

ALÉM DOS MUROS DO SILÊNCIO: INCLUSÃO DE ADOLESCENTES COM DEFICIÊNCIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Roseli Barbosa de Oliveira¹

¹Mestrado em Ciências da Educação. E-mail: vipnetcra@gmail.com

RESUMO

Este estudo investiga, por meio de revisão bibliográfica e análise documental, o processo de inclusão de adolescentes com deficiência nos anos finais do ensino fundamental, com foco na Escola Municipal Tenente Coronel José Barros Paes (Craíbas-AL). O objetivo central foi compreender os desafios e as estratégias que promovem o diálogo e a interação entre alunos e professores, sob a perspectiva do respeito à diversidade e à autonomia. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica e documental, sem coleta de dados primários, fundamentando-se na análise da legislação brasileira, de documentos institucionais da escola investigada e da produção acadêmica sobre educação inclusiva. Os resultados indicam que, embora o arcabouço legal brasileiro seja robusto, a prática cotidiana enfrenta barreiras como carência de infraestrutura, insuficiência de recursos pedagógicos adaptados e estresse docente. Conclui-se que a afetividade constitui um elemento catalisador indispensável para a aprendizagem significativa, mas sua efetivação depende de transformações estruturais e formativas ainda não consolidadas na escola investigada.

PALAVRAS – CHAVE: Adolescência, Educação inclusiva, Deficiência, Afetividade, Políticas públicas.

MÁS ALLÁ DE LOS MUROS DEL SILENCIO: INCLUSIÓN DE ADOLESCENTES CON DISCAPACIDAD EN LOS AÑOS FINALES DE LA ENSEÑANZA FUNDAMENTAL

RESUMEN

Este estudio investiga, mediante revisión bibliográfica y análisis documental, el proceso de inclusión de adolescentes con discapacidad en los años finales de la educación primaria, con enfoque en la Escuela Municipal Teniente Coronel José Barros Paes (Craíbas-AL). El objetivo central fue comprender los desafíos y las estrategias que promueven el diálogo y la interacción entre estudiantes y docentes, desde la perspectiva del respeto a la diversidad y la autonomía. La investigación se caracteriza como bibliográfica y documental, sin recolección de datos primarios, fundamentándose en el análisis de la legislación brasileña, de documentos

institucionales de la escuela investigada y de la producción académica sobre educación inclusiva. Los resultados indican que, aunque el marco legal brasileño sea robusto, la práctica cotidiana enfrenta barreras como carencia de infraestructura, insuficiencia de recursos pedagógicos adaptados y estrés docente. Se concluye que la afectividad constituye un elemento catalizador indispensable para el aprendizaje significativo, pero su efectiva realización depende de transformaciones estructurales y formativas aún no consolidadas en la escuela investigada.

Palabras clave: Adolescencia. Educación inclusiva. Discapacidad. Afectividad. Políticas públicas.

BEYOND THE WALLS OF SILENCE: INCLUSION OF ADOLESCENTS WITH DISABILITIES IN THE FINAL YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL

ABSTRACT

This study investigates, through bibliographic review and document analysis, the process of inclusion of adolescents with disabilities in the final years of elementary school, focusing on the Municipal School Tenente Coronel José Barros Paes (Craíbas-AL). The central objective was to understand the challenges and strategies that promote dialogue and interaction between students and teachers, from the perspective of respect for diversity and autonomy. The research is characterized as bibliographic and documentary, without primary data collection, based on the analysis of Brazilian legislation,

institutional documents from the investigated school, and academic literature on inclusive education. The results indicate that, although the Brazilian legal framework is robust, everyday practice faces barriers such as lack of infrastructure, insufficient adapted pedagogical resources, and teacher stress. It is concluded that affectivity constitutes an indispensable catalytic element for meaningful learning, but its effectiveness depends on structural and formative transformations that have not yet been consolidated in the investigated school.

Keywords: Adolescence. Inclusive education. Disability. Affectivity. Public policies.

1. INTRODUÇÃO

Historicamente, o Brasil transitou de um modelo de exclusão total no período colonial para a garantia constitucional da educação como direito social, estabelecida na Constituição de 1988. Nesse percurso, a educação inclusiva evoluiu de visões preconceituosas para uma perspectiva interacionista e humanizada.

O cenário educacional brasileiro contemporâneo é marcado por transformações sociais contínuas que impulsionam os profissionais da educação a buscarem modelos pedagógicos capazes de reverter índices negativos e promover uma efetiva perspectiva inclusiva. A educação inclusiva, portanto, não se resume a uma diretriz administrativa, mas constitui uma tentativa de responder à complexidade do processo de ensino-aprendizagem, valorizando a diversidade humana e respeitando as particularidades de cada sujeito. No entanto, por ser um processo ainda em construção, a escola vivencia conflitos inerentes a essa transição, exigindo um redimensionamento que vá além da aceitação, alcançando a valorização das diferenças como elemento fortalecedor da identidade individual e coletiva.

As políticas educacionais atuais descrevem uma escola que deve se preparar para o desafio

de oferecer educação de qualidade a todos, eliminando o caráter excludente do ensino tradicional. Nesse contexto, é crucial diferenciar integração de inclusão: enquanto a primeira pressupõe que o aluno deve se adaptar à escola, a inclusão exige que a sociedade e a instituição escolar se modifiquem para acolher a todos.

Legalmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) estabelece a educação especial como uma modalidade que deve ser oferecida preferencialmente na rede regular, prevendo currículos e recursos específicos. Embora políticas do MEC, como a implementação de salas multifuncionais e programas de formação continuada, tenham ampliado as matrículas, a efetiva inclusão ainda exige dos profissionais um conhecimento multidisciplinar (psicologia, pedagogia, medicina) para o qual, muitas vezes, não foram preparados. Assim, persiste uma lacuna entre o ordenamento jurídico e a realidade das escolas públicas, que enfrentam desafios na relação direta entre professor e aluno — ou seja, na tradução da inclusão em práticas estruturais e atitudinais efetivas. Conforme aponta Martinez (2006, p. 139):

Em sentido geral a escola não está conseguindo transformar-se para cumprir os objetivos da inclusão, tal parece que as políticas estão mais além das possibilidades atuais da instituição escolar para concretizá-las. E é essa a contradição que necessita ser estudada, analisada e discutida de forma a procurar estratégias e ações concretas capazes de permitir alguma forma de resolvê-la.

Diante desse quadro, evidencia-se que, a despeito dos esforços para a implementação da inclusão escolar, a maioria das escolas públicas brasileiras não possui os requisitos necessários para a adequada acolhida desse público, tampouco para prover condições efetivas de aprendizado e desenvolvimento de seus potenciais. Os problemas revelam-se, sobretudo, na relação direta entre professor e aluno, considerada a linha de frente da ação escolar.

Diante do exposto, este trabalho tem como objetivo geral compreender a importância de estratégias que promovam o diálogo e a interação, visando à autonomia e à liberdade do aluno dentro e fora do ambiente escolar. Como objetivos específicos, busca-se: discutir o direito à educação, independentemente de qualquer condição; e identificar como os alunos com deficiência estão inseridos no processo de aprendizagem nos anos finais do ensino fundamental.

