REVISTA TÓPICOS
ISSN 2965-6672 | Qualis A2

O DIREITO QUE NÃO ATRAVESSA O PORTÃO: CAPACITISMO INSTITUCIONALIZADO E INVISIBILIDADE DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA EM UMA ESCOLA QUILOMBOLA DE SALVADOR

THE RIGHT THAT DOES NOT PASS THROUGH THE GATE: INSTITUTIONALIZED ABLEISM AND THE INVISIBILITY OF STUDENTS WITH DISABILITIES IN A QUILOMBOLA SCHOOL IN SALVADOR

Ciências Humanas • 25/11/2026

REGISTRO DOI: 10.70773/revistatopicos/795506086

Amilca Maria de Lima Fernandes[1]

Fábio Conceição Pinheiro[2]

Tais Danila Macêdo da Cruz[3]

Andréia Bárbara Serpa Dantas[4]

Gerson Carvalho de Lima Júnior[5]

Sandra da Cruz Caldas[6]

RESUMO

O presente artigo problematiza as práticas de inclusão de estudantes com deficiência em uma escola pública estadual situada em território remanescente de quilombo, no município de Salvador, Bahia. A partir da observação da realidade concreta da unidade escolar, que dispõe de sala de recursos multifuncionais e oferece Atendimento Educacional Especializado (AEE) duas vezes por semana, mas mantém práticas avaliativas lineares e desprovidas de adaptações, busca-se compreender como a permanência dessas práticas configura uma falsa inclusão ou, em termos mais precisos, uma inclusão que não se concretiza. A pesquisa fundamenta-se em autores como Mantoan (2017), Glat e Blanco (2007), Bueno (2008), Freire (1996), Almeida (2019) e Gesser, Block e Mello (2020), além de dialogar com a legislação educacional brasileira, em especial a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). A argumentação sustenta que a ausência de adaptações curriculares e avaliativas, bem como a prática de retirar os estudantes com deficiência da sala de aula para que terceiros realizem as atividades por eles, não apenas fere os princípios da educação inclusiva, mas também produz um efeito de invisibilização e de infantilização desses sujeitos, comprometendo seu desenvolvimento cognitivo e sua autonomia. Conclui-se que a inclusão escolar efetiva pressupõe não apenas a existência de espaços físicos e de recursos materiais, mas, sobretudo, uma mudança de postura pedagógica e ética dos educadores, que precisam reconhecer a centralidade da adaptação curricular e avaliativa como instrumentos de garantia do direito à aprendizagem e à cidadania. O anonimato da instituição não dilui a gravidade dos achados: ao contrário, indica que o capacitismo institucionalizado e o racismo estrutural operam como gramática comum da escola pública brasileira, especialmente em territórios

historicamente marginalizados.
Palavras-chave: Educação inclusiva; Atendimento Educacional Especializado; Capacitismo institucionalizado; Interseccionalidade raça-deficiência; Invisibilidade institucional.

ABSTRACT

This article problematizes the inclusion practices for students with disabilities in a state public school located in a remaining quilombo territory in the municipality of Salvador, Bahia. Based on observation of the concrete reality of the school unit, which has a multifunctional resource room and offers Specialized Educational Services (AEE) twice a week, but maintains linear assessment practices devoid of adaptations, the study seeks to understand how the persistence of these practices constitutes a false inclusion or, more precisely, an inclusion that does not materialize. The research draws on authors such as Mantoan (2017), Glat and Blanco (2007), Bueno (2008), Freire (1996), Almeida (2019), and Gesser, Block, and Mello (2020), in addition to engaging with Brazilian educational legislation, particularly the Brazilian Inclusion Law (Law No. 13,146/2015) and the National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education (2008). The argument maintains that the absence of curricular and assessment adaptations, as well as the practice of removing students with disabilities from the classroom so that others may complete activities on their behalf, not only violates the principles of inclusive education but also produces an effect of invisibilization and infantilization of these subjects, compromising their cognitive development and autonomy. It concludes that effective school inclusion presupposes not only the existence of physical spaces and material resources but, above all, a change in the pedagogical and ethical posture of educators, who must recognize the centrality of curricular and assessment

adaptation as instruments for guaranteeing the right to learning and citizenship. The anonymity of the institution does not dilute the gravity of the findings: on the contrary, it indicates that institutionalized ableism and structural racism operate as a common grammar of Brazilian public schools, especially in historically marginalized territories.
Keywords: Inclusive education; Specialized Educational Services; Institutionalized ableism; Race-disability intersectionality; Institutional invisibility.

1. INTRODUÇÃO

A escola pública brasileira, especialmente aquela situada em territórios historicamente marginalizados, carrega consigo uma dupla herança de exclusão que se manifesta de maneiras sutis e, por vezes, naturalizadas no cotidiano escolar. Quando se trata da educação de estudantes com deficiência, essa herança se complexifica, pois articula dimensões de raça, classe e corporalidade que se entrelaçam na produção de barreiras à aprendizagem e à participação plena. O presente artigo nasce da observação atenta e comprometida com a realidade de uma escola pública estadual localizada em território remanescente de quilombo, no município de Salvador, Bahia, onde a existência de uma sala de recursos multifuncionais e a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) duas vezes por semana poderiam sugerir um cenário de inclusão efetiva. No entanto, a permanência de práticas avaliativas lineares, desprovidas de adaptações, e a recorrente retirada de estudantes com deficiência da sala de aula comum para que terceiros realizem as atividades em seu lugar revelam uma contradição profunda entre o que se anuncia e o que se pratica.

