



TENSÕES ENTRE IN/EXCLUSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

SAMPAIO, Marcolino Sampaio¹
SANTOS, Jaciara de Oliveira Sant'Anna²

RESUMO: O contexto escolar constitui um espaço social em que se produzem e se reproduzem marcas de inclusão e exclusão, influenciando trajetórias acadêmicas e relações interpessoais. Este estudo analisa como tais marcas se manifestam no cotidiano escolar, considerando práticas pedagógicas, interações sociais e discursos institucionais. O objetivo consiste em compreender de que modo esses processos afetam a participação e o pertencimento dos estudantes. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, baseada em revisão bibliográfica e análise documental de materiais educacionais e normativos. Foram examinados textos acadêmicos, diretrizes curriculares e registros escolares, buscando identificar elementos que evidenciassem práticas inclusivas e excludentes. A análise dos dados ocorreu por meio de categorização temática, permitindo organizar e interpretar os conteúdos coletados. Observamos que práticas pedagógicas pouco flexíveis, currículo homogêneo e discursos padronizadores contribuíram para a exclusão de estudantes que não se adequavam aos modelos dominantes. Identificamos, por outro lado, iniciativas inclusivas que valorizaram a diversidade e promoveram maior participação dos alunos. Analisamos que fatores como formação docente, recursos disponíveis e cultura institucional influenciaram diretamente essas dinâmicas. Encontramos evidências de que a inclusão efetiva depende de ações contínuas e articuladas entre diferentes atores escolares. Os resultados indicam que a construção de um ambiente escolar mais inclusivo requer mudanças nas práticas pedagógicas e nas concepções institucionais. Tais achados sugerem a necessidade de investimentos em formação docente e políticas educacionais que valorizem a diversidade e promovam a equidade.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão escolar; Exclusão educacional; Práticas pedagógicas

1 INTRODUÇÃO

O ambiente escolar configura-se como um espaço social complexo, no qual se produzem dinâmicas capazes de favorecer a inclusão ou reforçar processos de exclusão. Nesse cenário, as interações entre estudantes, professores e instituições, articuladas às práticas pedagógicas e aos discursos que orientam a organização escolar, desempenham papel central na constituição das trajetórias acadêmicas e no sentimento de pertencimento dos sujeitos.

¹ Doutor em Ensino Pela Universidade do Vale do Taquari- UNIVATES, estudante do curso de licenciatura em Letras pela UNIFAVEST. marcolinosampaio12@gmail.com;

² Mestre em Ensino, Linguagem e Sociedade, pela Universidade do Estado da Bahia- UNEB, jaciarasantanna@yahoo.com.br



A escola, entretanto, não atua de forma isolada, sendo atravessada por valores sociais, culturais e históricos que influenciam suas práticas e concepções. Diante da diversidade que caracteriza as instituições contemporâneas, torna-se essencial compreender como tais dinâmicas se manifestam no cotidiano e impactam a participação dos estudantes.

Nesse contexto, o presente estudo analisa marcas de inclusão e exclusão no ambiente escolar, considerando práticas pedagógicas, interações sociais, currículo e discursos institucionais. Adota-se uma abordagem qualitativa, baseada em revisão bibliográfica e análise documental, com o objetivo de identificar elementos que evidenciem tanto práticas inclusivas quanto excludentes. São discutidos aspectos como flexibilidade pedagógica, organização curricular e cultura institucional, evidenciando suas implicações na construção de ambientes mais ou menos inclusivos.

Assim, busca-se compreender como os processos de inclusão e exclusão afetam a participação e o pertencimento dos estudantes, ressaltando a necessidade de práticas e políticas educacionais orientadas pela valorização da diversidade e pela promoção da equidade. Por fim, o estudo contribui para o aprofundamento do debate ao destacar a importância de práticas pedagógicas flexíveis, formação docente comprometida e políticas institucionais inclusivas, visando à construção de uma escola mais democrática, acolhedora e capaz de promover o acesso, a permanência e o sucesso escolar.

2 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica que, segundo Antonio Carlos Gil (2019), constitui etapa fundamental nos trabalhos acadêmicos, especialmente na graduação, por contribuir para a delimitação do tema, a fundamentação teórica e o levantamento de informações em obras científicas. Esse tipo de pesquisa possibilita o contato com produções consolidadas, favorecendo a compreensão e a análise crítica do objeto de estudo.

Ademais, utilizou-se a pesquisa de cunho documental, que, conforme Gil (2019), baseia-se na análise de documentos ainda não submetidos a tratamento analítico aprofundado, como legislações, relatórios e registros institucionais. Sua principal característica é o uso de fontes primárias, produzidas em seu contexto



original, permitindo o acesso direto aos dados. Neste estudo, foram analisadas legislações educacionais brasileiras voltadas à inclusão.

