

ENTRE BARREIRAS E PONTES: A INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA REDE ESTADUAL DE SALVADOR SOB A ÓTICA DOCENTE

João Max Conceição de Oliveira ¹

Jaciete Barbosa dos Santos ²

Lucimêre Rodrigues de Souza ³

RESUMO

Este estudo analisa as percepções de docentes da rede pública estadual de Salvador sobre os avanços e desafios enfrentados na inclusão escolar de estudantes com deficiência, com ênfase na articulação com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), conforme as *Diretrizes da Educação Inclusiva no Estado da Bahia* (2017). A pesquisa, em andamento, ocorre em duas escolas da rede estadual, uma com Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e outra sem, utilizando a metodologia qualitativa do tipo estudo de caso. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com gestores e docentes, além de questionários aplicados nas secretarias das unidades escolares. O estudo visa compreender as tensões e resistências presentes no processo de inclusão escolar, considerando as barreiras estruturais e culturais que influenciam a prática pedagógica. A base teórica do trabalho é a *Teoria Crítica da Sociedade*, com ênfase nos estudos de Adorno, além do referencial sobre Educação Inclusiva e políticas educacionais. A análise dos dados segue uma abordagem de triangulação, organizada em três eixos: aproximações, repetições e distanciamentos, e sete categorias emergentes que buscam responder ao problema da pesquisa e atender aos objetivos propostos. Para o presente artigo, destaca-se a categoria "Desafios e Avanços no Processo de Inclusão" como eixo gerador das discussões. Os resultados preliminares apontam que, apesar dos avanços legais, a inclusão escolar enfrenta desafios significativos, como a falta de infraestrutura adequada, a formação inadequada dos docentes e a resistência cultural. Esses obstáculos dificultam a implementação das Diretrizes da Educação Inclusiva nas escolas. O estudo sugere reflexões sobre soluções para criar um ambiente educacional mais inclusivo e acessível, considerando as responsabilidades políticas e institucionais no processo.

Palavras-chave: Inclusão escolar, Educação básica, Deficiência, Políticas educacionais.

INTRODUÇÃO

Este artigo analisa as percepções de docentes da rede estadual de Salvador acerca dos avanços e desafios na inclusão escolar de estudantes com deficiência, com ênfase na articulação com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), tomando como referência as Diretrizes da Educação Inclusiva no Estado da Bahia (2017). A discussão integra uma pesquisa mais ampla em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

¹ Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia – PPGEduc /UNEB, maxtempestatum@gmail.com;

² Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia - PPGEduc /UNEB, jbsantos@uneb.br;

³ Docente da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, Departamento de Educação, lrsouza@uefs.br



A investigação, de natureza qualitativa, do tipo estudo de caso, é realizada em duas escolas da rede estadual de Salvador. A seleção das instituições baseou-se na presença ou ausência de Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), configurando um cenário com oferta do serviço especializado e outro desprovido dessa estrutura. Essa opção metodológica permite comparar contextos institucionais com distintas organizações do AEE, viabilizando uma análise mais abrangente e substantiva das práticas inclusivas. Foram entrevistados nove docentes de Ciências Humanas, Exatas, Linguagens e Educação Física, incluindo uma professora atuante na SRM, além de dois gestores escolares. A inclusão do docente de Educação Física justifica-se pela recorrência de relatos sobre práticas excludentes nessa área, conforme assinalado por Crochick, Serra Rufo e Reginaldo (2023). Utilizaram-se pseudônimos para preservar a identidade dos participantes. O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Plataforma Brasil, em maio de 2023, e aprovado em julho do mesmo ano. Esse rigor ético assegurou a validade científica da investigação. Para coleta de dados, aplicaram-se questionários nas secretarias escolares para caracterização institucional e entrevistas semiestruturadas com docentes e gestores das unidades investigadas.

