



Educação Inclusiva e o ensino-aprendizagem de Agroecologia: desafios e possibilidades

Emilio Romanini Netto^{1*} , Laís Perpetuo Colombo² , Adriana Couto Pereira³ 

RESUMO

O estudo investiga a interface entre a Educação Inclusiva e o ensino de Agroecologia no Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal do Paraná – *campus* Campo Largo. A experiência, de caráter qualitativo e descritivo-analítico, baseia-se no acompanhamento dos anos letivos de 2022 e 2023, nos componentes curriculares Proteção de Plantas e Sistemas de Produção Vegetal I e tem o objetivo de refletir analiticamente sobre as práticas de Educação em Agroecologia tangenciadas pelos princípios e valores da Educação Inclusiva. As práticas pedagógicas, dentro e fora da sala de aula, integraram atividades coletivas e individuais, destacando experiências cognitivas, sensoriais e afetivas. Foram identificados elementos de inclusão em tarefas planejadas de modo a considerar interesses, habilidades e necessidades específicas, apoiadas por espaços institucionais e não institucionais, bem como pela avaliação por conceitos e flexibilização curricular. Conclui-se que, para além do fortuito diálogo entre a Educação inclusiva e a Educação em Agroecologia, evidenciado pela experiência, são necessários esforços regulamentares, estruturais, institucionais e individuais para garantir o cumprimento do direito à inclusão.

Palavras-chave: Educação em Agroecologia, Construção do Conhecimento Agroecológico, Inclusão, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo.

Inclusive Education and the teaching learning process in Agroecology: challenges and possibilities

ABSTRACT

This study explores the intersection between Inclusive Education and the teaching of Agroecology in the Integrated Technical High School program at the Federal Institute of Paraná – Campo Largo campus. The qualitative and descriptive-analytical research is based on observations during the 2022 and 2023 academic years, focusing on the curricular components Plant Protection and Plant Production Systems I. Pedagogical practices, conducted both inside and outside the classroom, combined group and individual activities, emphasizing cognitive, sensory, and emotional experiences. Elements of inclusion were identified in tasks designed to consider students' interests, abilities, and specific needs, supported by both institutional and non-institutional resources, as well as assessment based on grading concepts and curricular flexibility. It is concluded that beyond the incidental connection between Inclusive Education and Agroecology education demonstrated by this experience, regulatory, structural, institutional, and individual efforts are necessary to ensure the fulfillment of the right to inclusion.

Keywords: Education in Agroecology, Construction of Agroecological Knowledge, Inclusion, Professional and Technological Education, Rural Education.

Educación inclusiva y el proceso de enseñanza-aprendizaje en agroecología: desafíos y posibilidades

RESUMEN

Este estudio analiza la relación entre la Educación Inclusiva y la enseñanza de la Agroecología en el Curso Técnico Integrado de Educación Secundaria del Instituto Federal de Paraná – *campus* Campo Largo. La experiencia, de carácter cualitativo y descriptivo-analítico, se basa en el seguimiento de los años escolares 2022 y 2023, en las asignaturas Protección de Plantas y Sistemas de Producción Vegetal I. Las prácticas pedagógicas, realizadas dentro

¹ Eng. Agrônomo, Doutor em Meio Ambiente e Desenvolvimento (UFPR). Instituto Federal do Paraná (IFPR) *campus* Campo Largo. *Autor correspondente: emilioromanini@hotmail.com

² Doutora em Educação (UFES). Instituto Federal do Paraná (IFPR) *campus* Campo Largo.

³ Doutora em Ciências Biológicas (UFPR). Instituto Federal do Paraná (IFPR) *campus* Campo Largo.



y fuera del aula, integraron actividades colectivas e individuales, resaltando experiencias cognitivas, sensoriales y afectivas. Se identificaron elementos de inclusión en tareas planificadas para considerar los intereses, habilidades y necesidades específicas de los estudiantes, apoyadas por espacios institucionales y no institucionales, así como por la evaluación mediante conceptos y la flexibilización curricular. Se concluye que, más allá del diálogo fortuito entre la Educación Inclusiva y la Educación en Agroecología evidenciado por esta experiencia, son necesarios esfuerzos regulatorios, estructurales, institucionales e individuales para garantizar el cumplimiento del derecho a la inclusión.

Palabras clave: Educación en Agroecología, Construcción del Conocimiento Agroecológico, Inclusión, Educación Profesional y Tecnológica, Educación del Campo.

INTRODUÇÃO

Os Institutos Federais têm como foco promover a justiça social, a equidade e o desenvolvimento sustentável, visando à inclusão social e à geração de novas tecnologias. Além disso, eles devem atender de forma ágil e eficaz às crescentes demandas por formação profissional, difusão de conhecimentos científicos e suporte aos arranjos produtivos locais (Silva; Pacheco, 2021).

No cenário rural brasileiro, há muitos jovens provenientes de famílias camponesas que dependem da agricultura para sua subsistência. Isso inclui pequenos proprietários, parceiros, meeiros, assentados, acampados, indígenas, faxinalenses e quilombolas. Diante dessa realidade, tornou-se necessário implantar cursos técnicos com formação específica para o mundo rural, visando atender às necessidades desses jovens camponeses.

Em consonância com os objetivos da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, o *campus* Campo Largo do Instituto Federal do Paraná (IFPR) oferece o Curso Técnico em Agroecologia, na modalidade integrada ao Ensino Médio. Assim, a educação em Agroecologia, na modalidade Ensino Médio Integrado (EMI), proposta pelo IFPR – *campus* Campo Largo, cumpre o papel social de formação de técnicos no contexto da sustentabilidade da produção agrícola.

Naturalmente, as salas de aula são repletas de diferenças compostas por cada sujeito discente. Ademais, as turmas do EMI em Agroecologia também recebem estudantes com necessidades educacionais específicas, entre os quais estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) – público-alvo da Educação Especial segundo a política oficial (Brasil, 2008) – e outros com diagnósticos como Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtorno Bipolar, dislexia, disgrafia, entre outros transtornos, que, embora não integrem esse público formal, exigem práticas pedagógicas diferenciadas e atenção educativa.