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, uma vez que busca compreender os fenômenos em sua complexidade, considerando os significados e o contexto em que se inserem. De acordo com Gil (2019), essa abordagem privilegia a interpretação dos dados, possibilitando análise aprofundada do problema. Nesse processo, o pesquisador assume papel central na construção das categorias analíticas e das conclusões, que se fundamentam em interpretações rigorosas, e não em critérios numéricos.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados evidenciou que o contexto escolar é atravessado por tensões entre inclusão e exclusão, presentes tanto nas políticas quanto nas práticas cotidianas. A seção de resultados e discussão organiza-se em dois eixos: o primeiro aborda políticas e práticas inclusivas, destacando avanços e limites na construção de uma escola equitativa; o segundo analisa mecanismos de exclusão ainda presentes no ambiente escolar. Para aprofundar a discussão, examinam-se aspectos como avaliação, formação docente e currículo homogêneo, que frequentemente reforçam desigualdades e dificultam a efetivação da inclusão.

3.1 POLÍTICAS E PRÁTICAS INCLUSIVAS

Quando se trata de inclusão escolar, houve um avanço significativo, principalmente a partir da Constituição Federal de (1988), conhecida como Constituição Cidadã. A partir desse marco, a educação passou a ser reconhecida como um direito de todos e dever do Estado e da família, assegurando igualdade de condições de acesso e permanência na escola. Esse princípio inaugurou um novo paradigma educacional no país, orientado pela equidade e pelo reconhecimento da diversidade como elemento constitutivo do processo educativo.

No cenário internacional, a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) reforçou o compromisso com a universalização do ensino, destacando a necessidade de atender às diferentes necessidades dos estudantes. No mesmo ano, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) consolidou, no contexto nacional, o direito à educação com base na igualdade de condições e no respeito à dignidade, fortalecendo a perspectiva inclusiva no atendimento às crianças e adolescentes.



Posteriormente, a Declaração de Salamanca (1994) ampliou esse debate ao afirmar que as escolas devem acolher todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais ou culturais, consolidando o princípio da educação inclusiva como direito fundamental.

Na década de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) reforçou a organização do sistema educacional brasileiro sob a perspectiva da inclusão, ao garantir o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. Esse movimento foi ampliado com a Lei 10639 2003 (2003), que introduziu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, contribuindo para o reconhecimento da diversidade étnico-racial e o enfrentamento das desigualdades históricas no ambiente escolar.

Avanços importantes também se consolidaram com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que orienta a inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino regular. Em consonância com essa perspectiva, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012) reforçam a necessidade de uma educação comprometida com o respeito à diversidade, à dignidade humana e à promoção da inclusão social.

No âmbito das políticas mais recentes, a Plano Nacional de Educação (2014) estabelece metas voltadas à universalização do acesso e à promoção da inclusão educacional, reafirmando o compromisso com a equidade. Em seguida, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015) representa um marco fundamental ao assegurar o direito à educação inclusiva em todos os níveis, sem qualquer forma de discriminação. Ainda em 2015, a Lei 13185 2015 (2015) contribui para a construção de um ambiente escolar mais seguro e acolhedor, ao instituir medidas de combate à intimidação sistemática.

Por fim, a Base Nacional Comum Curricular (2017/2018) consolida, no campo curricular, princípios que valorizam a diversidade, a equidade e a inclusão, orientando a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis às diferenças. Dessa forma, observa-se que a trajetória das políticas educacionais evidencia um movimento contínuo em direção à inclusão, ainda que permeado por desafios, reafirmando a necessidade de ações efetivas que garantam não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso de todos os estudantes no contexto escolar.



É importante ressaltar que existem outras políticas e legislações voltadas para a inclusão escolar, anteriores e posteriores à Constituição Federal de 1988, que também contribuíram significativamente para a consolidação de uma educação mais equitativa. No entanto, no âmbito deste trabalho, optou-se por destacar aquelas que se configuram como marcos fundamentais para a compreensão das transformações no campo da inclusão educacional, tomando como referência o recorte histórico iniciado a partir da promulgação da Constituição. Assim, as legislações e diretrizes aqui apresentadas evidenciam um percurso de avanços normativos que, embora ainda enfrentem desafios em sua efetivação, apontam para a construção de um sistema educacional mais democrático, comprometido com a valorização da diversidade e com a garantia do direito de todos os estudantes à aprendizagem, à participação e ao pertencimento no espaço escolar.

