contexto escolar. Essa abordagem teórica permite deslocar o foco da simples inserção física do estudante com deficiência para uma análise das condições de participação e aprendizagem, contribuindo para desnaturalizar concepções restritas de inclusão e atentar para as tensões e contradições presentes nas práticas e políticas institucionais.

Lopes e Fabris (2017) compreendem os processos de inclusão e exclusão como dimensões indissociáveis de um mesmo fenômeno, especialmente quando analisados na racionalidade que mobiliza a sociedade contemporânea, ou seja, a lógica neoliberal. Sob essa perspectiva, inclusão e exclusão não são categorias opostas, mas aspectos simultâneos e inter-relacionados de uma mesma engrenagem social, que opera a partir da normatividade imposta pelo neoliberalismo. Conforme argumentam Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo constitui uma racionalidade política e econômica que redefine profundamente a relação entre Estado, sociedade e indivíduo. Tal racionalidade transforma o sujeito em capital humano, promovendo a interiorização de valores mercadológicos como critérios de conduta e parâmetros de

valorização social, ao mesmo tempo que dissolve a noção de coletivo e converte os direitos sociais em investimentos individuais.

No contexto brasileiro, observa-se que a política de inclusão tem sido amplamente acionada por uma significativa parcela da população que se encontra em situações de vulnerabilidade econômica e social, ao mesmo tempo que sofre os efeitos de contratos sociais excludentes, sustentados por visões essencialistas, fundamentalistas e normalizadoras do sujeito. Nesse cenário, o neoliberalismo à brasileira manifesta-se por uma configuração paradoxal: convive-se com a imbricação constante entre Estado e mercado e com o influxo de investimentos globais em programas de âmbito nacional. Soma-se a isso a promoção de expectativas individualizadas, o incentivo estatal ao consumo, a condução da educação segundo princípios de competição e autoempreendedorismo, além da coexistência entre o alargamento da assistência social e o esvaziamento dos recursos previdenciários. Tudo isso ocorre em um cenário no qual os termos “inclusão” e “exclusão” são frequentemente utilizados de maneira binária, descontextualizada e esvaziada de sentido crítico (Lopes; Lockmann; Hattge, 2013). Nessa racionalidade, a inclusão escolar de sujeitos com deficiência torna-se uma promessa constantemente ameaçada. Em consequência, a

[...] escola acaba por formar o sujeito-empresa, que necessita investir constantemente em si mesmo de forma produtiva para entrar e permanecer no jogo neoliberal. Essas mudanças e vivências que atingem o mais íntimo de cada sujeito-empresa vão na contramão de uma vivência escolar criativa e potencializadora, que pode ser alcançada por meio de práticas educativas que coloquem em suspensão a realidade vivida e deem espaço para outros modos de vida possíveis (Chagas; Lockmann, 2021, p. 52).

A noção de in/exclusão, nesse sentido, não se refere apenas a sujeitos em condições de marginalização social explícita, mas abarca também aqueles cuja presença nos espaços sociais é atravessada por dinâmicas de discriminação negativa, restrições simbólicas e materiais de pertencimento (Lopes; Fabris, 2017). No caso da escola, isso significa reconhecer que estar matriculado ou presente fisicamente em um ambiente educacional não implica, necessariamente, acesso

efetivo às condições de aprendizagem, participação e desenvolvimento (Brasil, 2008; Brasil, 2015).

As estatísticas educacionais e os diagnósticos populacionais, elaborados a partir de pesquisas censitárias e institucionais, funcionam como instrumentos de gestão e controle social, permitindo a formulação de políticas públicas que, em muitos casos, acabam por reforçar mecanismos de exclusão sob a aparência da inclusão. Lopes e Fabris (2017) denominam esse processo como “práticas de inclusão excludente”, no qual a presença simbólica dos sujeitos nos registros oficiais e nos espaços institucionais não é acompanhada de condições de permanência, aprendizagem e desenvolvimento.

