

INCLUSÃO ESCOLAR E CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE: OS LIMITES ENTRE O DIREITO À INCLUSÃO E A CAPACIDADE INSTITUCIONAL DA ESCOLA**SCHOOL INCLUSION AND TEACHERS' WORKING CONDITIONS: THE LIMITS BETWEEN THE RIGHT TO INCLUSION AND THE SCHOOL'S INSTITUTIONAL CAPACITY****Dra. Débora Araújo Leal**

Pós - Doutora pelo Instituto Universitário Italiano de Rosário - IUNIR

ardeboraleal2502@gmail.com**Dra. Lilian Maria Santos da Silva**

Doutora em Ciências da Educação pela Christian College Of Educaler - CCE

lilian.200826@yahoo.com.br**Dra. Lenilda Pereira dos Santos**

Doutora em Ciências da Educação pela Universidad Columbia del Paraguay – UCP

leniudaps@gmail.com**Dra. Maria Betânea Marques da Silva**

Doutora em Ciências da Educación pela Universidad Gran Asunción – Unigran

Betaneamarques710@gmail.com**Me. José Cordeiro Neto**

Doutorando em Ciências da Educação pela Universidad del Sol – Unades

netojosecor@gmail.com**Ma. Francineide Ferreira de Sousa**

Doutoranda em Ciências da Educação pela World University Ecumenical - WUE

francineideferreira@hotmail.com.br**Resumo**

A inclusão escolar constitui um direito educacional assegurado pela legislação brasileira, mas sua efetivação envolve desafios. Este artigo analisa a relação entre inclusão escolar, condições de trabalho docente e capacidade institucional da escola. O estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, fundamentada em produções teóricas sobre educação inclusiva, trabalho docente e organização escolar, além de documentos legais que orientam a política educacional brasileira. A análise evidencia que a inclusão não pode ser atribuída exclusivamente à atuação individual do professor, uma vez que sua prática está condicionada às condições concretas oferecidas pela instituição e pelos sistemas de ensino. Conclui-se que a garantia do direito à inclusão precisa estar acompanhada de políticas e condições institucionais capazes de assegurar não apenas a presença dos estudantes na escola, mas também sua participação, aprendizagem e pertencimento. Nesse sentido, fortalecer as condições de trabalho docente constitui elemento fundamental para transformar a inclusão prevista nos marcos legais em uma prática efetiva no cotidiano escolar.

Palavras-chave: inclusão escolar; trabalho docente; educação inclusiva; condições de trabalho; capacidade institucional.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva ocupa, atualmente, um lugar importante nas discussões sobre o direito à educação e sobre a construção de uma escola capaz de acolher a diversidade humana. No Brasil, a ampliação do acesso de estudantes com deficiência às classes comuns representa uma conquista social e educacional que não pode ser desconsiderada.

413

Entretanto, garantir a matrícula não significa, por si só, assegurar participação, aprendizagem e pertencimento. Como destaca Mantoan (2003), a inclusão exige uma transformação da escola e de suas formas tradicionais de organizar o ensino, de modo que as diferenças deixem de ser vistas como obstáculos à escolarização.

A discussão sobre inclusão ganhou força internacionalmente a partir de movimentos que passaram a questionar modelos educacionais baseados na separação dos estudantes considerados diferentes. A Declaração de Salamanca consolidou uma importante mudança de perspectiva ao defender escolas capazes de atender à diversidade dos alunos e de responder às suas diferentes necessidades educacionais (UNESCO, 1994).

Essa concepção contribuiu para fortalecer a ideia de que a escola regular deve se organizar para receber todos os estudantes, e não esperar que determinados alunos se adaptem previamente às estruturas existentes.

No contexto brasileiro, esse movimento encontra respaldo em um conjunto amplo de normas que reconhecem a educação como direito e estabelecem responsabilidades para os sistemas de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional determina a oferta da educação especial preferencialmente na rede regular e prevê recursos, métodos, currículos e profissionais adequados às necessidades dos estudantes (BRASIL, 1996). Mais recentemente, a Lei Brasileira de Inclusão reforçou que a educação da pessoa com deficiência deve ocorrer em sistema educacional inclusivo, assegurando condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem (BRASIL, 2015).

Apesar desses avanços, existe uma distância que precisa ser considerada entre aquilo que está estabelecido nas políticas educacionais e aquilo que efetivamente acontece no cotidiano escolar. A existência de uma legislação inclusiva não garante automaticamente que as escolas disponham de recursos materiais, profissionais, formação, tempo de planejamento e organização pedagógica suficientes para atender à diversidade. Ainscow (2009) chama atenção justamente para a necessidade de compreender a inclusão como um processo de transformação das culturas, políticas e práticas escolares, e não apenas como uma política de acesso de determinados grupos à escola comum.

Nesse sentido, pensar a inclusão implica olhar também para as condições concretas em que o trabalho educativo acontece. O professor encontra, diariamente, turmas heterogêneas, diferentes ritmos de aprendizagem, necessidades específicas, demandas familiares e exigências administrativas que se somam às responsabilidades próprias do ensino.