Para compreender essa contradição, é preciso antes de tudo situar o território em que a escola se inscreve, pois a análise do cotidiano escolar não pode prescindir da compreensão das condições históricas, sociais e econômicas que o atravessam. O bairro em que se localiza a escola-campo é um território remanescente de quilombo, cuja formação remonta ao período pós-abolição, quando famílias negras recém-libertas, expulsas das antigas fazendas e das áreas centrais da cidade, ocuparam terras periféricas e ali construíram suas vidas. Essa ocupação, marcada pela ausência do Estado e pela resistência cotidiana, deu origem a uma comunidade que carrega, até hoje, as marcas de uma história de exclusão estrutural: a precariedade da moradia, a falta de saneamento básico, a irregularidade fundiária e a inexistência de equipamentos públicos de qualidade são expressões contemporâneas de um processo histórico de negação de direitos que remonta à escravidão e se atualiza sob novas formas no presente.

O perfil econômico da comunidade reflete essa herança de desigualdade. Trata-se de um território marcado pela baixa remuneração, pelo desemprego estrutural e pela informalidade: muitos moradores sobrevivem de biscates, de trabalho braçal, de serviços domésticos como faxineiras e diaristas, ou de atividades autônomas de subsistência, sem vínculo formal, sem garantia de direitos trabalhistas e sem perspectiva de mobilidade social. A renda média das famílias é insuficiente para suprir necessidades básicas, e a insegurança alimentar, a precariedade habitacional e a dificuldade de acesso a serviços de saúde e de educação de qualidade compõem o horizonte cotidiano de grande parte da população. Essa condição de vulnerabilidade socioeconômica não é acidental: ela é produto de um racismo estrutural que, como argumenta Almeida (2019), opera como uma lógica que atravessa as instituições e produz

desigualdades sistemáticas, distribuindo de forma desigual as oportunidades e os recursos ao longo das linhas de raça e de classe.

A violência, por sua vez, constitui uma dimensão incontornável desse território. A falta de políticas públicas efetivas, a ausência de equipamentos de lazer e de cultura, a precariedade dos serviços públicos e a exposição constante à violência urbana, inclusive à violência policial, compõem um cenário em que a vida cotidiana é atravessada por medo, insegurança e desamparo. A comunidade convive diariamente com os efeitos de uma guerra que não escolheu e que ceifa vidas, sobretudo de jovens negros, reproduzindo o que Mbembe (2018) denomina de necropolítica: a produção de zonas de morte, nas quais determinadas populações são deixadas a morrer, privadas das condições mínimas de existência digna. Esse contexto de violência estrutural não é externo à escola; ele a atravessa, penetra seus muros e se reproduz em suas práticas, configurando o que aqui se denomina de racismo intramuros.

A noção de racismo intramuros permite compreender como a escola, que deveria ser um espaço de proteção, de acolhimento e de promoção da cidadania — um oásis em meio à adversidade —, acaba por reproduzir, em seu interior, a violência a que os estudantes e suas famílias estão submetidos diariamente. Os estudantes com deficiência, nesse contexto, sofrem uma dupla ou tripla vulnerabilidade: são negros, pobres e pessoas com deficiência, e essa intersecção de opressões os expõe a formas específicas de invisibilização e de exclusão que se manifestam nas práticas pedagógicas, nas avaliações, nos silêncios e nas ausências. A escola que deveria acolher a diferença e garantir o direito à aprendizagem de todos acaba por reproduzir as lógicas de exclusão que

atravessam o território, naturalizando a incapacidade presumida, terceirizando as atividades, invisibilizando os sujeitos e reduzindo suas identidades à deficiência.

Essa contradição não é acidental nem pode ser atribuída exclusivamente a falhas individuais de professores ou gestores. Trata-se, como se pretende demonstrar, da expressão local de um fenômeno estrutural que atravessa a rede pública de ensino e que, em territórios quilombolas, se articula ao racismo estrutural, produzindo uma gramática comum de exclusão que se repete sob diferentes nomes em todo o país. O capacitismo institucionalizado, conceito central nesta análise, designa o conjunto de práticas, normas e culturas organizacionais que presumem a incapacidade da pessoa com deficiência e naturalizam sua exclusão, operando por meio de uma rede de crenças, processos e práticas que projetam um padrão corpóreo idealizado como plenamente humano. Quando a escola retira o estudante da sala para que outro faça a atividade por ele, não está apenas cometendo uma falha pedagógica individual: está atualizando uma lógica institucional que presume que aquele corpo não é capaz de aprender.

A relevância deste estudo reside, portanto, na necessidade de desvelar os mecanismos sutis e naturalizados que produzem a invisibilidade de estudantes com deficiência em contextos escolares que, formalmente, deveriam garantir seus direitos. A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) estabelecem marcos legais que asseguram o direito à educação em condições de igualdade, com adaptações curriculares e avaliativas que respeitem as especificidades de cada estudante. Contudo, a distância entre a norma e a prática cotidiana permanece como um abismo que

compromete o desenvolvimento cognitivo, a autonomia e a cidadania desses sujeitos. A escola que não adapta suas práticas avaliativas e curriculares, que retira o estudante da sala para que terceiros realizem suas atividades, que o infantiliza e o invisibiliza, não está apenas descumprindo a lei: está produzindo um efeito de exclusão que se dissimula sob a aparência de inclusão.

O objetivo geral deste artigo é, pois, compreender como a permanência dessas práticas configura uma falsa inclusão ou, em termos mais precisos, uma inclusão que não se concretiza. Para tanto, buscou-se articular a observação da realidade concreta da unidade escolar com a análise teórica de autores que têm se dedicado a desvelar os mecanismos de exclusão na educação brasileira, bem como com o diálogo com a legislação educacional. A pesquisa fundamenta-se em Mantoan (2017), Glat e Blanco (2007), Bueno (2008), Freire (1996), Almeida (2019) e Gesser, Block e Mello (2020), entre outros, que oferecem ferramentas conceituais para pensar a inclusão para além da dimensão física e material, alcançando a dimensão pedagógica e ética que sustenta a prática educativa.

