

GESTÃO E INCLUSÃO ESCOLAR EM TEMPOS DE EFICIÊNCIA: O CUSTO DO SILÊNCIO PARTICIPATIVO

Silvana Elisa de Moraes Schubert¹

Resumo

Este artigo se propõe a analisar criticamente, práticas de inclusão escolar na educação básica da escola pública, com foco nas articulações e desencontros entre gestão educacional, prática docente e participação das famílias de estudantes com deficiência. Esta pesquisa qualitativa se desenvolveu por meio de entrevistas, nas quais participaram: duas mães, uma professora, uma pedagoga, uma profissional de apoio pedagógico e um gestor, com objetivo de compreender como as políticas de inclusão se concretizam no cotidiano escolar. Os resultados revelam as contradições entre os princípios legais e a realidade institucional, evidenciando fragilidades na formação docente, precarização dos serviços de apoio, escuta seletiva e enfraquecimento dos espaços participativos. A gestão escolar, opera sob uma lógica gerencial que privilegia metas e eficiência, muitas vezes em detrimento da democracia, das condições estruturais e simbólicas necessárias ao pertencimento dos estudantes e de suas famílias. Em diálogo com autores como Cury, Dourado, Ferreira, Freitas, Kuenzer, Mendes, Saviani e outros, o estudo reforça que a inclusão escolar necessita superar a concepção limitada do direito de matrícula, a fim de alcançar a escuta ativa e participação efetiva. Ao problematizar os efeitos da racionalidade gerencial sobre os processos inclusivos, o artigo propõe repensar a gestão escolar como espaço de mediação política e construção coletiva. Nesse contexto, a inclusão permanece como um campo de disputa entre projetos de sociedade, e seu avanço depende do enfrentamento cotidiano ao silêncio participativo imposto pela lógica da eficiência.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Gestão educacional. Gestão Democrática. Formação docente. Participação familiar.

Abstract

This article aims to critically analyze school inclusion practices in public elementary education, focusing on the connections and disconnects between educational management, teaching practices, and the participation of families of students with disabilities. This qualitative research was developed through interviews in which the following participants took part: two mothers, a teacher, an educator, an educational support professional, and a school administrator, with the aim of understanding how inclusion policies are implemented in the daily school routine. The results reveal the contradictions between legal principles and institutional reality, highlighting weaknesses in teacher educational background, the precariousness of support services, selective listening, and the weakening of participatory spaces. School administration, operates under a managerial logic that prioritizes goals and efficiency, often to the detriment of democracy and the structural and symbolic conditions necessary for students and their families to feel a sense of belonging. In

¹ Doutora em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná, Pós-doutorado em Saúde da Comunicação Humana (UTP). Professora Adjunta na Universidade Tuiuti do Paraná e professora da Educação Especial pela Prefeitura Municipal de Araucária-PR. silschubert@yahoo.com.br

dialogue with authors such as Cury, Dourado, Ferreira, Freitas, Kuenzer, Mendes, Saviani and others, the study reinforces that school inclusion requires overcoming the limited conception of the right to enrollment in order to achieve active listening and effective participation. By problematizing the effects of managerial rationality on inclusive processes, the article proposes rethinking school management as a space for political mediation and collective construction. In this context, inclusion remains a field of dispute between social projects, and its progress depends on daily confrontation with the participatory silence imposed by the logic of efficiency.

Keywords: School inclusion. Educational management. Democratic management. Teacher educational background. Family participation.

Introdução

Este artigo integra um trabalho de pesquisa em andamento conduzido pela autora, o qual tem como eixo a gestão e as ações voltadas à inclusão de pessoas com deficiência na educação básica, considerando a totalidade dos processos nos quais a inclusão se insere. Embora legalmente assegurada, a inclusão escolar enfrenta desafios significativos em sua efetivação no cotidiano das escolas. Introduzido no campo educacional na década de 1990 por ações dos organismos internacionais e movimentos sociais, o conceito de inclusão passou a substituir o conceito de integração ao ampliar o espaço de participação e com isso a matrícula.