O artigo estrutura-se em quatro seções. Após esta introdução, apresenta-se o referencial teórico que articula a *Teoria Crítica da Sociedade*, notadamente as contribuições de Theodor Adorno, com estudos sobre educação inclusiva e políticas educacionais brasileiras direcionadas à inclusão de pessoas com deficiência. Em seguida, discutem-se os resultados da pesquisa, destacando que a análise integral dos dados – baseada em triangulação e organizada em três eixos (aproximações, repetições e distanciamentos) – gerou sete categorias emergentes. Para este texto, optou-se por focar a categoria "Desafios e Avanços no Processo de Inclusão", examinando achados empíricos e seu diálogo com os marcos teóricos e legais considerados. Por fim, nas considerações finais, são tecidas reflexões sobre os limites e potencialidades da educação inclusiva na rede estadual de Salvador, além de propostas para desdobramentos em investigações futuras.

REFERENCIAL TEÓRICO

A fundamentação teórica deste estudo ancora-se na *Teoria Crítica da Sociedade*, notadamente nas contribuições de Theodor Adorno, articuladas aos debates contemporâneos sobre educação inclusiva e ao marco normativo das políticas educacionais brasileiras. Objetiva-



se, a partir dessa perspectiva, iluminar as contradições imbricadas nas práticas escolares, mediante um enfoque crítico comprometido com a transformação social e a efetivação dos direitos humanos. Nesse horizonte, compreende-se que a finalidade última da educação reside na emancipação, que “significa criar condições para que cada um possa viver livremente e assim ser capaz de desenvolver todas as suas potencialidades” (Zambel; Lastória, 2016, p. 2205). Todavia, tal propósito confronta-se com a realidade de uma sociedade administrada pela lógica da indústria cultural, que fomenta a semi formação e a adaptação acrítica. O papel político do professor revela-se, assim, central nesse contexto, uma vez que a educação emancipatória “deve se voltar para a crítica dela mesma, analisando seus métodos e propostas de ensino” (Zambel; Lastória, 2016, p. 2216). Isso implica que a formação docente não pode restringir-se a aspectos técnico-instrumentais, precisando, além disso, cultivar uma postura reflexiva e autocrítica permanente, apta a desvelar as contradições sistêmicas e a resistir às pressões homogeneizadoras. Dessa forma, enquanto possibilidade, a educação poderá efetivamente contribuir para uma sociedade mais justa e menos violenta, cumprindo sua função de evitar a repetição da barbárie.

Para Adorno (1995), a educação deve ter a emancipação como horizonte, o que demanda o enfrentamento das estruturas de dominação e das formas naturalizadas de exclusão. Nessa perspectiva, a inclusão escolar, entendida como processo dialético e contraditório, excede a mera inserção física de estudantes com deficiência no espaço escolar: requer a transformação das práticas pedagógicas, da formação docente e das relações institucionais que (re)produzem desigualdades.

Autores brasileiros, como Silva (2007), Crochick (2020), Santos e Ogasawara (2021), também aportam a essa perspectiva crítica sobre educação inclusiva. Eles investigam as formas sutis de exclusão simbólica – processo por meio do quais indivíduos ou grupos são marginalizados não por barreiras físicas ou legais explícitas, mas mediante mecanismos culturais, sociais e institucionais que os invalidam e negam seu pleno reconhecimento. Tais estudiosos articulam esse conceito à noção de semi formação (*Halbbildung*), elaborada por Adorno.

Em sua *Teoria da Semi formação*, publicada na coletânea *Teoria Crítica e Inconformismo* (Pucci; Zuin; Lastória, 2010), Adorno define a semi formação (*Halbbildung*) como um processo formativo truncado e superficial, que constitui a base da pseudo formação (*Scheinbildung*). Trata-se de uma modificação da formação cultural



genuína (*Bildung*), na qual o conhecimento é reduzido à aquisição de informações e técnicas utilitárias, esvaziadas de reflexão crítica sobre sua significação social e ética. Resulta daí um tipo de conhecimento falho e fetichizado, incapaz de formar indivíduos autônomos e preparados para transformar estruturas sociais opressoras.

