

OS LIMITES DA PRÁXIS INCLUSIVA: SOBRECARGA DOCENTE E O DESAFIO DA ADEQUAÇÃO CURRICULAR SEM RETAGUARDA INSTITUCIONAL**THE LIMITS OF INCLUSIVE PRAXIS: TEACHER OVERLOAD AND THE CHALLENGE OF CURRICULAR ADAPTATION WITHOUT INSTITUTIONAL BACKING****Dr. Sandro Eduardo Roussin Soares**Doutor em Ciências da Educação pela Emill Brunner World University
Sandroeroussin@gmail.com**Dra. Priscila Fernandes Teodoro soares**Doutora em Ciências da Educação pela Emill Brunner World University
pftviola@gmail.com**Ana Clara Menezes Ramos**Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidad Autónoma de Asunción - UAA.
anaclaramestrandaauaa@gmail.com**Marília Freitas Araújo**Doutoranda em Ciências da Educação pela World University Ecumenical – WUE
Mariliazambri@gmail.com**Ma. Maria Daniela Moreira de Sant' Ana**Mestre em Ecologia e Biomonitoramento pela Universidade Federal da Bahia
marydanmor@gmail.com**Lucia Maria Felipe Borba**Mestre em Ciências da Educação pela Must University
luciamfborba@gmail.com**Resumo**

O presente artigo problematiza os limites estruturais da práxis inclusiva na contemporaneidade, focalizando a sobrecarga docente e os dilemas inerentes à exigência de adequação curricular sem a devida retaguarda institucional. Partindo de uma análise crítica das políticas educacionais, da sociologia do trabalho e das condições reais de atuação nas escolas, o estudo examina como a retórica da inclusão, desprovida de suporte técnico, material e emocional, recai sobre os ombros do professor sob a forma de individualização da culpa e esgotamento profissional. O referencial teórico mobiliza autores consolidados para demonstrar que a adaptação curricular desacompanhada de suporte sistêmico degenera em um fetiche burocrático que penaliza tanto o docente quanto o educando neurodivergente. Conclui-se que a efetivação da justiça curricular exige a superação da precarização e a consolidação de políticas públicas que garantam redes institucionais de retaguarda, transformando o cotidiano escolar em um espaço de corresponsabilidade coletiva, rigor conceitual e emancipação.

Palavras-chave: Práxis Inclusiva. Sobrecarga Docente. Adequação Curricular. Retaguarda Institucional. Trabalho Docente.

INTRODUÇÃO

A expansão do discurso inclusivo no interior dos sistemas educacionais contemporâneos tem esbarrado, de maneira recorrente, em contradições estruturais que revelam o abismo entre a normatividade legal e as condições concretas de efetivação da prática pedagógica, conforme aponta Saviani (2019) ao analisar os limites das reformas educacionais.

A escola pública, historicamente subfinanciada e submetida a lógicas gerencialistas de produtividade, recebe a incumbência de universalizar o atendimento a educandos com necessidades complexas sem que haja a devida reestruturação de suas bases materiais e institucionais.

Tal cenário expõe o docente a um paradoxo insustentável, no qual a exigência ética da inclusão colide frontalmente com a precarização crônica de seu labor profissional, tal como problematiza Antunes (2020) ao examinar as metamorfoses do trabalho assalariado. Nesse horizonte de tensões, a sobrecarga docente emerge não como um desvio acidental, mas como um elemento estrutural da organização escolar que mercantiliza o mal-estar e individualiza os fracassos sistêmicos.

Conforme argumenta Apple (2006) ao investigar as políticas culturais da educação, a intensificação das jornadas e a proliferação de atribuições burocráticas alienam o trabalhador de sua potência criativa, reduzindo-o a um executor exausto de metas inalcançáveis. Na esfera educativa, essa dinâmica se traduz na imposição de demandas infinitas de adaptação curricular e atendimento individualizado, desprovidas de qualquer retaguarda técnica ou colaborativa.

