

RESISTÊNCIA À INCLUSÃO ESCOLAR: REFLEXÕES A PARTIR DA ESCOLA PÚBLICA

RESISTANCE TO SCHOOL INCLUSION: REFLECTIONS FROM THE PUBLIC SCHOOL

RESISTENCIA A LA INCLUSIÓN ESCOLAR: REFLEXIONES DESDE LA ESCUELA PÚBLICA

João Max Conceição de Oliveira¹

Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Jaciete Barbosa dos Santos²

Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Lucimêre Rodrigues de Souza³

Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS

Resumo

Este artigo resulta de um recorte de pesquisa de doutorado em andamento, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC/UNEB). O objetivo é analisar como preconceitos e resistências se manifestam no processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência em duas escolas da rede pública estadual de Salvador. A investigação adota abordagem qualitativa, com base em análise documental, entrevistas, observações, e utiliza como referencial teórico a Teoria Crítica da Sociedade, com destaque para Theodor Adorno. Os resultados indicam que, embora haja marcos legais e diretrizes inclusivas, a cultura escolar ainda opera sob lógicas de exclusão, reforçadas por práticas de padronização e responsabilização individual. Conclui-se que a efetivação da inclusão demanda, além de recursos e formação docente, mudanças estruturais e culturais capazes de consolidar uma escola comprometida com a justiça social.

Palavras-chave: Inclusão Escolar; Preconceito; Teoria Crítica da Sociedade; Educação Pública.

¹ Doutorando em Educação pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), mestre em Educação em Educação e Contemporaneidade (UNEB), graduado em Licenciatura em Desenho e Plástica (UFBA), com Pós-Graduação em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (UNEB), Salvador, Bahia, Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9247334194649472>. E-mail: maxtempestatum@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4322-7796>.

² Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia; Departamento de Educação Campus I; Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Doutora em Educação e Contemporaneidade, com atuação em ensino, pesquisa e formação docente na área da educação inclusiva. Realizou pós-doutorado na Universidade do Minho (Portugal), com foco em bullying e deficiência. Coordena pesquisas nacionais e internacionais sobre inclusão e qualidade de vida de pessoas com deficiência. Salvador, Bahia, Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4465929888204182>. E-mail: jbsantos@uneb.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8877-0824>.

³ Professora Adjunta da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), com Dedicação Exclusiva; Departamento de Educação; Núcleo de Acessibilidade - NAU/UEFS. Doutora em Educação e Contemporaneidade, com atuação em ensino, pesquisa e extensão na área da educação inclusiva e violência escolar. Membro de grupos de pesquisa nacionais sobre inclusão, violência escolar e formação docente. Coordena programa de extensão sobre violência, inclusão e direitos humanos e participa de pesquisas nacionais e internacionais sobre bullying e preconceito no ensino universitário. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4093635979270109>. E-mail: rsouza@uefs.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5770-5832>.

Abstract

This article is an excerpt from ongoing doctoral research linked to the Graduate Program in Education and Contemporaneity at the State University of Bahia (PPGEduC/UNEB). The objective is to analyze how prejudice and resistance manifest themselves in the process of school inclusion of students with disabilities in two public schools in Salvador. The investigation adopts a qualitative approach, based on documentary analysis, interviews, and observations, and uses Critical Theory of Society as its theoretical framework, with emphasis on Theodor Adorno. The results indicate that, although there are legal frameworks and inclusive guidelines, school culture still operates under a logic of exclusion, reinforced by practices of standardization and individual accountability. It is concluded that the implementation of inclusion requires, in addition to resources and teacher training, structural and cultural changes capable of consolidating a school committed to social justice.

Keywords: School Inclusion; Prejudice; Critical Theory of Society; Public Education.

Resumen

Este artículo es el resultado de una investigación doctoral en curso, vinculada al Programa de Posgrado en Educación y Contemporaneidad de la Universidad Estatal de Bahía (PPGEduC/UNEB). El objetivo es analizar cómo se manifiestan los prejuicios y las resistencias en el proceso de inclusión escolar de los estudiantes con discapacidad en dos escuelas de la red pública estatal de Salvador. La investigación adopta un enfoque cualitativo, basado en el análisis documental, entrevistas y observaciones, y utiliza como referencia teórica la Teoría Crítica de la Sociedad, con especial énfasis en Theodor Adorno. Los resultados indican que, aunque existen marcos legales y directrices inclusivas, la cultura escolar sigue funcionando bajo lógicas de exclusión, reforzadas por prácticas de estandarización y responsabilización individual. Se concluye que la efectividad de la inclusión exige, además de recursos y formación docente, cambios estructurales y culturales capaces de consolidar una escuela comprometida con la justicia social.