Com a expansão das políticas neoliberais, parte das responsabilidades estatais foi imposta à sociedade e aos indivíduos, e ampliou-se o conjunto de sujeitos nomeados como excluídos: pessoas com deficiência, população em situação de pobreza ou vulnerabilidade, sem-teto, entre outros. No âmbito institucional, porém, observa-se frequentemente uma participação formalizada e marcada por uma racionalidade gerencial que privilegia metas e indicadores em detrimento da construção verdadeiramente inclusiva e democrática. Parte-se da hipótese de que a gestão escolar, orientada pela lógica da eficiência, tem se dedicado à inclusão como procedimento administrativo, ocultando conflitos e produzindo o que denominamos silêncio participativo: uma forma de exclusão simbólica que neutraliza as vozes de famílias, estudantes com deficiência e profissionais da educação. A escola, nesse sentido, aparece como campo de disputa entre projetos de sociedade.

Assim, o objetivo deste estudo é compreender criticamente as práticas de inclusão e as articulações e desencontros entre gestão educacional, prática docente e participação das famílias de estudantes com deficiência na escola pública. Para tanto, busca-se investigar como

as políticas de inclusão se concretizam, ou se esvaziam no cotidiano escolar e de que modo a gestão pode ser reconfigurada como espaço de mediação e resistência para superar os relatos de eficiência que muitas vezes exigem o silenciamento dos principais atores.

A pesquisa se fundamenta no método do materialismo histórico-dialético, que permite apreender a realidade educacional em sua historicidade e contradição, desvelando as mediações entre estrutura e prática, entre política normativa e vidas concretas. Trata-se de um estudo qualitativo, realizado por meio de entrevistas semiestruturadas com seis participantes: duas mães de estudantes com deficiência, uma professora, uma pedagoga, um profissional de apoio pedagógico e um gestor escolar, das quais apresentaremos excertos neste artigo. A amostragem abarca diferentes perspectivas envolvidas no processo de inclusão; os procedimentos éticos contemplaram a liberação pelo comitê de ética² e aos participantes o registro informado e garantia de anonimato (TCLE). A opção pela entrevista semiestruturada como instrumento de coleta é fundamentada metodologicamente em Severino (2007).

Segundo Severino (2007), uma pesquisa educacional deve desvelar os nexos entre especificações e suas determinações históricas e sociais, não se limitando à mera descrição. Uma entrevista semiestruturada, ao combinar um roteiro orientado com abertura ao diálogo, permite captar informações objetivas e os sentidos subjetivos, as contradições e os conflitos vivenciados pelos participantes, favorecendo a escuta ativa necessária para a análise. A escolha da escola pública como campo empírico ocorre por ser o espaço privilegiado onde se manifestam as contradições entre princípios legais e condições institucionais, tornando-o lócus adequado para investigar processos de inclusão enquanto disputa social.

Em diálogo com autores como Cury, Dourado, Ferreira, Freitas, Garcia, Kuenzer, Mendes, Saviani e outros, sustenta-se que a inclusão não se reduz ao direito de matrícula, mas, exige condições concretas de participação, formação crítica dos profissionais e gestão democrática. Ao evidenciar o silêncio participativo como expressão da racionalidade gerencial, o estudo propõe repensar a gestão escolar como espaço de mediação política e construção coletiva, onde a escuta e a participação não sejam apenas formalidades, mas práticas efetivas de transformação. A inclusão escolar, nesse contexto, permanece como um campo de disputa, cujo avanço depende do enfrentamento cotidiano às formas sutis de silenciamento impostas pela lógica da eficiência.

2 Projeto de Pesquisa aprovado com nº do Registro: 1859. Universidade Tuiuti do Paraná.

Inclusão Escolar de Pessoas com Deficiência

No Brasil a educação de pessoas com deficiência passou por longo período associada a cuidados clínicos, a formação acadêmica esvaziada e a ideia de que a deficiência em sua totalidade, significava limitação. Embora no período imperial haja registros sobre PCD em instituições, esses registros são majoritariamente de instituições especiais, dedicadas a caridade e assistencialismo e não de políticas públicas universais; a escolarização inclusiva só avança de fato ao longo do século XX, com legislações e reformas posteriores. Na LDB 4024 de 1961 encontramos pela primeira vez a educação voltada para os excepcionais³:

TÍTULO X- Da Educação de Excepcionais

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade. Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. (BRASIL, 1961. grifos da autora)

Embora trate de educação para pessoas com deficiência, se refere ao 'possível', de acordo com o olhar social, e quanto as instituições de iniciativas privadas, seriam consideradas eficientes, aquelas analisadas e aprovadas pelo Estado. Mesmo apontando no artigo 88 para a intenção de inserir a educação especial no sistema geral, as contradições aparecem já no artigo 89, onde o Estado legitima e financia instituições privadas que atuavam com esse público, favorecendo o caráter público-privado, o que ocasionava a manutenção do modelo de segregação e assistencialismo, ofertado nessas instituições.

As legislações anteriores à LDB de 1961 tratavam da educação em termos gerais, mas não se referiam de forma articulada ou abrangente a direitos específicos das pessoas com deficiência. Até então, as políticas públicas e as normas educacionais eram mais fragmentadas e específicas ao ensino regular sem considerar plenamente a necessidade de atendimento especializado ou garantias do processo de ensino-aprendizagem para o público-alvo da educação especial. A Lei nº 4.024/1961 (Brasil, 1961) foi a primeira grande norma a organizar o sistema educacional nacional e a

³ Utilizamos a terminologia da época, no entanto o termo que hoje é considerado adequado é Pessoas com deficiência (PCD).

prever, ainda que de modo incipiente, dispositivos sobre educação desse público.

Mendes (2010), destaca que a educação especial, passou por iniciativas isoladas e precursoras no Brasil no século XIX, no entanto, é na década de setenta, que se constata uma resposta mais abrangente da sociedade brasileira, a qual seguiu o contexto mundial, da filosofia da normalização e integração, com mudança filosófica orientada pela ideia de inserção das pessoas com deficiência em escolas comuns. Quando falamos na inclusão? Esse conceito é introduzido a partir dos slogans dos anos de 1990, com as lutas dos movimentos sociais, e nos debates que resultaram na Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), a qual o Brasil se tornou signatário e assim, a inclusão e a educação inclusiva passam a ser compreendidos como um novo paradigma. Segundo autores como Garcia (2013, 2014), Oliveira (2004), Oliveira e Oliveira (2016), o conceito de inclusão emerge como resposta às desigualdades e em oposição à exclusão, sendo resiliente politicamente tanto em sentidos emancipatórios quanto conciliadores.

Para os autores, suas raízes estão nas relações sociais, pois ora aparece como superação da ordem social, ora como solução paliativa para desigualdades. Quando usada como categoria explicativa, a exclusão tende a desconsiderar assuntos históricos. Assim, ao não problematizar a desigualdade de posse dos meios de produção, pode sugerir que todos sejam integrados sem alterar a lógica, portanto em termos gerais, é preciso questionar os interesses ocultos em pensar na inclusão, quando a lógica, é de exclusão. É preciso primeiro transformar o Estado e as relações sociais.

Em que pese os embates a respeito do conceito, ressaltamos que no Brasil, há uma diversidade de legislações, decretos e normativas que falam sobre a política inclusiva, necessidade, direito e obrigatoriedade da inclusão educacional ou escolar, mas daremos atenção à mais recente, a Lei 13.146 (Brasil, 2015), também chamada de Lei Brasileira da Inclusão, embora pareça avançar, em termos reais, caminhamos a passos largos da realidade, em uma lógica que prima por eficiência, que tem como base uma sociedade que padroniza, perfoma e gerencia. Quando se trata da escola precisamos em primeiro lugar analisar como a gestão escolar tem se preparado desde a construção do projeto político pedagógico, formação continuada de professores, organização de espaços, preparação junto a mantenedora para receber os estudantes público-alvo da educação especial, que tem o direito a educação inclusiva e em segundo lugar analisar de que gestão falamos.

Gestão Escolar é Gestão Democrática?