No âmbito escolar, um dos principais efeitos dessas dinâmicas é o que se pode chamar de “inclusão paliativa”. Essa noção emerge da articulação entre o conceito de in/exclusão (Veiga-Neto; Lopes, 2011) e a ideia de “sociedade paliativa”, proposta por Byung-Chul Han (2021). Trata-se da constatação de que, na realidade educacional, estudantes com deficiência são formalmente inseridos no sistema de ensino, porém em contextos que não lhes garantem as condições necessárias para a aprendizagem, a participação e o desenvolvimento. Apesar do aparato legal e de políticas públicas voltadas à Educação Inclusiva, esses instrumentos legais muitas vezes não se materializam nas práticas pedagógicas, tampouco contam com os recursos humanos e estruturais adequados para superar as múltiplas barreiras existentes. Assim, as estratégias adotadas pela escola, longe de se constituírem como práticas pedagógicas, vinculam-se a procedimentos e técnicas de outra natureza, pertencentes a outros campos do saber. (Lockmann, 2014)

Nesse cenário, o crescimento quantitativo das matrículas de sujeitos com deficiência na rede regular de ensino tem servido como indicador estatístico de sucesso da política de inclusão escolar. No entanto, esse aumento não corresponde, necessariamente, à melhoria nas condições concretas de condições de aprendizagem, participação e desenvolvimento. Diminui-se, assim, o índice de exclusão escolar formal, mas não se efetiva, de fato, a inclusão. Daí decorre o caráter paliativo da inclusão: trata-se de uma resposta superficial e insuficiente às demandas

da diversidade, incapaz de mitigar, em médio e longo prazo, os efeitos da exclusão histórica e estrutural dos sujeitos com deficiência.

Tal processo necessita ser compreendido a partir da função histórica da instituição escolar, concebida na Modernidade como um dispositivo disciplinar, no sentido foucaultiano, voltado à produção de sujeitos adaptados às exigências da racionalidade moderna e do modelo de produção capitalista industrial. A escola moderna é forjada como espaço de normalização, regulando comportamentos, horários, corpos e saberes, com o objetivo de formar indivíduos produtivos e alinhados em seus comportamentos às necessidades da sociedade industrial, hoje em dia sujeitos conformes, capazes de se ajustar às normas sociais, cognitivas e comportamentais dominantes. Essa lógica, embora em transformação, ainda persiste em muitas práticas escolares, dificultando a efetivação de uma Educação Inclusiva, pautada no reconhecimento da diferença e na valorização da heterogeneidade.

Nesse contexto, para ser incluído, é necessário aderir a determinadas expectativas de desempenho acadêmico, de conduta e de sociabilidade. A diferença, quando tolerada no espaço da escola comum, é sob a condição de ser regulada ou assimilada aos parâmetros normativos que sustentam o ideal de um aluno universal. Em outras palavras, ela é admitida apenas na medida em que se deixa capturar pelos dispositivos que operam a produção da semelhança como valor hegemônico.

Contudo, as exigências impostas à escola pela racionalidade neoliberal não correspondem exatamente às da racionalidade moderna. Se, na Modernidade, o sujeito desejado era o disciplinado, obediente, pontual e produtivo, no neoliberalismo requer-se a constituição de um sujeito empreendedor de si, autônomo, competitivo e permanentemente responsivo às dinâmicas de mercado. Ao tratar da racionalidade neoliberal, adentra-se no entendimento formulado por Michel Foucault (2008) em seu curso *Nascimento da biopolítica*, no qual o autor entende o neoliberalismo como uma racionalidade política, isto é, um conjunto de princípios que orientam a forma como os indivíduos, as instituições e os próprios Estados são governados e, simultaneamente, se autogovernam.

Dessa forma, a escola contemporânea passa a ser interpelada por uma lógica que transcende o controle disciplinar tradicional. Ela é convocada a formar sujeitos

adaptáveis, flexíveis e autogeridos, que incorporem os valores da produtividade, da eficiência e da responsabilização individual. Essa inflexão repercute diretamente nos modos de conceber e operar a inclusão escolar: já não se trata apenas de controlar a diferença, mas de enquadrá-la nos marcos de uma lógica que exige resultados mensuráveis e responsabiliza o próprio sujeito por sua (in)capacidade de adaptação. A inclusão, na chave neoliberal, pode adquirir feições ainda mais sutis e sofisticadas de exclusão, em que a presença física é garantida, mas os suportes institucionais necessários para a aprendizagem efetiva permanecem ausentes, deslocando para o próprio sujeito a culpa por seu eventual fracasso. Assim, na “governamentalidade, não se trata do desaparecimento da noção de direito, mas talvez da sua privatização, centrando no sujeito a responsabilidade pelas suas condições de vida” (Lockmann, 2020, p. 72).