Palabras claves: Inclusión escolar; Prejuicio; Teoría crítica de la sociedad; Educación pública

INTRODUÇÃO

Este artigo constitui um recorte de pesquisa de doutoramento em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC/UNEB), intitulada *Inclusão escolar na educação básica: análise das tensões na escola pública estadual em Salvador*. O estudo tem como temática central o processo de inclusão escolar na educação básica da rede pública estadual de Salvador, fundamentando-se na Teoria Crítica da Sociedade como principal referencial teórico.

O processo de inclusão escolar de pessoas com deficiência sensorial, físico-motora, neurodivergentes e com altas habilidades/superdotação desenvolve-se de forma gradual, apresentando avanços que coexistem com limitações de ordem organizacional, política e humana. Embora o Brasil conte com uma legislação avançada que possibilita direitos humanos e aspectos legais relacionados à inclusão, persiste um distanciamento entre a teoria normativa e sua aplicação prática no cotidiano escolar.



Nesse contexto, elaboraram-se as Diretrizes da Educação Inclusiva no Estado na Bahia (Bahia, 2017), que teve por base a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a partir de discussões sistemáticas realizadas por profissionais vinculados à área, com o intuito de fornecer uma base sólida para o planejamento escolar voltado à diversidade. Tais diretrizes reconhecem a diversidade como elemento fundamental do cotidiano educacional, destacando a presença de pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação e neurodivergentes no ambiente escolar.

A problemática da pesquisa reside, portanto, nas tensões entre o estabelecido nessas diretrizes e a realidade prática das escolas, marcada por obstáculos como resistência cultural à diversidade, manifestações de preconceito, formação docente insuficiente e carência de infraestrutura adequada. Esses fatores comprometem a consolidação de práticas inclusivas, exigindo uma análise que ultrapasse a normatização e considere as percepções dos profissionais diretamente envolvidos.

Diante do exposto, tem-se como problema de pesquisa que orienta a investigação é: como se apresentam as percepções de professores da rede pública estadual de Salvador em relação aos avanços e desafios no processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência, na articulação com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), tendo por referência as Diretrizes da Educação Inclusiva no Estado da Bahia?

O objetivo geral consiste em averiguar a percepção docente quanto aos avanços e desafios no processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência, no que tange à articulação com o AEE em escolas públicas estaduais de Salvador, tendo por referência as mencionadas Diretrizes. Como objetivos específicos, almeja-se: a) realizar uma análise crítica do processo de inclusão escolar na educação básica da rede estadual de ensino de Salvador; b) evidenciar manifestações de preconceito e resistência à inclusão, investigando suas configurações, origens e implicações no ambiente escolar; e, c) discutir de que maneira a presença de estudantes com deficiência interfere na dinâmica e no cotidiano da escola, com base na perspectiva dos docentes e gestores.

Por fim, o estudo intenta compreender as percepções de docentes e gestores, identificando barreiras físicas, pedagógicas e culturais que ainda dificultam a efetiva implementação das políticas inclusivas, bem como avaliar de que modo o AEE influencia a dinâmica escolar e a interação entre os estudantes, apontando caminhos para o aprimoramento das práticas inclusivas.



O presente artigo, desdobramento parcial da pesquisa de doutorado em andamento, objetiva analisar as resistências à inclusão escolar a partir da percepção de docentes da rede pública estadual de Salvador, com ênfase nas manifestações institucionais que obstaculizam a consolidação de uma educação efetivamente inclusiva.

A análise aqui desenvolvida, na seção “Resultados e discussões”, estrutura-se em três subseções principais. A primeira, intitulada “A resistência como sintoma institucional”, investiga como práticas e rotinas escolares consolidadas perpetuam resistências históricas à diferença, frequentemente mascaradas por discursos de neutralidade e normalidade. Em sequência, a segunda subseção, “O preconceito na escola: entre o silêncio e a exclusão”, aprofunda a discussão sobre as formas veladas pelas quais o preconceito se manifesta no cotidiano educacional, analisando seus efeitos na trajetória escolar dos estudantes com deficiência. Por fim, a terceira subseção, “As contradições da política: entre diretrizes e realidade”, examina criticamente o hiato existente entre os preceitos normativos das Diretrizes da Educação Inclusiva no Estado da Bahia (2017) e a materialidade vivenciada nas unidades de ensino, revelando lacunas substantivas na formação docente e na disponibilização de recursos necessários.

Dessa forma, este trabalho busca contribuir para o debate crítico no campo da educação inclusiva, procurando evidenciar os limites impostos pelas estruturas institucionais vigentes e fomentar a reflexão que possa subsidiar a construção de uma escola pública efetivamente democrática, justa e inclusiva.

METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, configurando-se como uma pesquisa do tipo estudo de caso. A investigação foi desenvolvida em duas escolas da rede pública estadual de educação básica, localizadas em Salvador, Bahia. A seleção das unidades pautou-se no critério distintivo da presença ou ausência de Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), espaço destinado ao AEE. Objetivou-se, com isso, compreender como o processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência se efetiva em contextos organizacionais distintos quanto à oferta de suporte especializado. Para preservar o anonimato das instituições, estas foram identificadas por meio de pseudônimos: Escola 1 (com SRM) e Escola 2 (sem SRM). Ambas estão inseridas no contexto de implementação das Diretrizes da Educação Inclusiva no Estado da Bahia (2017) e matriculam estudantes com deficiência e neurodivergentes.



Os participantes da pesquisa foram selecionados por amostragem intencional, tendo como critério central a atuação direta com os estudantes com deficiência no cotidiano escolar. Integraram o estudo os diretores de ambas as escolas, nove professores de diferentes áreas do conhecimento - Ciências Humanas, Ciências Exatas e Linguagens -, dois professores de Educação Física e a docente responsável pela SRM da Escola 1. A inclusão dos profissionais de Educação Física justifica-se por evidências de pesquisas anteriores que destacam o papel singular dessa disciplina em contextos permeados por dinâmicas de violência, bullying e exclusão simbólica (Rufo; Reginaldo; Crochík, 2023).

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com os docentes e gestores, complementadas pela aplicação de formulários às secretarias escolares, com vistas a obter dados institucionais contextualizados. As entrevistas, por sua vez, permitiram apreender percepções, experiências e contradições inerentes ao processo de inclusão, iluminando a complexidade da realidade experienciada no cotidiano das unidades de ensino.

A análise dos dados foi conduzida mediante a aplicação da técnica de triangulação de métodos e fontes (Lüdke; André; 1986; Bogdan; Biklen, 1994), estratégia que permitiu articular perspectivas diversas e conferir maior profundidade à interpretação do fenômeno investigado. A abordagem baseou-se na convergência entre entrevistas, observações e análise documental, visando captar a complexidade inerente ao processo de inclusão escolar em seus múltiplos aspectos.

O tratamento do material empírico seguiu uma lógica processual, iniciando-se pela organização sistemática das transcrições e registros em matrizes analíticas. Esse procedimento facilitou a identificação de recorrências, contradições e nuances discursivas, oferecendo um panorama detalhado das percepções e práticas relatadas pelos participantes. A interpretação, fundamentada na Teoria Crítica da Sociedade, considerou os discursos como expressões situadas em um contexto marcado por contradições institucionais e ideológicas, buscando desvelar os mecanismos simbólicos e estruturais que sustentam dinâmicas de exclusão no ambiente educacional.

A construção das categorias analíticas resultou de um diálogo constante entre os objetivos da pesquisa, o referencial teórico e os dados empíricos. A primeira categoria dedicou-se a examinar as percepções acerca dos avanços e desafios na implementação das políticas inclusivas, com atenção na dissonância entre o prescrito nas Diretrizes da Educação Inclusiva no Estado da Bahia (2017) e as condições materiais e formativas existentes nas escolas. A segunda categoria voltou-se para a análise das manifestações



de resistência e preconceito, abordando-as como fenômenos sociais e institucionais que se reproduzem no cotidiano escolar, seja por meio de discursos velados, seja mediante a perpetuação de estigmas. A terceira categoria concentrou-se nas implicações da inclusão sobre a dinâmica organizacional e pedagógica das escolas, investigando de que modo a presença de estudantes com deficiência tensiona práticas consolidadas e exige reconfigurações curriculares e relacionais.

A triangulação mostrou-se fundamental como procedimento de validação e como ferramenta crítica para destacar convergências e divergências entre os agentes escolares. A confrontação entre as falas de gestores, docentes do ensino regular e do AEE revelou tensões significativas, sobretudo no que se refere à compreensão das políticas, à manifestação de preconceitos e aos efeitos da inclusão na cultura escolar. Por fim, cumpre registrar que a pesquisa observou os preceitos éticos vigentes, tendo sido aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa sob o Parecer n.º 6.190.032, em julho de 2023.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, apresentam-se e discutem-se os principais achados da pesquisa, organizados em três eixos analíticos. Ressalta-se que tais eixos configuram uma reorganização das categorias da tese, a fim de favorecer a síntese neste artigo. São eles: a) a resistência institucional à diferença; b) o preconceito e suas expressões; e, c) as contradições entre diretrizes legais e práticas escolares. A análise busca aprofundar a compreensão das tensões e permanências que atravessam a inclusão de estudantes com deficiência na rede pública estadual, dialogando com os aportes da Teoria Crítica da Sociedade e com produções contemporâneas sobre deficiência, exclusão e justiça educacional.