Este contexto identifica-se com a perspectiva da Educação Inclusiva em ao menos dois aspectos: primeiramente, pela educação de sujeitos do campo estar imersa em uma heterogeneidade constitutiva, consequência do histórico descaso do Estado na execução de





direitos, sobretudo em áreas periféricas no meio rural (Caldart, 2005; Fernandes, 2008; Mendes; Silva; Silva, 2024); em segundo, por existirem elementos de diálogo entre a concepção político-pedagógica da Educação em Agroecologia e os princípios da Educação Inclusiva.

Ainda que a proposta de inclusão escolar tenha sido estabelecida há um extenso período, as práticas inclusivas na Educação Profissional e Tecnológica ainda são escassas na literatura. Considerando que a presença desses estudantes é uma realidade em muitas regiões brasileiras, devemos refletir e agir sobre como garantir seu desenvolvimento e aprendizagem – principal objetivo da escolarização inclusiva, no sentido amplo.

Para tanto, é necessário reconhecer e trabalhar com as características individuais dos estudantes, principalmente aquelas que afetam o processo de ensino-aprendizagem. Isso requer um planejamento que considere objetivos de aprendizagem, as potencialidades do público-alvo a quem se destina e as características inerentes ao conteúdo ensinado.

Frente ao exposto, o texto que segue objetiva refletir analiticamente sobre as práticas de Educação em Agroecologia tangenciadas pelos princípios e valores da Educação Inclusiva. De maneira específica, objetiva-se expor um balanço sobre os desafios e as possibilidades das práticas pedagógicas de Educação em Agroecologia e o papel da Educação Inclusiva no acolhimento das diferenças.

O texto inicia com esta introdução. A seguir, será exposto o referencial teórico em dois tópicos: o primeiro abordando a Educação em Agroecologia e a Inclusão, e o segundo tratando da Educação Inclusiva na Educação Profissional e Tecnológica. Posteriormente, será explanada a metodologia da pesquisa e, em seguida, será discutida a experiência em questão à luz do referencial teórico. Enfim, serão feitas as considerações finais.

EDUCAÇÃO EM AGROECOLOGIA E INCLUSÃO

O Instituto Federal do Paraná (IFPR) – *campus* Campo Largo tem como uma de suas principais missões educacionais o envolvimento substancial em um trabalho construtivo voltado à população local, especialmente aquela excluída dos processos educacionais formais, com o objetivo de universalizar a cidadania por meio de uma formação que amplie seus horizontes e perspectivas de inserção no mercado de trabalho (IFPR, 2023).

O Curso Técnico em Agroecologia foi proposto a partir do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Foi ofertada uma turma na Escola Milton Santos de Agroecologia, no município de Maringá-PR. Essa iniciativa permitiu que jovens de áreas de Reforma Agrária tivessem acesso ao Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica,





atendendo aos anseios de comunidades rurais historicamente excluídas do processo educacional. O objetivo era qualificar os trabalhadores rurais para que pudessem atuar em projetos de Reforma Agrária (IFPR, 2020).

Com base nessa proposta, o foco do curso foi direcionado para a Região Metropolitana de Curitiba (RMC), composta por 29 municípios. Apesar de ser uma região altamente industrializada, ela é considerada a mais rural do Brasil (Zonin, 2007). De acordo com o Censo Agropecuário de 2017 (IBGE, 2018), 76% dos estabelecimentos agropecuários nos municípios da RMC são caracterizados como de agricultura familiar. Ademais, Queiroga (2012) salienta a existência de riscos reais e potenciais para a contaminação dos recursos naturais, em especial pelo fato de os municípios com maior adoção tecnológica, principalmente o manejo convencional de solos, adubos químicos e agrotóxicos, coincidirem com as áreas de mananciais do Alto Iguaçu e o Aquífero Karst, áreas fundamentais para o abastecimento de água de toda a RMC, representando um grande risco socioambiental para a região.

Nesse sentido, a Educação em Agroecologia e a proposta do IFPR – *campus* Campo Largo de ofertá-la no modelo Integrado ao Ensino Médio cumprem com a função de formar profissionais preparados para atuar com a produção agrícola, pecuária e silvícola frente às complexidades da questão ambiental no contexto da sustentabilidade.

Segundo Sousa (2017), a Educação em Agroecologia parte da validação dos saberes historicamente construídos pelos povos do campo, fazendo com que o discente, não importando sua idade ou cultura, seja parte ativa e construtora do processo de ensino-aprendizagem. De tal maneira, as diferenças constitutivas dos saberes devem ser levadas em conta na elaboração das ementas disciplinares, dos planos de aula e suas metodologias.

A Educação em Agroecologia, quando assumida como projeto pedagógico, coloca o ato educativo no centro da relação entre sociedade, natureza e trabalho. Mais do que preparar tecnicamente para o manejo produtivo, ela busca criar condições para que os estudantes compreendam a agricultura como prática social e histórica, conectada a dimensões ambientais, culturais e comunitárias. Assim, o espaço escolar deixa de ser um local apenas de transmissão de técnicas e passa a ser um território de diálogo de saberes, no qual a experiência prática é mediada por reflexão crítica e construção coletiva de conhecimento (Caldart, 2016).

Essa abordagem rompe com a lógica de ensino fragmentado, aproximando conteúdos científicos, saberes tradicionais e vivências locais. O professor atua como mediador de um processo que integra o fazer e o pensar, instigando os estudantes a investigarem suas próprias realidades e a interpretarem fenômenos agrícolas e socioambientais a partir de múltiplas perspectivas. Essa prática pedagógica, inspirada nos princípios agroecológicos, estimula a





autonomia intelectual, o protagonismo estudantil e o compromisso ético com a transformação dos territórios (Caldart, 2016).

Ao priorizar a dimensão pedagógica, a Educação em Agroecologia favorece metodologias ativas e participativas, que partem das realidades concretas e das necessidades formativas dos grupos envolvidos. Mais do que treinar para executar tarefas, busca-se formar sujeitos capazes de compreender as interdependências entre ecossistemas e comunidades humanas, reconhecendo o papel do agricultor como agente de sustentabilidade e guardião da biodiversidade. Dessa forma, o currículo se torna vivo e relacional, ancorado em práticas educativas que integram teoria e ação, ciência e cultura, conhecimento técnico e sensibilidade social.

