

**A RESISTÊNCIA DO ENSINO INCLUSIVO DIANTE DAS BARREIRAS  
POLÍTICAS E SOCIAIS – COTIDIANO ESCOLAR E O TRABALHO DOCENTE**

**THE RESISTANCE OF INCLUSIVE EDUCATION IN THE FACE OF POLITICAL  
AND SOCIAL BARRIERS – SCHOOL DAILY LIFE AND TEACHING WORK**

Deise Bento de Oliveira Guimarães<sup>1</sup>

Felipe de Macedo Imenes<sup>2</sup>

Cláudia Barreiros Hernandez Sonco<sup>3</sup>

Lidiane Aparecida de Almeida<sup>4</sup>

**Resumo**

O presente artigo tem como tema o ensino inclusivo e a atuação docente na promoção da inclusão escolar. Como objetivo, busca analisar a importância das práticas pedagógicas inclusivas no processo de escolarização de estudantes com necessidades educacionais específicas. A metodologia adotada consiste em uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada em legislações vigentes e em estudos de autores da área da educação inclusiva. Os resultados indicam que a atuação do professor é elemento central para a efetivação da inclusão, sendo imprescindível o uso de práticas pedagógicas adaptadas às necessidades dos estudantes. Conclui-se que a consolidação de uma escola inclusiva depende do compromisso docente aliado às políticas públicas educacionais.

**Palavras-chaves:** Direito. Educação. Inclusão. Política. Práticas Pedagógicas.

**Abstract**

This article addresses the theme of inclusive education and the role of teaching practice in promoting school inclusion. Its objective is to analyze the importance of inclusive pedagogical practices in the schooling process of students with specific educational

---

<sup>1</sup> Mestranda em Ensino da Educação Básica do Programa de pós-graduação do Cap-UERJ. Professora do Colégio Pedro II e da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. E-mail: [deisebento@gmail.com](mailto:deisebento@gmail.com). Telefone: 21 996613689. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9737-4935>

<sup>2</sup> Mestrando em Ensino da Educação Básica do Programa de pós-graduação do Cap-UERJ. Professor do Estado do Rio de Janeiro e da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. E-mail: [felipeimenes@gmail.com](mailto:felipeimenes@gmail.com). Telefone: 21 999821773. <https://orcid.org/0009-0000-7622-5116>

<sup>3</sup> Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino em Educação Básica - Professora Associada do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – Cap-Uerj. E-mail: [claudiahbsonco@gmail.com](mailto:claudiahbsonco@gmail.com) Telefone: 21981675735. <https://orcid.org/0000-0002-4229-6028>

<sup>4</sup> Doutora em Ciência e Tecnologia de Polímeros – UFRJ. Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino em Educação Básica – PPGEB/CAP-Uerj. E-mail: [lidialmeida0909@gmail.com](mailto:lidialmeida0909@gmail.com). Telefone: 21 991922428. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0279-791X>

needs. The methodology consists of a qualitative bibliographic research based on current legislation and studies by authors in the field of inclusive education. The results indicate that the teacher's role is central to the effective implementation of inclusion, making the use of pedagogical practices adapted to students' needs essential. It is concluded that the consolidation of an inclusive school depends on teachers' commitment allied to public educational policies.

**Keys words:** Education. Teaching practice. Socialization. Corporeity.

## EDUCAÇÃO: DIREITO DE TODOS

A história da educação no Brasil foi marcada por desigualdades sociais estruturais, resultantes de um processo de colonização excludente e de políticas públicas historicamente insuficientes. A escola, enquanto instituição responsável pela disseminação da educação formal, passou a assumir inúmeras demandas sociais que, isoladamente, não consegue absorver, o que resulta em diversas consequências, entre elas o analfabetismo.