Tardif (2014) observa que o trabalho docente é construído a partir de diferentes saberes e experiências, desenvolvidos em contextos concretos de atuação. Assim, não é possível analisar a prática do professor de maneira isolada das condições institucionais, sociais e organizacionais nas quais ela ocorre.

A própria ideia de trabalho docente precisa, portanto, ser compreendida para além da sala de aula. Ensinar envolve planejamento, avaliação, preparação de materiais, diálogo com famílias, reuniões, formação continuada, registros e articulação com outros profissionais. Quando essas tarefas se acumulam sem tempo e suporte suficientes, aumenta a distância entre aquilo que se espera do professor e aquilo que ele consegue realizar em sua prática cotidiana.

Para Nóvoa (2009), a valorização do professor passa necessariamente pela compreensão da profissão como um trabalho coletivo, construído em contextos institucionais e não apenas como resultado das características individuais de cada docente.

Essa questão torna-se ainda mais evidente quando se considera o desafio da inclusão. É comum que o professor seja colocado no centro da responsabilidade pela adaptação das práticas pedagógicas, pela aprendizagem do estudante e pela superação das barreiras existentes. Embora sua atuação seja indispensável, atribuir exclusivamente a ele a responsabilidade pela inclusão pode esconder problemas relacionados à própria organização escolar. Libâneo (2013) ressalta que o trabalho pedagógico está relacionado à organização da escola, à gestão, ao currículo e às condições concretas de ensino. Dessa forma, uma prática inclusiva não depende somente da vontade ou do esforço individual do professor.

A inclusão, nesse sentido, não deve ser confundida com a simples presença física do estudante na sala de aula. Estar matriculado, frequentar as aulas e ocupar uma carteira não significa necessariamente estar incluído no processo educativo. É preciso considerar se o aluno participa das atividades, estabelece relações, consegue acessar os conteúdos e encontra possibilidades reais de aprendizagem.

Booth e Ainscow (2012) defendem justamente uma perspectiva de inclusão relacionada à redução de barreiras à aprendizagem e à participação, deslocando o olhar da suposta deficiência individual para as condições que podem produzir exclusão dentro da própria escola.

Essa mudança de olhar é fundamental porque permite compreender que muitas dificuldades enfrentadas pelos estudantes não estão somente relacionadas às suas características individuais. Existem barreiras físicas, pedagógicas, comunicacionais, atitudinais e organizacionais que podem limitar a participação.

A Lei Brasileira de Inclusão também trabalha com essa compreensão ao reconhecer que a deficiência se relaciona à interação entre impedimentos e barreiras presentes no ambiente (BRASIL, 2015). Desse modo, a escola passa a ter papel importante não apenas no atendimento ao estudante, mas também na identificação e redução das barreiras que dificultam sua participação.

Essa perspectiva aproxima-se das contribuições de Sassaki (2006), para quem a inclusão social pressupõe mudanças na sociedade e nos espaços de convivência para que diferentes pessoas possam participar em condições de maior igualdade. No campo educacional, isso significa reconhecer que a diversidade dos estudantes não pode ser tratada como uma exceção que exige respostas improvisadas.

A escola inclusiva precisa incorporar a diversidade como parte de sua própria realidade. Isso demanda mudanças na cultura escolar, na organização pedagógica e nas relações estabelecidas entre professores, estudantes, famílias, gestores e demais profissionais.

Também é necessário considerar que a inclusão não acontece em um espaço neutro. As escolas possuem diferentes estruturas, recursos, equipes e condições de funcionamento. Há instituições com maior capacidade de oferecer apoio pedagógico, profissionais especializados e materiais acessíveis, enquanto outras enfrentam dificuldades até mesmo para atender às demandas básicas do cotidiano escolar.

Glat e Pletsch (2011) destacam que a construção de práticas educacionais inclusivas depende de mudanças na organização escolar e da criação de condições que possibilitem respostas pedagógicas adequadas à diversidade dos alunos.

Nesse cenário, ganha relevância a noção de capacidade institucional da escola. Não se trata de questionar o direito do estudante à inclusão, tampouco de utilizar a falta de recursos como justificativa para negar sua matrícula ou participação. A questão é outra: compreender quais condições são necessárias para que esse direito possa ser efetivamente realizado.

A escola possui profissionais suficientes? Há tempo para planejamento? Existem recursos de acessibilidade? Os professores recebem formação e acompanhamento? Há articulação entre gestão, docentes, atendimento especializado e família? Essas perguntas ajudam a deslocar o debate de uma perspectiva individual para uma análise institucional.

Essa discussão também se relaciona às condições de trabalho dos professores. Oliveira (2004) aponta que as transformações ocorridas no trabalho docente ampliaram responsabilidades e exigências colocadas sobre os profissionais da educação. O professor passou a lidar com demandas que ultrapassam o ato de ensinar, muitas vezes em contextos marcados por escassez de recursos e aumento das responsabilidades.