Essa perspectiva exige práticas pedagógicas que acolham a pluralidade dos sujeitos e promovam o envolvimento ativo dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem. A diversidade de trajetórias, idades, vivências e capacidades presentes nas turmas de Agroecologia do IFPR – *campus* Campo Largo desafia qualquer proposta homogeneizante de ensino. Por isso, torna-se indispensável incorporar os princípios da Educação Inclusiva, não como um apêndice normativo, mas como parte constitutiva de um projeto educativo coerente com os fundamentos agroecológicos.

A Educação Inclusiva é um paradigma educacional que busca garantir que todos os estudantes, independentemente de suas diferenças físicas, intelectuais, culturais ou socioeconômicas, tenham acesso à educação de qualidade. Stainback e Stainback (1999) definem a inclusão como a prática de integrar todos os alunos em escolas regulares, onde suas necessidades sejam atendidas de maneira personalizada, permitindo o desenvolvimento pleno de suas capacidades. Nesse contexto, a Educação Inclusiva rompe com o modelo tradicional de exclusão ou segregação, ao adotar uma abordagem mais holística e participativa. Portanto, a Educação Inclusiva é compreendida como um paradigma que reconhece e valoriza as diferenças humanas, garantindo o direito de todos à participação plena, à aprendizagem e ao pertencimento (Stainback; Stainback, 1999).

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Quem é o sujeito da Educação Inclusiva? Ainda que a definição de Stainback e Stainback (1999) aborde a inclusão de todos os discentes em suas particularidades e





peculiaridades, o debate acadêmico e institucional está muitas vezes atrelado ao público da Educação Especial (Nascimento Neto; Nascimento; Monte, 2024).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) garante aos alunos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades e superdotação o atendimento de maneira regular pelas escolas com os mesmos direitos garantidos pela Lei de Diretrizes e Bases, além de proporcionar o atendimento educacional especializado (AEE) que subsidie o desenvolvimento dos estudantes.

Nesse caso, TDAH, Transtorno Bipolar, Transtorno Obsessivo e Compulsivo (TOC), Transtorno Opositivo-Desafiador (TOD), dislexia ou outros transtornos de aprendizagem não são assistidos pelas políticas de Educação Especial. Entretanto, desde a perspectiva da Educação Inclusiva, tais transtornos estão adquirindo cada vez mais atenção institucional (Brasil, 2021; Paes; Renk; Simão-Silva, 2022).

Essa realidade se impõe à Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Gonçalves e Duarte (2022) identificam que, na esteira da ampliação e interiorização da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, há um aumento de matrículas de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades.

As autoras ponderam que, a inclusão no âmbito da EPT é permeada por desafios institucionais e estruturais que muitas vezes são discriminatórios e excludentes. Ademais, deve-se manter em vista que a EPT não se limita a materializar os direitos à educação escolar regular, mas também a inserção social dos estudantes no mundo do trabalho. Portanto, a inclusão na modalidade EPT requer atenção especial às características dos estudantes, considerando suas potencialidades e limitações, de forma a promover uma formação que vá além da técnica, abrangendo aspectos sociais, emocionais e culturais.

Para tanto, é necessário reconhecer e trabalhar com as características individuais dos estudantes, principalmente aquelas que afetam o processo de ensino-aprendizagem. Isso requer um planejamento que considere objetivos de aprendizagem, as potencialidades do público-alvo a quem se destina e as características inerentes ao conteúdo ensinado. Portanto:

[...] o contexto escolar necessita de modificações em suas estruturas físicas, metodológica, atitudinal, e os professores necessitam de formação inicial a fim de tornarem-se aptos ao exercício da docência em ambientes inclusivos. É necessário que se faça com que o professor utilize novos procedimentos didáticos, que reflita de forma crítica sobre sua ação, superando os perigos da concepção baseada na deficiência como algo que limita ou impossibilita (Camargo, 2016, p. 34).

Dantas e Valcácio (2020) consideram que a Educação Inclusiva no âmbito da EPT deve privilegiar o processo em detrimento do produto, ou seja, conceber um projeto de educação que





também questione os parâmetros produtivistas do mundo do trabalho e, dessa maneira, possibilite viabilizar a aprendizagem contemplando as diferenças constitutivas dos sujeitos. Nesse sentido, os autores destacam que a avaliação deve ser incorporada como parte do processo de ensino-aprendizagem, rompendo com as práticas classificatórias que tendem à reprodução mecânica dos conteúdos.

Além disso, Camargo (2016) adverte que a superação de práticas excludentes exige transformações nas estruturas metodológicas e culturais da escola, e uma postura crítica por parte dos docentes. Isso é especialmente relevante na formação em Agroecologia que, ao se posicionar como um campo contra-hegemônico (Sousa, 2017), precisa refletir também sobre quem são os sujeitos que acessam esse processo formativo e quais vozes e experiências estão sendo legitimadas ou silenciadas.

Portanto, em cursos como o de Agroecologia do IFPR – *campus* Campo Largo, a Educação Inclusiva não se apresenta como apenas uma exigência legal, mas como condição pedagógica necessária para sustentar os próprios princípios agroecológicos. Incluir é reconhecer que há múltiplas formas de aprender, viver e produzir conhecimento, e que a sustentabilidade começa também com relações pedagógicas mais justas, horizontais e sensíveis à diversidade.

Ao valorizar a diversidade, a Educação Inclusiva contribui para o fortalecimento de uma cultura de respeito e empatia, preparando cidadãos capazes de conviver e contribuir em um mundo plural. Em contextos como o da educação em Agroecologia, no IFPR – *campus* Campo Largo, os princípios da inclusão se mostram indispensáveis para formar técnicos conscientes e comprometidos com o desenvolvimento sustentável e a justiça social.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como um relato de experiência com abordagem qualitativa, de caráter descritivo e analítico, conforme discutido por Flores e Felden (2017), que compreendem o relato como uma prática de sistematização crítica da vivência pedagógica situada. A investigação tem como base empírica o acompanhamento das turmas do segundo e terceiro anos do Ensino Médio Integrado (EMI) ao Curso Técnico em Agroecologia, ofertado pelo Instituto Federal do Paraná – *campus* Campo Largo, ao longo dos anos letivos de 2022 e 2023. O recorte de análise se concentrou em dois componentes curriculares: Proteção de Plantas e Sistemas de Produção Vegetal I.