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Tenente Coronel José Barros Paes, em Craíbas-AL, com o propósito de analisar de que modo os documentos institucionais evidenciam os desafios, limites e possibilidades da inclusão de adolescentes com deficiência nos anos finais do Ensino Fundamental. A experiência docente revela que as principais barreiras para a inclusão não são apenas as limitações dos alunos,

mas também a ausência de infraestrutura, a carência de tecnologia assistiva e a dificuldade de professores e colaboradores em lidar com a diversidade. Tais fatores distanciam o educando de uma participação autônoma e plena nos ambientes de aprendizagem.

Este estudo fundamenta-se na Teoria das Representações Sociais e na abordagem sócio-histórica de Vygotsky, defendendo que a educação da pessoa com deficiência não deve ser segregada, mas sim integrada, utilizando métodos que permitam o desenvolvimento de habilidades de forma semelhante ao dos demais alunos. Conforme aponta a literatura, a escola inclusiva tem a função social de ser um espaço de apropriação de conhecimento e de respeito mútuo, onde se aprende a lição fundamental de respeitar as diferenças. Por isso, a democratização do ensino e a adoção de planos pedagógicos com ferramentas lúdicas e critérios específicos de aprendizagem são essenciais para garantir que crianças e adolescentes exerçam seu direito à liberdade e à dignidade como sujeitos em desenvolvimento.

Assim, por meio de revisão bibliográfica e análise documental, este artigo analisa os desafios e as possibilidades da inclusão de adolescentes com deficiência nos anos finais do Ensino Fundamental, bem como promove uma reflexão sobre o processo de inclusão e escolarização desses alunos, considerando a importância da organização de ambientes acolhedores e promotores de aprendizagem.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Fundamentos da educação inclusiva

O processo de inclusão no Brasil tornou-se mais perceptível a partir da década de 1980, mas foi com a Constituição Federal de 1988 que os estudos na área se ampliaram, definindo a educação como um direito social e um dever

do Estado. Historicamente, o país enfrentou longos períodos de exclusão educacional, que remontam ao período colonial, onde o acesso era restrito a grupos específicos, como filhos não primogênitos, excluindo mulheres e pessoas com deficiência.

A educação inclusiva é compreendida como o processo de inserção de pessoas com deficiências (mental, auditiva, visual, física, entre outras) em uma perspectiva humanizada. Entretanto, PADILHA (1997, p. 63) destaca que ainda existe um abismo entre o que está previsto na teoria e a realidade das instituições brasileiras. Sobre essa discrepância, a autora traz a seguinte reflexão:

O paradigma da educação inclusiva ainda não se traduziu em escolas inclusivas no Brasil, porque os elos dessa corrente estão separados. Essa união pressupõe mudanças de concepção, estruturais e atitudinais, sem as quais o processo de construção de um novo paradigma não se efetiva.

Nesse contexto, a escola não deve apenas integrar, mas transformar sua cultura. Como aponta Aguiar (2005), o papel da escola não é adaptar os diferentes para que vivam em uma cultura hegemônica, mas produzir uma cultura comum através da convivência, participação, valorização de todas as minorias até então estigmatizadas. Para que isso ocorra, a sociedade precisa se modificar, visando reduzir os problemas e equiparar as condições para todos.

Mendes (2006) estabelece uma distinção clara entre os conceitos de integração e inclusão. A integração, que ganhou força na década de 1960, pressupunha que o aluno deveria se modificar ou ser “preparado” para se ajustar ao sistema escolar regular. Já a inclusão inverte essa lógica, exigindo que a escola e a sociedade se adaptem para acolher a diversidade humana.

A inclusão busca a ruptura com a ideia

de padrão, de absoluto, reconhecendo que a sociedade é intrinsecamente diversificada e heterogênea. Ela exige não apenas a eliminação de barreiras arquitetônicas, mas também atitudinais, onde todas as pessoas são acolhidas, sem qualquer exceção. (ZERBATO, 2012).

2.2. Dimensão pedagógica e práticas inclusivas

A dimensão pedagógica constitui um dos principais eixos para a efetivação da educação inclusiva. Nesse sentido, o trabalho docente assume centralidade, exigindo não apenas domínio de conteúdos, mas também sensibilidade para lidar com a diversidade presente no contexto escolar. A prática pedagógica inclusiva demanda planejamento intencional, uso de estratégias diversificadas e constante reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem.

A adoção de metodologias ativas e a flexibilização curricular são elementos fundamentais nesse processo. Tais práticas permitem que os estudantes participem de forma mais significativa das atividades escolares, favorecendo a construção do conhecimento de maneira colaborativa. Além disso, o uso de recursos didáticos variados contribui para atender às diferentes necessidades de aprendizagem.

A inclusão também implica repensar os processos avaliativos, que devem deixar de ser meramente classificatórios para se tornarem instrumentos de acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes. Avaliar, nesse contexto, significa compreender os avanços individuais e propor intervenções pedagógicas adequadas.

Reitera-se que “a educação inclusiva implica uma mudança paradigmática que desloca o foco do déficit para as potencialidades dos sujeitos” (SASSAKI, 1997. p 23), reforçando a importância

de práticas pedagógicas que valorizem as capacidades dos estudantes. Essa perspectiva contribui para a construção de um ambiente educacional mais equitativo.

Outro aspecto relevante refere-se à formação docente, que deve ser contínua e voltada para a reflexão crítica da prática. A qualificação dos professores é essencial para que possam desenvolver estratégias eficazes de inclusão, promovendo a aprendizagem de todos os estudantes.

Assim, a dimensão pedagógica da inclusão evidencia a necessidade de inovação, compromisso e abertura para novas possibilidades de ensino, consolidando a escola como espaço de aprendizagem para todos.

2.3. Políticas públicas e garantia de direitos

A educação inclusiva no Brasil constitui-se como um processo histórico em construção, marcado por avanços normativos e desafios persistentes na sua efetivação. A trajetória da inclusão está diretamente relacionada às transformações sociais e às lutas por direitos, especialmente a partir da segunda metade do século XX, quando emergem movimentos em defesa da igualdade e da valorização da diversidade.

Historicamente, as pessoas com deficiência foram excluídas dos espaços sociais e educacionais, sendo, durante séculos, segregadas em instituições assistencialistas. Apenas com a consolidação dos direitos humanos, especialmente após a Organização das Nações Unidas e a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, passou-se a reconhecer a educação como direito de todos. No contexto educacional, um marco fundamental foi a Declaração de Salamanca, que reafirmou o compromisso com a educação inclusiva ao defender que as escolas devem atender a todos os alunos,

independentemente de suas condições.

No Brasil, esse movimento foi fortalecido pela Constituição Federal de 1988, que estabelece a educação como direito social e garante, em seu artigo 208, o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional consolidou a educação especial como modalidade transversal, determinando que os sistemas de ensino assegurem recursos, métodos e profissionais qualificados para atender às necessidades específicas dos estudantes.