Quando essa realidade se combina com a necessidade de desenvolver práticas inclusivas sem suporte adequado, corre-se o risco de transformar uma responsabilidade coletiva em uma tarefa individual do professor.

Não se pretende, com isso, reduzir a importância da formação docente. Pelo contrário, professores precisam conhecer diferentes estratégias de ensino, compreender a diversidade presente em suas turmas e desenvolver práticas capazes de favorecer a participação dos estudantes. Imbernón (2011) defende uma formação continuada ligada ao contexto real de trabalho, capaz de partir dos problemas vivenciados pelos próprios professores. Dessa maneira, a formação para a inclusão precisa estar relacionada às situações concretas encontradas nas escolas, e não apenas à transmissão de conceitos gerais sobre deficiência e diversidade.

Da mesma forma, a inclusão precisa ser pensada como uma construção coletiva. Freire (1996) compreende a educação como uma prática fundada no diálogo, na autonomia e no reconhecimento do outro como sujeito. Essa perspectiva contribui para pensar uma escola em que as diferenças não sejam tratadas como problemas a serem eliminados, mas como parte da experiência humana e educativa.

Quando o professor trabalha sozinho diante de situações complexas, entretanto, mesmo uma concepção pedagógica comprometida com a inclusão pode encontrar limites importantes em sua concretização.

A contribuição de Vygotsky (2007) também ajuda a ampliar essa compreensão ao destacar a importância das relações sociais e das mediações no desenvolvimento e na aprendizagem. O estudante não aprende apenas a partir de suas características individuais, mas nas relações que estabelece com outras pessoas e com os instrumentos

culturais disponíveis. No ambiente escolar, isso significa que as oportunidades de aprendizagem dependem também das mediações oferecidas, das interações construídas e das condições pedagógicas existentes. Assim, pensar inclusão é pensar em possibilidades de participação e desenvolvimento, e não somente em limitações.

Saviani (2008), ao discutir a função social da escola, contribui para lembrar que a instituição escolar possui uma responsabilidade específica na socialização do conhecimento produzido historicamente. A inclusão, portanto, não pode ser reduzida ao acolhimento ou à convivência entre os estudantes. É necessário garantir que todos tenham oportunidades reais de acesso ao conhecimento.

Isso coloca um desafio importante para a escola: construir estratégias que respeitem as diferenças sem abrir mão do compromisso com a aprendizagem. Para isso, contudo, o trabalho pedagógico precisa estar apoiado em condições que permitam ao professor realizar essa tarefa.

Mittler (2003) também compreende a inclusão como um processo que envolve mudanças profundas na cultura e na organização da escola. Não basta inserir estudantes anteriormente excluídos em estruturas que permanecem praticamente inalteradas. Quando isso ocorre, existe o risco de produzir uma inclusão apenas formal, na qual o aluno está presente, mas participa pouco, aprende pouco e permanece à margem das relações escolares. A inclusão efetiva exige, portanto, que a instituição reveja práticas, expectativas e formas de organizar o ensino, reconhecendo que diferentes estudantes podem precisar de diferentes caminhos para aprender.

Essa discussão conduz a uma questão delicada: até que ponto é possível exigir do professor resultados inclusivos quando as condições institucionais não acompanham as responsabilidades atribuídas à escola? A pergunta não significa estabelecer um limite ao direito à inclusão. O direito deve permanecer assegurado. O que precisa ser discutido são as condições necessárias para que esse direito não se transforme em uma obrigação formal sem os meios necessários para sua realização. Como mostram Booth e Ainscow

(2012), a construção de uma escola inclusiva envolve justamente a identificação e a superação das barreiras presentes em suas políticas, culturas e práticas.

Diante disso, o presente estudo parte do entendimento de que a inclusão escolar deve ser defendida como direito, mas também analisada a partir das condições reais de funcionamento das instituições educacionais. A efetivação desse direito envolve uma rede de responsabilidades que inclui poder público, sistemas de ensino, gestão escolar, professores, profissionais especializados, famílias e comunidade.

419

A legislação brasileira é clara ao atribuir ao poder público responsabilidades relacionadas à acessibilidade, formação, apoio e organização dos sistemas educacionais inclusivos (BRASIL, 2015). Portanto, não parece adequado concentrar no professor uma responsabilidade que é, em sua natureza, institucional e coletiva.

É nesse ponto que se estabelece a problemática central deste artigo: em que medida as condições de trabalho docente e a capacidade institucional das escolas interferem na efetivação do direito à inclusão escolar? A partir dessa questão, busca-se analisar as relações entre inclusão e trabalho docente, considerando os limites encontrados pelas escolas para transformar princípios legais e educacionais em práticas efetivas. O objetivo geral é analisar como as condições de trabalho e a organização institucional podem favorecer ou dificultar a construção de práticas inclusivas, especialmente quando se exige do professor uma resposta individual para desafios que ultrapassam sua atuação.