3.2 A ESCOLA COMO PALCO DA EXCLUSÃO.

A compreensão da escola como espaço de exclusão demanda uma análise crítica das práticas e estruturas que, ainda que de forma sutil, contribuem para a marginalização de determinados sujeitos. Destacam-se, nesse contexto, os processos avaliativos baseados em critérios padronizados, a formação docente insuficiente para lidar com a diversidade e a adoção de um currículo homogêneo, que invisibiliza diferentes saberes e ritmos de aprendizagem. Assim, busca-se problematizar como esses elementos, articulados, podem reforçar práticas excludentes, em vez de promover uma educação inclusiva e equitativa.

3.2.1 A Avaliação como Instrumento de Exclusão no Contexto Educacional

A avaliação pode transformar-se em mecanismo de exclusão. O modelo predominante, ainda orientado pela lógica de aprovação e reprovação, tende a classificar os estudantes com base em resultados, encaminhando aqueles com baixo desempenho a processos de recuperação ou à repetência. O próprio termo “reprovado” carrega marcas de exclusão, evidenciando como práticas avaliativas contribuem para o afastamento de muitos alunos do percurso escolar.

Segundo Jussara Hoffmann (2003), a problemática da avaliação está diretamente relacionada à qualidade do ensino, uma vez que métodos classificatórios não promovem uma aprendizagem efetiva, pois não dão conta do alunado e contribuem



para a produção de repetência e evasão (HOFFMANN, 1993). A autora destaca que critérios rígidos de aprovação reforçam uma lógica excludente e desconsideram as diferenças entre os estudantes, ignorando que a construção do conhecimento ocorre na interação com o meio e depende das condições de aprendizagem oferecidas (HOFFMANN, 2003).

Nessa mesma perspectiva, Luckesi (2008) critica a avaliação como prática seletiva, ao afirmar que provas e exames separam “eleitos” e “não eleitos”, funcionando como instrumento de exclusão (LUCKESI, 2008). Com a democratização do ensino e a ampliação da diversidade nas salas de aula, esse modelo torna-se ainda mais problemático, por não dialogar com os princípios de uma educação inclusiva.

Diante disso, a avaliação da aprendizagem precisa ser repensada, superando a lógica classificatória e homogeneizadora, a fim de contribuir para a construção de uma educação mais justa, inclusiva e comprometida com a diversidade dos sujeitos.

3.2.2 Fragilidades na Formação Docente e seus Impactos na Exclusão Educacional

A formação inicial e continuada de professores é um dos pilares para a construção de uma educação inclusiva e de qualidade. Contudo, quando ocorre de forma fragilizada, fragmentada ou distante da realidade escolar, pode favorecer a manutenção de práticas pedagógicas excludentes. A ausência de uma formação consistente compromete a capacidade docente de reconhecer e lidar com a diversidade, reforçando processos de exclusão no contexto escolar.

A formação inicial ainda se apoia, muitas vezes, em modelos tradicionais que priorizam a transmissão de conteúdos, em detrimento da reflexão crítica sobre a prática pedagógica e as especificidades dos estudantes. Conforme afirma Antônio Nóvoa (1992), a formação docente não deve se limitar à aquisição de técnicas, mas envolver a construção de uma identidade profissional crítica e reflexiva. Quando essa dimensão é negligenciada, o professor tende a reproduzir práticas homogêneas, desconsiderando as diferenças culturais, sociais e cognitivas dos alunos.

Somado a isso, a insuficiência da formação continuada agrava esse quadro, pois dificulta a atualização dos conhecimentos e a resignificação da prática frente às transformações sociais e educacionais. Para Maurice Tardif (2002), os saberes docentes são construídos ao longo da trajetória profissional e estão diretamente



ligados às experiências do cotidiano escolar, tornando a formação continuada essencial para a reflexão, a troca de experiências e o aprimoramento das práticas.

A falta de investimento nessas formações pode resultar na reprodução de avaliações classificatórias, currículos homogêneos e metodologias que não contemplam a diversidade, contribuindo para a exclusão escolar. Segundo Paulo Freire (1996), a prática educativa deve se fundamentar no respeito à identidade cultural dos educandos, sendo necessário que o professor esteja preparado para reconhecer e valorizar essas diferenças. Caso contrário, a escola tende a reforçar desigualdades já existentes.

Além disso, Dermeval Saviani (2009) destaca que a formação docente precisa articular teoria e prática de forma crítica, permitindo ao professor compreender seu papel social e político. A ausência dessa articulação pode levar a práticas acríticas que naturalizam a exclusão e não contribuem para a transformação da realidade educacional.