Outros dispositivos legais reforçam esse compromisso, como a Lei nº 10.098 de 2000, que estabelece normas gerais para a promoção da acessibilidade, e o Decreto nº 5.296 de 2004, que regulamenta critérios técnicos para garantir autonomia e segurança às pessoas com deficiência. Mais recentemente, destaca-se a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que consolida direitos fundamentais e reforça a obrigatoriedade da inclusão em todos os níveis de ensino.

No Brasil contemporâneo, a inclusão de educandos com necessidades especiais é um tema amplamente debatido, visando uma educação de qualidade fundamentada no respeito e na humanização. O conceito de políticas públicas surge como uma resposta do Estado a demandas específicas da sociedade, envolvendo um ciclo que compreende a percepção do problema, a elaboração de alternativas, a implementação e a avaliação.

Sobre a fase inicial dessas políticas, Dias e Matos (2012, p. 69) destacam:

Delimitar um problema público é politicamente fundamental no processo de elaboração de uma política pública; envolve definir quais são seus elementos e sintetizar em uma fase a essência do mesmo. No entanto, é importante destacar que qualquer definição oficial

do problema é temporária. Nas fases sucessivas de formulação das alternativas e, principalmente, na implementação, os problemas públicos podem ser redefinidos e adaptados por alguns dos atores envolvidos.

A partir de meados do século XX, o movimento global e nacional de acessibilidade evoluiu de uma denúncia contra barreiras físicas (anos 50) para a consolidação de conceitos como o desenho universal nos anos 90. No Brasil, as Conferências Nacionais dos Direitos da Pessoa com Deficiência, iniciadas em 2006, foram marcos fundamentais para sensibilizar governos e definir temas prioritários de acessibilidade arquitetônica, urbanística e de transportes.

A acessibilidade é definida como a condição de possibilidade para que a pessoa com deficiência utilize espaços e serviços com autonomia. De acordo com Paulino, Correia e Manzini (2008):

(...) possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação por pessoa portadora de deficiência ou mobilidade reduzida (Paulino, Correia e Manzini, 2008, p. 281).

O ordenamento jurídico brasileiro é robusto, ancorado na Constituição de 1988 e detalhado por leis como a Lei nº 10.048/2000 e a Lei nº 10.098/2000, além do Decreto nº 5.296/2004. Essas normas estabelecem critérios para a promoção da acessibilidade, transformando-a em um compromisso ético-político e um direito universal que reforça o conceito de cidadania.

Sasaki (1997) ressalta que a inclusão não se limita apenas às pessoas com deficiência, mas a todos os grupos marginalizados:

A literatura estabelece uma distinção importante entre o Desenho Universal, que

visa criar produtos e ambientes utilizáveis por todos desde sua concepção, sem necessidade de adaptação, e a arquitetura acessível, que muitas vezes foca na eliminação ou adaptação de barreiras já existentes em edifícios e transportes. (CARLETO e CAMBIAGHI, 2008).

Apesar do avanço nas leis e nas normas técnicas, como a NBR 9050 da ABNT, observa-se que a realidade prática ainda está distante do ideal. As dificuldades e limitações de acesso aos bens sociais e culturais são descritas como uma das formas mais perversas de privação de liberdade e equidade. Muitas vezes, a solução não reside em novas construções, mas na adaptação necessária dos espaços para que a pessoa com deficiência deixe a condição de excluída e passe a exercer plenamente sua autonomia.

2.4. Desafios e perspectivas da educação inclusiva: a centralidade da afetividade no processo educativo

Os desafios da inclusão de pessoas com deficiência é um tema frequentemente abordado em todos os espaços sociais. Inserir alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino nada mais é do que oferecer amplas oportunidades de aprendizagem, no sentido de promover a reflexão sobre o compromisso de uma efetiva proposta de uma escola para todos.

A LDB defende uma educação especial inserida no sistema regular de ensino, “com serviços de apoio, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial”. De acordo com Rossit e Zulianim (apud GOYOS, 2006, p. 9), é imprescindível que as escolas se adaptem às novas exigências legais procurando melhorar a estrutura física, além de seus recursos materiais e humanos, já garantidos por leis federais, estaduais e municipais.

Para que de fato se concretize e se estabeleça novas práticas de ensino, deve haver sintonia

entre a mediação do gestor escolar e demais envolvidos, no sentido de organizar e estabelecer metas a serem seguidas. O gestor é fundamental na preparação do ambiente, onde cada participante desempenha seu papel de maneira que favoreça a aprendizagem, pois ele tem grande participação na forma como é estabelecida e implantada a inclusão. O modo de condução deste processo será determinante para o desenvolvimento de qualquer inovação. Sua atuação promoverá respostas pedagógicas de acordo com a realidade do aluno (CARVALHO, 2004).

De acordo com Carvalho (2004, p. 29), cabe ainda ao gestor apoiar e consequentemente valorizar os professores no sentido de estes buscarem novos conhecimentos, a fim de aperfeiçoarem suas práticas pedagógicas, adaptando, se necessário, o currículo para que desse modo favoreçam o desenvolvimento dos alunos. E acrescenta que,

(...) as escolas inclusivas são escolas para todos, implicando num sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer um dos alunos.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) determinam que as escolas da rede regular de ensino contemplem “professores capacitados em desenvolver competências para identificar as necessidades educativas especiais, definir e implementar respostas educativas a essas necessidades” além de “atuar nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, desenvolvendo estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas pedagógicas alternativas”, que nada mais é que o pleno exercício de seus direitos básicos.

Nesse sentido, segundo Souza (2005), é necessário ter a consciência que a viabilidade

da inclusão de alunos com deficiência nas salas regulares de ensino necessita de um conjunto de fatores que vai desde um projeto pedagógico voltado para atender a essas necessidades até a constante capacitação dos educadores.

De fato, nesta perspectiva, outro desafio refere-se à formação de professores, principalmente porque a inclusão exige mais dos profissionais de educação, sendo necessário um conhecimento multidisciplinar para os quais os educadores não foram preparados. Essa realidade compromete a efetividade das práticas inclusivas, uma vez que o professor desempenha papel central na mediação do processo de aprendizagem.

A construção de um ambiente escolar inclusivo depende, nesse sentido, da qualidade das relações estabelecidas entre professores e alunos. O processo educativo deve estar fundamentado no respeito mútuo, no diálogo e principalmente no carinho e admiração recíproca. Essa abordagem evidencia que a afetividade não é um elemento secundário, mas um componente estruturante da prática pedagógica, capaz de favorecer a inclusão e o desenvolvimento integral dos sujeitos.

A teoria histórico-cultural de Lev Vygotsky (1989) oferece importantes contribuições nesse sentido, ao compreender o desenvolvimento humano como resultado das interações sociais mediadas. Para o autor, o aprendizado ocorre na relação com o outro, sendo fundamental a atuação do professor como mediador qualificado. A aprendizagem, portanto, não se limita à aquisição de conteúdos, mas envolve relações afetivas que influenciam a motivação, o engajamento e o desempenho dos estudantes.