A construção das informações partiu da observação participante e da vivência direta do cotidiano docente, tal como valorizado por Robaina, Gularte e Souza (2019), que apontam a prática docente como fonte legítima de conhecimento, especialmente em contextos em que a realidade impõe desafios estruturais e metodológicos. A sistematização da experiência incluiu o uso de registros de aula, planejamentos, relatórios, atividades discentes e interações em espaços institucionais e não institucionais.

A reflexão foi ancorada em referenciais da Educação Inclusiva (Stainback; Stainback, 1999; Camargo, 2016), EPT (Gonçalves; Duarte, 2022; Dantas; Valcácio, 2020) e da Educação em Agroecologia (Sousa, 2017; Caldart, 2005, 2016), articulando práticas pedagógicas com os princípios da diversidade, da inclusão e da sustentabilidade. Assim, esta proposta não se configura como pesquisa empírica com delineamento estatístico, mas como uma sistematização crítica e reflexiva do fazer pedagógico, situada em um contexto educativo real, na interface entre prática docente, inclusão e Agroecologia.

ELEMENTOS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM AGROECOLOGIA

A experiência de Educação em Agroecologia aqui referenciada desenvolveu-se ao longo dos anos letivos de 2022 e 2023, especificamente nas turmas do segundo e terceiro anos do EMI ao curso técnico em Agroecologia ofertado pelo IFPR – *campus* Campo Largo. A análise concentra-se em dois componentes curriculares obrigatórios: Proteção de Plantas, ofertado no segundo ano; e Sistemas de Produção Vegetal I, ofertado no terceiro ano.

O componente curricular Proteção de Plantas tem como objetivo abordar aspectos relacionados à fitossanidade de plantas cultivadas sob a perspectiva da Agroecologia. Nesse contexto, explora de forma crítica o uso de agrotóxicos, incentivando uma reflexão sobre seus impactos, investiga os mecanismos de interação entre plantas cultivadas e outros organismos considerados indesejados, bem como analisa suas relações na cadeia trófica dos agroecossistemas. Também contempla elementos de tecnologia de aplicação de caldas e bioinsumos permitidos pela legislação de orgânicos.

Já o componente curricular Sistemas de Produção Vegetal I concentra-se em aspectos gerais da fitotecnia, ecofisiologia e manejo ecológico de grandes culturas graneleiras. A ênfase está em práticas sustentáveis que promovam a produção agrícola com base em princípios ecológicos, além de abordar aspectos técnico-agronômicos dos cultivos, como espaçamento, densidade, melhoramento genético e fatores agroclimáticos.





Em ambas as turmas há estudantes com diferentes transtornos e dificuldades de aprendizagem, incluindo casos de TEA, TDAH, Transtorno Bipolar, dislexia e disgrafia. Para além desses, a Educação Inclusiva preconiza a incorporação de quaisquer diferenças constitutivas dos estudantes no método de ensino. Nesse sentido, são refletidas a seguir experiências inclusivas em Agroecologia na execução dos componentes curriculares.

Métodos de ensino-aprendizagem em Agroecologia, para além da sala de aula

O ensino de Ciências Agrárias em nível médio exige momentos fora da sala de aula, fazendo-se necessário o uso de atividades práticas para potencializar a relação ensino-aprendizagem. O *campus* Campo Largo oferece infraestrutura específica aos cursos de Agroecologia, como o Laboratório Interno de Agroecologia e o Laboratório de Práticas e Estudos em Agroecologia (LAPEA).

O Laboratório Interno de Agroecologia está equipado para atividades práticas nas áreas de agroindústria, fitossanidade e solos. Juntamente com os laboratórios de Química e Biologia do *campus*, possibilita a realização de análises vegetais, biológicas e de solo. Já o LAPEA é um laboratório a céu aberto que ocupa uma área total de 1,3 hectares, dos quais 0,6 hectares correspondem à mata nativa e 0,7 hectares são destinados a atividades agrícolas. Entre as suas estruturas e tecnologias estão canteiros didáticos, sistemas agroflorestais, galpão para ferramentas e compostagem, estufas para cultivo protegido, captação de água da chuva para irrigação e meliponário (colmeias de abelhas nativas sem ferrão). Assim, o LAPEA funciona como uma unidade didática de produção agroecológica animal e vegetal, apoiando aulas práticas e outras atividades de ensino, pesquisa e extensão vinculadas à formação técnica em Agroecologia (IFPR, 2020).

De acordo com as ementas de cada componente curricular (IFPR, 2020) foram elaborados os Planos de Ensino, prevendo a utilização dos espaços formativos oferecidos. As atividades executadas, organizadas no Quadro 1, foram posteriormente abordadas em sala de aula a partir de um diálogo entre as experiências técnicas, sensoriais e afetivas com os conteúdos de cada ementa.

No componente Proteção de Plantas, em 2022, foram desenvolvidas as seguintes práticas: instalação coletiva de canteiro de morango (San Andreas); aplicação da metodologia de Ensino por Projeto para investigar, em grupos, a ocorrência de plantas espontâneas, pragas e doenças, culminando na elaboração de relatório comparativo com a literatura; e construção de coleção entomológica com, no mínimo, 20 insetos e 6 ordens diferentes, de forma individual.





Em 2023, no mesmo componente, realizaram-se: instalação coletiva de canteiro de cebola; elaboração de herbário de plantas espontâneas (mínimo de 20 espécies), de forma individual; identificação e pesquisa da ocorrência de míldio na cebola, em grupo; oficina prática de preparo de calda bordalesa e pulverização no canteiro de cebola; e construção de coleção entomológica com 20 insetos e 6 ordens diferentes, de forma individual.

Já no componente Sistemas de Produção Vegetal I, iniciado em 2023, foram realizadas: caminhadas orientadas nas áreas de mata e no LAPEA para contextualizar a diferença entre ecossistemas e agroecossistemas; coleta de material vegetativo para experimento de estaquia, conduzido em duplas por espécie; plantio coletivo de ervilha-torta; gravação de vídeo sobre teste de germinação de sementes, incluindo explicação das fases e cálculo da taxa de germinação, em duplas; condução e tutoramento da ervilha-torta, em coletivo; oficina de deficiências nutricionais na ervilha-torta; e colheita coletiva da ervilha-torta.