Vidal e Faria Filho (2003, p.17) já apontavam que, no início dos anos 2000, a média de escolaridade da população brasileira era de apenas 6,4 anos de estudo, e o analfabetismo entre pessoas com 15 anos ou mais alcançava 11,6%, concentrando-se especialmente nas zonas rurais e nas faixas etárias acima de 40 anos:

Há ainda muitos desafios a enfrentar na construção desta escola desejada pelos movimentos sociais e populares. Alguns dados são significativos para desenhar o panorama desses desafios. De acordo com o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística realizado em 2003, a taxa média de escolaridade do brasileiro gira em torno de 6,4 anos de estudo e o analfabetismo entre quem tem 15 anos ou mais chega a 11,6%. Os analfabetos concentram-se principalmente na população com mais de 40 anos idade e moradora das zonas rurais.

Embora dados recentes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (conforme figuras 1 e 2 a seguir) indiquem avanços nos índices de escolarização e redução do analfabetismo entre 2016 e 2023, tais progressos não foram suficientes para garantir o direito à educação de forma equitativa a toda a população.

Figura 1

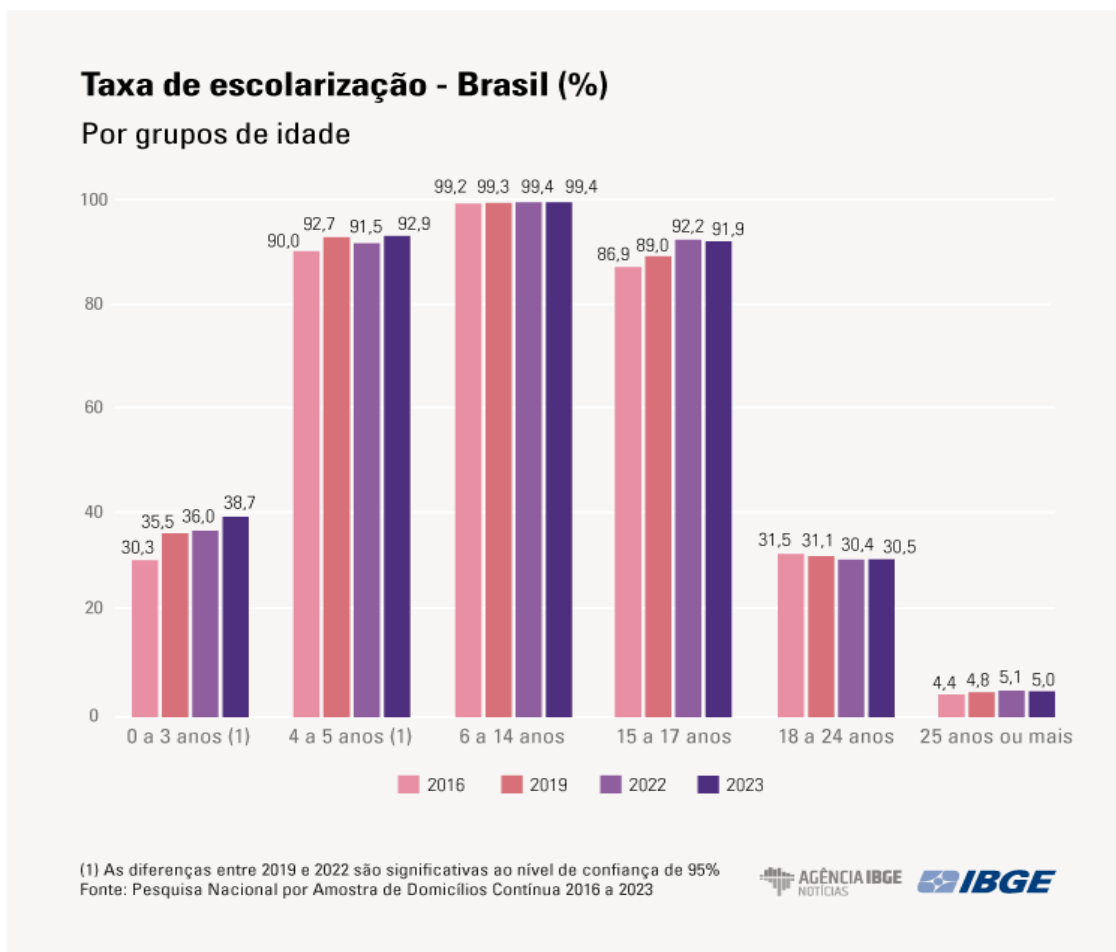
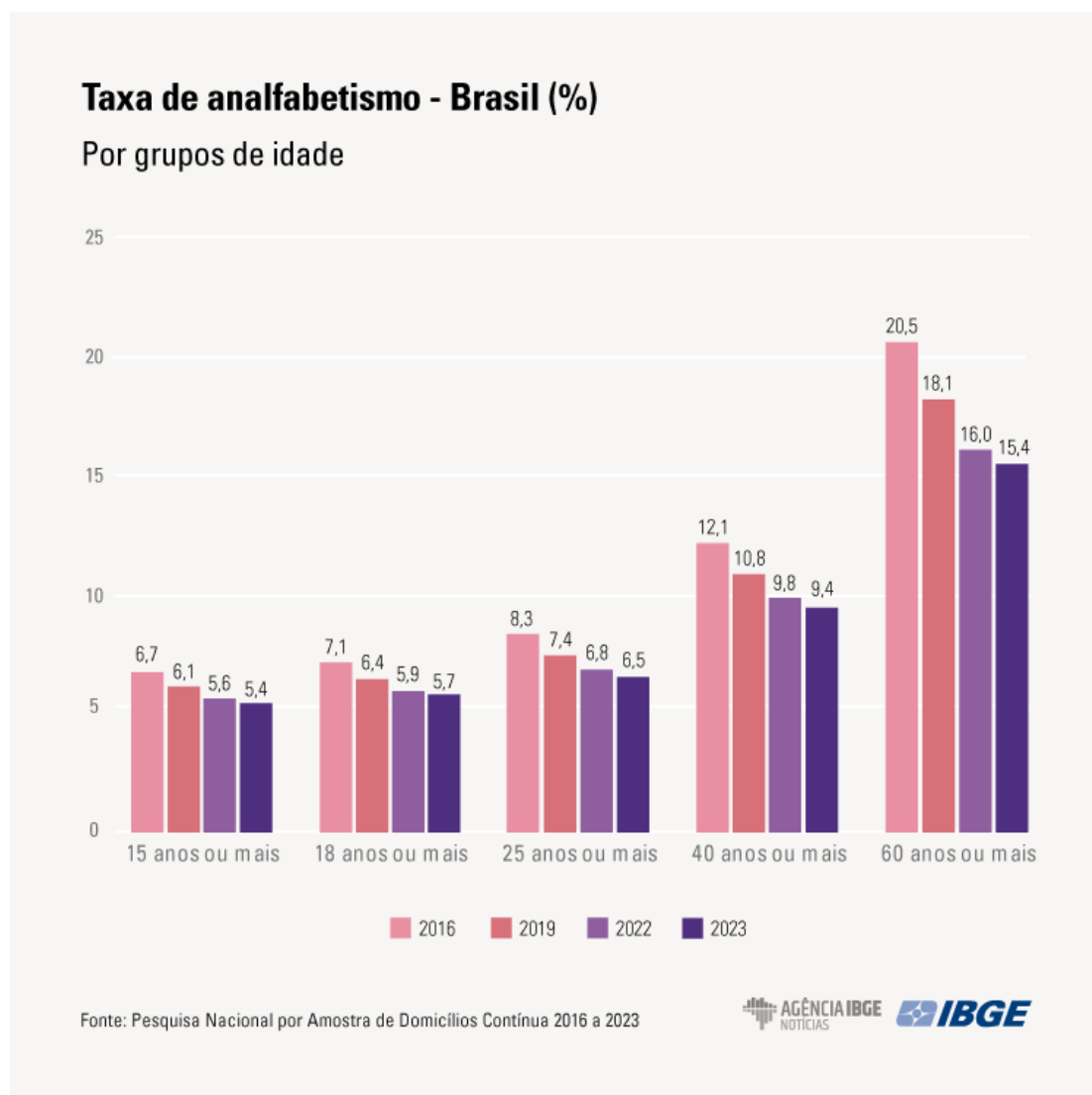


Figura 2



Assim, apesar dos avanços, o direito à educação ainda não é plenamente garantido, sendo necessárias ações efetivas para a erradicação do analfabetismo e a consolidação de uma escola pública democrática.