É comum que ao falar em gestão escolar, o termo gestão democrática nos venha a mente, Ferreira a partir de sua vasta literatura sobre o tema, nos apresenta a gestão como tomada de decisões. Mas o que é gestão? Quais modos possíveis de tomada de decisões? E em relação a escola, a gestão é mesmo democrática? A gestão educacional, não pode ser compreendida como mera organização de técnicas administrativas, mas configura-se como campo de disputa por sentidos e práticas intimamente ligadas a projetos de sociedade. Autores como Paro (2016), Kuenzer (2001), Dourado (2011), Ferreira (2002) e Cury (2005), falam da democratização da gestão escolar como um caminho estratégico para transformar a educação em instrumento de emancipação, inclusão e justiça social.

Paro (2016), destaca a necessidade de romper com o modelo hierárquico tradicional, que concentra no diretor da escola o poder e ao mesmo tempo o subordina ao Estado, distanciando das demandas das classes populares, para quem e com quem ele trabalha. Uma gestão democrática requer a redistribuição de autoridade entre todos os segmentos da escola: docentes, estudantes, familiares e funcionários; e a construção coletiva de decisões que articulem interesses da comunidade escolar. Segundo o autor, a escola pública se constitui como núcleo de pressão social suplementar, fruto da ação das classes trabalhistas e não por concessão da classe dominante.

Para Kuenzer (2001), diante da reestruturação produtiva e da globalização, a gestão escolar democrática precisa superar o legado taylorista/fordista, integrando teoria, prática, ciência e cultura. Ampliar o acesso à educação de qualidade é, segundo a autora, uma exigência ética e política para enfrentar a polarização entre uma minoria formada e uma maioria precarizada. Contudo, Kuenzer alerta para os limites impostos pela racionalidade financeira; a priorização de critérios econômicos e de eficiência se sobrepõem aos investimentos necessários à inclusão efetiva. Dourado (2011), destaca a gestão da educação básica como prática social que constitui relações coletivas, defende que projetos pedagógicos e políticas públicas orientem a organização escolar. Fortalecer a participação democrática é, segundo ele, caminho para garantir o direito social à educação, garantir autonomia institucional e construir uma educação inclusiva e com qualidade socialmente referenciada, articulada às políticas do Ministério da Educação (MEC) e das secretarias municipais, estaduais e da sociedade civil.

Ferreira (2002), enfatiza a dimensão ética da gestão democrática, que busca substituir o individualismo moderno por uma ética da solidariedade e da responsabilidade coletiva. A inclusão, nesse horizonte, deve superar o mero acesso para promover o reconhecimento das subjetividades e o protagonismo dos historicamente excluídos, fomentando o pertencimento, a escuta e o compromisso com um futuro compartilhado. Cury (2005) reforça que a gestão democrática é base para efetivar o direito público e subjetivo à educação, contemplando não apenas acesso, mas permanência, qualidade e sentido. Fundamentada na igualdade e na pluralidade, exige corresponsabilidade entre Estado, escola e sociedade, transparência e envolvimento coletivo na construção de projetos educativos. Para Cury, é por meio da escola como promotora da cidadania e justiça social e pela participação efetiva que se constrói uma educação pública e transformadora.

Portanto, discutir gestão e inclusão em tempos de eficiência exige analisar como arranjos administrativos, e indicadores de desempenho moldam processos pedagógicos e participativos e qual o custo do silenciamento que busca pela eficiência.

Gestão, Inclusão e Silêncio Participativo

A inclusão na legislação, não se trata apenas de acesso físico à escola, mas direito de todo cidadão de aprender com qualidade. Vejamos que a Constituição Federal, em seus artigos 205 e 206 defende que a educação é um direito universal que precisa ser efetivado com qualidade, respeito à diversidade e justiça social e um dos princípios a partir dos quais a educação deve ser ministrada é: “ VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;” (Brasil, 1988). Com isso não falamos de qualquer gestão, mas daquela que prima pela democracia.

A LDB 9.394/1996 (Brasil, 1996), fala de gestão democrática como elemento estruturante da organização escolar, valoriza o PPP (Projeto Político Pedagógico) e a autonomia escolar, e exige a participação da comunidade escolar nas decisões (na gestão), ao mesmo tempo em que distribui competências entre os entes federativos, condicionando recursos e regulação. Embora a LDB estabeleça princípios de gestão democrática e autonomia, a efetivação desses princípios depende de como cada ente federativo (e seus recursos, normas e prioridades) organiza, financia e regula a educação. A lei cria o marco normativo para a gestão democrática, mas sua aplicação concreta varia conforme decisões orçamentárias e regulatórias dos diferentes níveis de governo,

o que pode favorecer ou limitar a implementação dessas políticas nas escolas.