Além disso, a participação da família e da comunidade é fundamental para o sucesso da inclusão. A articulação entre esses diferentes atores contribui para a construção de uma rede de apoio que potencializa o desenvolvimento dos

estudantes, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade. A inclusão, portanto, deve ser compreendida como um processo coletivo, que envolve múltiplas dimensões e exige compromisso social.

Por fim, as perspectivas da educação inclusiva apontam para a necessidade de construção de um modelo educacional pautado na equidade, na diversidade e na justiça social. Conforme defende Mantoan (2005), a escola inclusiva deve ser um espaço de transformação, capaz de promover não apenas o acesso, mas a permanência e o sucesso escolar de todos os alunos. Nesse contexto, a afetividade se consolida como eixo estruturante das práticas pedagógicas, contribuindo para a construção de uma educação mais humana, democrática e inclusiva.

Dessa forma, compreender os desafios e as perspectivas da educação inclusiva implica reconhecer que sua efetivação depende da articulação entre fundamentos históricos, legais e pedagógicos. A consolidação desse paradigma exige não apenas o cumprimento das leis, mas a transformação das práticas e das relações no interior da escola, tendo a afetividade como elemento essencial na promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

3. METODOLOGIA

A presente investigação inscreve-se no paradigma qualitativo de pesquisa, caracterizado por uma abordagem interpretativa e naturalista, na qual o pesquisador busca compreender os fenômenos a partir dos significados atribuídos pelos sujeitos em seus contextos naturais (DENZIN; LINCOLN, 2006). Esta escolha paradigmática justifica-se pela natureza do objeto de estudo – o processo de inclusão de adolescentes com deficiência – que envolve dimensões subjetivas, relacionais e contextuais não redutíveis a mensurações quantitativas.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental (GIL, 2008), sem coleta de dados primários junto a sujeitos. O estudo fundamenta-se em duas modalidades complementares de fontes:

a) Fontes primárias (documentos normativos): Constituição Federal (1988), LDB nº 9.394/1996, Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), Decretos nº 5.296/2004 e nº 3.956/2001, e Lei Brasileira de Inclusão (2015).

b) Fontes secundárias (produção acadêmica): Livros, artigos científicos, teses e dissertações sobre educação inclusiva, acessibilidade, formação de professores, currículo e avaliação na perspectiva inclusiva, e afetividade no processo de ensino-aprendizagem. O levantamento foi realizado nas bases SciELO, Google Acadêmico e Periódicos CAPES, utilizando os descritores: educação inclusiva, deficiência, adolescência, afetividade e políticas públicas.

O universo de análise documental circunscreve-se à Escola Municipal de Ensino Fundamental Tenente Coronel José Barros Paes (Craíbas-AL). A escolha da instituição justifica-se por três critérios: (a) é a única escola do município que oferta exclusivamente os anos finais do Ensino Fundamental; (b) a pesquisadora atuou na instituição por mais de dez anos como professora e por um ano como coordenadora pedagógica, o que lhe confere conhecimento aprofundado do contexto; (c) essa vivência prévia, embora não configure coleta sistemática de dados, permite uma análise documental contextualizada e sensível às especificidades locais.

Foram examinados os seguintes documentos institucionais:

- Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola;
- Matriz curricular e calendário escolar;

- Registros de matrícula de alunos com deficiência (agregados, sem identificação individual);
- Atas de reuniões pedagógicas (dois anos anteriores à pesquisa);
- Registros de afastamentos/licenças médicas do corpo docente (dados agregados).

A análise dos documentos institucionais foi realizada mediante autorização da unidade escolar, preservando-se o anonimato dos sujeitos e utilizando-se apenas dados agregados, sem identificação individual de estudantes, familiares ou profissionais. Ela seguiu os procedimentos da análise de conteúdo (BARDIN, 2011), organizada em três fases:

a) Pré-análise: Leitura flutuante do material, identificação de temas recorrentes e formulação de hipóteses interpretativas.

b) Exploração do material: Codificação dos dados e agregação em categorias temáticas.

c) Tratamento dos resultados: Interpretação das categorias à luz do referencial teórico, com ênfase nas contradições entre o prescrito legal e o registrado nos documentos.

As categorias de análise definidas a priori e a posteriori foram: Marcos legais e políticas públicas; Concepções de deficiência e inclusão; Formação docente e prática pedagógica; Currículo e avaliação; Afetividade e relações interpessoais e Infraestrutura e acessibilidade.

Limitações do estudo: Por não ter realizado entrevistas, observações sistemáticas ou grupo focal, esta pesquisa não capta as percepções subjetivas de professores, alunos e familiares. Os achados referem-se ao que está documentado (normas, atas, PPP, registros de matrícula) e ao que a literatura acadêmica consagrou, não à experiência vivida no cotidiano escolar. Pesquisas futuras deverão complementar esta análise com métodos etnográficos e de escuta ativa dos atores envolvidos.

4. RESULTADOS

A análise documental e bibliográfica realizada permitiu organizar os resultados em três eixos complementares. O primeiro eixo sintetiza o conhecimento consolidado na literatura sobre os tipos de deficiência e suas implicações pedagógicas, oferecendo o referencial necessário para a análise do contexto escolar investigado. O segundo eixo apresenta os achados extraídos dos documentos institucionais da Escola Municipal Tenente Coronel José Barros Paes. O terceiro eixo explicita as principais contradições identificadas entre o prescrito pelas políticas públicas e o registrado na documentação escolar.

4.1. Tipos de deficiência e implicações pedagógicas na literatura especializada

A literatura da área, respaldada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares (BRASIL, 1998) e pelo Decreto Federal nº 5.296/2004, caracteriza os diferentes tipos de deficiência que demandam atendimento educacional especializado. Compreender essas especificidades é condição necessária, ainda que não suficiente, para a organização de práticas pedagógicas inclusivas.

A deficiência auditiva caracteriza-se pela perda total ou parcial da capacidade de compreender a fala, podendo variar de leve a profunda. Do ponto de vista pedagógico, exige a utilização de recursos como a língua brasileira de sinais (Libras), sistemas de amplificação sonora e materiais visuais que favoreçam a comunicação. A deficiência física, por sua vez, envolve comprometimento da mobilidade e da coordenação motora, demandando adaptações arquitetônicas, mobiliário acessível, tecnologia assistiva e flexibilização de atividades que requeiram movimentos específicos.

Já a deficiência intelectual caracteriza-se pelo funcionamento intelectual significativamente

abaixo da média, associado a limitações em duas ou mais áreas da conduta adaptativa. Suas implicações pedagógicas incluem currículo adaptado, estratégias de ensino individualizadas e avaliação processual e diferenciada, que valorize os avanços do aluno em relação a seu próprio desempenho anterior. A deficiência visual – que abrange desde a visão reduzida até a cegueira total – requer a utilização do sistema Braille, recursos táteis e auditivos, além da adaptação de materiais impressos. Por fim, a deficiência múltipla, definida pela associação de duas ou mais deficiências primárias, exige uma abordagem multidisciplinar e planejamento individualizado que combine diferentes recursos especializados.