Os resultados evidenciam que apenas a presença física dos estudantes com deficiência não garante inclusão plena, pois práticas escolares cotidianas reproduzem mecanismos de exclusão sutis, legitimados pela normalização institucional. Como apontam os organizadores do estudo coletado por Marian Dias et al., “Apesar do sistema de ensino considerar o acesso e a permanência na escola direitos consumados, a pesquisa demonstra que a premissa de estar dentro da escola não é condição suficiente de inclusão, sendo necessário rever práticas e concepções” (Dias et al., 2025, p. 9).

O exposto corrobora empiricamente a leitura proposta no presente trabalho: a matrícula é condição necessária, mas não é suficiente. Portanto, pondera-se que políticas e diretrizes que priorizam apenas acesso e matrícula deixam de intervir nas práticas



docentes, nos currículos, nas avaliações e na organização institucional - exatamente os vetores que os docentes entrevistados indicaram como espaços de resistência. Portanto, torna-se central deslocar o enfoque da “inserção” para a produção de condições institucionais que favoreçam permanência, participação e aprendizagem significativa.

Desse modo, a efetivação da inclusão exige mudanças estruturais, culturais e pedagógicas que ultrapassem adaptações técnicas, atingindo o modo como a escola organiza o ensino, o currículo e a formação docente.

A RESISTÊNCIA COMO SINTOMA INSTITUCIONAL

Embora haja respaldo legal e político que fundamenta a educação inclusiva, a realidade escolar evidencia obstáculos persistentes. A prática cotidiana mostra contradições entre o discurso normativo e a experiência das escolas, revelando uma resistência estrutural à diferença, sustentada por formas institucionalizadas de exclusão.

Essa resistência ultrapassa atitudes individuais: trata-se de uma lógica organizacional marcada pela padronização e pela normalização, que dificulta o reconhecimento da diversidade. Nesse processo, a escola assume função predominantemente instrumental, voltada mais para a eficiência e para o controle do que para a formação crítica. Conforme Adorno (1995), a educação deveria orientar-se pela emancipação, e não pela adaptação dos sujeitos às estruturas sociais dadas. Essa crítica ilumina o paradoxo vivido: a promessa da escola democrática contrasta com práticas que reduzem o sujeito à condição de ajustamento.

Um dos aspectos mais evidentes dessa resistência é a invisibilização dos estudantes com deficiência. Eles estão fisicamente presentes, mas suas especificidades são frequentemente apagadas em nome de uma suposta igualdade formal. Tal constatação, extraída do material empírico da pesquisa, denuncia a falsa neutralidade pedagógica, que ignora desigualdades estruturais sob o argumento de tratar todos da mesma forma.

O AEE aparece como espaço emblemático desse processo. Em vez de articular-se organicamente ao ensino comum, é muitas vezes concebido como serviço paralelo e fragmentado, reforçando a cisão entre espaços pedagógicos. Como assinalado por docentes participantes da pesquisa: *“se a escola e os adultos da escola não conseguem incluir esses professores [do AEE], o que esperar da inclusão dos estudantes?”*⁴. Esse depoimento expõe que a exclusão atinge também os profissionais que deveriam promover

⁴ Declaração de docente entrevistado na pesquisa de campo, Salvador, maio de 2024.



inclusão, revelando uma cultura institucional que marginaliza tanto estudantes quanto docentes.

Além disso, práticas pedagógicas de caráter tutelar, justificadas pelo discurso da proteção, limitam a autonomia dos estudantes com deficiência e restringem seu protagonismo. O silenciamento e a dificuldade na escuta, relatados pelos sujeitos da pesquisa, configuram um ambiente adverso à diferença. Essa realidade conecta-se à crítica de Adorno (1995), em *Educação após Auschwitz*, quando afirma que a barbárie sobrevive em práticas cotidianas que negam a alteridade e a autonomia, mesmo em contextos democráticos. O filósofo vai além, sustentando que “o único poder efetivo contra o princípio de *Auschwitz* seria a autonomia, para usar a expressão kantiana; o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não-participação” (Adorno, 1995, p. 125). As práticas tutelares e fragmentadas do AEE, em unidades em que elas ocorrem, ao limitarem a reflexão e a autodeterminação dos estudantes, operam na direção oposta a esse poder de resistência, perpetuando a lógica excludente que se pretende combater.