A análise das práticas de inclusão escolar na educação básica revela que, embora haja avanços legais e normativos, a efetivação desses princípios no cotidiano das escolas públicas permanece marcada por tensões e contradições. Um dos fenômenos mais emblemáticos desse cenário é o silêncio participativo, que se revela em um modo de exclusão simbólica e se manifesta quando os sujeitos envolvidos (famílias, professores, estudantes com deficiência) são convocados a participar, mas não encontram espaços reais de escuta, acolhimento ou transformação.

A partir de Saviani (2008), compreendemos que esse silêncio não é ausência de presença, mas ausência de poder. A escola, ao operar sob uma lógica gerencial, transforma a participação em uma formalidade, esvaziado de sentido político e pedagógico. A gestão escolar, nesse modelo, privilegia metas, indicadores e eficiência, em detrimento da construção democrática e do pertencimento simbólico dos sujeitos.

Tratados os conceitos que norteiam o artigo, apresentaremos os participantes da pesquisa, a coleta de dados e as análises a fim de compreendermos de que modo a gestão tem sido democrática ou não, quando tratamos da inclusão e se há participação ou silenciamento dos sujeitos.

Gestão Escolar e os Participantes da Realidade Escolar: Inclusão e seus Atores

O método elencado nos permite não somente olhar para a realidade, mas buscar possibilidades de superação do fenômeno investigado. Nesse processo é necessário ir do empírico ao concreto pela mediação da teoria. Analisamos a gestão, a inclusão e a participação ou não, dos atores na escola pública. Buscamos estabelecer os nexos das relações de poder, as contradições e as disputas que as atravessam. Como destaca Kosik (1976), implica ir além das aparências, à essência do fenômeno, podemos distinguir o concreto real, ou efetivo como uma pressuposição prévia e efetiva, mas o concreto pensado é o resultado do trabalho investigativo. A inclusão está presente na legislação, no entanto é necessário compreender que a política não se constitui apenas por leis, mas a legislação é uma expressão da política, pois qualquer projeto que não esteja ligado a um projeto político maior de país e Estado é contraditório. Vamos conhecer os participantes, a coleta de dados e seus resultados.

Participantes da Pesquisa

Participaram das entrevistas semiestruturadas, diferentes sujeitos do contexto escolar: duas mães de crianças com deficiência, um gestor escolar, uma professora da rede pública, um professor de apoio pedagógico em formação e uma pedagoga.

A escolha dos participantes teve como critério de inclusão, a gestão da escola pública com seus atores, os quais deveriam estar diretamente envolvidos com estudantes com deficiência em escolas regulares dos anos iniciais da educação básica, a fim de analisar e compreender criticamente as práticas de inclusão e as articulações e desencontros entre gestão educacional, prática docente e participação das famílias de estudantes com deficiência na escola pública, compreender como as políticas de inclusão se efetivam ou não e se a escola é espaço de mediação, escuta ou responde a lógica da eficiência e silenciamento dos atores.

Os depoimentos foram coletados no ano em curso, as entrevistas transcritas e organizadas em categorias temáticas e analisadas a partir de uma perspectiva crítica, considerando não apenas os conteúdos, mas os sentidos atribuídos às práticas e discursos sobre gestão e inclusão. As entrevistas contemplaram os seguintes eixos: gestão escolar e Projeto Político Pedagógico (PPP); formação docente e condições de trabalho; práticas pedagógicas inclusivas; escuta e participação familiar e atuação do profissional de apoio, com objetivo de compreender se em tempos de eficiência a gestão é democrática, se contribui para que a inclusão ocorra e se há escuta participativa ou silenciamento no processo. A presença das mães enriqueceu a análise ao evidenciar os impactos concretos da gestão escolar na vida dos estudantes com deficiência, revelando também tensões entre pertencimento e invisibilização. O olhar do professor e do profissional de apoio permitiu problematizar o papel institucional e os limites da legislação frente à efetividade da política de inclusão.