Na sociedade contemporânea, o sujeito ideal é aquele que se autorregula, que se reinventa continuamente, que supera seus próprios limites, trabalha em redes e convive harmonicamente com a diferença. Trata-se de um sujeito constituído sob a lógica do empreendedor de si, autônomo, produtivo, responsável pelas escolhas que realiza e pelos caminhos que percorre. Nessa racionalidade, cada êxito ou fracasso é lido como consequência direta do mérito individual, deslocando para o sujeito a responsabilidade por sua trajetória. Ignoram-se, assim, as condições históricas, sociais e culturais que moldam o campo de possibilidades de cada um, apagando-se as marcas da desigualdade por meio de discursos que naturalizam o sucesso como fruto do esforço e o fracasso como evidência de negligência ou incapacidade pessoal. Dada essa condição, na sequência lança-se um olhar sobre a pesquisa empírica realizada, buscando tensionar os dados construídos, tendo em vista como a racionalidade neoliberal opera na constituição de práticas e sujeitos a partir da política de inclusão escolar.

3 Formação docente e inclusão escolar: desafios do presente

Diante desse cenário, a pesquisa voltou-se à problematização dos modos pelos quais a formação docente atua na produção de práticas e discursos de in/exclusão de

estudantes com deficiência no contexto escolar. Elaborou-se um formulário, disponibilizado por meio da plataforma *Google Forms*, direcionado a professoras e professores atuantes em distintos municípios do estado do Rio Grande do Sul.

Os dados apresentam certa recorrência na participação docente em ações formativas, com mais da metade dos participantes relatando ter realizado, nos últimos dois anos, ao menos um curso, oficina ou formação promovidos pelas redes de ensino às quais estão vinculados, enquanto apenas 14% afirmaram sentir-se efetivamente preparados para atuar com estudantes com deficiência. Outros 55,8% se disseram apenas parcialmente preparados. Esse dado, mais do que expressar uma lacuna quantitativa, aponta para os limites das políticas de formação continuada em sua capacidade de produzir deslocamentos nas práticas pedagógicas cotidianas.

Apesar de uma oferta formativa considerada “razoável”, conforme discutido anteriormente, os efeitos dessa formação parecem se diluir diante de modelos prescritivos, centrados na normalização da prática pedagógica em detrimento de processos formativos implicados com a escuta, a crítica e a invenção de práticas que acolham a diferença como potência e não como déficit a ser compensado. Apenas 4,7% dos respondentes afirmaram não ter realizado nenhuma formação complementar na área, nem demonstrar interesse em fazê-lo, o que reforça a existência de uma demanda significativa por qualificação. No entanto, participar de cursos e formações não tem sido suficiente para assegurar aos docentes a segurança necessária para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. A área apontada como de maior carência formativa é a adaptação curricular e o planejamento de aulas inclusivas, mencionada por 61,9% dos participantes.

Outro aspecto destacado pelos docentes diz respeito à insuficiência de suporte institucional para o trabalho com estudantes com deficiência, ou seja, apenas 9,3% consideram que a escola em que atuam oferece suporte adequado para esse conjunto de sujeitos. Esses dados indicam um descompasso entre o investimento individual dos professores em sua formação e as condições estruturais e institucionais oferecidas pelas escolas, contribuindo para a consolidação de práticas pedagógicas que, ao invés de potencializarem a inclusão, tendem a reproduzir modelos de

normalização que operam pela via da adaptação do sujeito ao já instituído, esvaziando o sentido crítico da formação docente.