Assim, este artigo parte do pressuposto de que a inclusão escolar não pode ser sustentada apenas por discursos de compromisso, boa vontade ou responsabilização individual dos professores. É necessário criar condições institucionais que permitam transformar o direito à inclusão em experiências concretas de aprendizagem, participação e pertencimento.

A discussão proposta pretende, portanto, contribuir para uma compreensão mais equilibrada do problema: defender o direito de todos à educação inclusiva, sem ignorar as condições de trabalho daqueles que diariamente são responsáveis por torná-lo

possível. Afinal, uma escola inclusiva não é construída apenas pela presença do estudante, mas pela capacidade coletiva da instituição de garantir que ele possa, de fato, aprender, participar e fazer parte dela.

OS DESAFIOS DA INCLUSÃO NO COTIDIANO ESCOLAR

A construção de uma escola inclusiva exige compreender que a inclusão não é uma ação isolada ou uma tarefa que possa ser atribuída a um único profissional. Ela envolve decisões políticas, organização institucional, práticas pedagógicas e condições concretas de trabalho.

420

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva já apontava, desde 2008, que a inclusão pressupõe mudanças estruturais e culturais na escola para que os estudantes possam participar e aprender. Dessa forma, discutir inclusão significa também discutir como a escola está organizada para responder à diversidade que chega diariamente às suas salas de aula.

A legislação brasileira avançou de maneira significativa nesse campo. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece a educação especial como modalidade oferecida preferencialmente na rede regular e prevê serviços de apoio especializado quando necessários, além de currículos, métodos, técnicas e recursos adequados às necessidades dos estudantes (BRASIL, 1996).

A Lei Brasileira de Inclusão, por sua vez, ampliou essa responsabilidade ao estabelecer que o poder público deve assegurar condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, incluindo recursos de acessibilidade, formação de professores e profissionais de apoio (BRASIL, 2015).

O avanço normativo, entretanto, não elimina os desafios encontrados pelas escolas. Existe uma diferença importante entre aquilo que a legislação determina e aquilo que uma instituição consegue realizar em sua rotina. A inclusão pode estar assegurada formalmente, mas encontrar obstáculos quando a escola não possui profissionais suficientes, materiais adequados, espaços acessíveis ou tempo para planejamento. Para Ainscow (2009), a inclusão precisa ser entendida como um processo contínuo de

identificação e superação das barreiras que limitam a presença, a participação e a aprendizagem dos estudantes.

Essa distância entre o direito e sua realização concreta não deve ser interpretada como uma falha individual do professor. Ao contrário, ela revela a necessidade de olhar para a própria estrutura da escola. Booth e Ainscow (2012) defendem que as barreiras à aprendizagem e à participação podem estar presentes nas culturas, políticas e práticas institucionais. Isso significa que uma escola pode receber formalmente todos os estudantes e, ainda assim, manter práticas que dificultam a participação de alguns deles. A inclusão, portanto, depende de mudanças que ultrapassam a simples matrícula.

Nesse contexto, o professor ocupa uma posição central, mas não exclusiva. É ele quem organiza grande parte das experiências pedagógicas, acompanha o desenvolvimento dos estudantes e adapta estratégias de ensino diante das diferentes necessidades encontradas. Entretanto, esse trabalho acontece dentro de determinadas condições. Tardif (2014) mostra que os saberes docentes são construídos na relação entre formação, experiência e contexto profissional. Por isso, não é razoável esperar que o professor desenvolva respostas para todas as situações sem considerar os recursos e o suporte disponíveis na instituição.

A questão torna-se ainda mais complexa diante da diversidade existente nas salas de aula. Em uma mesma turma podem coexistir diferentes níveis de aprendizagem, formas de comunicação, ritmos de desenvolvimento, condições sociais e necessidades específicas. A heterogeneidade, portanto, não é uma exceção, mas uma característica própria da escola. Mantoan (2003) argumenta que a inclusão exige uma ruptura com práticas escolares baseadas na homogeneização dos alunos, o que implica repensar formas de ensinar, avaliar e organizar o cotidiano escolar.

Essa mudança de perspectiva também modifica a maneira como se compreende a função do professor. Se todos os estudantes aprendem de maneiras diferentes, não se pode esperar que exista uma única estratégia capaz de atender a todos. O planejamento precisa ser flexível e permitir diferentes formas de participação e expressão. Libâneo (2013) destaca que o trabalho pedagógico envolve planejamento, organização, avaliação e mediação do conhecimento, sendo diretamente influenciado pelas condições em que a

escola desenvolve sua atividade. Assim, a qualidade da prática docente está relacionada também à qualidade da organização institucional.

Um dos problemas mais presentes nesse cenário é a falta de tempo para planejamento. Muitas vezes, o professor precisa elaborar atividades, corrigir avaliações, preencher registros, participar de reuniões, atender às famílias e acompanhar demandas administrativas, além de preparar estratégias específicas para estudantes que necessitam de adaptações. Quando essas tarefas se acumulam, o planejamento individualizado pode acabar sendo realizado de forma improvisada. Oliveira (2004) chama atenção para o processo de ampliação das responsabilidades atribuídas aos professores e para as mudanças que vêm ocorrendo no trabalho docente.