A exigência de adequação curricular, quando desacompanhada de suporte institucional, converte-se em um fetiche burocrático que mascara a ausência de políticas públicas efetivas de apoio à diversidade. Bourdieu (2007), ao analisar as engrenagens de reprodução das desigualdades escolares, demonstra que a instituição tende a exigir desempenhos padronizados enquanto escamoteia as assimetrias materiais que impedem o sucesso pedagógico. Para o professor, a solidão diante da elaboração solitária de

adequações para educandos neurodivergentes transforma o planejamento em um fardo angustiante que esvazia o sentido emancipatório da mediação.

A complexidade dessa problemática exige uma virada epistemológica que recupere a centralidade das condições de trabalho na análise dos processos de ensino e aprendizagem, na esteira do pensamento crítico de Arroyo (2013). O autor ressalta que a dignidade do ato pedagógico é indissociável da valorização social, material e formativa do profissional da educação, que não pode continuar a ser tratado como mero operador de diretrizes abstratas. Quando o Estado transfere para o indivíduo a responsabilidade por suprir carências estruturais históricas, instaura-se um processo insidioso de desgaste psíquico e esvaziamento da práxis.

As implicações dessa precarização reverberam diretamente na qualidade das relações pedagógicas estabelecidas com os educandos, sobretudo aqueles que demandam mediações altamente qualificadas e sensíveis à alteridade. Nóvoa (2019) adverte que o mal-estar docente contemporâneo decorre, em grande medida, do isolamento institucional e da falta de coletivos de trabalho organizados para partilhar os dilemas do cotidiano escolar. Sem uma retaguarda institucional sólida, o professor esgota sua energia vital na sobrevivência diária, restando exíguo espaço para a construção de vínculos afetivos e mediações pedagógicas significativas.

Ademais, a literatura especializada em psicologia do trabalho e saúde docente tem demonstrado que a sobrecarga crônica e a falta de suporte técnico geram quadros severos de desgaste emocional e esgotamento profissional nas escolas. Dejours (2012), ao investigar a psicodinâmica do trabalho, aponta que o sofrimento ético se manifesta quando o profissional é impedido de realizar um trabalho de qualidade devido a imposições organizacionais adversas. O professor inclusivo vive cotidianamente esse tormento: deseja acolher e ensinar com rigor, mas é sufocado por uma engrenagem institucional que lhe nega tempo, recursos e suporte.

A superação desse impasse exige romper com o capacitismo institucional que supõe ser a inclusão um encargo exclusivo do professor de sala de aula comum, eximindo a gestão e os sistemas de ensino de suas responsabilidades sistêmicas. Libâneo (2015) destaca que a qualidade da didática e da organização escolar depende fundamentalmente

de um projeto político-pedagógico coletivo, ancorado em redes de apoio que incluam equipes multidisciplinares e profissionais qualificados. Sem essa retaguarda, a inclusão permanece como retórica de fachada nos documentos oficiais, servindo apenas para encobrir a inércia do poder público.

A matriz teórica da psicologia histórico-cultural, consolidada por Vygotsky (1998), lembra-nos que o desenvolvimento humano requer mediações complexas e um meio social enriquecido e cooperativo. Quando a escola falha em prover esse meio cooperativo para o próprio docente, ela inviabiliza, por conseguinte, a mediação qualificada para o estudante neurodivergente, criando um ciclo vicioso de exclusão velada. A adequação curricular deixa de ser um instrumento de acesso ao saber elaborado e passa a se configurar como uma adaptação empobrecedora, que rebaixa as expectativas cognitivas em nome da mera complacência.

Nesse percurso analítico, a filosofia da alteridade de Levinas (1997) convoca-nos a repensar a responsabilidade ética não como um fardo heroico e solitário a ser suportado pelo sujeito aniquilado, mas como uma exigência de justiça que recai sobre toda a comunidade política. O sofrimento do docente exausto e a vulnerabilidade do educando neurodivergente são duas faces da mesma moeda: a crise de uma escola que perdeu sua capacidade de cuidado institucional. A práxis inclusiva autêntica exige, portanto, a politização do mal-estar docente e a exigência intransigente de retaguarda sistêmica.