No que tange às necessidades formativas, as respostas evidenciam a centralidade atribuída à adaptação curricular e ao planejamento de aulas inclusivas como campos prioritários. Para além da identificação dessas áreas, os participantes também elencaram as estratégias de formação continuada que consideram mais eficazes. Dentre elas, destacam-se os cursos presenciais de curta duração (37,2%) e os grupos de estudo e reflexão realizados no próprio ambiente escolar (25,6%), seguidos pelo acompanhamento pedagógico conduzido por especialistas. Tais escolhas revelam uma demanda por processos formativos mais situados, coletivos e implicados com o cotidiano escolar, em contraposição a modelos distanciados e prescritivos que desconsideram a complexidade dos contextos. Ao mesmo tempo, colocam em cena o desejo por formações que não apenas ofereçam conteúdos, mas que operem deslocamentos nos modos de pensar e fazer a docência ante a diferença. Nesse sentido, as estratégias mencionadas podem ser compreendidas como tentativas de reinvenção da formação em direção a práticas mais colaborativas e menos normativas.

Esses dados sugerem que, para a maioria dos entrevistados, os processos formativos mais significativos são aqueles que favorecem a troca de experiências e o compartilhamento de práticas, superando a lógica de uma aprendizagem puramente teórica e descontextualizada. Essa valorização da dimensão prática e coletiva da formação se articula ao dado de que quase 80% dos docentes afirmaram conhecer a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). No entanto, apenas 27,9% declararam atentar aos seus princípios no cotidiano escolar. Esta disparidade, entre conhecimento da legislação e efetivação prática, aponta, mais uma vez, para a existência de barreiras concretas que fragilizam a tradução de políticas públicas nas práticas pedagógicas.

A última questão do questionário apresentou caráter aberto, oferecendo aos participantes a possibilidade de expressarem suas percepções e compreensões sobre a Educação Inclusiva. Dentre os 43 respondentes, 36 utilizaram esse espaço, o que sinaliza um engajamento significativo com a temática. A análise dos enunciados indica

um certo consenso entre os/as docentes quanto à centralidade da Educação Inclusiva como direito inalienável e vetor de uma sociedade justa, ética e equitativa.

Os relatos mobilizam uma compreensão ampliada de inclusão, que não se reduz ao acesso físico ao espaço escolar, mas se desdobra em práticas pedagógicas comprometidas com o acolhimento, com o reconhecimento das singularidades e com o respeito às diferenças. Essa perspectiva desloca a inclusão de seu lugar de norma para pensá-la como processo político, cultural e institucional de reinvenção da escola. A seguir, destacam-se trechos de depoimentos que exemplificam essas compreensões:

Entendo que a Educação Inclusiva é fundamental para que tenhamos uma *sociedade inclusiva*, com pessoas que consigam perceber as necessidades de adaptação para que outras pessoas possam *exercer sua cidadania de forma digna e adequada*. E que um ambiente/território que se preocupa com a inclusão de todas as pessoas com alguma deficiência será um ambiente agradável para todas (Participante 1).

A Educação Inclusiva e os seus conceitos é sobre *enxergar as potencialidades* em cada pessoa e criar escolas onde todos tenham lugar. Não é só incluir quem tem necessidades específicas de aprendizagem, mas *transformar a escola em um espaço de acolhimento e possibilidades*, para que todos e qualquer um consiga aprender (Participante 5).

A partir da análise dos depoimentos, foi possível identificar a recorrência de enunciados que foram agrupados em quatro categorias, *formação docente, investimentos estruturais, insuficiência de apoio e recursos humanos e barreiras atitudinais*. Essas categorias não emergem como unidades fixas ou estanques, mas como eixos que se entrelaçam nas respostas dos participantes, o que revela tensionamentos que atravessam a implementação da política de inclusão escolar.

Formação docente:

Sou uma defensora da Educação Inclusiva, realmente acredito que é possível incluir a todos. Porém, devido às *limitações de formações docentes e estruturas*, muitas vezes essa inclusão não acontece (Participante 23).

Acredito que a *formação de professores de classe regular e de área é fundamental* para uma inclusão séria e respeitosa. Hoje, com todas as oportunidades de formação, não se tem desculpas de não querer aprender (Participante 21).

Faz-se cada vez mais necessário que *tenhamos disciplinas de Educação Inclusiva nas licenciaturas*, os documentos legais exigem cada vez mais e os

currículos das faculdades sempre engessados, fazendo que a pessoa deficiente seja invisível. Basta (Participante 25).