A formação profissional constitui outro ponto importante. A inclusão exige conhecimentos que nem sempre foram suficientemente trabalhados na formação inicial dos professores. Isso não significa que todos os docentes precisem se tornar especialistas em cada deficiência ou condição existente na escola. Significa, antes, que precisam ter acesso a conhecimentos e estratégias que lhes permitam trabalhar com diferentes estudantes e saber quando buscar apoio de outros profissionais. Imbernón (2011) defende uma formação continuada vinculada aos problemas concretos enfrentados pelos professores, o que é especialmente relevante quando se trata de inclusão.

Por essa razão, cursos de formação isolados e distantes da realidade escolar podem ter pouco impacto sobre a prática. O professor pode participar de uma palestra sobre inclusão e, no dia seguinte, continuar sozinho diante de uma turma numerosa, sem materiais acessíveis e sem orientação para lidar com uma situação específica. A formação precisa estar acompanhada de condições para que o conhecimento adquirido possa ser aplicado. Nóvoa (2009) destaca a importância de pensar a formação docente a partir da própria profissão, valorizando os espaços coletivos de aprendizagem e troca entre os professores.

A presença do Atendimento Educacional Especializado também precisa ser compreendida dentro dessa lógica. O AEE não deve funcionar como substituto do trabalho realizado na sala comum, mas como apoio complementar ou suplementar ao processo de escolarização. A própria política educacional brasileira estabelece essa articulação e

prevê sua integração ao projeto pedagógico da escola. Quando existe diálogo entre o professor da sala regular e os profissionais do atendimento especializado, aumentam as possibilidades de construção de estratégias mais adequadas para o estudante.

Por outro lado, quando os profissionais trabalham de maneira isolada, a responsabilidade tende a ser fragmentada. O professor da sala comum pode entender que o estudante é responsabilidade do AEE, enquanto o profissional especializado pode não ter condições de acompanhar aquilo que ocorre diariamente na turma. Essa separação enfraquece a proposta inclusiva. Glat e Pletsch (2011) destacam a necessidade de reorganização das práticas e da própria escola para que a inclusão deixe de depender de iniciativas individuais e passe a fazer parte do funcionamento institucional.

A gestão escolar possui, nesse processo, uma função decisiva. É responsabilidade da gestão criar espaços de diálogo, organizar recursos, acompanhar as necessidades dos professores e favorecer a construção de ações coletivas. Uma escola inclusiva não pode depender apenas da iniciativa de alguns profissionais mais comprometidos. Quando a inclusão está incorporada ao projeto pedagógico e às decisões da escola, ela passa a ser uma responsabilidade compartilhada. Nesse sentido, Libâneo (2013) ressalta que a organização escolar e a gestão estão diretamente relacionadas ao desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Também é importante considerar a participação das famílias. A inclusão não termina nos limites físicos da escola, e muitas informações importantes sobre o estudante são conhecidas pela própria família. O diálogo pode ajudar professores e gestores a compreender melhor as necessidades, interesses, formas de comunicação e experiências da criança ou do adolescente. A Lei Brasileira de Inclusão reconhece a participação dos estudantes e de suas famílias nas diferentes instâncias da comunidade escolar como parte das medidas necessárias à inclusão (BRASIL, 2015).

Outro aspecto que não pode ser ignorado é a acessibilidade. Rampas, banheiros adaptados, materiais acessíveis, tecnologias assistivas e recursos de comunicação são elementos importantes, mas a acessibilidade não se resume à infraestrutura física. Existem também barreiras pedagógicas e atitudinais que podem dificultar a participação. Sassaki (2006) chama atenção para a necessidade de compreender a inclusão de forma

ampla, considerando as diferentes barreiras que impedem a participação social. Na escola, isso significa pensar não apenas em como o estudante entra no prédio, mas em como ele participa de tudo o que acontece dentro dele.

As barreiras atitudinais merecem atenção especial porque podem aparecer de maneira menos evidente. Baixas expectativas em relação à aprendizagem, excesso de proteção, isolamento do estudante ou a ideia de que determinado aluno não conseguirá acompanhar a turma podem limitar suas oportunidades. Freire (1996) defende uma educação baseada no respeito aos sujeitos e na crença em suas possibilidades de desenvolvimento. Sob essa perspectiva, reconhecer as diferenças não significa reduzir as expectativas sobre os estudantes, mas buscar caminhos pedagógicos que permitam que cada um avance dentro de suas possibilidades.

A discussão sobre aprendizagem também precisa estar no centro da inclusão. Uma escola pode ser considerada acessível do ponto de vista físico e ainda não conseguir garantir acesso ao conhecimento. Saviani (2008) ressalta a função social da escola na transmissão do conhecimento sistematizado, o que significa que o compromisso com a inclusão precisa estar ligado ao compromisso com o ensino. Não basta que o estudante esteja presente, seja bem recebido ou participe de atividades sociais. É necessário criar condições para que ele também tenha acesso aos conhecimentos que constituem o currículo escolar.