Quadro 1 – Atividades para além da sala de aula.

Ano Letivo	Turma / Componente Curricular	Práticas Desenvolvidas
2022	2º ano EMI – Proteção de Plantas	<ul style="list-style-type: none">• Instalação coletiva de canteiro de morango (<i>San Andreas</i>).• Aplicação da metodologia de Ensino por Projeto para investigar ocorrência de plantas espontâneas, pragas e doenças, com elaboração de relatório relacionando resultados à literatura.• Construção de coleção entomológica com no mínimo 20 insetos e 6 ordens diferentes.
2023	2º ano EMI – Proteção de Plantas	<ul style="list-style-type: none">• Instalação coletiva de canteiro de cebola.• Identificação e pesquisa da ocorrência de míldio na cebola.• Oficina de preparo de calda bordalesa e pulverização no canteiro de cebola.• Elaboração de herbário de plantas espontâneas (mínimo de 20 espécies).• Construção de coleção entomológica com no mínimo 20 insetos e 6 ordens diferentes.
2023	3º ano EMI – Sistemas de Produção Vegetal I	<ul style="list-style-type: none">• Caminhadas orientadas em áreas de mata e no LAPEA para diferenciar ecossistemas e agroecossistemas.• Coleta de material vegetativo e experimento de estaquia (trabalho em duplas por espécie).• Gravação de vídeo sobre o teste de germinação de sementes, com explicação das fases e cálculo da taxa de germinação.• Plantio coletivo de ervilha-torta.• Condução e tutoramento da ervilha-torta.• Oficina de deficiências nutricionais na ervilha-torta.• Colheita de ervilha-torta.

Fonte: Elaboração pelos autores





A partir das práticas elencadas é possível realizar algumas reflexões sobre suas potencialidades de inclusão. A instalação e o manejo dos sistemas produtivos de morango, cebola e ervilha-torta indicam o potencial de tarefas coletivas. Tarefas coletivas, previamente planejadas⁴ e centralizadas, possibilitam a interrelação entre sujeitos diferentes partilhando os mesmos objetivos de cada atividade. Para tais práticas, foram sempre privilegiados os interesses e habilidades de cada indivíduo em cumprir uma ou mais partes da tarefa planejada. Tais elementos dialogam com a perspectiva de cooperação não hierárquica abordada por Gonçalves e Duarte (2022).

Nesse sentido, emerge o senso de trabalho coletivo, que, atenciosamente guiado pelo educador, deve oportunizar atividades a todos os participantes e inibir o protagonismo individual ou de certo grupo. Essas atividades são, especialmente para o público da Educação Especial (Araújo; Rodrigues, 2023), um momento de criação e/ou fortalecimento de laços e confiança entre a turma.

Por outro lado, as atividades individuais, como a realização da coleção entomológica ou do herbário, possuem o princípio de equiparar as experiências em que todos se desafiam a concluir uma nova tarefa. O contato direto com a natureza e seus ciclos (por exemplo, o herbário planejado para o verão/outono e a coleção entomológica para a primavera) dialoga principalmente com os saberes tácitos que subjazem à agricultura camponesa e familiar. Existe ainda, para tais tarefas, a conexão com os fundamentos da ciência da taxonomia (Borges, 2022). Nesse contexto, nota-se primeiramente o contato prático com os princípios da Educação em Agroecologia (Sousa, 2017; Caldart, 2005, 2016). Também é possível mencionar que, muito além do rigor acadêmico, os trabalhos são avaliados com base na experiência (Queiroz *et al.*, 2022) e em seu grau de dedicação, a título de como Dantas e Valcácio (2020) sugerem, serem princípios fundamentais da Educação Inclusiva.

Espaços institucionais e não institucionais de apoio em casos de dificuldade de aprendizagem

A Resolução IFPR nº 50/2017 (IFPR, 2017) prevê que os docentes disponham de, no mínimo, quatro horas semanais para o Apoio ao Ensino, integrando o Plano de Trabalho Docente (PTD). Esse espaço tem como finalidade implementar estratégias de adequação e melhoria dos processos de ensino-aprendizagem, sendo especialmente indicado nos casos de

⁴ Elemento centralmente importante para o público da Educação Especial, sobretudo os estudantes com neurodivergência (Araújo; Rodrigues, 2023).





estudantes com dificuldades de aprendizagem. Na experiência relatada, o horário de Apoio ao Ensino mostrou-se um recurso valioso, pois, por ocorrer de forma individualizada e em contraturno, favorece a revisão e o reforço do conteúdo, a utilização de metodologias diferenciadas e a construção de vínculos entre docente e estudante, aspecto central para a aprendizagem de alunos com TEA, conforme aponta Araújo e Rodrigues (2023).

O Apoio ao Ensino muitas vezes ocorre nas dependências do CNAPNE (Coordenadoria do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas), localizado em sala anexa à biblioteca e atualmente em processo de ampliação e reorganização para melhor atender à comunidade acadêmica. O CNAPNE atua como instância institucional responsável por identificar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, produzir materiais adaptados, viabilizar o atendimento educacional especializado, acompanhar e adequar currículos quando necessário, registrar o acompanhamento individualizado dos estudantes, promover reuniões com famílias e profissionais externos e desenvolver ações de sensibilização sobre diversidade e saúde mental. Também estabelece parcerias com instituições especializadas, visando a complementar o suporte oferecido internamente (IFPR, 2023).

Ao articular-se com o Apoio ao Ensino previsto no PTD, cria-se uma rede que integra a atenção individualizada do professor ao suporte técnico e institucional. Tal integração, conforme defendem Gonçalves e Duarte (2022), potencializa a efetividade das práticas inclusivas na EPT, garantindo que a atuação docente esteja amparada por conhecimento técnico e políticas institucionais. Essa estrutura evita o risco de um modelo de inclusão pautado apenas na beneficência, como alertam Paes, Renk e Simão-Silva (2022), avançando para uma abordagem orientada à autonomia e permanência escolar.