A argumentação que se desenvolve ao longo do artigo sustenta que a ausência de adaptações curriculares e avaliativas, bem como a prática de retirar os estudantes com deficiência da sala de aula para que terceiros realizem as atividades por eles, não apenas fere os princípios da educação inclusiva, mas também produz um efeito de invisibilização e de infantilização desses sujeitos, comprometendo seu desenvolvimento cognitivo e sua autonomia. Conclui-se que a inclusão escolar efetiva pressupõe não apenas a existência de espaços físicos e de recursos materiais, mas, sobretudo, uma mudança de postura pedagógica e ética dos educadores, que

precisam reconhecer a centralidade da adaptação curricular e avaliativa como instrumentos de garantia do direito à aprendizagem e à cidadania. O anonimato da instituição não dilui a gravidade dos achados: ao contrário, indica que o capacitismo institucionalizado e o racismo estrutural operam como gramática comum da escola pública brasileira, especialmente em territórios historicamente marginalizados.

Além desta introdução, o artigo organiza-se em quatro seções principais. A segunda seção apresenta a metodologia que orientou a pesquisa, detalhando os procedimentos de coleta e análise dos dados, bem como os cuidados éticos que permearam todo o processo investigativo. A terceira seção desenvolve a fundamentação teórica, articulando os conceitos de capacitismo institucionalizado, interseccionalidade raça–deficiência e invisibilidade institucional, com base na literatura especializada e na legislação educacional. A quarta seção apresenta as discussões e os resultados da pesquisa, analisando as práticas observadas à luz do arcabouço teórico construído. Por fim, a quinta seção tece as considerações finais, retomando os achados principais e apontando caminhos para a transformação das práticas escolares.

2. METODOLOGIA

A pesquisa que sustenta este artigo adota uma abordagem qualitativa, compreendida não como simples técnica de coleta de dados, mas como uma postura epistemológica que reconhece a complexidade dos fenômenos sociais e a importância de captar os sentidos que os sujeitos atribuem às suas práticas. Como argumenta Andrade (2020), a pesquisa qualitativa em educação pressupõe um olhar atento às singularidades dos contextos e às múltiplas

dimensões que constituem a realidade escolar, permitindo ao pesquisador mergulhar na densidade dos processos educativos e desvelar as lógicas que os organizam. Nesse sentido, a escolha pela abordagem qualitativa não foi fortuita: ela decorre da própria natureza do objeto investigado, que exige a compreensão das práticas de inclusão em sua concretude, considerando as contradições, os silêncios e as tensões que as atravessam.

O campo empírico da pesquisa foi uma escola pública estadual situada em território remanescente de quilombo, no município de Salvador, Bahia. A escolha dessa unidade escolar não se deu por conveniência, mas por sua relevância para a problemática investigada: trata-se de uma instituição que dispõe de sala de recursos multifuncionais e oferece Atendimento Educacional Especializado duas vezes por semana, o que poderia indicar um compromisso com a inclusão, mas que, ao mesmo tempo, mantém práticas avaliativas lineares e desprovidas de adaptações, bem como a prática de retirar estudantes com deficiência da sala de aula comum para que terceiros realizem as atividades por eles. Essa contradição entre o que se anuncia e o que se pratica constituiu o fio condutor da investigação, pois revela a distância entre a norma e a realidade, entre o direito proclamado e o direito efetivado.

Os procedimentos de coleta de dados foram organizados em três frentes complementares, que se articularam ao longo de todo o processo investigativo. A primeira frente consistiu na observação participante do cotidiano escolar, com registro em diário de campo, abrangendo as salas de aula comum, a sala de recursos multifuncionais, os espaços de circulação e os momentos de reunião pedagógica. A observação participante, conforme Gil (2008), permite ao pesquisador inserir-se no contexto estudado e captar as práticas

em sua dimensão cotidiana, apreendendo os sentidos que os sujeitos atribuem às suas ações e as lógicas que organizam o funcionamento institucional. Foram observadas, ao longo de um semestre letivo, as práticas pedagógicas e avaliativas dirigidas aos estudantes com deficiência, bem como as interações entre professores, gestores, profissionais do AEE e estudantes, buscando identificar os momentos em que as barreiras à aprendizagem e à participação se manifestavam.

A segunda frente de coleta de dados envolveu a análise documental, que abrangeu o Projeto Político-Pedagógico da escola, o Regimento Escolar (ou a ausência deste) e os documentos pedagógicos relativos ao atendimento de estudantes com deficiência, incluindo planos de aula, relatórios de acompanhamento, atas de reuniões pedagógicas e registros do AEE. A análise documental, como argumenta Bardin (2011), permite acessar as concepções que orientam as práticas institucionais, bem como as normas que regulam o funcionamento da escola, oferecendo pistas valiosas sobre os valores e as crenças que sustentam as ações dos sujeitos. No caso em tela, a análise dos documentos revelou a ausência de adaptações curriculares e avaliativas nos planos de aula, bem como a inexistência de registros que indicassem a realização de adequações significativas no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência.

A terceira frente de coleta de dados consistiu na realização de entrevistas semiestruturadas com professores da sala comum, com a equipe gestora e com os profissionais do Atendimento Educacional Especializado, totalizando doze participantes, selecionados por meio de amostragem intencional, com base em sua atuação direta junto aos estudantes com deficiência. A

entrevista semiestruturada, conforme Andrade (2020), combina a flexibilidade necessária para captar as singularidades dos sujeitos com a sistematização requerida pela pesquisa científica, permitindo ao pesquisador explorar temas relevantes sem perder de vista os objetivos do estudo. As entrevistas foram conduzidas com base em um roteiro previamente elaborado, que abordava temas como as concepções dos participantes sobre inclusão, as práticas pedagógicas e avaliativas adotadas, as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar e as percepções sobre o Atendimento Educacional Especializado.