Nesse sentido, Vygotsky (2007) oferece uma contribuição importante ao destacar o papel das relações sociais e da mediação no desenvolvimento humano. As possibilidades de aprendizagem não podem ser compreendidas somente a partir das características individuais do estudante. As interações, os instrumentos disponíveis e a mediação realizada por outras pessoas também interferem nesse processo. Na escola inclusiva, isso reforça a importância de criar situações em que o estudante possa participar, interagir e desenvolver suas capacidades com o apoio necessário.

A dificuldade aparece quando se exige que todas essas mudanças sejam realizadas sem que as condições de trabalho sejam modificadas. Um professor que atende uma turma muito numerosa, possui pouco tempo para planejamento e não conta com apoio suficiente pode reconhecer a importância da inclusão e, ainda assim, encontrar dificuldades para concretizá-la. Essa situação não significa falta de compromisso. Ela revela uma

contradição entre as expectativas colocadas sobre o trabalho docente e as condições disponíveis para sua realização. Tardif (2014) ajuda a compreender que o trabalho docente está profundamente relacionado ao contexto institucional em que é desenvolvido.

É nesse ponto que a noção de capacidade institucional ganha importância. Uma escola possui capacidade institucional quando dispõe de condições organizacionais, humanas, materiais e pedagógicas para responder às demandas que lhe são atribuídas. Isso não significa que todas as escolas precisem possuir exatamente os mesmos recursos ou que a ausência de determinado recurso possa justificar a exclusão. Significa reconhecer que direitos educacionais precisam ser acompanhados de políticas públicas capazes de criar condições para sua realização. A própria Lei Brasileira de Inclusão atribui ao poder público responsabilidades relacionadas à formação, acessibilidade, recursos e profissionais de apoio (BRASIL, 2015).

A análise da capacidade institucional permite, portanto, evitar dois extremos. De um lado, não se pode utilizar a falta de recursos como justificativa para negar o direito do estudante à educação inclusiva. De outro, também não é adequado ignorar as limitações concretas enfrentadas pelas escolas e responsabilizar professores por problemas que dependem de decisões administrativas, financiamento e políticas públicas. A inclusão precisa ser tratada como um compromisso coletivo. A escola tem responsabilidades importantes, mas também depende das condições oferecidas pelos sistemas de ensino e pelo poder público.

A construção de uma escola inclusiva, dessa maneira, exige uma mudança de perspectiva. Em vez de perguntar apenas se o professor está preparado para receber determinado estudante, é necessário perguntar se a escola está preparada para apoiar o professor e garantir a participação desse estudante. Essa mudança desloca o foco da deficiência individual para as barreiras existentes no ambiente escolar. Ainscow (2009) e Booth e Ainscow (2012) contribuem para essa compreensão ao defenderem uma escola capaz de identificar continuamente os obstáculos à participação e à aprendizagem.

Por fim, reconhecer os limites institucionais não significa aceitar a exclusão como algo inevitável. Pelo contrário, significa tornar mais clara a responsabilidade de cada parte envolvida no processo. Professores precisam de formação e valorização; gestores

precisam de autonomia e apoio; estudantes precisam ser reconhecidos em suas diferenças; famílias precisam participar; e os sistemas de ensino precisam garantir recursos e profissionais. A inclusão somente se torna sustentável quando essas responsabilidades deixam de ser tratadas de forma isolada e passam a fazer parte de uma política institucional permanente.

Assim, a relação entre inclusão escolar e condições de trabalho docente revela uma questão que ultrapassa a sala de aula. O professor é peça fundamental para que a inclusão aconteça, mas não pode ser transformado em seu único responsável. A efetivação do direito à inclusão depende da capacidade da escola de organizar seus recursos, suas práticas e suas relações para atender à diversidade. Nesse sentido, o verdadeiro desafio não está em estabelecer limites ao direito de inclusão, mas em reconhecer que a garantia desse direito exige condições institucionais capazes de transformá-lo em participação, aprendizagem e pertencimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão desenvolvida ao longo deste artigo permite compreender que a inclusão escolar representa uma conquista fundamental no campo dos direitos educacionais. A presença de estudantes com deficiência e de outros grupos historicamente afastados da escola regular precisa ser reconhecida como parte de uma educação comprometida com a igualdade e com o respeito às diferenças. Entretanto, garantir o acesso à escola é apenas o primeiro passo. A inclusão precisa ser acompanhada de condições que permitam ao estudante participar das atividades, estabelecer relações, aprender e sentir-se pertencente ao espaço escolar.