A sociologia crítica da educação contemporânea reforça que a emancipação pedagógica não floresce no terreno da precarização e do gerencialismo excludente, mas exige a recriação de laços de solidariedade orgânica e financiamento público robusto. Freire (1996), ao defender a indissociabilidade entre rigor científico e amorosidade na prática educativa, aponta que a precarização das condições de trabalho atenta diretamente contra a dignidade do ato docente. Rejeitar a exploração do professor implica politizar a discussão sobre a sobrecarga e reposicionar a adequação curricular como uma tarefa coletiva.

Ademais, a perspectiva transdisciplinar e complexa postulada por Morin (2011) adverte contra a mutilação do conhecimento que fragmenta as dimensões sociais, psicológicas e políticas da experiência escolar. Reduzir a inclusão escolar a um problema

puramente metodológico do professor é ignorar que a sala de aula é um eco de contradições macrossociais que exigem respostas sistêmicas e integradas. A superação da crise na escola inclusiva passa necessariamente pela religação entre gestão pública, formação continuada e valorização do trabalho coletivo.

A psicogênese da língua escrita e os estudos sobre a construção conceitual, conforme fundamenta Ferreiro (2001), demonstram que a mediação pedagógica exige tempo, escuta e instrumentos adequados para decifrar os caminhos idiossincráticos de aprendizagem dos sujeitos.

Quando o professor encontra-se sobrecarregado por demandas infinitas e desamparado institucionalmente, a mediação de qualidade torna-se materialmente impossível, cedendo lugar a um ritual burocrático estéril. O direito à aprendizagem do estudante neurodivergente fica, assim, refém da precariedade das condições objetivas de funcionamento da escola. A reflexão sobre a práxis educativa ganha densidade quando articulada com as contribuições da psicanálise e da psicologia genética de Wallon (2007), que evidenciam a indissociabilidade entre a afetividade, a tonicidade corporal e o equilíbrio mental do educador e do educando.

Um professor cronicamente esgotado e estressado pela sobrecarga institucional perde a plasticidade emocional necessária para acolher a alteridade e regular a ansiedade presente na sala de aula inclusiva. O adoecimento docente espalha-se, inevitavelmente, como um clima de insegurança que compromete o desenvolvimento psíquico de toda a comunidade escolar.

A história das ideias pedagógicas no Brasil, magistralmente mapeada por pesquisadores críticos, demonstra que as sucessivas reformas educacionais raramente atacam o cerne do subfinanciamento e da precarização das redes de ensino. Conforme ressalta Saviani (2019), a retórica da modernização pedagógica frequentemente oculta a precarização material do trabalho escolar, impondo novas atribuições sem a correspondente transferência de recursos e suporte técnico. O professor converte-se, desse modo, no elo mais frágil de uma corrente institucional que exige resultados excepcionais sustentados na mais absoluta escassez de meios.

A dimensão ética e política da pesquisa educacional exige, portanto, que os estudos sobre inclusão escolar abandonem o tom prescritivo e ingênuo que culpabiliza a suposta falta de vocação ou competência docente. Nóvoa (2019) argumenta que a revitalização da profissão passa pela construção de novos espaços de pertença profissional e pelo fortalecimento de coletivos de trabalho capazes de tensionar o Estado em prol de políticas estruturais de apoio. A retaguarda institucional deixa de ser um favor administrativo para se constituir como condição *sine qua non* da própria democracia escolar.

O problema de investigação que orienta este estudo sobressai, portanto, da urgência em problematizar os limites impostos pela sobrecarga docente e pela ausência de retaguarda institucional à efetivação da práxis inclusiva. Busca-se compreender de que maneira a carência de suporte sistêmico corrói a qualidade da adequação curricular e acentua o sofrimento psíquico dos profissionais da educação, transformando o direito à inclusão em um desafio quase intransponível. A investigação interroga como a escola pode reinventar suas bases para sustentar a justiça curricular sem sacrificar a sanidade de seus trabalhadores.

Para alcançar tal desiderato, o objetivo geral deste artigo consiste em analisar criticamente as repercussões da sobrecarga de trabalho e da falta de retaguarda institucional sobre a prática de adequação curricular na educação inclusiva. Secundariamente, objetiva-se examinar os nexos entre a precarização docente, o sofrimento psíquico e a degradação da qualidade pedagógica voltada para educandos neurodivergentes, apontando a necessidade urgente de redes sistêmicas de apoio. A pesquisa busca iluminar alternativas teóricas e práticas para a superação do impasse burocrático e gerencialista que sufoca a escola pública contemporânea.