A educação como direito social está assegurada no art. 205 da Constituição Federal de 1988, que a define como “direito de todos e dever do Estado e da família” (Brasil, 1988). No que se refere à educação básica obrigatória, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996 – estabelece que o ensino deve ser garantido dos 4 aos 17 anos de idade (BRASIL, 1996), o que o torna um direito público subjetivo,

conforme destaca Cury (2022).

Antes mesmo da LDB atual, a Lei nº 4.024/1961 já estabelecia diretrizes para a educação nacional, embora ainda marcada por forte seletividade e exclusão social. Ao longo das décadas, a legislação educacional evoluiu, culminando com a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão – Lei nº 13.146/2015 –, que assegura, em condições de igualdade, os direitos fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (Brasil, 2015).

Ao analisar historicamente a educação especial, Baptista (2006, p. 24) afirma que não se trata de uma simples “aproximação” entre educação comum e educação especial, mas de um processo de complementariedade, cuja efetivação exige mudanças estruturais profundas na organização da escola.

No campo das Ciências Sociais, a inclusão também pode ser compreendida criticamente. Andreozzi (2006, p. 67) argumenta que, em sociedades regidas pela lógica da acumulação capitalista, determinados discursos de inclusão podem operar como estratégias simbólicas de controle social, ao passo que mantêm desigualdades estruturais. Nesse sentido, a autora problematiza a inclusão que ocorre sem a efetiva garantia de direitos, funcionando mais como contenção social do que como emancipação:

Os “excluídos” oferecem então um perigo, uma ameaça social. O contingente de “excluídos” de uma sociedade cuja lei é a da acumulação do lucro do investimento do capital, e sua lógica rege as relações sociais, oferece sem dúvida uma grande ameaça. Oferecem uma ameaça à unidade e manutenção totalizante do narcisismo financeiro do sistema globalizado. Uma forma de conter essa ameaça pode ser um discurso que imaginariamente se proponha a inclusão de todos.

## **A PROMOÇÃO DA INCLUSÃO NO AMBIENTE ESCOLAR E AS BARREIRAS SOCIAIS E POLÍTICAS**

Promover a inclusão no ambiente escolar implica compreender a educação como um direito humano fundamental. Candau e Sacavino (2013, p. 65) defendem que o trabalho pedagógico inclusivo requer metodologias ativas, pluralidade de linguagens, diálogo entre saberes e valorização das experiências dos educandos, sobretudo aquelas relacionadas às violações e à defesa dos direitos humanos.

A utilização de metodologias ativas e participativas, o emprego de diferentes linguagens, a promoção do diálogo entre diversos saberes, são componentes presentes ao longo de todo o processo que deve ter como referência fundamental a realidade social e as experiências dos participantes. Especial atenção deve ser dada aos relatos de histórias de vida relacionadas às violações ou à defesa dos Direitos Humanos, apresentadas pelos próprios participantes, através de entrevistas realizadas com determinadas pessoas indicadas pelo grupo ou através de matérias de jornais e outros meios de comunicação.

Entretanto, tais direitos não estão isentos de ameaças no contexto político recente. Silva Júnior e Fargoni (2020) analisam os impactos do bolsonarismo sobre os direitos humanos, a educação superior e a produção científica, destacando retrocessos expressivos. Um exemplo disso foi o Decreto nº 10.502/2020, que instituiu uma Política Nacional de Educação Especial com abertura para a segregação de estudantes com deficiência em classes e escolas especiais. Tal decreto foi revogado pelo Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023, assinado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, restabelecendo os princípios da educação inclusiva em consonância com a Constituição Federal e com a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2023). Nesse contexto, Silva Júnior e Fargoni (2020, p. 13) afirmam que o bolsonarismo apresenta traços do fascismo, sobretudo na aversão à pluralidade, manifestada pelo menosprezo às minorias e pelo medo do diferente.