A literatura histórica da educação especial (SILVA, 2006) registra que, até a década de 1940, não havia uma preocupação sistemática com a escolarização de crianças deficientes no Brasil, uma vez que as reformas educacionais estavam voltadas prioritariamente para o indivíduo considerado “normal”. Foi somente na década de 1970, com o surgimento da proposta de integração, que esses alunos começaram a frequentar as classes comuns do ensino regular. Os avanços nos campos da Psicologia e da Pedagogia, nesse período, passaram a demonstrar as possibilidades educacionais desses sujeitos, consolidando uma atitude de educação e reabilitação como novo paradigma.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 27) fazem, contudo, um alerta que permanece atual: “Confundir necessidades educacionais especiais com fracasso escolar é, também, outro aspecto que merece atenção dos educadores”. A literatura adverte que, ao longo da história educacional brasileira, houve uma tendência a atribuir o fracasso escolar exclusivamente ao aluno, isentando a escola de sua responsabilidade pela aprendizagem. Essa confusão entre déficit do sujeito e falha institucional é particularmente prejudicial

no contexto da educação inclusiva, pois pode levar à patologização de desigualdades sociais e à redução das expectativas em relação aos estudantes com deficiência.

No que concerne à acessibilidade, a literatura (PAGLIUCA; ARAGÃO; ALMEIDA, 2007) e os marcos legais (Lei nº 10.098/2000; Decreto nº 5.296/2004) definem-na como a condição de possibilidade para que a pessoa com deficiência utilize espaços e serviços com segurança e autonomia. Sassaki (1997) amplia essa compreensão ao afirmar que a acessibilidade não se restringe às barreiras arquitetônicas, mas abrange também atitudes, comunicação e metodologias. No entanto, os mesmos autores reconhecem que a realidade prática das escolas brasileiras ainda está distante do ideal, sendo as dificuldades de acesso aos bens sociais e culturais descritas como uma das formas mais perversas de privação de liberdade e equidade.

4.2. Achados da análise documental da escola investigada

A análise dos documentos institucionais da Escola Municipal Tenente Coronel José Barros Paes – incluindo o Projeto Político-Pedagógico (PPP), a matriz curricular, os registros de matrícula de alunos com deficiência e as atas de reuniões pedagógicas – permitiu identificar evidências sobre as condições reais de implementação da educação inclusiva na unidade.

4.2.1. Infraestrutura e recursos de acessibilidade

O PPP da escola e os relatórios de vistoria anexos à documentação indicam que a instituição possui, no que se refere à acessibilidade física, um banheiro adaptado para pessoas com deficiência (PcD). Não há registro, nos documentos analisados, de outros recursos de acessibilidade arquitetônica, tais como rampas com inclinação adequada às normas

técnicas (NBR 9050), sinalização tátil para pessoas com deficiência visual, corrimãos em circuladores internos ou pisos táteis de alerta. Igualmente ausentes dos registros documentais estão menções a investimentos em tecnologia assistiva, mobiliário adaptado, softwares de comunicação alternativa ou equipamentos de amplificação sonora.

Essa lacuna documental não significa, necessariamente, a ausência total desses recursos, mas evidencia que o planejamento formal da escola não os contempla como parte integrante de sua política de inclusão. Conforme assevera a literatura (CARLETO; CAMBIAGHI, 2008), a mera existência de adaptações pontuais – como um banheiro adaptado – não caracteriza uma escola acessível, sendo necessário o desenho universal dos espaços e serviços.

4.2.2. Matrícula de alunos com deficiência e organização do atendimento

Os registros de matrícula da escola, analisados de forma agregada e preservando a identidade dos estudantes, indicam a presença de alunos com diferentes tipos de deficiência: deficiência intelectual, deficiência física (leve a moderada), deficiência auditiva e transtorno do espectro autista (TEA), este último incluído nas políticas de educação especial como público-alvo do atendimento educacional especializado.

As atas de reuniões pedagógicas, referentes aos dois anos anteriores à pesquisa, mencionam recorrentemente a dificuldade dos professores em atender a essa diversidade sem recursos específicos e sem o suporte de profissionais especializados no ambiente escolar. Em diversas passagens, os docentes relatam sentir-se despreparados para lidar com comportamentos associados ao TEA e à deficiência intelectual, bem como para realizar as adaptações curriculares necessárias. Uma ata registra, textualmente: “Não temos formação para

atender esses alunos. Fazemos o possível, mas é no improviso” (Ata de reunião pedagógica).

O PPP da escola afirma assegurar a distribuição ponderada dos alunos com deficiência pelas diferentes turmas, evitando a concentração excessiva em uma única sala de aula. Contudo, as atas indicam que, na prática, essa distribuição nem sempre é possível devido ao número reduzido de turmas e à chegada tardia de alunos ao longo do ano letivo, o que gera sobrecarga para alguns professores.

4.2.3. Formação docente e práticas pedagógicas registradas

O Projeto Político-Pedagógico da escola menciona, em suas diretrizes gerais, o compromisso com a flexibilização curricular e com a formação continuada de professores na área da Educação Especial. No entanto, as atas de reuniões pedagógicas e os registros de formações realizadas (quando existentes) revelam uma realidade distinta.

No período analisado, não foram localizados registros de formações sistemáticas e continuadas sobre adaptações curriculares, manejo de comportamentos atípicos ou uso de tecnologia assistiva. As poucas menções a encontros formativos referem-se a palestras esporádicas oferecidas pela coordenação de educação especial da rede municipal, sem continuidade e sem articulação com a prática docente em sala de aula.

Esses achados corroboram a afirmação de Sant’Ana (2005, p. 229) de que, apesar da previsão legal de formação continuada, “o que tem acontecido nos cursos de formação docente, em termos gerais, é a ênfase dada aos aspectos teóricos, com currículos distanciados da prática pedagógica”. No caso específico da escola investigada, a ausência de formação prática e continuada configura um dos principais obstáculos à efetivação da inclusão.

4.2.4. A afetividade nos documentos escolares

A análise documental buscou identificar, nos registros oficiais da escola, menções à afetividade como estratégia pedagógica para a inclusão. O termo “afetividade” aparece no PPP e nas atas de reunião, mas sempre de forma genérica e sem operacionalização concreta. Exemplos extraídos dos documentos incluem frases como “promover um ambiente acolhedor e respeitoso” e “estabelecer relação de confiança entre professor e aluno”.

Não foram encontrados, nos documentos analisados, registros de estratégias específicas baseadas na afetividade, tais como projetos de acolhimento personalizados para alunos com deficiência, adaptação de vínculo entre professor e estudante, práticas de escuta ativa, rodas de conversa sobre diversidade ou quaisquer outras iniciativas que traduzissem a afetividade em ações planejadas e sistemáticas.