Nesse sentido, a análise realizada evidencia que existe uma diferença importante entre a garantia formal do direito à inclusão e sua concretização no cotidiano das instituições. A legislação brasileira apresenta avanços significativos ao estabelecer responsabilidades relacionadas ao acesso, à permanência, à participação e à aprendizagem. Contudo, a existência de normas não assegura, sozinha, que todas as escolas possuam estrutura e recursos suficientes para responder às diferentes

necessidades dos estudantes. Entre o direito estabelecido e sua realização existe um conjunto de condições que precisa ser considerado.

As condições de trabalho docente aparecem, nesse contexto, como um dos elementos centrais para a efetivação da inclusão. O professor é responsável por organizar situações de aprendizagem, acompanhar os estudantes e buscar diferentes estratégias pedagógicas, mas seu trabalho não acontece de forma isolada. Tempo de planejamento, formação, número de alunos por turma, materiais, recursos de acessibilidade, apoio especializado e participação da gestão interferem diretamente nas possibilidades de desenvolvimento de práticas inclusivas. Dessa forma, não é possível discutir a qualidade da inclusão sem discutir também as condições nas quais o professor realiza seu trabalho.

427

Um dos principais pontos levantados neste estudo refere-se, justamente, ao risco de responsabilização excessiva do professor. Quando as dificuldades da inclusão são apresentadas como consequência da falta de preparo, sensibilidade ou empenho docente, problemas de natureza institucional podem permanecer invisíveis.

O professor pode estar comprometido com a inclusão e, ainda assim, encontrar obstáculos que não consegue solucionar individualmente. Reconhecer essa realidade não significa retirar sua responsabilidade pedagógica, mas compreender que ela faz parte de uma responsabilidade muito maior, compartilhada por toda a instituição e pelos sistemas de ensino.

A inclusão escolar também não pode ser reduzida à matrícula ou à permanência física do estudante na sala de aula. Uma escola verdadeiramente inclusiva precisa criar condições para que diferentes estudantes tenham oportunidades reais de aprendizagem e participação. Isso implica rever práticas, metodologias, formas de avaliação e relações estabelecidas no cotidiano escolar.

Como discutem Booth e Ainscow (2012), a inclusão depende da identificação e da redução das barreiras que limitam a participação e a aprendizagem. Dessa forma, a escola precisa olhar continuamente para aquilo que impede determinados estudantes de participar plenamente de suas experiências educativas.

Outro aspecto importante diz respeito à formação dos professores. A formação inicial e continuada possui papel relevante na construção de práticas pedagógicas capazes de responder à diversidade. Entretanto, a formação não deve ser apresentada como solução isolada para todos os problemas da inclusão.

Não seria coerente oferecer cursos aos professores e, simultaneamente, manter salas superlotadas, pouco tempo para planejamento e ausência de profissionais de apoio. A formação precisa caminhar junto com políticas de valorização profissional e com condições institucionais que permitam ao conhecimento adquirido transformar efetivamente a prática.

Da mesma maneira, o trabalho colaborativo precisa ganhar maior espaço nas escolas. A inclusão não deve depender exclusivamente da relação entre um professor e um estudante. Gestão escolar, professores, profissionais do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio, famílias e demais integrantes da comunidade escolar precisam estabelecer formas de diálogo e cooperação. Quando diferentes sujeitos compartilham responsabilidades, conhecimentos e decisões, aumentam as possibilidades de construir respostas mais adequadas às necessidades dos estudantes.

A capacidade institucional da escola, portanto, torna-se uma dimensão essencial dessa discussão. Uma instituição com recursos humanos, materiais e pedagógicos adequados possui melhores condições para enfrentar os desafios da diversidade. Isso não significa afirmar que escolas com menos recursos não possam desenvolver práticas inclusivas.

Muitas experiências positivas surgem justamente da criatividade, do compromisso e da cooperação dos profissionais. Entretanto, não se pode transformar essas iniciativas em justificativa para a ausência de políticas públicas capazes de garantir condições mínimas de funcionamento.

Nesse ponto, torna-se necessário reafirmar que as dificuldades institucionais não devem ser utilizadas para restringir o direito à inclusão. O reconhecimento dos limites existentes não significa defender a volta de modelos segregadores ou questionar a

presença dos estudantes nas escolas regulares. Significa, ao contrário, evidenciar que a efetivação da inclusão exige investimentos, planejamento e responsabilidade pública. O direito deve permanecer como princípio orientador, enquanto as políticas educacionais precisam criar os meios necessários para que esse princípio se concretize.

A análise também permite perceber que a inclusão precisa ser compreendida como um processo permanente. Não existe um momento em que a escola possa afirmar que se tornou definitivamente inclusiva e que não precisa mais mudar. Novos estudantes chegam, novas necessidades aparecem e diferentes barreiras podem ser identificadas ao longo do tempo.

Por isso, a inclusão exige avaliação constante das práticas escolares e disposição para realizar mudanças sempre que determinadas formas de organização deixarem de responder adequadamente à diversidade presente na comunidade escolar.

Outro desafio está relacionado às expectativas construídas em torno dos estudantes. A deficiência ou qualquer outra condição específica não pode ser utilizada para determinar antecipadamente aquilo que o aluno será ou não capaz de aprender. Uma prática inclusiva precisa reconhecer as possibilidades de desenvolvimento e evitar tanto a exclusão quanto a superproteção.