Nesse contexto, argumenta-se que a pseudoformação de alguns profissionais da educação, marcada por essa carência de fundamentação teórico-crítica, resulta em dificuldades e limitações concretas para responder às exigências éticas e epistemológicas de uma prática efetivamente inclusiva.

Do ponto de vista normativo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (Brasil, 2008), reafirmada em 2023, pelo Governo Lula, estabelece como princípio o atendimento a todos os estudantes com deficiência no ensino regular, com suporte do AEE. A política propõe a reestruturação das escolas para garantir acessibilidade, formação docente e recursos pedagógicos adequados. Contudo, sua implementação tem sido marcada por desafios que englobam desde a resistência institucional e as limitações estruturais até a precarização do trabalho docente.

Em âmbito estadual, as Diretrizes da Educação Inclusiva no Estado da Bahia (Bahia, 2017) constituem uma ação para regulamentação local da PNEEPEI, propondo princípios, objetivos e estratégias para promover uma cultura inclusiva nas escolas públicas. O documento enfatiza a importância da formação continuada, do envolvimento da gestão escolar e da construção de redes colaborativas entre unidades de ensino.

Contudo, como indicam os dados da pesquisa, os avanços legais e normativos coexistem com práticas escolares que dificultam os ideais inclusivos. A análise das percepções docentes, mediada pelos aportes da *Teoria Crítica da Sociedade*, possibilita compreender de que modo a cultura escolar, a estrutura física, a formação docente e as políticas públicas interagem de forma contraditória no cotidiano das escolas, ora favorecendo, ora dificultando a inclusão dos estudantes com deficiência.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise das entrevistas realizadas com docentes de duas escolas estaduais de Salvador – uma com SRM e outra desprovida dessa estrutura – permitiu identificar elementos-chave sobre os avanços e desafios do processo de inclusão escolar. Dentre as sete categorias



emergentes da análise, organizadas nos eixos de aproximações, repetições e distanciamentos, a categoria “Desafios e Avanços no Processo de Inclusão” mostrou-se central para a interpretação dos dados empíricos, especialmente no que se refere à infraestrutura, à formação docente e às práticas pedagógicas direcionadas a estudantes com deficiência. Este artigo concentra-se, portanto, nessa categoria, que sintetiza as principais tensões observadas em campo.

Entre os avanços identificados, destaca-se o reconhecimento da relevância das políticas públicas inclusivas por parte dos professores, entre elas as Diretrizes da Educação Inclusiva no Estado da Bahia (Bahia, 2017). Alguns docentes ressaltaram que a existência dessas normativas ampliou a visibilidade dos direitos dos estudantes com deficiência e fortaleceu o discurso institucional em prol da inclusão. Contudo, esse reconhecimento nem sempre se converte em práticas efetivas e transformadoras.

Um dos principais desafios mencionados refere-se às limitações da infraestrutura física e pedagógica das escolas. Barreiras arquitetônicas, escassez de materiais específicos e carência de recursos humanos especializados figuraram como aspectos recorrentes no discurso dos docentes – inclusive naqueles lotados na escola equipada com SRM. Entre os professores da unidade sem SRM, foi particularmente evidente um sentimento de impotência diante das restrições materiais para atender adequadamente às demandas dos estudantes com deficiência.

A formação docente também se configura como um ponto crítico. Muitos professores relataram não ter recebido preparação específica para atuar com a diversidade e, em especial, com estudantes com deficiência. Essa lacuna formativa impacta diretamente a qualidade das estratégias pedagógicas, favorecendo a reprodução de práticas excludentes ou meramente compensatórias. Como afirmou a professora Dandara, de Língua Portuguesa: *“A gente tenta fazer o melhor, mas muitas vezes, se sente perdido, porque não fomos preparados para lidar com certas situações”*. Esse despreparo não reflete falhas individuais, mas sintoma de uma pseudoformação docente, na qual a capacitação técnica supervaloriza-se em detrimento de uma fundamentação teórico-crítica sobre os processos sociais que produzem a exclusão. Conforme analisam Crochick, Costa e Faria (2020, p. 8):

“A ideologia das políticas inclusivas também se revela nas práticas pedagógicas dos professores, que seguem ignorando as demandas de aprendizagem dos estudantes considerados em situação de inclusão com a justificativa, entre outras, de que *“não foram preparados para lidar com esses alunos”*”.