As respostas evidenciam uma ambivalência: ao mesmo tempo que reconhecem avanços significativos no campo da Educação Inclusiva, os/as docentes destacam que ainda há um longo percurso a ser trilhado para que se concretize uma escola inclusiva. A inclusão aparece, assim, como um horizonte desejado, mas ainda não plenamente incorporado às práticas cotidianas, constantemente atravessada por obstáculos que se manifestam em múltiplas dimensões — estruturais, formativas, institucionais e simbólicas. Destaca-se ainda que, embora o discurso da inclusão esteja presente nos marcos legais e nas políticas públicas, sua materialização encontra-se tensionada por práticas que ainda operam sob lógicas excludentes. As barreiras não se reduzem à ausência de recursos, mas são também de natureza atitudinal e discursiva, inscrevendo-se nos modos como a diferença é (ou não) reconhecida e legitimada no interior da escola.

De maneira recorrente, os participantes apontaram a insuficiência da formação continuada específica, a precariedade das condições materiais e a escassez de apoio técnico e humano como entraves centrais à constituição de práticas pedagógicas inclusivas. A percepção de que a escola regular não dispõe de recursos adequados, sejam eles físicos ou humanos, para responder às complexas demandas da Educação Inclusiva, é amplamente compartilhada. Os relatos mostraram que os/as docentes, frequentemente, lidam com essas exigências de forma solitária, sem orientação, acompanhamento sistemático ou respaldo institucional. Tais condições não apenas fragilizam as práticas, mas também operam na responsabilização individual, deslocando a crítica das estruturas para o desempenho do sujeito.

Investimentos estruturais

A educação é um direito de todos/as, cabe aos professores/as validar este direito, respeitando as especificidades de cada estudante. No Brasil temos uma das melhores legislações que normatizam a Educação Inclusiva e também o MEC oferece, através da UAB as melhores formações que já realizei. Infelizmente ao longo da minha trajetória profissional venho observando que garantir a Educação Inclusiva não depende só de legislação e formação dos profissionais. Depende fundamentalmente de *financiamento adequado e escuta dos professores e gestores educacionais*: não dá p/ fazer inclusão c/ número excessivo de estudantes nas turmas, s/ profissional qualificado de apoio, s/ equipe multiprofissional de apoio nas escolas, s/

conscientização e responsabilização das famílias e s/ materiais adequados. Pensar que fazer inclusão de qualidade é só universalizar o acesso dos estudantes à escola e colocar nas costas dos/as professores/as esta responsabilidade é perverso e tem contribuído fundamentalmente para o adoecimento docente e o apagão da docência. Hoje todos os/as estudantes apresentam NEE, pelo grande desamparo que vive a infância e juventude na contemporaneidade: questões emocionais, comportamentais, socialização, organização e outras. Somente o/a professor/a dará conta de tudo isso? Afinal, a Educação é a única política obrigatória para todos/as no Brasil! (Participante 28).

As percepções evidenciadas nos depoimentos dialogam com os dados apresentados pelo *Painel de Indicadores da Educação Especial* (Instituto Rodrigo Mendes, 2024), os quais revelam a baixa taxa de formação específica em Educação Especial entre os profissionais da Educação Básica. Tal cenário expõe uma desarticulação entre os dispositivos legais que normatizam a inclusão e as condições concretas de sua implementação, a evidenciar uma lacuna entre o que é previsto legalmente e as condições de efetivação da prática pedagógica.

Outro eixo recorrente nas respostas refere-se ao sentimento de sobrecarga e esgotamento docente, mobilizado pelo aumento das demandas vinculadas à inclusão, sem que haja, em contrapartida, políticas efetivas de valorização profissional, formação continuada e suporte institucional qualificado. Os relatos de adoecimento docente não surgem como queixas isoladas, mas como sintomas de um modelo educacional que opera pela lógica da responsabilização individual, deslocando os efeitos de um sistema estruturalmente precarizado para a esfera da performance profissional.

As menções à ausência de equipes multiprofissionais, à inadequação da infraestrutura escolar e à escassez de materiais pedagógicos acessíveis compõem um quadro que reforça a constatação de que a inclusão, embora celebrada discursivamente, segue sendo uma promessa adiada, frequentemente traduzida, no cotidiano das escolas. Nessa direção, o sofrimento docente é progressivamente silenciado e deslocado do campo do político para o da gestão individual da dor. Em contextos marcados pela intensificação da precarização das condições de trabalho, pela pressão por resultados e pela contínua desvalorização profissional, os/as professores/as são interpelados/as a performar entusiasmo, equilíbrio emocional e

resiliência, mesmo quando suas experiências denunciam o esgotamento físico e psíquico no exercício da docência.