Essa lacuna documental é significativa à luz do referencial teórico adotado. Vygotsky (1989) e Mantoan (2005) defendem a afetividade como eixo estruturante do processo educativo, especialmente no contexto da inclusão, uma vez que a aprendizagem ocorre na relação mediada com o outro. Contudo, os documentos da escola investigada sugerem que, embora haja um reconhecimento discursivo da importância da afetividade, ela não se traduz em planejamento pedagógico nem em práticas registradas. Em outros termos, a afetividade permanece no plano das intenções, não no plano das ações sistemáticas.

4.2.5. Evidências de estresse docente

Os registros agregados analisados sugerem aumento de afastamentos relacionados a transtornos mentais e comportamentais, sem permitir identificação individual ou estabelecimento de causalidade direta, nos últimos três anos. Embora a análise documental

não permita estabelecer relações causais, as atas de reuniões pedagógicas associam recorrentemente esse quadro às condições de trabalho e, mais especificamente, aos desafios da educação inclusiva.

As atas mencionam, como fatores estressores diretamente relacionados à inclusão: a falta de recursos pedagógicos adaptados; o número elevado de alunos por turma, que inviabiliza a atenção individualizada; a indisciplina em sala de aula; o desinteresse ou a ausência de acompanhamento familiar; e a falta de suporte multidisciplinar (psicólogo, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional) na escola.

A literatura (MATTOS, 1994; NAUJORKS, 2002) já havia apontado que as atividades pedagógicas são eivadas de circunstâncias desfavoráveis que geram insatisfação, sentimentos de fracasso e desejo de desistência. Os achados da presente pesquisa sugerem que a inclusão escolar, na ausência das condições estruturais e formativas adequadas, atua como um agravante desse quadro, configurando o que Naujorks (2002) denomina “estresse por inclusão”.

4.3. contradições entre políticas públicas e realidade documentada

A análise integrada dos documentos institucionais da escola investigada, confrontada com a literatura e com os marcos legais da educação inclusiva, permite identificar três contradições centrais, que replicam em escala local um fenômeno já apontado por Martinez (2006, p. 139): “Em sentido geral a escola não está conseguindo transformar-se para cumprir os objetivos da inclusão, tal parece que as políticas estão mais além das possibilidades atuais da instituição escolar para concretizá-las”.

A primeira contradição diz respeito à acessibilidade. Enquanto a Lei nº 10.098/2000 e o Decreto nº 5.296/2004 estabelecem normas gerais e critérios básicos para a promoção

da acessibilidade universal, os documentos da escola investigada registram apenas um banheiro adaptado, sem menção a outros recursos arquitetônicos, tecnológicos ou comunicacionais. Essa discrepância entre o prescrito legal e o documentado institucionalmente evidencia que a acessibilidade é tratada de forma minimalista e reativa – ou seja, apenas para cumprir exigências pontuais – e não como um princípio estruturador do espaço escolar.

A segunda contradição refere-se à formação docente. As políticas nacionais (BRASIL, 2001; BRASIL, 2008) determinam que as escolas da rede regular contemplem “professores capacitados em desenvolver competências para identificar as necessidades educativas especiais, definir e implementar respostas educativas a essas necessidades”. No entanto, os documentos da escola investigada não registram formação sistemática e continuada nesse sentido. As poucas iniciativas mencionadas são esporádicas, pontuais e desconectadas da prática cotidiana. Essa lacuna formativa implica que os professores são responsabilizados pela inclusão sem que lhes sejam oferecidas as ferramentas conceituais e práticas para tal.

A terceira contradição diz respeito à afetividade. O referencial teórico adotado (VYGOTSKY, 1989; MANTOAN, 2005) e a própria legislação (LDB nº 9.394/1996) reconhecem a dimensão relacional e afetiva como central no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, os documentos da escola investigada tratam a afetividade como uma intenção genérica, não como uma estratégia pedagógica passível de planejamento, execução e registro. Essa contradição entre o discurso e o registro institucional sugere que a dimensão relacional da inclusão é secundarizada em face de problemas estruturais mais prementes – como a falta de recursos materiais – ainda que a literatura indique que a afetividade seja condição para a

efetividade de qualquer recurso pedagógico.

Em suma, os resultados da análise documental corroboram a afirmação de Padilha (1997, p. 63) de que “o paradigma da educação inclusiva ainda não se traduziu em escolas inclusivas no Brasil, porque os elos dessa corrente estão separados”. A escola investigada, a despeito de esforços individuais de seus profissionais e da existência de documentos que, no plano discursivo, aderem aos princípios da inclusão, não dispõe das condições estruturais, formativas e relacionais para implementar a inclusão nos termos previstos pela legislação e pela literatura especializada.

5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A discussão que se segue tem como objetivo interpretar os achados apresentados na seção anterior, confrontando-os com o referencial teórico adotado e com a literatura especializada em educação inclusiva. Organiza-se em torno de quatro eixos interpretativos: (a) a distância entre o prescrito e o real na implementação da inclusão; (b) o lugar secundário da afetividade nos documentos e práticas escolares; (c) o estresse docente como sintoma de um sistema sobrecarregado; e (d) as implicações para a efetivação de uma escola verdadeiramente inclusiva.

5.1. A persistente distância entre políticas públicas e realidade escolar

Os resultados da análise documental evidenciaram três contradições centrais entre o que as políticas públicas prescrevem e o que os documentos da escola investigada registram: acessibilidade insuficiente, formação docente inexistente ou esporádica, e afetividade não operacionalizada. Essa distância não é um fenômeno isolado ou local; conforme alerta Martinez (2006, p. 139), a escola, em sentido

geral, não está conseguindo transformar-se para cumprir os objetivos da inclusão, pois as políticas parecem estar “mais além das possibilidades atuais da instituição escolar”.

Os achados desta pesquisa corroboram essa afirmação. A escola investigada possui um banheiro adaptado, mas não registra investimentos em outros recursos de acessibilidade. Afirma em seu PPP o compromisso com a formação continuada, mas as atas não registram formações sistemáticas. Menciona a importância do acolhimento e do respeito, mas não traduz a afetividade em estratégias pedagógicas concretas. Essas contradições sugerem que a instituição opera em um regime de dupla adesão: adere discursivamente aos princípios da inclusão para cumprir exigências legais e normativas, mas não dispõe – ou não mobiliza – os recursos necessários para implementá-los na prática.

Padilha (1997, p. 63) já havia advertido que “o paradigma da educação inclusiva ainda não se traduziu em escolas inclusivas no Brasil, porque os elos dessa corrente estão separados”. Os achados desta pesquisa indicam que, aproximadamente 25 anos depois, essa separação persiste. Os “elos” mencionados pela autora – formação docente, infraestrutura, recursos pedagógicos, suporte multidisciplinar, articulação família-escola – permanecem desarticulados na realidade investigada. A escola inclusiva, no plano documental, ainda é mais uma intenção do que uma realidade institucional consolidada.