Essa justificativa, ainda que aparentemente legítima, oculta uma racionalidade técnica que, ao focar no *como fazer*, abdica de questionar *por que e para quem* se faz, perpetuando a lógica adaptativa que a educação inclusiva pretende superar.

Outro aspecto relevante diz respeito à articulação com o AEE. Os relatos indicam que, mesmo em escolas com SRM, persistem dificuldades de integração entre o ensino comum e o atendimento especializado, o que compromete a continuidade das ações inclusivas. Nota-se uma tendência a atribuir ao AEE toda a responsabilidade pelo processo de inclusão, sem efetiva articulação entre professores regentes e profissionais da SRM.

A análise ainda evidencia resistências culturais à inclusão. Os docentes relataram situações de preconceito explícito ou velado, tanto entre pares quanto por parte discente. Tais resistências – como o caso de estudantes que “preferem desistir de frequentar a sala de recursos” por medo de estigma, ou a observação de “indiferença” e “apelidos” por parte de colegas – revelam uma cultura escolar ainda impregnada por visões estigmatizantes da deficiência. Essa realidade exemplifica a exclusão simbólica, processo por meio do qual indivíduos são marginalizados mediante “mecanismos culturais, sociais e institucionais que os invalidam e negam seu reconhecimento pleno” (Silva, 2007, p. 144). Tais mecanismos sutis limitam a construção de um ambiente genuinamente inclusivo e reforçam a advertência de que a preocupação inclusivista deve voltar-se precisamente para aqueles que estão “mais culturalmente marginalizados e sob o risco de segregação” (Silva, 2007, p. 144). Essa marginalização cultural salienta a necessidade de enfrentar não apenas barreiras físicas e pedagógicas, mas também as estruturas simbólicas que perpetuam a exclusão.

Apesar das dificuldades, identificaram-se experiências positivas e práticas pedagógicas inovadoras, ainda que pontuais, que sinalizam possibilidades de superação dos desafios. Em alguns relatos, observou-se o empenho de docentes em adequar conteúdos, empregar metodologias ativas e promover atividades colaborativas, estratégias que favorecem o engajamento de estudantes com e sem deficiência.

Nesse sentido, a análise dos dados, orientada pelos pressupostos da *Teoria Crítica da Sociedade*, permite compreender a inclusão escolar como um campo de disputa entre forças conservadoras e potencialidades emancipadoras. O embate entre as condições objetivas das escolas e os princípios normativos das políticas inclusivas explicita o caráter contraditório da realidade educacional, demandando uma postura crítica e transformadora tanto dos profissionais da educação quanto dos formuladores de políticas públicas.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das percepções docentes sobre o processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência na rede estadual de Salvador evidenciou avanços no plano normativo e discursivo, impulsionados pelas Diretrizes da Educação Inclusiva no Estado da Bahia (2017) e pela reafirmação da PNEEPI (Brasil, 2008/2023). Contudo, os dados empíricos demonstram que tais avanços não se materializam de forma equitativa e efetiva nas práticas pedagógicas cotidianas.

Persistem desafios substantivos, como a carência de infraestrutura adequada, a insuficiência de materiais acessíveis, a formação docente contínua precária e a frágil articulação entre professores do ensino comum e do AEE. A existência de resistências culturais e preconceitos institucionais igualmente obstaculiza a construção de uma escola efetivamente inclusiva, explicitando o hiato entre os princípios normativos e as condições materiais das instituições de ensino. Essa lacuna, palpável nos depoimentos que enfatizam o *"descompasso entre teoria e prática"* das políticas, não constitui um acidente, mas sintoma de uma contradição inerente à sociedade capitalista. Conforme argumentam Santos e Ogasawara (2021, p. 69), as políticas de inclusão podem, ainda que involuntariamente, conduzir os "incluídos" a uma *"inclusão precária, instável e marginal"*, em função da manutenção do sistema capitalista que se (re)produz no interior das instituições formativas. A luta diária das professoras por recursos e condições mínimas de trabalho expressam essa inclusão precária.