Além dos espaços institucionais, iniciativas não institucionais também desempenham papel relevante, especialmente nas atividades práticas. Durante a experiência analisada, após a divulgação de trabalhos individuais (por exemplo: herbário de plantas espontâneas, coleção entomológica, vídeo de teste de germinação), houve acompanhamento próximo de estudantes com necessidades educacionais específicas e outros transtornos, assegurando que compreendessem as tarefas, estivessem cientes dos prazos e identificassem eventuais dificuldades. Essa postura, ainda que informal, vai ao encontro da perspectiva de Stainback e Stainback (1999), segundo a qual a inclusão demanda ações intencionais, flexíveis e diversificadas, adaptadas às necessidades de cada estudante.

Dessa forma, a articulação entre o Apoio ao Ensino, o CNAPNE e as ações não institucionais criam um arranjo capaz de promover acesso e permanência, unindo afetividade, metodologias diferenciadas e políticas institucionais de inclusão.





Avaliação por conceitos e flexibilização curricular como elementos de educação inclusiva

No IFPR, a avaliação por conceitos, prevista na Resolução nº 50/2017 (IFPR, 2017), representa um avanço em direção à Educação Inclusiva ao permitir que o desempenho do estudante seja considerado em sua singularidade. Ao permitir classificar o aprendizado como pleno (A), parcialmente pleno (B), suficiente (C) ou insuficiente (D), o docente consegue reconhecer diferentes níveis de desenvolvimento das competências previstas, favorecendo trajetórias singulares e respeitando ritmos e modos de aprendizagem distintos. Ademais, durante a experiência relatada, foi utilizado como critério de concepção da suficiência do aprendizado o comprometimento, o interesse, a desenvoltura e a disciplina no alcance das tarefas.

Essa perspectiva reforça que a avaliação deve ser compreendida como um instrumento pedagógico, e não apenas como medida de seleção ou de desempenho, o que está em consonância com o que se discute sobre a EPT inclusiva, na qual se reconhece que diferentes formas de aprendizagem podem coexistir e ser valorizadas (Dantas; Valcácio, 2020; Nascimento Neto; Nascimento; Monte, 2024).

Como apontam Dantas e Valcácio (2020), na EPT, avaliações que incorporam múltiplas dimensões – cognitivas, procedimentais e afetivas – reforçam a inclusão ao legitimar diferentes formas de participação e expressão do conhecimento. De forma semelhante, Paes, Renk e Simão-Silva (2022) enfatizam que estudantes com TDAH se beneficiam de avaliações que considerem a constância, a motivação e a autonomia progressiva, em vez de depender de critérios uniformes que podem ser desfavoráveis às suas trajetórias.

Outra experiência transcorrida nos anos letivos de 2022 e 2023 foi a Flexibilização Curricular. Trata-se de um mecanismo que adapta conteúdos, objetivos e instrumentos avaliativos às condições individuais do estudante, sem reduzir as competências a serem atingidas. A Flexibilização Curricular é elaborada a partir de uma articulação entre uma equipe multiprofissional de docentes e Técnicos em Assuntos Educacionais, coordenada pelo CNAPNE, no qual é elaborado o Plano de Trabalho do Estudante (PTE), sendo este o instrumento central. Ele define estratégias de adequação de tarefas, metodologias, prazos e formas de avaliação, de modo a garantir que todos os estudantes tenham a oportunidade de alcançar os objetivos previstos (IFPR, 2023).

A literatura indica que, além da formação docente e da sensibilização da comunidade acadêmica, a flexibilização curricular é um pilar para a construção de práticas inclusivas na





EPT (Nascimento Neto; Nascimento; Monte, 2024). Dantas e Valcácio (2020) indicam que a flexibilização curricular deve tensionar a rigidez do currículo, promovendo percursos personalizados sem comprometer a integridade dos objetivos formativos.

Assim, a avaliação por conceitos e a flexibilização curricular não são meras adaptações: constituem elementos centrais da Educação Inclusiva por articularem o respeito às diferenças, a atenção individualizada e os ajustes curriculares necessários para permitir o acesso e a permanência do estudante. Quando integrados ao Projeto Político-Pedagógico da instituição, como destacam Silva e Pacheco (2021), esses mecanismos deixam de ser ações pontuais e passam a constituir a identidade inclusiva da instituição, promovendo uma prática educativa que valoriza a diversidade, a equidade e a autonomia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi considerado que a Educação Inclusiva dialoga com as bases da Educação em Agroecologia. Isso ocorre em função da posição epistemológica e pedagógica em que repousa a Agroecologia, a qual se afasta da hierarquização dos conhecimentos e, por isso, respeita as diferenças constitutivas dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

O que torna profícua a perspectiva de Educação Inclusiva ser incorporada na execução do Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico em Agroecologia, em específico, o curso em andamento no IFPR – *campus* Campo Largo, interlocutor deste texto.

As observações decorrentes da experiência relatada oportunizam a compreensão de que a inclusão pode ser trabalhada em distintos momentos do processo de ensino-aprendizagem. Foi discutido sobre o potencial das atividades fora da sala de aula como mediadoras da inclusão por meio da experiência direta com a natureza e com técnicas agrícolas. Nesse processo, foram proporcionadas atividades que mesclam momentos coletivos e individuais e que potencializam o desenvolvimento das diferentes habilidades presentes em cada educando, seja no sentido de potencializar e/ou superar suas capacidades. Da experiência relatada, quer-se enfatizar que, fundamental tanto à Educação em Agroecologia quanto à Educação Inclusiva, no planejamento e na execução de atividades fora da sala de aula, o foco está nas experiências cognitivas, sensoriais e afetivas produzidas.

À luz do referencial teórico exposto, a inclusão na modalidade de EPT está atrelada aos espaços institucionais e não institucionais proporcionados pela equipe multidisciplinar presente no *campus*. Ainda que a inclusão não se encerre na produção de tais espaços, é possível afirmar que, sem eles, tampouco é possível transformar o processo de ensino-aprendizagem em algo





acolhedor das diferenças constitutivas dos estudantes. O mesmo pode ser dito sobre as ferramentas institucionais discutidas, a avaliação por conceitos e a flexibilização curricular. Previstas em resolução, foram discutidas as potencialidades de tais ferramentas não somente com caráter inclusivo, mas também fundamentais à permanência dos estudantes.