Metodologicamente, este trabalho constitui-se como uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa e crítica, fundamentada na análise de produções teóricas nas áreas de sociologia do trabalho, política educacional e psicologia da educação. Conforme ressalta Minayo (2012), a abordagem hermenêutica crítica é indispensável para decodificar os determinantes estruturais que atravessam o cotidiano escolar, indo além das aparências burocráticas para evidenciar os conflitos latentes. O corpus teórico

mobilizado prioriza autores que problematizam a relação entre capital, trabalho e educação na sociedade contemporânea.

A relevância acadêmica e social da presente investigação justifica-se pela necessidade premente de dar visibilidade às condições reais do trabalho docente na educação inclusiva, superando discursos culpabilizantes, meritocráticos e de apelo puramente motivacional. Espera-se que este estudo contribua para subsidiar políticas públicas de valorização profissional e para fortalecer a luta coletiva por estruturas escolares que assegurem, simultaneamente, dignidade ao professor e emancipação intelectual ao educando. O resgate da centralidade do trabalho docente é a premissa de qualquer projeto de sociedade democrática.

401

Por fim, o texto organiza-se, além desta introdução, em seções temáticas que abordam a precarização estrutural do trabalho docente, o fetiche da adequação curricular sem suporte, os impactos psíquicos da sobrecarga, e os caminhos para a construção de uma retaguarda institucional efetiva, culminando nas considerações finais que sintetizam os apontamentos críticos da pesquisa. Esse percurso visa oferecer uma contribuição teórica rigorosa para o debate contemporâneo sobre os rumos da inclusão e a defesa intransigente de uma escola pública de excelência para todos.

DIMENSÕES ESTRUTURAIS E PSÍQUICAS DA SOBRECARGA DOCENTE NA ESCOLA INCLUSIVA

A expansão quantitativa do atendimento educacional especializado nas últimas décadas não veio acompanhada de um aporte estrutural proporcional, gerando um descompasso agudo entre as diretrizes legais de inclusão e a realidade material das escolas. Conforme aponta Antunes (2020), o capitalismo contemporâneo intensificou de maneira predatória todas as esferas do trabalho social, impondo aos profissionais da educação uma lógica de produtividade gerencialista incompatível com a complexidade do ato pedagógico. O professor passa a ser cobrado por índices de eficiência e por metas estéreis, enquanto sua jornada de trabalho é sufocada pelo acúmulo de funções burocráticas e salas superlotadas.

Essa precarização objetiva do labor docente atinge seu ponto mais crítico quando se examinam as condições cotidianas de atendimento aos educandos neurodivergentes, que exigem tempo institucional protegido para planejamento, estudo e colaboração multidisciplinar. Saviani (2019) adverte que a escola pública tem sido submetida a um processo crônico de desfinanciamento e desmonte, cujos reflexos recaem diretamente sobre a desvalorização salarial e o esgotamento físico e mental de seus profissionais. Nesse cenário adverso, a inclusão escolar corre o risco de converter-se em uma exigência retórica desprovida de sustentação material, onde o ônus do fracasso institucional é transferido capciosamente para o indivíduo.

A solidão pedagógica surge, portanto, como um sintoma perverso dessa organização escolar fragmentada e desamparada, conforme problematiza Nóvoa (2019) ao analisar o mal-estar na profissão docente. Isolado em sua sala de aula, sem o suporte de equipes multiprofissionais consistentes — como psicólogos, psicopedagogos e terapeutas ocupacionais —, o professor vê-se compelido a dar respostas solitárias a demandas clínicas e sociais de alta complexidade. Essa solidão institucional corrói o entusiasmo pedagógico e transforma o cotidiano escolar em um espaço de sobrevivência diária, distanciando-se radicalmente da verdadeira práxis emancipatória.