A resistência institucional também se expressa na responsabilização individual pelo fracasso escolar. Esse mecanismo de transferência de culpa é sintoma de uma formação cultural empobrecida, que, nas palavras de Santos e Ogasawara (2021, p. 74), “resulta, basicamente, de uma formação precária, marcada pela ausência da experiência e da autorreflexão crítica que contribui para a proliferação do preconceito e da discriminação social”. Nessa lógica perversa, a instituição escolar se exime de confrontar suas próprias barreiras estruturais e culturais, convertendo um problema de ordem política e pedagógica em uma suposta deficiência do indivíduo. Ao fazer isso, a escola nega sua função emancipatória e reproduz, em seu microcosmo, a mesma violência que naturaliza as desigualdades na sociedade mais ampla.

Enfim, a dificuldade em desenvolver um planejamento coletivo, a sobrecarga docente e a precariedade da formação reforçam essa lógica de resistência. A fragmentação curricular e a rigidez do tempo escolar impedem a construção de práticas inclusivas e deslocam a responsabilidade da inclusão para o docente do AEE. Assim, consolida-se a lógica da exclusão delegada, que distancia a escola de sua tarefa formativa emancipatória.

O PRECONCEITO NA ESCOLA: ENTRE O SILÊNCIO E A EXCLUSÃO

A análise crítica da inclusão escolar exige ultrapassar o nível descritivo das práticas e aprofundar-se nas estruturas da pseudoformação e históricas que as sustentam. Mesmo diante de legislações e diretrizes inclusivas, as escolas ainda operam sob lógicas



excludentes, sustentadas por valores normativos que resistem à diversidade. Tal cenário revela que o preconceito não é um acidente ou desvio, mas fenômeno estrutural, inscrito em processos sociais e subjetivos de longa duração.

A Teoria Crítica da Sociedade oferece instrumentos para a compreensão dessa realidade. Adorno (1995) enfatiza que a barbárie se perpetua quando os indivíduos não conseguem identificar-se com os outros como humanos, o que favorece a naturalização da violência e do preconceito. O autor vai ao cerne da questão ao afirmar que:

A incapacidade para a identificação foi sem dúvida a condição psicológica mais importante para tornar possível algo como *Auschwitz* em meio a pessoas mais ou menos civilizadas e inofensivas (Adorno, 1995, p. 134).

Essa advertência ilumina com crueza as práticas escolares nas quais a deficiência não é reconhecida como expressão legítima da diversidade humana, mas interpretada como déficit ou inaptidão a ser corrigida ou segregada. O preconceito velado na escola, portanto, não é um desvio de percurso, mas a manifestação cotidiana dessa mesma incapacidade de identificação que, em escala social ampliada, torna a barbárie possível.

O referido funcionamento institucional ancora-se na lógica da adaptação, criticada na tese à luz de Adorno. Em *Educação e Emancipação*, Adorno (1995, p. 143) afirma:

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior.

A passagem evidencia que a adaptação, quando erigida como finalidade da educação, converte-se em violência contra os sujeitos, pois restringe sua possibilidade de autonomia e reduz a formação à simples adequação ao existente. Na inclusão escolar, isso significa aceitar o estudante com deficiência apenas sob a condição de neutralizar sua diferença, transformando-o em “estudante eficiente, silencioso e conformado”.

Trata-se, igualmente, de uma expressão da racionalidade instrumental. Em *Dialética do Esclarecimento*, Horkheimer e Adorno (1985, p. 15) assinalam:

O segmento sobre a ‘indústria cultural’ mostra a regressão do esclarecimento à ideologia, que encontra no cinema e no rádio sua expressão mais influente. O esclarecimento consiste aí, sobretudo, no cálculo da eficácia e na técnica de produção e difusão.

Essa formulação ilumina a redução da razão à funcionalidade técnica e à



conformidade, desvinculada de qualquer horizonte ético ou emancipatório. Sob tal lógica, a escola tende a homogeneizar processos e naturalizar critérios de avaliação que reforçam hierarquias cognitivas e corporais, convertendo a diversidade corporal em obstáculo ao invés de possibilidade de transformação das práticas educativas.

Essa mesma perspectiva aparece nos dados empíricos da pesquisa, quando, sobre os estudantes com deficiência, docentes descrevem que alguns deles relatam experiências de silenciamento e marginalização, indicando que a escola, em vez de romper com as lógicas sociais de exclusão, frequentemente as reproduz de forma acrítica. Nesse quadro, o capacitismo configura-se como ideologia estruturante: a diferença é interpretada como deficiência e o sujeito passa a ser responsabilizado pelo fracasso. Laudos, diagnósticos e planos educacionais — embora necessários em pontos técnicos — tornam-se, quando utilizados sem crítica institucional, instrumentos de individualização e despolitização, deslocando o debate para a suposta inadequação pessoal.