Nesse sentido, a escola deve oferecer apoio sem reduzir as oportunidades de participação e aprendizagem. O objetivo não é tratar todos exatamente da mesma maneira, mas garantir condições para que todos possam aprender e participar.

Também se evidencia a necessidade de fortalecer a relação entre políticas públicas e realidade escolar. Muitas decisões são tomadas em níveis administrativos mais amplos, mas seus efeitos aparecem diretamente no cotidiano dos professores e estudantes. Uma política inclusiva precisa considerar essas experiências concretas. Escutar os profissionais que atuam diariamente nas escolas pode contribuir para identificar dificuldades que não aparecem nos documentos oficiais e para construir soluções mais próximas das necessidades reais das instituições.

Dessa forma, a efetivação da inclusão depende de uma rede de responsabilidades. Ao poder público cabe assegurar financiamento, políticas educacionais, formação, acessibilidade e profissionais necessários. À gestão escolar cabe organizar o trabalho coletivo e criar condições para a participação dos diferentes sujeitos. Aos professores cabe desenvolver práticas pedagógicas comprometidas com a aprendizagem e com a diversidade. Às famílias e à comunidade cabe participar do processo. Nenhum desses atores, isoladamente, consegue garantir a inclusão em sua totalidade.

A questão central deste artigo, portanto, não deve ser interpretada como uma tentativa de estabelecer limites ao direito à inclusão. O que se busca evidenciar são os limites que surgem quando se pretende realizar um direito amplo por meio de estruturas institucionais insuficientes.

Há uma diferença entre dizer que determinado estudante não pode ser incluído e reconhecer que determinada escola ainda não possui as condições necessárias para oferecer uma resposta adequada. A primeira posição ameaça o direito; a segunda aponta para a necessidade de fortalecer a instituição responsável por garanti-lo.

Nesse sentido, defender a inclusão significa também defender o professor. Não há contradição entre essas duas posições. Pelo contrário, quanto melhores forem as condições de trabalho, maiores serão as possibilidades de o docente desenvolver práticas pedagógicas mais cuidadosas, planejadas e diversificadas. A valorização profissional, portanto, não deve ser vista como uma pauta separada da inclusão. Ela constitui uma das condições necessárias para que a escola possa responder à diversidade de seus estudantes.

A partir das discussões apresentadas, pode-se afirmar que a inclusão escolar precisa superar uma perspectiva centrada apenas no acesso e avançar para uma compreensão que considere participação, aprendizagem e pertencimento. Para isso, é necessário reconhecer que as diferenças fazem parte da realidade escolar e que a instituição precisa organizar-se para acolhê-las. A escola inclusiva não é aquela que

simplesmente recebe todos, mas aquela que procura remover os obstáculos que impedem determinados estudantes de participar plenamente de sua experiência educativa.

Conclui-se, portanto, que a capacidade institucional constitui um elemento decisivo para a efetivação do direito à inclusão. Professores comprometidos e bem formados são fundamentais, mas não conseguem, sozinhos, resolver problemas relacionados à falta de recursos, ausência de profissionais, limitações de infraestrutura ou excesso de responsabilidades. A inclusão precisa deixar de ser tratada como uma tarefa individual e passar a ser compreendida como uma construção institucional, política e pedagógica.

Por fim, o desafio colocado às políticas educacionais não é escolher entre garantir o direito à inclusão ou reconhecer as dificuldades das escolas. É justamente articular essas duas dimensões. O direito à inclusão deve permanecer inegociável, enquanto as condições institucionais precisam ser continuamente ampliadas para que esse direito seja efetivamente realizado. Quando a escola possui apoio, recursos, planejamento e profissionais valorizados, aumentam as possibilidades de transformar a inclusão prevista nas normas em uma experiência concreta de aprendizagem e participação.

Assim, a principal conclusão deste estudo é que não existem limites para o direito à inclusão, mas existem limites institucionais que precisam ser reconhecidos, enfrentados e superados. A responsabilidade por essa superação não pode recair exclusivamente sobre o professor. Cabe ao conjunto das políticas públicas e das instituições educacionais criar as condições necessárias para que nenhum estudante seja apenas recebido na escola, mas efetivamente reconhecido como sujeito de direitos, participante do processo educativo e capaz de construir sua própria trajetória de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel. *Developing inclusive education systems: what are the levers for change?* Journal of Educational Change, v. 6, p. 109-124, 2005.

AINSCOW, Mel. *Policy guidelines on inclusion in education*. Paris: UNESCO, 2009.
Disponível em:

<https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?ark=/ark:/48223/pf0000177849>. Acesso em: 02 ago. 2026.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. 3. ed. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2012.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 fev. 2026.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 mar. 2026.

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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 11 jan. 2026.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. *Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MITTLER, Peter. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NÓVOA, António. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília, DF: CORDE, 1994.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.