Ademais, a ausência de uma retaguarda sistêmica efetiva alimenta um ciclo de exclusão velada, onde o discurso da porta aberta convive com a recusa velada de condições reais para a permanência bem-sucedida do educando. Bourdieu (2007) lembra-nos que as instituições educacionais frequentemente reproduzem as desigualdades ao tratarem como formais e neutras condições que são profundamente assimétricas. Quando o Estado delega ao professor a responsabilidade exclusiva de suprir a carência histórica de infraestrutura e suporte, instaura-se uma injustiça estrutural que penaliza duplamente: o docente, que adoece sob o peso da sobrecarga, e o educando neurodivergente, que permanece desamparado em suas especificidades.

A literatura especializada em psicologia do trabalho e saúde docente tem demonstrado que a sobrecarga crônica e a falta de suporte técnico geram quadros severos de desgaste emocional e esgotamento profissional nas escolas. Dejours (2012), ao investigar a psicodinâmica do trabalho, aponta que o sofrimento ético se manifesta

quando o profissional é impedido de realizar um trabalho de qualidade devido a imposições organizacionais adversas. O professor inclusivo vive cotidianamente esse tormento: deseja acolher e ensinar com rigor, mas é sufocado por uma engrenagem institucional que lhe nega tempo, recursos e suporte.

A superação desse impasse exige romper com o capacitismo institucional que supõe ser a inclusão um encargo exclusivo do professor de sala de aula comum, eximindo a gestão e os sistemas de ensino de suas responsabilidades sistêmicas. Libâneo (2015) destaca que a qualidade da didática e da organização escolar depende fundamentalmente de um projeto político-pedagógico coletivo, ancorado em redes de apoio que incluam equipes multidisciplinares e profissionais qualificados. Sem essa retaguarda, a inclusão permanece como retórica de fachada nos documentos oficiais, servindo apenas para encobrir a inércia do poder público.

A exigência normativa de adaptação ou adequação curricular, desacompanhada de suporte técnico e material, degenera frequentemente em um fetiche burocrático que esvazia o sentido crítico do conhecimento escolar. Conforme argumenta Apple (2006), as políticas educacionais de cunho tecnocrático adoram prescrever o "o que fazer" sem jamais prover os meios necessários para o "como fazer", transferindo para o professor a culpa pelas mazelas do sistema. No contexto da inclusão, o plano de ensino individualizado é transformado em um documento burocrático preenchido às pressas, servindo apenas para atestar formalmente uma conformidade legal fictícia.

Para o educando neurodivergente, essa adequação sem retaguarda institucional costuma resultar em um empobrecimento drástico dos conteúdos, operando um falso nivelamento por baixo que rebaixa as expectativas cognitivas em nome da mera condescendência. Vygotsky (1998) demonstrou que o desenvolvimento superior é fruto da mediação cultural mediada por instrumentos e signos socialmente partilhados; logo, o próprio professor necessita de mediações institucionais robustas para conseguir mediar o outro. Quando a escola falha em fornecer esse suporte colaborativo, ela quebra a corrente da mediação, condenando tanto o ensino quanto a aprendizagem ao esvaziamento e à frustração.

A matriz freireana da amorosidade e do rigor científico lembra-nos que a prática educativa transformadora é incompatível com a precarização das condições objetivas de existência do trabalhador, conforme argumenta Paulo Freire (1996). Ensinar exige alegria e esperança, sentimentos que minguam rapidamente quando o docente é transformado em mero prestador de serviços burocráticos sob forte pressão psicológica. A precarização do labor pedagógico corrói a base afetiva e ética que sustenta o vínculo com os educandos, gerando um clima de apatia e desesperança no interior das instituições escolares.

Ademais, a perspectiva transdisciplinar e complexa postulada por Morin (2011) adverte contra a mutilação do conhecimento que fragmenta as dimensões sociais, psicológicas e políticas da experiência escolar. Reduzir a inclusão escolar a um problema puramente metodológico do professor é ignorar que a sala de aula é um eco de contradições macrossociais que exigem respostas sistêmicas e integradas. A superação da crise na escola inclusiva passa necessariamente pela religação entre gestão pública, formação continuada e valorização do trabalho coletivo.