É preciso destacar, como elemento muito discutido na literatura sobre Educação Inclusiva, que as instituições de ensino assumam a responsabilidade de ofertar formação continuada sobre assuntos correlatos. Esse fator se intensifica ao levar em conta o corpo docente da EPT, em que parte da equipe não é licenciada ou não possui formação pedagógica. Também se destaca a predisposição necessária aos docentes para dialogarem e trabalharem em equipe, não somente com outros docentes, mas também com os colegas do CNAPNE e demais Técnicos em Assuntos Educacionais e especialistas em Educação Especial. Impõe-se ao docente o reconhecimento de seus débitos em relação à temática, assim como, uma postura humilde e dialógica para aprender com colegas e superar os desafios institucionais de prestar um atendimento individualizado e contextualizado aos estudantes que dele precisam.

Enfim, a experiência relatada não pretende ser um guia de como-fazer Educação Inclusiva, mas um instrumento reflexivo de possibilidades de Educação em Agroecologia que possa subsidiar novas tomadas de decisão entre gestores, docentes e discentes.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos aos docentes do Colegiado do Curso Técnico em Agroecologia Integrado ao Ensino Médio e aos Técnicos em Assuntos Educacionais do IFPR – *campus* Campo Largo.





REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, A. F. S.; RODRIGUES, A. D. P. A importância da afetividade na relação entre professores e alunos com TDAH e TEA na rede de ensino regular de escola particular. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 9, n. 5, p. 505–524, 2023. DOI: <https://doi.org/10.51891/rease.v9i5.9696>.
- BORGES, E. S. C. Modelo didático de botânica para alunos com deficiência visual com ênfase no ensino de conteúdos ambientais. **Revista Macambira**, v. 6, n. 1, p. 1–17, 2022. DOI: <https://doi.org/10.35642/rm.v6i1.711>.
- BRASIL. **Educação profissional**: indicações para a ação: a interface educação profissional/educação especial. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2003. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/educ_prof.pdf. Acesso em: 11 ago. 2025.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2025.
- BRASIL. Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. **Diário Oficial da União**: Brasília, 2021. Disponível em: http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2014.254-2021?OpenDocument. Acesso em: 11 ago. 2025.
- CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, p. 191–204, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462009000100003>.
- CALDART, R. Trabalho, agroecologia e educação politécnica nas escolas do campo. In: PIRES, J. H.; NOVAES, H. T.; MAZIN, A.; LOPES, J. (orgs.). **Questão Agrária, Cooperação e Agroecologia**. São Paulo: Outras Expressões, 2016. v. 3, p. 263-328.
- CAMARGO, C. P. Representações sociais acerca da educação inclusiva na formação inicial de professores: um estudo com licenciandos-bolsistas Pibid de uma licenciatura em Química. 2016. 150 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Bauru, 2016. Disponível em <https://repositorio.unesp.br/items/483fbcc3-947b-4f71-9872-24a01e181fc7>. Acesso em: 13 ago. 2025.
- DANTAS, S. S.; VALCÁCIO, M. A. J. Educação Inclusiva na Educação Profissional e Tecnológica: tensões e desafios. **VI CONEDU - Vol. 2**. Campina Grande: Realize Editora, 2020. p. 982-997. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/65371>. Acesso em: 11 ago. 2025.
- FERNANDES, B. M. Educação do campo e território camponês no Brasil. In.: FERNANDES, B. M; SANTOS, C. A. **Educação do campo**: campo, políticas públicas e educação. Brasília: Incra, p. 39-66, 2008.
- FLORES, L. M.; FELDEN, E. L. O Ensino com pesquisa no Curso de Licenciatura em Educação do Campo: relato de experiência. **Revista de Ciência e Inovação**, v. 2, n. 1, jul. 2017. DOI: <https://doi.org/10.26669/2448-4091146>.





GONÇALVES, V. M. D.; DUARTE, M. B. Inclusão na Educação Profissional e Tecnológica: avaliação do conhecimento e de práticas docentes. **Educação em Foco**, v. 25, n. 46, p. 335-371, 2022. DOI: <https://doi.org/10.36704/eef.v25i46.5866>.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ - IFPR. **Resolução nº 50, de 14 de julho de 2017**. Estabelece as normas de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem no âmbito do IFPR. Curitiba, 2017. Disponível em: <https://ifpr.edu.br/resolucao-no-50-de-14-de-julho-de-2017/>. Acesso em: 13 ago. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ - IFPR. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agroecologia**. Campo Largo: IFPR, 2020. Disponível em: https://ifpr.edu.br/campo-largo/wp-content/uploads/sites/6/2021/01/PPC-Tecnico-em-Agroecologia-2020_23ago-1.pdf. Acesso em: 13 ago. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ - IFPR. **Projeto Político-Pedagógico do IFPR - Campus Campo Largo**. Campo Largo: IFPR, 2023. Disponível em: <https://ifpr.edu.br/campo-largo/wp-content/uploads/sites/6/2024/02/PPP05122023APROVADOPELOCGPCeCODIC.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Censo Agropecuário 2017**: resultados preliminares. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/pesquisa/censo-agropecuario/censo-agropecuario-2017>. Acesso em: 13 jan. 2025.

MENDES, I. B.; SILVA, L. S.; SILVA, R. L. S. Agroecologia e território camponês: desafios da formação por alternância na EFAMI. **Revista Macambira**, v. 8, n. 1, p. 1-20, 2024. DOI: <https://doi.org/10.35642/rm.v8i1.1384>.

NASCIMENTO NETO, J. R.; NASCIMENTO, J. B. M.; MONTE, F. F. C. Políticas públicas e práticas inclusivas na educação profissional e tecnológica: revisão sistemática de literatura. **Revista Semiárido De Visu**, v. 12, n. 3, p. 1397-1411. 2024. DOI: <https://doi.org/10.31416/rsdv.v12i3.823>.

PAES, S. S. M.; RENK, V. E.; SIMÃO-SILVA, D. P. A inclusão de alunos com TDAH – um decênio das diretrizes de Educação Especial em Santa Catarina: um modelo de beneficência? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 30 n. 11, 2022. 254–273. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002902308>.