A análise dos dados seguiu os procedimentos da análise de conteúdo, conforme Bardin (2011), organizando-se em três etapas complementares: a pré-análise, a exploração do material e a interpretação dos resultados. Na pré-análise, realizou-se a leitura flutuante do *corpus*, constituído pelas transcrições das entrevistas, pelos registros do diário de campo e pelos documentos analisados, buscando identificar os primeiros núcleos de sentido. Na exploração do material, procedeu-se à codificação dos dados, agrupando-os em categorias temáticas que emergiram tanto dos referenciais teóricos quanto da própria empiria. Por fim, na interpretação dos resultados, buscou-se articular as categorias construídas com o arcabouço teórico da pesquisa, produzindo uma compreensão densa e contextualizada dos fenômenos investigados.

Os cuidados éticos permearam todo o processo investigativo. Todos os participantes foram informados sobre os objetivos da pesquisa e sobre a garantia do anonimato, tendo assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O anonimato da instituição foi preservado, não apenas por exigência ética, mas porque o que se investiga não é um caso isolado, mas a expressão local de um

fenômeno estrutural: o capacitismo institucionalizado que atravessa a rede pública de ensino e que, em territórios quilombolas, se articula ao racismo estrutural. A identificação nominal da escola não é necessária para a tese; o que importa é o padrão que ela ilustra, isto é, a reprodução de lógicas de exclusão que se repetem sob diferentes nomes em todo o país. Como demonstram Mello (2016) e Gesser, Block e Mello (2020), as manifestações do capacitismo na educação brasileira são sutis e naturalizadas, expressando-se em categorias como não-lugar, incapacidade presumida, invisibilização, redução identitária e terceirização. Nesse sentido, o caso da escola situada em bairro periférico e quilombola não é exceção; é regra.

Cabe destacar, ainda, que a articulação entre as três frentes de coleta de dados não se deu de forma sequencial, mas simultânea e complementar, permitindo que os achados de uma frente iluminassem e questionassem os das outras. Essa triangulação de métodos, conforme Gil (2008), confere maior robustez à análise, pois possibilita a confrontação de diferentes perspectivas sobre o mesmo fenômeno, reduzindo o risco de interpretações unilaterais. A observação participante permitiu captar as práticas em sua dimensão cotidiana; a análise documental revelou as concepções que orientam essas práticas; e as entrevistas ofereceram acesso aos sentidos que os sujeitos atribuem às suas ações. A convergência e a divergência entre esses diferentes registros constituíram o material a partir do qual se construiu a interpretação apresentada nas seções seguintes.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A compreensão da invisibilidade dos estudantes com deficiência no cotidiano escolar da escola-campo exige um arcabouço teórico que

articule diferentes dimensões do fenômeno: a histórica, a política, a social e a pedagógica. A produção acadêmica na área da educação inclusiva tem se dedicado a desvelar os mecanismos que produzem a exclusão e a marginalização de estudantes com deficiência, apontando para a existência de práticas que, embora se apresentem como inclusivas, reproduzem lógicas de segregação e de invisibilização. A essas contribuições, soma-se a análise do capacitismo institucionalizado, conceito que designa o conjunto de práticas, normas e culturas organizacionais que presumem a incapacidade da pessoa com deficiência e naturalizam sua exclusão (Campbell, 2009; Mello, 2016; Gesser; Block; Mello, 2020).

O capacitismo não se reduz a atitudes individuais preconceituosas; ele se inscreve nas estruturas institucionais, nos currículos, nas avaliações e nas rotinas escolares, produzindo efeitos concretos sobre a vida das pessoas com deficiência. Como argumenta Campbell (2009), o capacitismo opera por meio de uma rede de crenças, processos e práticas que projetam um padrão corpóreo idealizado como plenamente humano, de modo que a deficiência é apresentada como um estado diminuído do ser. Quando a escola retira o estudante da sala para que outro faça a atividade por ele, não está apenas cometendo uma falha pedagógica individual: está atualizando uma lógica institucional que presume que aquele corpo não é capaz de aprender. Trata-se, portanto, de capacitismo institucionalizado.

Pesquisas na área têm demonstrado que o capacitismo se manifesta de forma sutil e naturalizada nas práticas, nos discursos e nas decisões institucionais, configurando barreiras à aprendizagem e à participação dos estudantes com deficiência. Mello (2016) destaca que o capacitismo se expressa em categorias como o não-lugar, a

incapacidade presumida, a invisibilização, a redução identitária e a terceirização, que operam de maneira articulada para produzir a exclusão. O não-lugar refere-se à ausência de espaços e de reconhecimento para as pessoas com deficiência nas instituições; a incapacidade presumida diz respeito à antecipação de que o estudante não será capaz de realizar determinadas tarefas, o que justifica a não oferta de oportunidades de aprendizagem; a invisibilização consiste na negação da presença e da voz desses sujeitos; a redução identitária reduz a pessoa à sua deficiência, ignorando outras dimensões de sua identidade; e a terceirização, por fim, transfere a responsabilidade pela aprendizagem para outros sujeitos, eximindo a escola de seu papel.

No contexto da escola-campo, essas categorias se manifestam de maneira entrelaçada. A prática de retirar o estudante da sala de aula para que terceiros realizem as atividades por ele é um exemplo eloquente de terceirização e de incapacidade presumida: ao invés de adaptar a atividade às possibilidades do estudante, a escola opta por substituí-lo, negando-lhe a oportunidade de desenvolver suas habilidades e de exercitar sua autonomia. A ausência de adaptações curriculares e avaliativas, por sua vez, configura uma forma de invisibilização, pois ignora as especificidades dos estudantes e os trata como se todos fossem iguais, desconsiderando as barreiras que enfrentam. A redução identitária também se faz presente quando o estudante é visto apenas como "o aluno com deficiência", perdendo sua individualidade e suas potencialidades.