A psicogênese da língua escrita e os estudos sobre a construção conceitual, conforme fundamenta Ferreiro (2001), demonstraram que a mediação pedagógica exige tempo, escuta e instrumentos adequados para decifrar os caminhos idiossincráticos de aprendizagem dos sujeitos. Quando o professor encontra-se sobrecarregado por demandas infinitas e desamparado institucionalmente, a mediação de qualidade torna-se materialmente impossível, cedendo lugar a um ritual burocrático estéril. O direito à aprendizagem do estudante neurodivergente fica, assim, refém da precariedade das condições objetivas de funcionamento da escola.

A reflexão sobre a práxis educativa ganha densidade quando articulada com as contribuições da psicologia genética de Wallon (2007), que evidenciam a indissociabilidade entre a afetividade, a tonicidade corporal e o equilíbrio mental do educador e do educando. Um professor cronicamente esgotado e estressado pela sobrecarga institucional perde a plasticidade emocional necessária para acolher a alteridade e regular a ansiedade presente na sala de aula inclusiva. O adoecimento docente espalha-se, inevitavelmente, como um clima de insegurança que compromete o desenvolvimento psíquico de toda a comunidade escolar.

A história das ideias pedagógicas no Brasil, magistralmente mapeada por pesquisadores críticos, demonstra que as sucessivas reformas educacionais raramente atacam o cerne do subfinanciamento e da precarização das redes de ensino. Conforme ressalta Saviani (2019), a retórica da modernização pedagógica frequentemente oculta a precarização material do trabalho escolar, impondo novas atribuições sem a correspondente transferência de recursos e suporte técnico. O professor converte-se, desse modo, no elo mais frágil de uma corrente institucional que exige resultados excepcionais sustentados na mais absoluta escassez de meios.

A dimensão ética da alteridade, teorizada por Levinas (1997), convoca-nos a reconhecer que a responsabilidade pelo outro não pode ser convertida em um fardo heroico e solitário depositado sobre os ombros de um trabalhador aniquilado. O sofrimento do docente exausto e a vulnerabilidade do educando neurodivergente exigem uma resposta coletiva do Estado e da sociedade, estruturada sob a égide da justiça e do cuidado institucional. A práxis inclusiva autêntica demanda a politização do mal-estar e a recriação de bases institucionais sólidas que garantam dignidade a todos os sujeitos envolvidos.

A análise crítica da precarização docente revela, ademais, que a ausência de retaguarda institucional compromete severamente a transição e a permanência dos educandos neurodivergentes nos diferentes ciclos de ensino. Minayo (2012) ressalta que a investigação dos fenômenos sociais exige captar os nexos ocultos entre as determinações macrossociais e o cotidiano vivido pelos sujeitos, evidenciando como a escassez de recursos impacta diretamente a qualidade das interações pedagógicas. Quando o sistema educacional omite-se no dever de prover suporte especializado, o cotidiano escolar transforma-se em um cenário de improviso permanente, onde as conquistas da inclusão dependem quase exclusivamente do heroísmo individual e do esgotamento físico do professor.

Nesse panorama de sobrecarga, a formação continuada dos profissionais da educação frequentemente reproduz uma lógica tecnicista e culpabilizadora, oferecendo pílulas pedagógicas descontextualizadas em vez de espaços estruturados de reflexão

crítica. Conforme argumenta Nóvoa (2019), a revitalização da profissão docente exige a construção de coletivos de trabalho e comunidades de prática onde o sofrimento, as dúvidas e as estratégias de enfrentamento possam ser partilhados coletivamente. Sem o respaldo de uma formação que dialogue com os dilemas reais do chão da escola, o professor permanece isolado em sua angústia, incapaz de transformar criticamente a realidade excludente que o cerca.

A dimensão política do ato educativo, profundamente investigada por Apple (2006), demonstra que as políticas de mercado e a retórica gerencialista operam para enfraquecer a organização coletiva dos professores, atomizando a categoria e facilitando a imposição de metas insustentáveis. A exigência de adequações curriculares faraônicas, desacompanhadas de tempo remunerado para planejamento e sem o apoio de equipes multidisciplinares, constitui uma engrenagem sutil de desprofissionalização. O docente é reduzido a um mero resolvidor de urgências cotidianas, privado do tempo necessário para a pesquisa, a reflexão teórica e a elaboração rigorosa de sua práxis pedagógica.