Assim, a fragilidade na formação inicial e a insuficiência de políticas eficazes de formação continuada contribuem para a permanência de práticas excludentes. Torna-se necessário repensar os processos formativos, garantindo uma formação crítica, reflexiva e comprometida com a inclusão, a valorização da diversidade e a construção de uma educação democrática.

3.2.3 A Homogeneização Curricular como Fator de Exclusão Escolar.

O currículo escolar configura-se como uma seleção de saberes culturais historicamente legitimados, considerados socialmente relevantes. Contudo, no contexto brasileiro, essa seleção frequentemente expressa interesses de grupos dominantes, desconsiderando a diversidade social, cultural e econômica. Nessa perspectiva, Sacristán (2000) compreende o currículo como uma construção social atravessada por relações de poder, enquanto Silva (2005) o define como espaço de disputa, no qual identidades são construídas ou negadas, evidenciando seu caráter político e ideológico. Tal dinâmica contribui para a reprodução de desigualdades no interior da escola.

Um dos principais equívocos da organização curricular reside na ideia de homogeneidade dos estudantes, como se compartilhassem das mesmas condições e referências. Essa concepção favorece processos de exclusão, como evasão, repetência e desmotivação, ao desconsiderar as especificidades dos sujeitos. Assim,



como apontam Sacristán (2000) e Silva (2005), o currículo tende a reforçar a padronização e a invisibilização das diferenças, limitando a construção de identidades plurais.

Essa problemática torna-se ainda mais evidente no contexto da educação do campo. Em muitas regiões, especialmente no Nordeste, as escolas enfrentam limitações estruturais e currículos desarticulados das vivências dos estudantes. Mesmo ao migrarem para escolas urbanas, esses sujeitos continuam submetidos a um currículo que ignora seus saberes e contextos, reafirmando práticas excludentes.

De acordo com Santomé (1995), a formação docente tradicional prioriza métodos e técnicas em detrimento da reflexão crítica sobre os conteúdos culturais, contribuindo para currículos descontextualizados. As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002) reforçam a necessidade de vincular a educação à realidade dos estudantes. Contudo, práticas pedagógicas ainda tendem à padronização. Nesse sentido, Brandão (1995) compreende a educação como parte do modo de vida dos grupos sociais, enquanto Freire (1996) destaca a importância do respeito à identidade cultural para uma educação inclusiva. Entretanto, políticas educacionais marcadas por uma visão urbanocêntrica (BRASIL, 2007) desvalorizam o campo e reforçam a exclusão.

Dessa forma, ao refletir interesses hegemônicos e ignorar a diversidade, o currículo contribui para práticas excludentes, tornando necessária sua reorganização em favor de uma educação mais equitativa, que valorize os diferentes saberes e garanta acesso aos bens culturais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise evidenciou que o contexto escolar é permeado por tensões entre inclusão e exclusão, nas quais práticas pedagógicas, concepções institucionais e aspectos estruturais influenciam a participação e o pertencimento dos estudantes. Tais processos não ocorrem de forma isolada, mas resultam da articulação de fatores que, quando não problematizados, reforçam desigualdades no ambiente escolar.

Os resultados indicam que, apesar dos avanços nas políticas educacionais inclusivas, sua efetivação ainda enfrenta limites. Práticas pedagógicas pouco flexíveis, avaliações classificatórias, fragilidades na formação docente e a predominância de um currículo homogêneo contribuem para a manutenção de



mecanismos de exclusão, sobretudo em relação aos estudantes que não se adequam aos padrões estabelecidos.

Diante disso, a construção de um ambiente escolar inclusivo exige mudanças que vão além da atuação individual do professor, implicando a revisão das práticas pedagógicas, dos processos avaliativos, da organização curricular e das políticas institucionais, além do investimento contínuo na formação docente.

Conclui-se, portanto, que a superação das práticas excludentes depende de um compromisso coletivo, orientado pelos princípios de equidade, respeito à diversidade e justiça social, visando à construção de uma escola democrática e inclusiva.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: MEC/CNE, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas**. Brasília: MEC/SECAD, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia, 1990.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 16 jul. 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha, 1994.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394/1996, incluindo no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Diário Oficial da União: Brasília, DF, 10 jan. 2003.

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



BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012. **Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.** Diário Oficial da União: Brasília, DF, 31 maio 2012.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.** Diário Oficial da União: Brasília, DF, 26 jun. 2014.

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, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015. **Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying).** Diário Oficial da União: Brasília, DF, 9 nov. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade.** Porto Alegre: Mediação, 2003.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** São Paulo: Cortez, 2008.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.** Campinas: Autores Associados, 2009.

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