Essa distância não pode ser atribuída exclusivamente à má vontade de gestores ou professores. Pelo contrário, as atas de reunião analisadas revelam profissionais que se sentem assoberbados, despreparados e frustrados por não conseguirem atender adequadamente os alunos com deficiência. Trata-se, portanto, de um problema sistêmico: as políticas públicas avançaram no plano normativo, mas não foram

acompanhadas pelos investimentos estruturais e formativos necessários à sua efetivação. Como observa Carvalho (2004), a inclusão não se decreta; ela se constrói com condições concretas de trabalho, formação e recursos.

5.2. A afetividade como discurso sem operacionalização

Um dos achados mais significativos da análise documental foi a ausência de operacionalização da afetividade nos registros oficiais da escola. Embora o PPP e as atas mencionem termos como “acolhimento”, “respeito” e “ambiente afetivo”, não foram localizadas descrições de estratégias concretas que traduzissem esses princípios em ações pedagógicas sistemáticas.

Essa lacuna é particularmente relevante à luz do referencial teórico adotado. Vygotsky (1989) compreende o desenvolvimento humano como resultado das interações sociais mediadas, nas quais a dimensão afetiva desempenha papel central. Para o autor, a aprendizagem não se reduz à transmissão de conteúdos; ela envolve vínculos, motivação, engajamento e significado pessoal – todos eles atravessados pela afetividade. Mantoan (2005), por sua vez, defende que a escola inclusiva deve ser um espaço de transformação das relações, onde a diferença é acolhida como valor e não como problema.

No entanto, os documentos da escola investigada tratam a afetividade como um atributo difuso e genérico, não como um componente passível de planejamento, execução e avaliação. Nesse sentido, a afetividade permanece no plano do “dever ser” discursivo, não no plano das práticas registradas. Esse achado sugere uma hipótese que merece ser testada em pesquisas futuras: a afetividade, embora reconhecida como importante pela literatura e pelos profissionais, é frequentemente secundarizada nas escolas porque é percebida como “subjetiva

demais” para ser planejada, ou porque os problemas estruturais mais urgentes (falta de recursos, superlotação, indisciplina) ocupam toda a atenção dos gestores e professores.

Essa secundarização é problemática porque, como argumenta a teoria vygotskiana, a afetividade não é um “plus” opcional no processo educativo, mas sim uma condição de possibilidade para a aprendizagem significativa. Um aluno que não se sente acolhido, reconhecido e valorizado dificilmente se engajará nas atividades propostas, independentemente da qualidade técnica dos materiais disponíveis. Portanto, a ausência de operacionalização da afetividade nos documentos escolares não é um mero detalhe; ela pode estar diretamente relacionada às dificuldades de aprendizagem e permanência dos alunos com deficiência.

5.3. O estresse docente como sintoma de um sistema sobrecarregado

Os resultados indicaram um aumento de licenças médicas por transtornos mentais entre os professores da escola investigada, bem como recorrentes menções ao estresse e à sobrecarga nas atas de reuniões pedagógicas. Esses achados não são surpreendentes à luz da literatura. Mattos (1994) já havia demonstrado que as atividades pedagógicas são eivadas de circunstâncias desfavoráveis que levam à reorganização e imprevisto constantes, gerando insatisfação, sentimentos de fracasso e desejo de desistência. Naujorks (2002), especificamente no contexto da inclusão, cunhou o termo “estresse por inclusão” para designar o desgaste adicional enfrentado por professores que precisam atender alunos com necessidades educacionais especiais sem o devido suporte.

O que os achados desta pesquisa acrescentam é a evidência documental dessa sobrecarga. As atas de reunião não apenas mencionam o estresse, mas o associam explicitamente a

fatores como: falta de recursos pedagógicos adaptados, número elevado de alunos por turma, ausência de suporte multidisciplinar, indisciplina e desinteresse familiar. Em outras palavras, os professores não estão estressados “por causa da inclusão” em si, mas sim por terem que implementar a inclusão sem as condições mínimas para tal.

Essa distinção é fundamental. Atribuir o estresse docente à presença de alunos com deficiência seria uma leitura discriminatória e tecnicamente incorreta. O que os dados sugerem é que o estresse decorre da contradição entre responsabilidade atribuída e recursos disponibilizados. Os professores são legalmente responsabilizados pela aprendizagem de todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência, mas não recebem formação específica, nem suporte multidisciplinar, nem recursos pedagógicos adaptados, nem redução no número de alunos por turma. Essa discrepância entre o que se exige e o que se oferece é uma receita para o adoecimento profissional.

Batista, Moreira e Carlotto (2013) alertam que a depressão associada ao trabalho compromete não apenas a saúde do professor, mas também a qualidade da relação pedagógica e, consequentemente, a aprendizagem dos alunos. Portanto, o estresse docente não é um problema meramente individual ou de saúde ocupacional; ele é, também, um problema pedagógico, na medida em que professores adoecidos ou exaustos têm sua capacidade de mediação e vínculo comprometida.

5.4. Implicações para a efetivação de uma escola inclusiva

Os resultados e a discussão até aqui permitem extrair implicações para a política e a prática da educação inclusiva. A primeira implicação é que não basta legislar. O Brasil possui um dos arcabouços legais mais avançados do mundo

em matéria de inclusão, mas a distância entre a norma e a realidade persiste. Como observa Ainscow (1998), a inclusão não é um estado a ser alcançado, mas um processo contínuo de remoção de barreiras. Esse processo exige investimentos consistentes e continuados em infraestrutura, formação e suporte – não apenas leis e decretos.

A segunda implicação é que a formação docente precisa ser repensada. As atas analisadas revelam que os professores não se sentem preparados para a inclusão, e os registros indicam que as formações oferecidas são esporádicas, pontuais e desconectadas da prática. A literatura (SANT'ANA, 2005) já havia apontado o distanciamento entre teoria e prática nos cursos de formação. Os achados desta pesquisa sugerem que esse distanciamento persiste também na formação continuada. Uma política efetiva de formação para a inclusão deveria ser: (a) continuada, não pontual; (b) prática, não apenas teórica; (c) articulada com o cotidiano da sala de aula; e (d) apoiada por supervisão e mentoria.

A terceira implicação é que a afetividade precisa ser tratada como tecnologia pedagógica, não como retórica. Os documentos da escola investigada mencionam a afetividade, mas não a operacionalizam. Isso sugere que muitos gestores e professores ainda veem a afetividade como um atributo pessoal (ser afetivo, ser acolhedor) e não como um conjunto de estratégias que podem ser planejadas, executadas e avaliadas. Pesquisas na área da psicologia educacional (VYGOTSKY, 1989) e da pedagogia inclusiva (MANTOAN, 2005) oferecem subsídios para essa operacionalização: acolhimento personalizado na chegada do aluno, adaptação de vínculo entre professor e estudante, rodas de conversa sobre diversidade, projetos colaborativos que valorizem as potencialidades de cada um, entre

outras. Essas estratégias precisam constar dos documentos escolares como ações planejadas, não como intenções genéricas.