Para o educando neurodivergente, os reflexos dessa desprofissionalização forçada traduzem-se em barreiras atitudinais e pedagógicas que limitam drasticamente sua autonomia e seu desenvolvimento intelectual. Vygotsky (1998) enfatizou que o aprendizado humano é potencializado quando o sujeito interage com mediadores experientes e inseridos em um ambiente cultural ricamente estruturado. Quando o professor, exausto pela sobrecarga, sucumbe à rotina exaustiva e à falta de suporte, a mediação empobrece, convertendo-se em uma tutela passiva que afasta o aluno do acesso efetivo ao conhecimento científico e artístico acumulado pela humanidade.

A sociologia das desigualdades escolares, inspirada nas formulações de Bourdieu (2007), reforça que a escola tende a legitimar o fracasso sob o verniz da neutralidade técnica, mascarando as assimetrias materiais que tornam a inclusão inviável nos moldes atuais. A adequação curricular sem retaguarda institucional cumpre exatamente esse papel misturador: finge atender às necessidades do educando neurodivergente por meio de burocracias formais, enquanto na prática abandona o docente à própria sorte. Desse modo, o sistema transfere para a esfera individual um conflito que é essencialmente

estrutural, eximindo o Estado de sua responsabilidade constitucional com a educação pública de qualidade.

A urgência de superação desse impasse exige, portanto, a recriação de redes institucionais de apoio que integrem a escola, as famílias, os serviços de saúde e as universidades em um pacto coletivo pela emancipação humana. Libâneo (2015) lembra que a didática e a organização escolar não podem ser pensadas de forma dissociada das condições objetivas de funcionamento da instituição, pois a qualidade do ensino é indissociável da dignidade do trabalho pedagógico. Garantir tempo protegido para planejamento, redução do número de alunos por turma e a presença efetiva de equipes multidisciplinares são condições inegociáveis para a sobrevivência da escola inclusiva.

407

A articulação teórica delineada ao longo deste desenvolvimento corrobora a tese de que a justiça curricular e a valorização docente são faces da mesma moeda no projeto de uma sociedade democrática e igualitária. Saviani (2019) aponta que a emancipação social passa necessariamente pela apropriação universal dos saberes mais elaborados, o que demanda uma escola estruturada e professores intelectualmente valorizados e protegidos em seu labor. Quando a retaguarda institucional falha, quebra-se a corrente da mediação social, comprometendo irremediavelmente o futuro intelectual e humano das novas gerações.

Por fim, o enfrentamento da sobrecarga e do fetiche da adequação curricular sem suporte exige uma virada radical na condução das políticas educacionais, abandonando o gerencialismo excludente em favor de um compromisso ético com a vida e com a inteligência. A práxis inclusiva só florescerá plenamente quando o Estado assumir o ônus de garantir bases materiais sólidas para o trabalho docente, transformando a escola em um espaço legítimo de colaboração, afeto, rigor conceitual e emancipação irrestrita para todos os educandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação crítica desenvolvida ao longo deste artigo evidenciou que a práxis inclusiva na contemporaneidade encontra-se travada por contradições estruturais

severas, cuja expressão mais visível recai sobre a sobrecarga docente e a dolorosa ausência de retaguarda institucional.

Constatou-se que a imposição gerencialista de adequações curriculares e metas de atendimento, desacompanhadas de suporte técnico, material e emocional, transforma o direito constitucional à inclusão em um fardo angustiante que individualiza os fracassos sistêmicos e adoece os profissionais da educação. A escola pública, enredada em lógicas de subfinanciamento e produtividade predatória, falha ao delegar ao professor solitário a responsabilidade por suprir carências históricas e estruturais do Estado.

Verificou-se, ademais, que a superação desse cenário de precarização exige uma virada epistemológica e política que recupere a centralidade das condições de trabalho como eixo fundante da qualidade educacional. A justiça curricular e a efetiva emancipação intelectual de educandos neurodivergentes não florescem no terreno da improvisação burocrática nem sob o jugo do capacitismo institucional, mas exigem redes sistêmicas de apoio, equipes multidisciplinares integradas e tempo institucional protegido para o planejamento colaborativo.