A interseccionalidade raça–deficiência constitui outra dimensão fundamental para a compreensão do fenômeno investigado. Como argumenta Crenshaw (1989), a interseccionalidade é uma ferramenta analítica que permite compreender como diferentes

eixos de opressão se entrecruzam e produzem experiências específicas de marginalização. No caso da escola quilombola, a deficiência se articula à raça e à classe, produzindo uma dupla ou tripla vulnerabilidade que potencializa os efeitos da exclusão. Almeida (2019) destaca que o racismo estrutural opera como uma lógica que atravessa as instituições e produz desigualdades sistemáticas, e essa lógica se combina com o capacitismo para produzir uma gramática comum de exclusão que se manifesta de maneiras particulares em territórios historicamente marginalizados.

A articulação entre racismo estrutural e capacitismo institucionalizado não é meramente aditiva; ela produz efeitos sinérgicos que tornam a experiência de estudantes negros com deficiência em escolas quilombolas particularmente vulnerável à invisibilização e à exclusão. A escola que não adapta suas práticas avaliativas, que retira o estudante da sala para que outro faça a atividade por ele, que não reconhece a centralidade da adaptação curricular como instrumento de garantia do direito à aprendizagem, está reproduzindo lógicas de exclusão que remontam à história da educação brasileira, marcada pela segregação de negros e de pessoas com deficiência. Como argumenta Bueno (2008), a educação especial brasileira foi historicamente organizada a partir de uma lógica de integração/segregação, na qual o aluno diferente deveria adaptar-se à escola, e não a escola adaptar-se a ele. Essa lógica permanece presente, ainda que sob novas roupagens, nas práticas cotidianas das escolas públicas.

A legislação educacional brasileira, especialmente a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), estabelece marcos legais que asseguram o direito à educação em condições de

igualdade, com adaptações curriculares e avaliativas que respeitem as especificidades de cada estudante. A Lei nº 13.146/2015, em seu artigo 27, dispõe que a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), por sua vez, define a educação especial como modalidade transversal que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, disponibilizando recursos e serviços e orientando quanto à sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular.

Contudo, a distância entre a norma e a prática permanece como um abismo que compromete a efetivação desses direitos. Mantoan (2017) argumenta que a inclusão escolar não se resume à matrícula de estudantes com deficiência em escolas regulares, mas exige uma transformação profunda das práticas pedagógicas e das culturas escolares, de modo que a escola se torne capaz de acolher e de responder às diferenças. A autora critica a perspectiva da integração, que pressupõe a adaptação do estudante à escola, e defende a perspectiva da inclusão, que implica a transformação da escola para acolher todos os estudantes, sem exceção. Nesse sentido, a existência de sala de recursos multifuncionais e a oferta de AEE não são suficientes para garantir a inclusão; é preciso que a escola como um todo se reorganize para responder às necessidades dos estudantes, o que inclui a adaptação curricular e avaliativa.

Glat e Blanco (2007) destacam que a educação especial, no contexto de uma educação inclusiva, deve ser compreendida como um conjunto de recursos e serviços que complementam e suplementam a formação dos estudantes com deficiência, e não como um sistema paralelo que substitui a educação comum. As autoras argumentam que a inclusão exige a articulação entre o ensino comum e o atendimento especializado, de modo que os conhecimentos e as estratégias desenvolvidos no AEE sejam incorporados às práticas da sala de aula comum, e vice-versa. No caso da escola-campo, a existência de AEE duas vezes por semana poderia indicar um esforço nesse sentido, mas a ausência de adaptações curriculares e avaliativas na sala de aula comum revela que essa articulação não se concretiza, configurando uma falsa inclusão.

Freire (1996), em sua Pedagogia da Autonomia, oferece contribuições valiosas para pensar a dimensão ética da prática educativa. O autor argumenta que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, reconhecimento da identidade cultural dos sujeitos e compromisso com a autonomia. A prática de retirar o estudante da sala para que outro faça a atividade por ele fere não apenas os princípios da educação inclusiva, mas também os princípios éticos que sustentam a prática educativa, pois nega ao estudante o direito de ser sujeito de sua própria aprendizagem, de exercitar sua autonomia e de desenvolver suas potencialidades. Como argumenta Freire (1996), a educação não pode ser reduzida à transferência de conhecimentos, mas deve ser compreendida como um processo de formação para a cidadania, que implica o respeito à dignidade e à autonomia dos educandos.

Gesser, Block e Mello (2020), por sua vez, destacam a importância de uma perspectiva anticapacitista na educação, que reconheça a deficiência como uma dimensão da diversidade humana e não como um déficit a ser corrigido. As autoras argumentam que os estudos da deficiência, na perspectiva anticapacitista, têm contribuído para desvelar os mecanismos de opressão que produzem a exclusão das pessoas com deficiência e para construir alternativas emancipatórias que reconheçam a centralidade da participação desses sujeitos na construção de uma sociedade mais justa. No contexto escolar, essa perspectiva implica a necessidade de repensar as práticas pedagógicas e avaliativas, de modo que elas sejam capazes de acolher a diversidade e de garantir o direito à aprendizagem de todos os estudantes.

A articulação entre esses diferentes referenciais teóricos permite compreender a complexidade do fenômeno investigado e apontar caminhos para a transformação das práticas escolares. A inclusão escolar efetiva, como se pretende demonstrar, não se resume à existência de espaços físicos e de recursos materiais, mas exige uma mudança de postura pedagógica e ética dos educadores, que precisam reconhecer a centralidade da adaptação curricular e avaliativa como instrumentos de garantia do direito à aprendizagem e à cidadania. Essa mudança de postura implica, necessariamente, o enfrentamento do capacitismo institucionalizado e do racismo estrutural que atravessam a escola pública brasileira, especialmente em territórios historicamente marginalizados.