A formação docente mostra-se elemento decisivo nessa dinâmica. Uma formação precária, como apontam Santos e Ogasawara (2021), ao deixar intactas as condições institucionais, acaba por intensificar as barreiras de aprendizagem para os estudantes historicamente excluídos. Neste sentido, Silva (2007, p. 135) assevera:

O fato é que a visibilidade das diferenças tem provocado no ambiente da escola, atitudes de suspeitas e dúvidas, porque o contato e convívio com alunos diferentes perturbam e desordenam o já estabelecido.

Essa desordem, em vez de abrir espaço para novas formas de convivência, é frequentemente contida por mecanismos disciplinares e de controle pedagógico.

Assim, compreender o preconceito na escola a partir da Teoria Crítica significa reconhecer que a exclusão não é pontual, mas estrutural. Sua superação exige mais do que adaptações curriculares ou recursos técnicos: requer a reorganização profunda da cultura escolar, da formação docente e da própria compreensão da diferença como valor constitutivo da educação. Trata-se de deslocar a escola de um espaço de assimilação normativa para um campo de disputa política, no qual equidade, alteridade e justiça social sejam efetivamente incorporadas às práticas cotidianas.

AS CONTRADIÇÕES DA POLÍTICA: ENTRE DIRETRIZES E REALIDADE

Apesar dos avanços normativos no campo da educação inclusiva, a concretização dos princípios de equidade e participação enfrenta entraves significativos. A realidade das



escolas públicas, especialmente da rede estadual de Salvador, evidencia uma lacuna expressiva entre o que está prescrito em diretrizes e políticas e o que se realiza no cotidiano pedagógico. A persistência de estruturas normativas rígidas e de uma cultura escolar resistente à diversidade compromete a efetividade da inclusão como projeto ético-político.

Os dados empíricos revelam que ações de formação continuada ocorrem de forma fragmentada, muitas vezes descritas como pontuais e desarticuladas. As SRM, em vez de se configurarem como espaços de apoio articulado ao ensino comum, tornam-se ambientes de contenção, voltados mais ao isolamento da diferença do que à sua valorização pedagógica. Tal cenário demonstra o esvaziamento das políticas inclusivas e sua desconexão com os desafios da escola. Nesse sentido, Costa (2013, p. 245) adverte: “A educação tem sentido unicamente como educação voltada à autorreflexão crítica e ao combate ao preconceito.”

A formulação indica que a matrícula ou a oferta fragmentada de formações não garantem inclusão. É preciso que a política educacional seja acompanhada por processos que estimulem a crítica, o questionamento das práticas escolares e o enfrentamento efetivo do preconceito.

Esse descompasso entre política e prática remete ao diagnóstico clássico da Teoria Crítica da Sociedade, para a qual a educação, quando reduzida à adaptação e à lógica técnica, converte-se em instrumento de perpetuação das desigualdades, e não de emancipação. Nessa perspectiva, a inclusão escolar, se operacionalizada como um conjunto de ações fragmentadas e desconectadas de uma crítica radical à estrutura excludente da escola, torna-se ela própria uma forma de pseudoformação⁵. Isto é, ela simula acolhimento, mas, na prática, neutraliza a diferença e a incorpora a uma lógica homogeneizante que não questiona suas próprias bases. Desse modo, em vez de fomentar a participação efetiva, os processos educativos arriscam-se a perder sua potência crítica para transformar as condições excludentes. Nesse contexto, a inclusão pode acabar sendo percebida como um elemento adicional à rotina escolar - e não como um princípio estruturante de uma prática pedagógica reflexiva e transformadora.

As barreiras estruturais são a expressão mais visível dessa pseudoformação. Rampas inexistentes, banheiros inadequados, carência de profissionais de apoio educacional, de intérpretes e de recursos de acessibilidade denunciam a distância

⁵ A pseudoformação, conceito central na obra de Theodor W. Adorno, refere-se ao processo pelo qual a formação cultural é esvaziada de seu potencial crítico e emancipatório, reduzindo-se à assimilação de informações fragmentadas, utilitárias e desconectadas de uma experiência reflexiva autêntica. Ver: (Silva, 2022).



entre a retórica inclusiva e a realidade. Nesse sentido, Diniz, Barbosa e Santos (2009, p. 74) enfatizam: “A desvantagem social vivenciada pelas pessoas com deficiência não é uma sentença da natureza, mas o resultado de um movimento discursivo da cultura da normalidade”.

Essa leitura desloca a deficiência de uma condição individual para uma construção social e cultural, evidenciando como as políticas inclusivas precisam questionar a própria lógica da normalidade que orienta a escola. Somam-se a essas, as barreiras pedagógicas: currículos engessados, a centralidade de avaliações padronizadas e a escassez de tempo para um planejamento coletivo. Tais fatores dificultam a incorporação da diversidade como eixo estruturante da prática pedagógica. Consequentemente, em vez de fomentarem práticas inovadoras, as diferenças são neutralizadas por mecanismos disciplinares e homogeneizadores, os quais reforçam a reprodução das estruturas vigentes.