Resultados: Entre as Múltiplas Vozes na Escola, Encontraremos Silêncios ou Escutas participativas em Tempos de Eficiência?

Apresentamos no quadro 1, os excertos dos sujeitos entrevistados, suas categorias temáticas e interpretações críticas, revelando as contradições da escuta ou silenciamento e da participação familiar na gestão escolar.

Quadro de Categorias de Análise e excertos dos sujeitos entrevistados

Sujeito	Excerto	Categoria	Interpretação crítica
Mãe (1)	“Meu filho tem deficiência intelectual, mas só no dia da matrícula me perguntaram sobre ele. Só sou chamada em momentos que algo está errado” “A escola fala que acolhe, mas nunca perguntou o que meu filho precisava. E nem me escutam.”	- Invisibilidade familiar - Inclusão simbólica - Silêncio participativo	- A gestão convoca a família apenas para responsabilizar; a escuta é condicional e ritualizada, funcionando como mecanismo de controle. Essa prática revela como a lógica gerencial transforma a participação em resposta reativa aos problemas, transferindo para a família a responsabilidade pelo comportamento e aprendizagem do filho. - O acolhimento institucional assume caráter estético e protocolar; a falta de escuta eficaz revela inclusão simbólica, que leva ao silenciamento do sujeito e da família. A retórica da inclusão legitima práticas superficiais, enquanto a escuta real, que exigia mudança de prioridades e alocação de recursos não ocorre na materialidade da escola e das relações.
Mãe (2)	“A professora dele é dedicada e tenta adaptar as atividades. Ele tem uma professora de apoio que ajuda bastante, mas a gestão não é acolhedora como deveria. Quando preciso falar sobre algo que aconteceu com ele, a preocupação, o problema sempre é ele, a direção e a pedagoga nunca têm tempo para ouvir, só para falar.” “Quando eu vou nas reuniões ou em entrega de boletins, eu espero chego em cima da hora, só para pegar o boletim e não pergunto, nem falo mais nada, pois muitos ficam me julgando e tudo que eu falo eu vejo que não levam em consideração, é assim, que é.”	- Contradições entre compromisso pedagógico e falta de vínculo de gestão / responsabilização e silêncio seletivo	- A existência de profissionais comprometidos torna explícito o silêncio e a escuta seletiva da gestão. A resposta burocrática e culpabilizadora reforça a responsabilização do sujeito (estudante/família) e demonstra a prioridade dos indicadores e rotinas administrativas - Falta atenção às necessidades das famílias, a inclusão exige tanto das famílias quanto da instituição, por isso requer que trabalhem em parceria.
Professora	“Aprendi na prática. A formação que tive foi superficial, na pós. Cada aluno exige mais do que o currículo prevê. Sinto falta de apoio e recursos, o tempo parece curto demais e tem muitos documentos para preenchimento, mesmo com apoio da professora do AEE, tem momentos que não sei o que fazer. Além disso a professora de apoio precisa tanto de mim quanto as crianças. Tenho 4 inclusos em sala, mas o Aluno1 e 2 que você está pesquisando são os que tem maior dificuldade de aprendizagem e de comportamento. Me sinto muito desgastada e sem material e condições em sala.” “O documento da escola, o PPP não tem nossa participação, mas não atende a diversidade de estudantes de inclusão, nele tem o básico, não sei como colocar tudo o que vivemos nos dias de hoje, a lei só defende o incluir e a inclusão, mas parece que não abre espaço para cuidado com os docentes. Ao menos eu não vejo.”	- Condições de trabalho - Formação e desafios na prática inclusiva - Descrédito no futuro da inclusão	- A sobrecarga e a formação técnica insuficiente refletem escolhas estruturais: priorização de metas e falta de investimento que precarizam o trabalho docente. A inclusão ocorre por resistência e improviso dos professores, não por políticas públicas. - O professor regente, precisa dar conta de seu trabalho e da formação do estagiário, enquanto profissional que deveria dividir a carga em um trabalho colaborativo. - O PPP da escola, não é completo, nas discussões com os professores, é mais um documento que não acompanha a realidade da inclusão.