4. DISCUSSÕES E RESULTADOS

A análise dos dados coletados na escola-campo revelou um cenário que, à primeira vista, poderia ser interpretado como de inclusão,

dada a existência de sala de recursos multifuncionais e a oferta de Atendimento Educacional Especializado duas vezes por semana. No entanto, a observação atenta do cotidiano escolar, a análise dos documentos pedagógicos e as entrevistas com os profissionais revelaram uma realidade muito mais complexa e contraditória, na qual as práticas de inclusão se revelam, em grande medida, como práticas de exclusão dissimuladas. As categorias de análise construídas a partir do arcabouço teórico — capacitismo institucionalizado, incapacidade presumida, terceirização, invisibilização, redução identitária e interseccionalidade raça–deficiência — permitiram desvelar os mecanismos sutis e naturalizados que produzem a invisibilidade dos estudantes com deficiência no cotidiano escolar.

A primeira categoria que emergiu da análise foi a ausência de adaptações curriculares e avaliativas. A observação das salas de aula comum revelou que os professores, em sua maioria, não realizavam adequações nos planos de aula e nas atividades avaliativas para atender às especificidades dos estudantes com deficiência. As atividades eram propostas de forma linear, sem considerar as diferentes formas de aprendizagem e de expressão dos estudantes, e as avaliações seguiam o mesmo padrão, exigindo dos estudantes com deficiência o mesmo desempenho que dos demais, sem qualquer adaptação. A análise dos documentos pedagógicos confirmou essa observação: os planos de aula não continham indicações de adaptações curriculares, e os relatórios de acompanhamento não registravam a realização de adequações significativas no processo de ensino-aprendizagem.

Essa ausência de adaptações configura, como argumenta Mantoan (2017), uma das principais barreiras à inclusão efetiva, pois ignora as

especificidades dos estudantes e os trata como se todos fossem iguais, desconsiderando as barreiras que enfrentam. A autora destaca que a adaptação curricular não se resume a simplificar o conteúdo, mas implica reorganizar os objetivos, os métodos, os recursos e as formas de avaliação, de modo que todos os estudantes possam participar e aprender. A ausência dessas adaptações na escola-campo revela que a inclusão, ali, permanece no plano do discurso, sem se concretizar nas práticas cotidianas.

A segunda categoria que emergiu da análise foi a prática de retirar os estudantes com deficiência da sala de aula comum para que terceiros realizem as atividades por eles. Essa prática, observada em diferentes momentos ao longo do semestre letivo, configura o que Mello (2016) denomina terceirização: a transferência da responsabilidade pela aprendizagem para outros sujeitos, eximindo a escola de seu papel. Ao invés de adaptar a atividade às possibilidades do estudante, a escola opta por substituí-lo, negando-lhe a oportunidade de desenvolver suas habilidades e de exercitar sua autonomia. Os relatos dos profissionais entrevistados revelaram que essa prática é naturalizada na cultura escolar, sendo justificada por argumentos como "ele não consegue fazer sozinho" ou "é melhor que outro faça para não prejudicar o aluno".

Essa naturalização da terceirização é um exemplo eloquente do capacitismo institucionalizado, pois revela uma lógica institucional que presume a incapacidade do estudante e naturaliza sua exclusão. Como argumenta Campbell (2009), o capacitismo opera por meio de uma rede de crenças, processos e práticas que projetam um padrão corpóreo idealizado como plenamente humano, de modo que a deficiência é apresentada como um estado diminuído do ser. A prática de retirar o estudante da sala para que outro faça a atividade

por ele não é apenas uma falha pedagógica individual; é a atualização de uma lógica institucional que presume que aquele corpo não é capaz de aprender.

A terceira categoria que emergiu da análise foi a invisibilização dos estudantes com deficiência. A observação do cotidiano escolar revelou que esses estudantes, muitas vezes, não eram vistos nem ouvidos nas interações pedagógicas, sendo tratados como presenças ausentes, que ocupam um lugar na sala de aula, mas não participam efetivamente das atividades. Os relatos dos profissionais entrevistados confirmaram essa percepção, revelando que, em muitos casos, os estudantes com deficiência eram deixados de lado, sem que se fizesse um esforço para incluí-los nas atividades coletivas. Essa invisibilização, como argumenta Mello (2016), consiste na negação da presença e da voz desses sujeitos, que são reduzidos à sua deficiência e deixam de ser reconhecidos em sua individualidade e em suas potencialidades.

A quarta categoria que emergiu da análise foi a redução identitária, que se manifesta quando o estudante é visto apenas como "o aluno com deficiência", perdendo sua individualidade e suas potencialidades. Os relatos dos profissionais revelaram que, em muitos casos, os estudantes com deficiência eram identificados por sua deficiência, e não por seu nome ou por suas características pessoais, o que contribui para a construção de uma identidade reduzida à deficiência. Essa redução identitária, como argumenta Gesser, Block e Mello (2020), é uma das manifestações do capacitismo, pois nega a complexidade da experiência humana e reduz a pessoa a uma única dimensão de sua identidade.

A quinta categoria que emergiu da análise foi a interseccionalidade raça–deficiência, que se manifesta na articulação entre o capacitismo institucionalizado e o racismo estrutural. A escola-campo, situada em território remanescente de quilombo, atende predominantemente estudantes negros, e a análise dos dados revelou que a experiência dos estudantes negros com deficiência é particularmente vulnerável à invisibilização e à exclusão, pois eles enfrentam não apenas o capacitismo, mas também o racismo que atravessa as instituições escolares. Como argumenta Almeida (2019), o racismo estrutural opera como uma lógica que atravessa as instituições e produz desigualdades sistemáticas, e essa lógica se combina com o capacitismo para produzir uma gramática comum de exclusão que se manifesta de maneiras particulares em territórios historicamente marginalizados.