O adoecimento docente, nesse cenário, é frequentemente abordado sob uma perspectiva individualizante, como uma falha de gestão emocional a ser resolvida por meio de práticas de autocuidado ou programas de bem-estar. Como aponta Han (2021), uma das manifestações mais perversas dessa lógica paliativa é aquilo que o autor denomina “fim da revolução”, ou seja, a impossibilidade de converter o sofrimento compartilhado em ação política transformadora. No espaço escolar, essa lógica não compromete apenas os processos de inclusão, mas a própria potência da educação enquanto prática política. A seguir, destacam-se contribuições de participantes da pesquisa que corroboram essa leitura e evidenciam, em seus próprios termos, os efeitos subjetivos e institucionais desse cenário:

Insuficiência de apoio/recursos humanos:

A mesma [inclusão] realizada com as políticas públicas que temos estão deixando os professores doentes! *Pouco apoio e muitas tarefas* (Participante 13).

É um desafio muito grande, pois a educação em geral já tem seus desafios, suas precariedades e quando recebemos um aluno que precisa de atendimento especializado, além das dificuldades em atendê-lo, pois cada indivíduo tem a sua especificidade, temos limitações como *falta de recursos humanos e impossibilidades de colocar em prática ações mais eficientes devido às limitações de espaço, recursos humanos* (como já citado), questões da rotina escolar (Participante 26).

É desafiadora [a inclusão] e necessita do apoio efetivo da área da saúde (Participante 31).

Destaca-se, ainda, a heterogeneidade de compreensões dos participantes acerca do conceito de inclusão escolar e das formas consideradas mais adequadas para sua concretização. Verifica-se uma multiplicidade de sentidos atribuídos à inclusão, que oscilam entre concepções universalistas, centradas na permanência de todos os estudantes na escola comum, e posicionamentos que expressam dúvidas quanto à viabilidade desse modelo, especialmente diante das demandas consideradas “mais complexas”.

Essa diversidade expressa tensões e ambivalências que atravessam os discursos pedagógicos contemporâneos, onde a inclusão escolar, longe de constituir

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644493211>

um consenso, configura-se como um campo de disputa, no qual operam distintas racionalidades pedagógicas, epistemológicas e políticas. A própria ideia de “complexidade” atribuída a determinados sujeitos funciona, por vezes, como marcador de exceção, legitimando práticas de segregação ou de exclusão, ainda que sob a ideia da suposta adequação.

Barreiras atitudinais

Acredito estar bem aquém do ideal. Para que as políticas públicas para o AEE sejam realmente implementadas, a gestão escolar precisa estar consoante com esses princípios, e incentivar que seus docentes estejam também. *Parece que ainda não há interesse das gestões municipais para essa questão* (Participante 24).

Como professor, sinto que os *alunos de inclusão* necessitam de muito mais tempo com o professor para um adequado acompanhamento de suas atividades. Seria necessário um professor formado na área de cada necessidade específica para seu melhor acompanhamento. Porém, *sabe-se que essa não é a realidade das escolas públicas em função dos gastos elevados* (Participante 29).

Acredito que a Educação Inclusiva necessita ser avaliada individualmente, pois *em alguns casos na prática acaba sendo ao contrário* do seu objetivo (Participante 36).

Tais posicionamentos revelam a urgência de um debate mais aprofundado sobre os limites, as possibilidades e os diferentes modelos de inclusão escolar, considerando a singularidade de cada estudante e as condições concretas das instituições de ensino. Segundo Menezes e Turchiello (2020, p. 166):

[...] se faz importante analisar a produção da trama discursiva que tem instituído verdades sobre a inclusão, produzindo-a como uma necessidade nas práticas escolares, em caráter imperativo para todos os sujeitos, independente das condições pedagógicas existentes para tal fim.