QUEIROGA, J. L. Sistemas agrários: expressão das estratégias de reprodução da agricultura familiar na diversidade da Região Metropolitana de Curitiba. In: FERREIRA, A. D. D.; BRANDENBURG, A.; CORONA, H. M. P. (org.). **Do rural invisível ao rural que se reconhece**: dilemas socioambientais na agricultura familiar. Curitiba: Ed. UFPR, 2012. p. 53-107.

QUEIROZ, N. M. O.; SOUZA, E. B., OLIVEIRA, R. K. M.; CARNEIRO, M. M. L. C. Jardim sensorial numa escola do campo: uma ferramenta para o ensino de ciências. **Revista Macambira**, v. 6, n. 1, p. e061030-e061030, 2022. DOI: <https://doi.org/10.35642/rm.v6i1.713>

ROBAINA, J. C.; GULARTE, C.; SOUZA, G. Ensinando ciências na escola do campo: relato de experiência. **Revista da Extensão**, Porto Alegre, n. 17, p. 51–57, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/revext/article/view/90784>. Acesso em: 13 jan. 2025.





SILVA, C. J. R.; PACHECO, E. M. A concepção do projeto político pedagógico dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 22, e13658, p. 1-22, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.15628/rbept.2022.13658>. Acesso em: 13 jan. 2025.

SOUSA, R. P. Educação em agroecologia: reflexões sobre a formação contra-hegemônica de camponeses no Brasil. **Ciência e Cultura**, v. 69, n. 2, p. 28-33, 2017. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v69n2/v69n2a11.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2025.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ZONIN, W. J. Transição Agroecológica: modalidades e estágios na região metropolitana de Curitiba. 2007. **Tese** (Doutorado em Meio Ambiente e Desenvolvimento) – Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento, Universidade Federal do Paraná, Curitiba. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/12095?show=full>. Acesso em: 13 ago. 2025.



Informações do Artigo	Article Information
<p>Recebido em: 13/01/2025 Aceito em: 15/09/2025 Publicado em: 24/09/2025</p>	<p>Received on: 2025/01/13 Accepted in: 2025/09/15 Published on: 2025/09/24</p>
<p>Contribuições de Autoria <u>Resumo:</u> Emilio Romanini Netto, Laís Perpetuo Colombo, Adriana Couto Pereira <u>Introdução:</u> Emilio Romanini Netto, Laís Perpetuo Colombo, Adriana Couto Pereira <u>Referencial teórico:</u> Emilio Romanini Netto, Laís Perpetuo Colombo, Adriana Couto Pereira <u>Análise de dados:</u> Emilio Romanini Netto, Laís Perpetuo Colombo, Adriana Couto Pereira <u>Discussão dos resultados:</u> Emilio Romanini Netto, Laís Perpetuo Colombo, Adriana Couto Pereira <u>Conclusão:</u> Emilio Romanini Netto, Laís Perpetuo Colombo, Adriana Couto Pereira <u>Referências:</u> Emilio Romanini Netto, Laís Perpetuo Colombo, Adriana Couto Pereira <u>Revisão do manuscrito:</u> Emilio Romanini Netto, Laís Perpetuo Colombo, Adriana Couto Pereira <u>Aprovação da versão final publicada:</u> Emilio Romanini Netto, Laís Perpetuo Colombo, Adriana Couto Pereira</p>	<p>Author Contributions <u>Abstract/Resumen:</u> Emilio Romanini Netto, Laís Perpetuo Colombo, Adriana Couto Pereira <u>Introduction:</u> Emilio Romanini Netto, Laís Perpetuo Colombo, Adriana Couto Pereira <u>Theoretical reference:</u> Emilio Romanini Netto, Laís Perpetuo Colombo, Adriana Couto Pereira <u>Data analysis:</u> Emilio Romanini Netto, Laís Perpetuo Colombo, Adriana Couto Pereira <u>Discussion of results:</u> Emilio Romanini Netto, Laís Perpetuo Colombo, Adriana Couto Pereira <u>Conclusion:</u> Emilio Romanini Netto, Laís Perpetuo Colombo, Adriana Couto Pereira <u>References:</u> Emilio Romanini Netto, Laís Perpetuo Colombo, Adriana Couto Pereira <u>Manuscript review:</u> Emilio Romanini Netto, Laís Perpetuo Colombo, Adriana Couto Pereira <u>Approval of the final published version:</u> Emilio Romanini Netto, Laís Perpetuo Colombo, Adriana Couto Pereira</p>
<p>Conflitos de Interesse Os autores declaram não haver nenhum conflito de interesse de ordem pessoal, comercial, acadêmico, político e financeiro referente a este manuscrito.</p>	<p>Interest conflicts The authors declare that there is no personal, commercial, academic, political or financial conflict of interest regarding this manuscript.</p>
<p>Como Citar este artigo - ABNT ROMANINI NETTO, E.; COLOMBO, L. P.; PEREIRA, A. C. Educação Inclusiva e o ensino-aprendizagem de Agroecologia: desafios e possibilidades. Revista Macambira, Serrinha (BA), v. 9, n. 1, e091014, jan./dez., 2025. https://doi.org/10.35642/rm.v9i1.1574.</p>	<p>How to cite this article - ABNT ROMANINI NETTO, E.; COLOMBO, L. P.; PEREIRA, A. C. Inclusive Education and the teaching learning process in Agroecology: challenges and possibilities. Revista Macambira, Serrinha (BA), v. 9, n. 1, e091014, jan./dez., 2025. https://doi.org/10.35642/rm.v9i1.1574.</p>
<p>Licença de Uso A Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Esta licença permite compartilhar, copiar, redistribuir o manuscrito em qualquer meio ou formato. Além disso, permite adaptar, remixar, transformar e construir sobre o material, mesmo que comercialmente, desde que seja atribuído o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico.</p>	<p>Use license The Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License (CC BY 4.0). This license allows sharing, copying, redistributing the manuscript in any médium or format. In addition, it allows adapting, remixing, transforming and building on the material, even commercially, as long as due credit for authorship and initial publication in this journal is attributed.</p>