A análise dos dados revelou, ainda, que a existência de sala de recursos multifuncionais e a oferta de AEE duas vezes por semana, embora representem avanços em relação a um passado de exclusão total, não são suficientes para garantir a inclusão efetiva. O AEE, quando não articulado com as práticas da sala de aula comum, tende a se tornar um espaço paralelo, que não interfere na organização do ensino regular e não contribui para a transformação das práticas pedagógicas. Como argumentam Glat e Blanco (2007), a inclusão exige a articulação entre o ensino comum e o atendimento especializado, de modo que os conhecimentos e as estratégias desenvolvidos no AEE sejam incorporados às práticas da sala de aula comum, e vice-versa. Na escola-campo, essa articulação não se concretiza, pois os professores da sala comum, em sua maioria, não conhecem as estratégias desenvolvidas no AEE e não as incorporam em suas práticas.

Os relatos dos profissionais entrevistados revelaram, também, a existência de uma concepção de inclusão que se reduz à matrícula e à presença física dos estudantes com deficiência na escola, sem que se questione a qualidade da participação e da aprendizagem. Essa concepção, como argumenta Mantoan (2017), é insuficiente, pois a inclusão não se resume ao acesso, mas exige a garantia da participação e da aprendizagem de todos os estudantes. A autora destaca que a inclusão escolar implica uma transformação profunda das práticas pedagógicas e das culturas escolares, de modo que a escola se torne capaz de acolher e de responder às diferenças. Na escola-campo, essa transformação não se concretiza, pois as práticas pedagógicas permanecem lineares e desprovidas de adaptações, e a cultura escolar naturaliza a exclusão dos estudantes com deficiência.

A análise dos dados permitiu, ainda, identificar alguns fatores que contribuem para a permanência dessas práticas. Entre eles, destacam-se a falta de formação continuada dos professores para a educação inclusiva, a sobrecarga de trabalho dos profissionais, a ausência de apoio pedagógico especializado e a falta de recursos materiais e humanos. Os relatos dos entrevistados revelaram que muitos professores se sentem despreparados para lidar com a diversidade e que, diante das dificuldades, optam por práticas que, embora não sejam inclusivas, são percebidas como as únicas possíveis diante das condições existentes. Esses fatores, no entanto, não podem ser utilizados como justificativa para a manutenção das práticas excludentes, pois, como argumenta Freire (1996), a prática educativa exige compromisso ético e político com a transformação da realidade.

A articulação entre os achados da pesquisa e o arcabouço teórico construído permite concluir que a inclusão, na escola-campo, não se

concretiza, configurando o que se denominou de falsa inclusão. A existência de sala de recursos multifuncionais e a oferta de AEE, embora representem avanços formais, não são suficientes para garantir o direito à aprendizagem e à cidadania dos estudantes com deficiência, pois as práticas pedagógicas e avaliativas permanecem lineares e desprovidas de adaptações, e a cultura escolar naturaliza a exclusão. A inclusão efetiva, como se argumentou ao longo deste artigo, pressupõe não apenas a existência de espaços físicos e de recursos materiais, mas, sobretudo, uma mudança de postura pedagógica e ética dos educadores, que precisam reconhecer a centralidade da adaptação curricular e avaliativa como instrumentos de garantia do direito à aprendizagem e à cidadania.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais deste artigo não pretendem encerrar a discussão, mas, ao contrário, abrir caminhos para novas reflexões e para a transformação das práticas escolares. A pesquisa realizada na escola pública estadual situada em território remanescente de quilombo, no município de Salvador, Bahia, revelou que a inclusão de estudantes com deficiência, ali, não se concretiza, configurando uma falsa inclusão ou, em termos mais precisos, uma inclusão que não atravessa o portão. A existência de sala de recursos multifuncionais e a oferta de Atendimento Educacional Especializado duas vezes por semana, embora representem avanços formais, não são suficientes para garantir o direito à aprendizagem e à cidadania dos estudantes com deficiência, pois as práticas pedagógicas e avaliativas permanecem lineares e desprovidas de adaptações, e a cultura escolar naturaliza a exclusão.

A análise dos dados permitiu identificar as categorias que configuram o capacitismo institucionalizado na escola-campo: a ausência de adaptações curriculares e avaliativas, a terceirização das atividades, a invisibilização dos estudantes, a redução identitária e a interseccionalidade raça–deficiência. Essas categorias, articuladas entre si, produzem um efeito de exclusão que se dissimula sob a aparência de inclusão, comprometendo o desenvolvimento cognitivo, a autonomia e a cidadania dos estudantes com deficiência. A naturalização dessas práticas revela que o capacitismo não se reduz a atitudes individuais preconceituosas, mas se inscreve nas estruturas institucionais, nos currículos, nas avaliações e nas rotinas escolares, produzindo efeitos concretos sobre a vida das pessoas com deficiência.

A conclusão que se impõe é que a inclusão escolar efetiva pressupõe não apenas a existência de espaços físicos e de recursos materiais, mas, sobretudo, uma mudança de postura pedagógica e ética dos educadores, que precisam reconhecer a centralidade da adaptação curricular e avaliativa como instrumentos de garantia do direito à aprendizagem e à cidadania. Essa mudança de postura implica o enfrentamento do capacitismo institucionalizado e do racismo estrutural que atravessam a escola pública brasileira, especialmente em territórios historicamente marginalizados. Implica, também, a superação de uma concepção de inclusão que se reduz à matrícula e à presença física, em direção a uma concepção que reconheça a centralidade da participação e da aprendizagem de todos os estudantes.

O anonimato da instituição não dilui a gravidade dos achados: ao contrário, indica que o capacitismo institucionalizado e o racismo estrutural operam como gramática comum da escola pública

brasileira, especialmente em territórios historicamente marginalizados. O caso da escola situada em bairro periférico e quilombola não é exceção; é regra, pois reproduz lógicas de exclusão que se repetem sob diferentes nomes em todo o país. Como demonstram Mello (2016) e Gesser, Block e Mello (2020), as manifestações do capacitismo na educação brasileira são sutis e naturalizadas, expressando-se em categorias como não-lugar, incapacidade presumida, invisibilização, redução identitária e terceirização. A identificação nominal da escola não é necessária para a tese; o que importa é o padrão que ela ilustra, isto é, a reprodução de lógicas de exclusão que se repetem sob diferentes nomes em todo o país.