Torna-se evidente, a partir das análises realizadas, a necessidade de que os/as docentes sejam apoiados/as e respaldados/as em suas práticas pedagógicas não apenas por meio de formação continuada, mas por condições institucionais que sustentem a inclusão como princípio político. Assumir o princípio político da inclusão nos espaços escolares exige o engajamento em práticas coletivas, sustentadas por

políticas públicas comprometidas com a transformação das condições que historicamente produziram a exclusão.

Nesse sentido, o estudante público da Educação Especial desempenha um papel crucial na desestabilização das concepções tradicionais de normalidade que historicamente sustentaram o sistema educacional brasileiro. Sua presença na escola regular explicita as limitações das estruturas físicas, curriculares e pedagógicas, ao evidenciar que estas foram historicamente concebidas para um sujeito idealizado, normativo e homogêneo, a revelar, não por sua condição, mas pela resistência do sistema em acolher tal estudante, as contradições entre os discursos legais de inclusão e as práticas excludentes ainda vigentes nas instituições escolares.

Ao exigir adaptações, flexibilizações e o reconhecimento de diferentes modos de aprender e participar, o estudante da Educação Especial força o campo educacional a confrontar suas heranças excludentes, baseadas na meritocracia, na medicalização e na padronização das aprendizagens. Assim, mais do que um *problema a ser resolvido*, esse estudante atua como um agente provocador de transformações, cuja presença desnaturaliza a estrutura escolar e convoca educadores, gestores e formuladores de políticas públicas a repensarem os fundamentos sobre os quais se organiza o direito à educação no país.

4 Considerações finais

No estudo apresentado partiu-se da problematização dos modos pelos quais a formação docente atua na produção de práticas e discursos de in/exclusão de estudantes com deficiência no contexto escolar. A partir da articulação entre dados empíricos, obtidos por meio do questionário *on-line* e os deslocamentos teóricos produzidos pela revisão da literatura, a noção de in/exclusão, compreendida não como dicotomia, mas como efeito de jogos discursivos, orientou a análise dos enunciados, evidenciando as tensões, ambivalências e contradições que marcam o campo da inclusão.

No percurso investigativo, verificou-se a disposição ética dos/as docentes em sustentar práticas que afirmam a inclusão como horizonte político. Essa disposição,

contudo, não se constitui fora das condições materiais que a tornam possível ou inviável. Ela é atravessada por limites institucionais que conformam o que é possível fazer no interior da escola. Ainda assim, os relatos indicam o investimento de professores/as em práticas comprometidas com os princípios da equidade e da justiça social, reforçando a urgência de políticas públicas que não apenas enunciem a inclusão como direito, mas que construam processos formativos que tensionem as dicotomias entre teoria e prática, norma e invenção.

Tais percepções, quando tensionadas com a análise quantitativa, reafirmam que a formação docente constitui uma dimensão indispensável para a afirmação da Educação Inclusiva. No entanto, torna-se evidente que essa formação, isoladamente, não é capaz de sustentar os deslocamentos necessários. Ela precisa ser compreendida como parte de um conjunto mais amplo e articulado de ações que envolvam investimentos contínuos em infraestrutura escolar, ampliação e qualificação do apoio multiprofissional e fortalecimento do financiamento público como condição de possibilidade à política inclusiva.

A inclusão escolar não pode ser reduzida ao plano normativo das leis, diretrizes e declarações. Embora o plano jurídico possua força simbólica e regulatória, é na tessitura cotidiana das relações pedagógicas, das disputas curriculares e dos gestos de reconhecimento que a inclusão se produz. Trata-se, portanto, de vê-la como princípio político que compreende a diferença não como déficit a ser compensado, mas como potência a ser afirmada que exige um compromisso com a invenção de modos de fazer escola que se deixem afetar pela complexidade das singularidades, reconfigurando regimes de verdade que historicamente excluíram determinados corpos e modos de existência do espaço escolar.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 7 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 7 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. 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). **Diário Oficial da União**, Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 7 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2024**: resumo técnico. Brasília, DF: INEP, 2025.

CHAGAS, G. B.; LOCKMANN, K. Alargamento das funções da escola: as brumas do neoliberalismo. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 16, p. 35-53, 2021.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

EDUCAÇÃO inclusiva: cursos técnicos e seminário – confira a agenda desta segunda-feira. **Correio do Povo**, Porto Alegre, 2024.