Na escola, lidar com as diferenças é um desafio permanente do trabalho docente. Para Braun e Nunes (2015, p. 77), o aluno com deficiência intelectual,

particularmente, precisa ser desafiado a ampliar seus conceitos e desenvolver novas formas de pensamento, sendo indispensável a mediação pedagógica:

Pensar como organizar o processo de ensino para um aluno com deficiência intelectual, de modo que este seja desafiado a elaborar e a ampliar seus conceitos, a utilizar novos termos ao falar sobre objetos e eventos e a definir seus significados, internalizando-os, é uma condição para o desenvolvimento. São alunos que, deixados à própria sorte, acabam limitados em seu desenvolvimento, imputando-lhes impossibilidades as quais, necessariamente, não são decorrentes da sua deficiência, mas da ausência de mediações que organizem caminhos para a aprendizagem (VYGOTSKY, 2008). Shimazaki e Mori (2012, p.65) assim se expressam a este respeito: A pessoa com deficiência intelectual, quando deixada agindo por si mesma, terá maiores dificuldades em atingir o pensamento abstrato. O professor deve ajudá-la a fazer abstrações, bem como organizar e oferecer os instrumentos necessários que possibilitem ao aluno reorganizar sua atividade cognitiva. O professor e a escola constituem uma instância mediadora para o desenvolvimento dos processos psíquicos superiores .

Apoiada em Vygotsky (2008), essa perspectiva reforça que as limitações não decorrem apenas da deficiência, mas da ausência de mediações adequadas.

Shimazaki e Mori (2012) complementam que o professor exerce papel fundamental como mediador do desenvolvimento dos processos psíquicos superiores, sendo responsável por organizar instrumentos que favoreçam a aprendizagem.

Mantoan e Prieto (2006, p. 28-29) afirmam que a transformação da escola comum é um processo lento, que exige o rompimento com modelos excludentes e a superação do despreparo docente como argumento para negar a inclusão.

O processo de transformação da escola comum é lento e não pretende gerar maior marginalização da que já existe, abertamente, nas escolas especiais, tais como hoje se apresentam. Para que haja um processo de mudança, cujo movimento rumo para novas possibilidades para o ensino comum e especial, aqui existe uma ruptura com o modelo antigo de escola. Porque não há como caminhar com um pé em cada canoa. O ensino escolar comum e o despreparo dos professores, por sua vez, não podem continuar sendo justificativa dos que querem escapar da inclusão escolar pelos diferentes motivos. Des fato, este despreparo dos professores e das escolas tranquiliza e é o argumento favorito de muitos pais de crianças e jovens com deficiência, que acharam uma boa saída para fluir da inclusão. Felizmente, nem todos são ingênuos a ponto de “engolir” essa argumentação. Surpreende-me

que ela ainda esteja sendo utilizada!

Daga, Piovezana e Pieczkowski (2020, p. 2) ressaltam que a simples presença do aluno com deficiência na escola não garante sua inclusão, sendo necessária uma mudança na concepção de escola e no currículo.

A escola no Brasil passou por transformações através de seu processo de democratização. Parte das pessoas com deficiência, que no passado estavam excluídas, agora se encontram matriculadas e frequentando as escolas. Isso, porém, não significa que estão incluídas e com condições de avançarem nos seus processos de aprendizagem. É valioso se ter uma nova concepção sobre a escola contemporânea.

Padilha (2017, p. 19) reforça que o desenvolvimento máximo de cada aluno exige também o máximo de conhecimento do professor sobre os processos de aprendizagem, destacando que não é qualquer conteúdo ou estratégia que potencializa o desenvolvimento.

Não é qualquer conteúdo, não é com qualquer estratégia que as possibilidades dos alunos são potencializadas. O desenvolvimento máximo de cada aluno exige conhecimento também máximo dos professores sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores ou culturais e sobre a formação de conceitos cotidianos e científicos.

Por fim, Frigotto, em entrevista concedida a Hermida e Lira (2020, p. 10), alerta para a necessidade de resistência frente ao avanço de valores antidemocráticos, ressaltando o papel social da educação.