Profissional que atua como professora de apoio	“Preparo tudo sozinha, às vezes nem sei se estou ajudando direito. Ninguém conversa comigo, parece que não sou da escola. professora me ajuda muito na organização, mas eu fico com eles em sala, no recreio, eu acompanho em tudo e tem hora que tenho que respirar, porque se vou falar com a pedagoga ou a diretora, elas dizem para eu perguntar para a professora. Eu não tenho hora para preparar material com a professora, faço como dá, vejo na internet e peço ajuda às outras estagiárias, mas eu nem sou formada ainda e nem sei se vou continuar na profissão. Já cheguei a levar socos e mordidas do Aluno 2. O pior é que atendo todos os alunos incluídos na sala, mas tenho que ficar de olho nesses dois. As mães são bem difíceis, mas eu procuro entender a dificuldade delas, porque são chamadas por qualquer coisa. É difícil... muito difícil.”	- Trabalho precarizado, desvalorização e isolamento. - Descrédito no modelo de inclusão - Formação em serviço - Transferência de culpa da gestão geral para a família	- Depoimento que evidencia trabalho precarizado, desvalorização formativa e ausência de enquadramento institucional. O uso de estagiários e a falta de vínculo institucional mostram escolhas administrativas pautadas pela contenção de custos, reproduzindo práticas de invisibilização, precarização e ausência de reconhecimento institucional, além de perpetuar a lógica da fragmentação do suporte ao processo de inclusão escolar. - Quanto ao compreender as mães como difíceis, está na compreensão de que a cobrança que elas fazem no que se refere ao direito de escuta e às responsabilidades da escola com a inclusão é incômoda e indevida, quando na verdade, o silêncio é que exclui e limita.
Gestor	“Nos cobram metas, mas não há profissionais suficientes. O PPP existe, mas apesar de ser feito a muitas mãos, não contempla tudo o que precisa. A inclusão é complicada, os pais acham que todo direito é do filho deles, mas eu tenho uma escola inteira, IDEB para atingir, burocracia e tudo mais. Entendo que nem sempre consigo atingir o máximo no atendimento às mães, mas as pedagogas da escola cumprem bem esse papel. Temos uma gestão democrática. Ao menos eu tento fazer isso.”	- Contradições entre a Gestão democrática e a - - Gestão orientada por metas e resultados	- O gestor evidencia a tensão entre critérios externos por resultados (IDEB, metas) e recursos insuficientes. Uma invocação da gestão democrática convive com definições estruturais que subordinam decisões à eficiência. - Delega ações a pedagogos da instituição e não dedica tempo e atenção aos familiares, tem seu trabalho precarizado e confunde gestão administrativa com gestão escolar democrática.
Pedagoga	“Eu faço o que posso, assisto as necessidades de estudantes e professores, busco contribuir, trago material para apoio. Os profissionais de apoio são estagiários e requerem às vezes, mais atenção do que estudantes e professores. A gestão cuida de muita burocracia e eu chamo as mães sempre que julgo necessário. Não podemos conter, não podemos fazer muito mais quando os estudantes se desestabilizam, então o recurso é chamar. As mães já vêm ‘armadas’, ficam bravas, porque entendem que somos excludentes, mas esse modelo de inclusão às vezes é limitante, o professor não dá conta, muita inclusão em sala e nós não podemos tirar todos da sala e trazer para a pequena sala da pedagogia. Acho que ninguém está conseguindo lidar como deveria, mas temos feito o máximo possível. É difícil.”	- Impasses da prática pedagógica e exaustão institucional / Fragmentação do suporte na inclusão escolar	- A fala revela esforço coletivo e improvisado, mas mostra limites impostos pela configuração institucional: serviços fragmentados, insuficiência de rede de cuidado e sobrecarga burocrática. A lógica gerencial aparece como condicionante que restringe possibilidades pedagógicas. - A escassez de recursos não apenas limita as possibilidades pedagógicas, mas também produz um cenário de esgotamento, onde a prática pedagógica se torna cada vez mais exaustiva, reproduzindo, o custo social do silenciamento e da precarização na inclusão escolar.