Ancorada na Teoria Crítica, esta análise desloca o foco da "culpa" individual – seja do professor ou da gestão escolar – para uma crítica estrutural. O sistema, ao mesmo tempo em que promove a inclusão por via legislativa, mantém intactas as condições materiais e sociais geradoras de exclusão. Desse modo, a inclusão marginal não representa uma falha de implementação, mas um resultado previsível de uma formação cultural convertida em semiformação, mais interessada na adaptação ao *status quo* do que na emancipação efetiva. Superar essa contradição exige, portanto, mais que meros ajustes técnicos ou normativos; demanda uma transformação social radical que enfrente as bases materiais e ideológicas perpetuadoras da injustiça.

Contudo, o estudo também registrou iniciativas promissoras lideradas por educadores comprometidos com práticas pedagógicas democráticas e emancipatórias. Tais experiências sinalizam que, mesmo em contextos adversos, é possível desenvolver ações significativas



capazes de fomentar a inclusão de estudantes com deficiência e a valorização da diversidade no espaço escolar.

Reafirma-se, assim, a importância de políticas públicas alicerçadas em uma perspectiva crítica e transformadora, que incluam investimentos estruturais, formação continuada, apoio técnico e valorização da docência. A efetivação da inclusão escolar requer, portanto, não apenas a articulação entre marcos legais e práticas institucionais, mas também o enfrentamento das contradições que permeiam a escola pública brasileira.

Como limitação do estudo, ressalta-se o recorte restrito a duas unidades escolares, o que impossibilita generalizações, mas oferece subsídios relevantes para a compreensão dos desafios de implementação de políticas inclusivas em contextos específicos. Para pesquisas futuras, sugere-se a ampliação do número de escolas investigadas e o aprofundamento da análise sobre práticas de gestão escolar, participação comunitária e o papel das redes de apoio na promoção de uma cultura escolar inclusiva.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. 190 p.

ADORNO, T. W. Teoria da semiformação. In: PUCCI, B.; ZUIN, A. A. S.; LASTÓRIA, L. A. C. N. (Orgs.). **Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 8–44.

BAHIA. **Diretrizes da Educação Inclusiva no Estado da Bahia**. Salvador, BA: Secretaria da Educação, 2017. 148 p. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/educacaoespecial1>. Acesso em 08 de abr. 2025.

BRASIL. **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/politicaeducespecial.pdf> Acesso em 07 de mai. 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: versão atualizada**. Brasília: MEC, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br>. Acesso em: 10 abr. 2025.

CROCHICK, J. L.; COSTA, V. A.; FARIA, D. F. Contradições e limites das políticas públicas de educação inclusiva no Brasil. In: **Educação: Teoria e Prática**, [S. l.], v. 30, n. 63, p. 1–19, 2020. DOI: 10.18675/1981-8106.v30.n.63.s14628. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/14628>. Acesso em: 10 abr. 2025.



SANTOS, J. B; OGASAWARA, J. S. V. Educação Inclusiva na Contemporaneidade à Luz da Teoria Crítica da Sociedade *In: 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: 10 abr. 2025.

SERRA RUFO, D; REGINALDO, F; CROCHICK, J. L. 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>. Acesso em: 20 abr. 2025.

SILVA, Luciene Maria da. Aspectos constitutivos para uma análise da escola inclusiva. *In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (org.). Memória e formação de professores* [recurso eletrônico]. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 133–140. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 16 abr. 2025.

ZAMBEL, L; LASTÓRIA, L. A. N. Educação e emancipação em T. W. Adorno: contribuições para a formação de professores. *In: Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 11, n. 4, p. 2205–2218, 2016. DOI: 10.21723/riaee.v11.n4.8794. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8794>. Acesso em: 10 abr. 2025.