A formação docente, quando reduzida a procedimentos técnicos, reforça esse quadro. Santos e Ogasawara (2021, p. 66) observam:

Como as condições das instituições educacionais permanecem inalteradas, as barreiras da aprendizagem, em geral, tendem a ser ainda mais intensificadas para aqueles estudantes que tradicionalmente têm sido excluídos da escola.

A supracitada constatação demonstra que, se a formação não altera as condições institucionais, ela se limita a reproduzir desigualdades e acaba legitimando uma inclusão apenas aparente.

Além disso, as observações de Mantoan (2021 p. 15) sintetizam a exigência radical de transformação institucional: “São as escolas que têm de mudar, e não os alunos, para que estes tenham assegurado o direito de aprender, de estudar nelas!”

Tal inversão é fundamental: em vez de responsabilizar o estudante, a política inclusiva precisa deslocar a mudança para a própria escola, que precisa reorganizar currículos, práticas pedagógicas e recursos a fim de se constituir como espaço de justiça.

As barreiras socioculturais, sustentadas por atitudes capacitistas e pela ideologia meritocrática, culpabilizam o indivíduo pelo fracasso e invisibilizam os condicionantes sociais. Como afirma Crochík et al. (2022, p. 51), “os fatores sociais e culturais são [os] determinantes primeiros” do preconceito e de outras formas de violência escolar, revelando que as práticas escolares refletem e reproduzem discriminações sociais mais amplas.

Apesar dessas contradições, experiências contra-hegemônicas emergem no interior das escolas. A integração entre o AEE e o ensino comum, a adoção de



metodologias como o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e o uso de tecnologias assistivas mostram que é possível construir práticas inclusivas quando há escuta ativa, coautoria e compromisso coletivo. Tais experiências evidenciam que a escola pode ser reconfigurada como espaço de pertencimento e justiça social.

Nesse horizonte, a superação da concepção biomédica da deficiência é fundamental. Como afirmam Diniz, Barbosa e Santos (2009, p. 67), nesta concepção, “a desvantagem não é inerente aos contornos do corpo, mas resultado de valores, atitudes e práticas que discriminam o corpo com impedimentos”. Essa concepção desloca o foco do indivíduo para a crítica às estruturas sociais que produzem exclusão. Assim, a política de inclusão escolar deve ser entendida não como ajuste periférico, mas como transformação radical da instituição escolar. Nesse sentido, a inclusão precisa priorizar a transformação das próprias condições escolares e “Incluir é necessário, sobretudo, para melhorar as condições da escola, de modo que nela se possam formar gerações mais preparadas para levar a vida na sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras” (Mantoan, 2015, p. 59).

Essa formulação reforça a ênfase do presente estudo: A inclusão, portanto, não se resume a uma série de ajustes pontuais no estudante, exigindo, sobretudo, uma mudança estrutural e cultural da escola. No entanto, os dados empíricos do estudo mostram que essa transformação permanece largamente retórica quando não se operacionaliza em mudanças concretas - recursos materiais, reorganização do tempo pedagógico, formação docente continuada e integração efetiva entre AEE e ensino comum. Ou seja, concordando com Mantoan, exige-se aqui um movimento que vá além do enunciado das diretrizes: é preciso que o “melhorar as condições da escola” seja traduzido em planos de ação com responsabilidades claras e recursos assegurados, sob pena de a inclusão converter-se em mera retórica legitimadora de práticas que nada alteram na rotina excludente.

É nesse sentido que a pedagogia da resistência deve constituir horizonte ético da inclusão: uma educação comprometida com a formação de sujeitos autônomos, críticos e sensíveis à pluralidade humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo, como recorte de tese em andamento, teve por objetivo analisar as tensões que atravessam a inclusão escolar de estudantes com deficiência em escolas públicas estaduais de Salvador, problematizando as manifestações de resistência, preconceito e contradições institucionais. A investigação demonstrou que, embora



sustentada por marcos legais e diretrizes inclusivas, a prática escolar ainda opera sob lógicas excludentes que reduzem a inclusão à presença física, desconsiderando a participação plena, o reconhecimento e a aprendizagem significativa.

A análise permitiu identificar que a resistência institucional se manifesta na burocratização das práticas, na fragmentação entre ensino comum e AEE e na padronização curricular que invisibiliza as diferenças. O preconceito, por sua vez, aparece como forma silenciosa de exclusão, naturalizada em expectativas reduzidas, responsabilização individual e ausência de escuta. Já as contradições entre diretrizes e realidade evidenciam o esvaziamento das políticas inclusivas, que, quando não acompanhadas de investimentos estruturais e de formação crítica, permanecem no plano da retórica.