A quarta implicação é que o suporte multidisciplinar é inegociável. As atas mencionam recorrentemente a falta de psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e outros especialistas no ambiente escolar. A inclusão não pode ser responsabilidade exclusiva do professor regente. Ela exige uma equipe ampliada que atue de forma colaborativa, oferecendo suporte tanto ao aluno quanto ao docente. A ausência desse suporte é um dos principais fatores de estresse identificados e também um dos principais obstáculos à aprendizagem dos alunos com deficiência.

5.5. Limitações do estudo e agenda de pesquisa

Cabe explicitar as limitações desta investigação. Em primeiro lugar, trata-se de uma pesquisa documental e bibliográfica, sem coleta de dados primários por meio de entrevistas, observações sistemáticas ou grupos focais. Isso significa que os achados referem-se ao que está registrado nos documentos da escola, não necessariamente ao que efetivamente ocorre no cotidiano escolar. É possível, por exemplo, que práticas afetivas inclusivas ocorram na escola, mas não sejam registradas em atas ou no PPP. Pesquisas futuras deverão complementar esta análise com métodos etnográficos (observação participante, diários de campo) e com entrevistas semiestruturadas com professores, gestores, alunos e familiares.

Em segundo lugar, a pesquisa concentrou-se em uma única unidade escolar. Embora isso tenha permitido uma análise aprofundada do contexto local, os achados não são generalizáveis para outras realidades. Estudos multicase, envolvendo escolas de diferentes redes

(municipal, estadual, privada) e diferentes regiões do país, são necessários para identificar padrões mais amplos e especificidades contextuais.

Em terceiro lugar, a pesquisadora atuou na instituição por mais de dez anos como professora e por um ano como coordenadora pedagógica. Essa familiaridade com o contexto é uma vantagem para a análise documental, pois permite uma interpretação sensível às especificidades locais. Contudo, também pode introduzir vieses interpretativos. Para mitigar esse risco, a análise baseou-se exclusivamente em documentos escritos, e não em memórias ou impressões pessoais. Pesquisas futuras conduzidas por pesquisadores externos à instituição podem oferecer um contraponto importante.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos nesta investigação evidenciam a complexidade do processo de inclusão escolar de adolescentes com deficiência nos anos finais do Ensino Fundamental. A análise dos tipos de deficiência e suas implicações pedagógicas, do processo de ensino-aprendizagem no contexto inclusivo e do estresse enfrentado pelo corpo docente revela contradições significativas entre o prescrito nas políticas públicas e a realidade vivenciada no cotidiano escolar.

A pesquisa demonstrou que, embora exista um arcabouço jurídico avançado que garante o direito à educação inclusiva, sua efetivação ainda enfrenta obstáculos consideráveis. A falta de infraestrutura adequada, a carência de recursos pedagógicos especializados, a formação docente insuficiente e as condições de trabalho

adversas configuram um cenário desafiador para a concretização do paradigma inclusivo.

Limitações do estudo: este trabalho não coletou dados primários por meio de entrevistas ou observações diretas, o que limita a compreensão das percepções de professores, alunos e familiares sobre o processo de inclusão. Pesquisas futuras devem realizar estudos de caso etnográficos e aplicação de questionários para captar a dimensão subjetiva da inclusão.

Os achados corroboram a literatura consultada, evidenciando que a inclusão escolar não pode ser avaliada isoladamente, mas deve considerar um conjunto de fatores interligados que envolvem aspectos estruturais, pedagógicos, formativos e atitudinais. A superação dos desafios identificados demanda não apenas a existência de marcos legais, mas investimentos consistentes em infraestrutura, formação docente e transformação das práticas pedagógicas.

Para que ocorram mudanças efetivas, é necessária a articulação entre plano pedagógico adequado, capacitação contínua dos professores e valorização docente. A inclusão não pode ser uma responsabilidade individual do professor, mas uma política institucional sustentada. Há, portanto, um longo caminho a percorrer – mas os ‘muros do silêncio’ só serão transpostos quando a afetividade deixar de ser retórica e se tornar prática planejada verdadeira inclusão reside na dimensão atitudinal, no compromisso ético e humanizado dos educadores e especialistas que, diariamente, confrontam-se com as complexidades e as vulnerabilidades de seus alunos.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, João Sérgio de. **Educação inclusiva: um estudo sobre a formação de professores**. [S.l.]: [s.n.], 2005.
- AINSCOW, M. **Necessidades especiais na sala de aula: um guia para a formação de professores**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1998.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. A “revisão bibliográfica” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (org.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 25-44.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BATISTA, J. B. V.; MOREIRA, A. M.; CARLOTTO, M. S. **Depressão como causa de afastamento do trabalho**. Psico, Porto Alegre, v. 44, n. 2, p. 257-262, 2013.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, 2001.
- BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nos 10.048/2000 e 10.098/2000. Brasília, 2004.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.
- BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade. Brasília, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares – estratégias para educação de alunos com necessidades especiais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DIAS, Reinaldo; MATOS, Fátima. Políticas públicas: princípios, finalidades e processos. In: DIAS, Reinaldo; MATOS, Fátima (Org.). **Políticas públicas e educação**. Brasília: [s.n.], 2012.
- GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2007.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOMIDE, P. I. C. (org.). **Estresse e qualidade de vida do professor**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- GOYOS, Antônio Carlos. **Educação especial e inclusão escolar**. [S.l.]: [s.n.], 2006.

- KAFROUNI, R. **A inclusão escolar e as dificuldades de aprendizagem**. Curitiba: Editora do Chain, 2001.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2005.
- MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. **Revista CEJ**, Brasília, v. 14, n. 49, p. 12-21, 2010.
- MARTINEZ, A. M. Inclusão escolar: desafios para a psicologia e para a educação. In: MARTINEZ, A. M. **Psicologia escolar e compromisso social**. Campinas: Alínea, 2006.
- MATTOS, M. G. Vida no trabalho e sofrimento mental do professor de Educação Física da escola municipal: implicações de seu desempenho e na sua vida pessoal. 1994. **Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo**, São Paulo, 1994.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.
- NAUJORKS, M. I. Stress e Inclusão: indicadores de stress em professores frente a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria, n. 20, p. 117-125, 2002.
- PADILHA, A. M. L. **Possibilidades de uma escola inclusiva**. Campinas: Papirus, 1997.
- PAGLIUCA, L. M. F.; ARAGÃO, A. E. A.; ALMEIDA, P. C. Acessibilidade e deficiência física: identificação de barreiras arquitetônicas em áreas internas de hospitais. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 41, n. 4, p. 581-588, 2007.
- SANT'ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, 2005.
- SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- SILVA, E. M. Processo de ensino e aprendizagem na educação infantil. 2006. **Monografia – AVM**, Rio de Janeiro, 2006.
- SOUZA, Maria das Graças Gomes de. **Educação inclusiva: desafios e perspectivas**. [S.l.]: [s.n.], 2005.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- ZERBATO, Ana Paula. Educação inclusiva: concepções de professores e práticas pedagógicas. 2012. **Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos**, São Carlos, 2012.