Diante desse cenário, apontam-se alguns caminhos para a transformação das práticas escolares. Em primeiro lugar, é fundamental investir na formação continuada dos professores para a educação inclusiva, de modo que eles possam compreender a centralidade da adaptação curricular e avaliativa e desenvolver as competências necessárias para implementá-la em suas práticas cotidianas. Em segundo lugar, é preciso garantir o apoio pedagógico especializado, com a presença de profissionais do AEE que atuem de forma articulada com os professores da sala comum, contribuindo para a construção de práticas inclusivas. Em terceiro lugar, é necessário repensar a organização do trabalho pedagógico, de modo que os professores tenham tempo e condições para planejar e implementar as adaptações curriculares e avaliativas. Em quarto lugar, é fundamental fortalecer a participação da comunidade escolar, incluindo as famílias dos estudantes com deficiência, na construção de uma cultura escolar inclusiva.

Além disso, é preciso enfrentar o capacitismo institucionalizado e o racismo estrutural que atravessam a escola pública brasileira, o que implica um compromisso ético e político com a transformação das estruturas institucionais, dos currículos, das avaliações e das rotinas escolares. Como argumenta Freire (1996), a educação não pode ser reduzida à transferência de conhecimentos, mas deve ser compreendida como um processo de formação para a cidadania, que implica o respeito à dignidade e à autonomia dos educandos. A inclusão escolar efetiva é, portanto, uma exigência ética e política que interpela todos os educadores e gestores, convidando-os a construir uma escola que seja, de fato, para todos.

Por fim, espera-se que este artigo contribua para o debate sobre a educação inclusiva no Brasil, especialmente em territórios historicamente marginalizados, e que inspire novas pesquisas que se dediquem a desvelar os mecanismos sutis e naturalizados que produzem a invisibilidade de estudantes com deficiência. A luta pela inclusão é uma luta contínua, que exige compromisso, reflexão e ação transformadora. Como argumenta Mantoan (2017), a inclusão não é um destino, mas um processo, que se constrói cotidianamente nas práticas escolares e nas relações entre os sujeitos. Que este artigo possa contribuir para que esse processo se torne, cada vez mais, uma realidade nas escolas públicas brasileiras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural.** São Paulo: Jandaíra, 2019.

ANDRADE, Marli. **Pesquisa qualitativa em educação: pressupostos e práticas.** São Paulo: Editora, 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

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). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

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

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente.** São Paulo: EDUC, 2008.

CAMPBELL, Fiona Kumari. **Contours of ableism: the production of disability and abledness.** New York: Palgrave Macmillan, 2009.

CRENSHAW, Kimberlé. Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. **University of Chicago Legal Forum,** v. 1989, n. 1, p. 139-167, 1989.

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

GESSER, Marivete; BLOCK, Pamela; MELLO, Anahi Guedes de. **Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social.** Curitiba: CRV, 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. **Educação especial no contexto de uma educação inclusiva.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer**? São Paulo: Summus, 2017.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte.** São Paulo: n-1 edições, 2018.

MELLO, Anahi Guedes de; NUERNBERG, Adriano Henrique. Gênero e deficiência: interseções e perspectivas. **Revista Estudos Feministas,** v. 20, n. 3, p. 635-655, 2012.

MELLO, Anahi Guedes de. **Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do modelo médico de deficiência ao modelo social da deficiência.** 2016.

---

[1] Mestra em Estudo de Linguagens pela da Universidade do Estado da Bahia; especialista em Estudos Linguísticos e Literários (UFBA), Metodologia do Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação (UNEB), em Educação Especial - Instituto Superior de Educação de Afonso Cláudio, em Neuropsicopedagogia, pela Faculdade FACIBE; professora de Língua Portuguesa da rede pública estadual; membro do quadro de associados do Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos - CIFEFIL e da Associação Brasileira de Linguística - ABRALIN; pesquisadora do Núcleo de Estudos Lexicais do PPGEL da UNEB, atuando nos grupos de pesquisa, ATOBAH - Atlas Toponímico da Bahia e no GELTBAH - Grupo de Estudos Lexicais e Terminológicos da Bahia. ORCID: https://orcid.org/0009-

0003-7918-5609. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[2] Especialista em Metodologia do Ensino da Matemática e Gestão da Aprendizagem; licenciatura em Matemática pela UCSAL; professor da rede pública do Estado da Bahia. ORCID: https://orcid.org/0009-0003-5927-7274. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.

[3] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB); professora da rede pública estadual da Bahia; Psicopedagoga. ORCID: https://orcid.org/0009-0007-5715-9169. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.

[4] Doutoranda em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial (UFRPE); Mestra em Ciências Ambientais (IFBaiano Campus Serrinha - BA). ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1463-7470. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[5] Especialista em Métodos e Técnicas de Ensino, pela Universidade Salgado de Oliveira (2003); graduado em Letras com Inglês pela Universidade Estadual de Feira de Santana (2001); professor de Língua Portuguesa, quadro efetivo, da rede pública do Estado da Bahia (2003). ORCID: https://orcid.org/0009-0005-9774-0658. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.

[6] Mestra profissional em Ensino de História pela Universidade do Estado da Bahia (2022); especialista em Psicopedagogia Institucional pelo Instituto Superior de Educação de Afonso Cláudio (2013) Universidade Católica do Salvador (2001) e em Ensino de História e

Cultura Afro-Brasileira pela Fundação Visconde de Cairu (2004); graduada em História pela UCSAL e em Direito pela Faculdade Ruy Barbosa (2014). ORCID: https://orcid.org/0009-0008-0061-2281. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.