FACED recebe emenda parlamentar para realizar o Curso de Especialização em Educação Inclusiva. **UFRGS**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Faced. Faculdade de Educação, Porto Alegre, 21 mar. 2023. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/faced/faced-recebe-emenda-parlamentar-para-realizar-o-curso-de-especializacao-em-educacao-inclusiva/>. Acesso em: 17 jun. 2025.

FERNANDES, E. Oferta de AEE nas escolas cresce lentamente, aponta Censo Escolar 2024. **DIVERSA**, 10 abr. 2024. Disponível em: <https://diversa.org.br/noticias/oferta-de-aee-nas-escolas-cresce-lentamente-aponta-censo-escolar-2024/>. Acesso em: 12 jun. 2025.

FERRARO, A. R.; ROSS, S. D. Diagnóstico da escolarização no Brasil na perspectiva da exclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, p. 1-26, 2017.

FOUCAULT, M. **O nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

HAN, B.-C. **Sociedade paliativa**: a dor hoje. Tradução de Lucas Machado. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.

INFOEDUCAÇÃO. **UFRGS lança edital de especialização gratuita EaD em Educação Especial**. Porto Alegre, 2023. Disponível em: <https://infoeducacao.com.br/ufrgs-lanca-edital-de-especializacao-gratuita-ead-em-educacao-especial/>. Acesso em: 1 jun. 2025.

INFOEDUCAÇÃO. **UFRGS abre 60 vagas em especialização gratuita em Educação Inclusiva**. Porto Alegre, 2024. Disponível em: <https://infoeducacao.com.br/ufrgs-abre-60-vagas-em-especializacao-gratuita-em-educacao-inclusiva/>. Acesso em: 1 jun. 2025.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644493211>

INSTITUTO RODRIGO MENDES. **Anuário da Educação Especial 2024**: formação de professores e inclusão escolar no Brasil. São Paulo: IRM, 2024. Disponível em: <https://www.institutorodrigomendes.org.br>. Acesso em: 25 maio 2025.

LOCKMANN, K. As práticas de in/exclusão na escola e a redefinição do conhecimento escolar: implicações contemporâneas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 54, p. 275-292, out./dez. 2014.

LOCKMANN, K. As reconfigurações do imperativo da inclusão no contexto de uma governamentalidade neoliberal conservadora. **Pedagogia y Saberes**, Bogotá, n. 52, p. 67-75, jun. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.17227/pys.num52-11023>. Acesso em: 15 jun. 2025.

LOPES, M. C.; FABRIS, E. H. **Inclusão & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LOPES, M. C.; LOCKMANN, K.; HATTGE, M. D. Políticas de estado e inclusão. **Pedagogia y Saberes**, Bogotá, v. 38, p. 41-50, 2013.

LOPES, M. C.; LOCKMANN, K.; HATTGE, M. D.; KLAUS, V. Inclusão e biopolítica. **Cadernos IHU ideias**, São Leopoldo, v. 1, p. 3-36, 2010.

MENEZES, E. P.; TURCHIELLO, P. Discursos inclusivos em circulação nas escolas e seus efeitos na condução docente. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 28, n. 1, p. 161-173, jan./jun. 2020.

PEREIRA, D. Curso de extensão – Atendimento Educacional Especializado. **Blog Educação e Direitos**, 2024. Disponível em: <https://daniepereiraedu.blogspot.com/2024/12/curso-de-extensao-atendimento.html>. Acesso em: 1 jun. 2025.

SAMPAIO, R. C.; SABBATINI, M.; LIMONGI, R. **Diretrizes para o uso ético e responsável da inteligência artificial**: um guia prático para pesquisadores. São Paulo: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação - Intercom, 2024. Disponível em: <https://www.portcom.intercom.org.br/ebooks/arquivos/livro-diretrizes-ia.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2025.

UNIPAMPA. **Universidades federais do Rio Grande do Sul abrem inscrições para cursos de extensão na modalidade EaD**. 2024. Disponível em: <https://unipampa.edu.br/portal/...> Acesso em: 1 jun. 2025.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **Verve**, São Paulo, v. 1, p. 121-135, 2011.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)