Não precisa muito esforço para vermos que o que se reaviva no presente, com a adesão de parte da sociedade, é esse conjunto de antivalores no convívio humano democrático. Aí está a esfinge que precisamos decifrar e enfrentar para que ela não nos devore. Como intelectuais militantes temos como tarefa inadiável resistir e ajudar os jovens entenderem que é seu futuro que está sendo interditado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo possibilitou uma reflexão sobre os desafios do ensino inclusivo no contexto das barreiras sociais e políticas que ainda atravessam a escola brasileira. A



partir da análise de legislações vigentes e de referenciais teóricos da educação inclusiva, constatou-se que a efetivação da inclusão vai muito além da garantia legal, exigindo compromisso ético, político e pedagógico da escola, do professor, do Estado e da sociedade.

Observou-se que, embora existam avanços históricos no campo da inclusão, persistem dificuldades relacionadas à formação docente, à escassez de recursos materiais, à fragilidade dos serviços de apoio especializado e à instabilidade das políticas públicas educacionais. Tais limites impactam diretamente a qualidade do atendimento aos estudantes com necessidades educacionais específicas.

Nesse cenário, o professor emerge como sujeito central do processo de inclusão, ao desenvolver práticas pedagógicas adaptadas, utilizar recursos diversificados, promover a oralidade, a mediação e a interação social como estratégias de aprendizagem.

Conclui-se que a educação inclusiva permanece como uma luta permanente por direitos, equidade e justiça social. Embora as leis representem importantes conquistas, sua efetivação depende de ações concretas no cotidiano escolar. Assim, o ato de educar, na perspectiva inclusiva, reafirma-se como um compromisso com a dignidade humana e com a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática.

### Referências:

ANDREOZZI, Maria Luiza. **Educação inclusiva: fracasso escolar da educação na modernidade.** Educação e Subjetividade, São Paulo: PUC-SP, ano 1, n. 2, p. 43–75, 2006.

BAPTISTA, Cláudio Roberto (org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas.** Porto Alegre: Mediação, 2006.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 1961.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 28 jul. 2024.

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, 1996.

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, 2015.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020.** Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2020. Revogado.

BRASIL. **Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023.** Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2023.

BRAUN, Patrícia; NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula. A formação de conceitos em alunos com deficiência intelectual: o caso de Ian. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 21, n. 1, p. 75–92, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382115000100006>

CANDAU, Vera Maria Ferrão; SACAVINO, Susana Beatriz. **Educação em direitos humanos e formação de educadores.** Educação, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 59–66, jan./abr. 2013.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação, direito de todos e o bicentenário da independência. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 21, p. 1–27, e107, 2022.

DAGA, Vanessa; PIOVEZANA, Leonir; PIECZKOWSKI, Tania. Adaptações curriculares para estudantes com deficiência intelectual: desafios e perspectivas. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, p. 1–24, e78, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X55382>

HERMIDA, Jorge Fernando; LIRA, Jailton. **A educação e o avanço da nova (ou extrema?) direita no Brasil: entrevista com Gaudêncio Frigotto.** Roteiro, Joaçaba, v. 45, p. 1–14, jan./dez. 2020. E-ISSN 2177-6059.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). **O desafio das diferenças na escola.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2006.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. Desenvolvimento psíquico e elaboração conceitual por alunos com deficiência intelectual na educação escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 23, n. 1, p. 9–20, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382317000100002>

SHIMAZAKI, Elsa Midori; MORI, Nerli Nonato Ribeiro. **Educação especial: práticas pedagógicas na perspectiva inclusiva.** Maringá: Eduem, 2012.

SILVA, Ana Paula Mesquita da; ARRUDA, Aparecida Luvizotto Medina Martins. O papel do professor diante da inclusão escolar. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, São Paulo, v. 5, n. 1, 2014. Disponível em: [http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes\\_pdf/educacao/v5\\_n1\\_2014/Ana\\_Paula.pdf](http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Ana_Paula.pdf). Acesso em: 10 maio 2024.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; FARGONI, Eduardo Henrique de. Bolsonarismo: a necropolítica

brasileira como pacto entre fascistas e neoliberais. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 14, p. 1–26, e4533133, jan./dez. 2020.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **A escolarização no Brasil: cultura e história da educação**. Campinas: Autores Associados, 2003.

Data do envio: 30/10/2024

Data do aceite: 04/12/2025.