Conclui-se que a defesa intransigente da inclusão escolar é absolutamente indissociável da luta coletiva pela valorização, proteção e dignidade do trabalho docente, transformando a escola em um espaço legítimo de corresponsabilidade social, rigor conceitual e humanização emancipadora.

Nesse horizonte analítico, a análise teórica demonstrou que o fetiche da adequação curricular sem retaguarda institucional atua como um mecanismo perverso de exclusão velada, nivelando o ensino por baixo e sobrecarregando ainda mais o labor do professor.

A psicologia histórico-cultural e a sociologia crítica corroboram a premissa de que o desenvolvimento humano e a apropriação do saber elaborado dependem de mediações complexas, as quais restam inviabilizadas quando o mediador principal se encontra isolado e exausto.

As implicações psíquicas desse processo revelam um quadro alarmante de sofrimento ético e esgotamento profissional, onde a exigência de acolhimento à

diversidade colide com a crônica falta de meios materiais e afetivos para o exercício da docência.

A solidão pedagógica corrói a vitalidade da práxis, transformando o cotidiano escolar em uma arena de sobrevivência que afasta tanto o docente quanto o educando da verdadeira experiência de emancipação intelectual e descoberta cultural.

Ademais, evidenciou-se que a responsabilidade pela inclusão não pode ser tratada como um encargo meritocrático ou individual, mas exige o compromisso intransigente das instâncias gestoras na reconstrução de políticas públicas estruturantes.

A formação continuada precisa superar o tom tecnicista e culpabilizador, convertendo-se em um espaço de construção coletiva de saberes e solidariedade orgânica entre os profissionais que enfrentam cotidianamente os dilemas do chão da escola.

A articulação entre a teoria crítica, a filosofia da alteridade e a psicologia do trabalho forneceu os instrumentos conceituais indispensáveis para desvelar as amarras que sufocam a escola pública contemporânea, apontando caminhos para a superação do gerencialismo excludente. A garantia de uma educação inclusiva de excelência requer, portanto, a coragem política de tensionar o Estado em prol de investimentos maciços na infraestrutura escolar, na remuneração justa e na valorização inegociável da carreira docente.

O resgate da dignidade do trabalho pedagógico é a premissa sine qua non para que a escola cumpra seu papel histórico de democratização do saber e de acolhimento radical à alteridade representada pela neurodivergência. Quando o professor é protegido, escutado e dotado de retaguarda sistêmica, a mediação pedagógica recupera sua potência transformadora, convertendo o espaço escolar em uma comunidade viva de cooperação, afeto e rigor conceitual.

Por fim, espera-se que as reflexões teóricas consolidadas neste estudo sirvam não apenas como denúncia da precariedade vigente, mas como fermento intelectual para novas investigações, debates e ações coletivas no campo da política educacional. O porvir da inclusão escolar depende intrinsecamente da nossa capacidade de transformar a

indignação diante da precarização em luta organizada por uma sociedade mais justa, igualitária e humanamente emancipada.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2020.
- APPLE, Michael W. **Educação, poder e classe**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARROYO, Miguel G. **O chão da escola**: a formação do professor, seus dramas e seus tempos. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BOURDIEU, Pierre. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2007.
- DAMÁSIO, Antonio. **O erro de Descartes**: emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- DEJOURS, Christophe. **Trabalho e souvenir: o corpo individual e coletivo**. São Paulo: Blucher, 2012.
- FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo**: as ideias de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- FERREIRO, Emília. **Com a palavra o ponto de vista**: reflexões sobre a alfabetização. São Paulo: Cortez, 2001.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LEVINAS, Emmanuel. **Entre nós**: ensaios sobre a alteridade. Petrópolis: Vozes, 1997.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2015.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2015.
- MATURANA, Humberto. **Emoções e biologia na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2012.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2011.
- NÓVOA, Antônio. **Escola e professores**: o porvir da profissão docente. Lisboa: Educa, 2019.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2019.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 2007.