A principal contribuição deste estudo reside em articular dados empíricos a um referencial teórico crítico, evidenciando que a inclusão não pode ser compreendida apenas como política administrativa ou técnica, mas como campo de disputa ética, cultural e política. Essa leitura amplia o debate sobre a educação inclusiva, mostrando que a transformação da escola demanda rupturas com lógicas meritocráticas e capacitistas e a construção de uma pedagogia comprometida com a justiça social.

Reconhece-se, contudo, as limitações da pesquisa: o recorte regional na rede estadual da Bahia e o número reduzido de escolas e participantes restringem as possibilidades de generalização. Ainda assim, os achados oferecem indícios valiosos sobre as barreiras institucionais que desafiam a efetividade da inclusão e apontam caminhos possíveis para sua consolidação.

Como desdobramentos, sugere-se o aprofundamento de estudos que examinem a formação docente em serviço a partir de perspectivas críticas, bem como a análise de práticas escolares contra-hegemônicas que têm conseguido romper com padrões excludentes. Além disso, torna-se essencial incluir a escuta dos próprios estudantes com deficiência e de suas famílias, de modo a incorporar suas experiências e expectativas no debate sobre inclusão.

Em última instância, os resultados desta pesquisa reforçam que a educação inclusiva não deve ser entendida como uma política periférica ou compensatória, mas como projeto coletivo de transformação da escola e da sociedade. Reconhecer a diferença como valor constitutivo da experiência educativa é condição para consolidar uma pedagogia da resistência, capaz de formar sujeitos autônomos, críticos e sensíveis à pluralidade humana.



REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor Wiesengrund; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

BAHIA. Secretaria da Educação. **Diretrizes da Educação Inclusiva no Estado da Bahia**. Salvador: SEC, 2017. 148 p. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/educacaoespecial1>. Acesso em: 10 jan. 2023.

BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. 19 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2023.

COSTA, Valdelúcia Alves da. Experiências pela educação – para quê? Formação e inclusão na perspectiva da Teoria Crítica. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 46, p. 245–260, maio/ago. 2013. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: 24 abr. 2025.

CROCHÍK, José Leon; DIAS, Marian Ávila de Lima; ANDRADE, Patrícia Ferreira de; FUCHS, Francis Armando dos Santos. Educação inclusiva e violência escolar: relação entre pares. **Revista Imagens da Educação**, Maringá, v. 12, n. 2, p. 45-71, abr./jun. 2022. ISSN 2179-8427. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v10i3.56239>. Acesso em: 20 abr. 2025.

DIAS, Marian Ávila de Lima; OLIVEIRA, Herik Rafael de; ANDRADE, Patrícia Ferreira; RIBEIRO, Marcos Natanael Faria (Org.). **Educação inclusiva e formação: cultura, políticas e práticas escolares**. São Paulo: Universidade Federal de São Paulo, 2025. ISBN 978-65-85919-67-8.

DINIZ, Debora; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. **SUR Revista Internacional de Direitos Humanos**, v.6, n.11, dez. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1806-64452009000200004>

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo: Summus, 2021.

RUFO, Dora Serra; REGINALDO, Fabiane da Silva; CROCHIK, José Leon. Bullying, maus-tratos e desempenho escolar. In: **Teoria e Prática da Educação**, v. 26, n. 1, e67926, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/tpe.v26i1.67926>.



SANTOS, Jaciete Barbosa dos; OGASAWARA, Jenifer Satie Vaz. Educação inclusiva na contemporaneidade à luz da teoria crítica da sociedade. **Revista Lusófona de Estudos Culturais**, Braga, v. 8, n. 2, p. 63–78, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.21814/rlec.3528>. Acesso em: 23 abr. 2025.

SILVA, Daniel Vieira da. Adorno, pseudoformação e universidade pública: o espaço acadêmico como formação e resistência. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 17, n. 40, p. 159, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/53913/pdf>. Acesso em: 14 jun. 2025.

SILVA, Luciene Maria da. **Aspectos constitutivos para uma análise da escola inclusiva**. In: NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria. (org.). Memória e formação de professores. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 133–140. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 24 abr. 2025.

Artigo recebido em: 29 de novembro de 2025

Aceito para publicação em: 05 de janeiro de 2026

Manuscript received on: November 29th, 2025

Accepted for publication on: January 05th, 2026

Endereço para contato: Universidade Federal do Amazonas, Faculdade de Educação/FACED, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campus Universitário, Manaus, CEP: 69067-005, Manaus/AM, Brasil