Fonte: Elaborado pela autora SCHUBERT/2025

Ao analisar o quadro, encontramos diferentes categorias que se relacionam entre si, pela precarização dos serviços, como destacam Freitas (2012) e Ferreira (2006), desvalorização da formação docente que contribui para a reprodução de práticas excludentes, mesmo em contextos que se dizem inclusivos. A ausência da escuta e da participação efetiva, que se evidencia nas entrevistas, desvela que essa participação das famílias quando ocorre, é muitas vezes limitada a momentos de validação de decisões já tomadas pela gestão, ou para culpabilização das ações comportamentais dos filhos, levando ao silenciamento.

De modo mais detalhado destacamos como categorias no que se refere a entrevista da Mãe (1) a Invisibilidade familiar / Inclusão simbólica e Silêncio participativo: “Meu filho tem deficiência intelectual, mas só no dia da matrícula me perguntaram sobre ele. Só sou chamada em momentos que algo está errado.”. Há um padrão de invisibilidade que marca as práticas de inclusão, nela a participação da família se apresenta condicionada ao estigma do problema. Segundo encontramos em Saviani (2008), a ausência de escuta efetiva e de reconhecimento da singularidade do sujeito revela uma gestão que convoca a família apenas para responsabilizar e justificar ações reativas. Essa lógica reforça uma ruptura entre o discurso normativo e a prática institucional, que, ao tratar a inclusão de modo superficial, reafirma a persistência de uma inclusão que não supera o simbólico, onde o diálogo, a escuta e o protagonismo das famílias são subjugadas às rotinas burocráticas que mascaram a ausência de transformação efetiva. Quando a gestão convoca a família apenas para responsabilizar, esse acolhimento institucional assume caráter gerencialista, performático, estético e protocolar; a falta de escuta eficaz revela inclusão simbólica, que leva ao silenciamento do sujeito e da família e a inclusão é retórica, legitimando práticas superficiais e relações fragmentadas no interior da escola.

Quanto a Mãe (2) evidenciamos: Contradição entre compromisso pedagógico e falta de vínculo de gestão / responsabilização e silêncio seletivo: “A professora dele é dedicada e tenta adaptar as atividades, (...) mas a gestão não é acolhedora. (...) nunca têm tempo para ouvir, só para falar.” A narrativa revela a contradição entre o esforço dedicado aos estudantes pelos docentes e uma gestão que se caracteriza pelo silêncio seletivo e pelo ambiente de responsabilização do outro. Para autores como Kuenzer (2001), essa dinâmica configura-se como uma forma de responsabilização individualizada, que reforça a lógica da avaliação por metas e indicadores, relegando o espaço de diálogo a uma mera formalidade, que leva a uma inclusão excludente. Evidencia uma gestão que prioriza o controle burocrático e a manutenção de rotinas, ao

passo que anula a possibilidade de uma escuta ativa, fundamental para a construção de uma cultura escolar mais democrática, inclusiva e sensível às singularidades do estudante e da família. É importante pensarmos que num âmbito maior, há falta atenção às políticas que se desenvolvem no interior da escola, onde a inclusão exige tanto das famílias quanto da instituição, o que requer que trabalhem em parceria, superando a falta de transparência e trocas. As mães falam do trabalho dos professores, como um trabalho de esforço e dedicação, mas não descartam que diante de determinadas situações não são ouvidas, não se sentem partícipes da inclusão de seus filhos, salvo os momentos em que problemas acontecem.

Ao analisar a entrevista da Professora regente, elencamos como categorias: Condições de trabalho; Formação e desafios na prática inclusiva e Descrédito no futuro da inclusão: "Aprendi na prática. A formação que tive foi superficial, na pós. Cada aluno exige mais do que o currículo prevê (...) às vezes, tenho momentos em que não sei o que fazer." No que se refere a inclusão, há fragilidade na formação e precarização da prática docente. Nos deparamos com um depoimento carregado de desgaste e insegurança. No trabalho de inclusão, é necessária formação continuada, atualização, no entanto, o que encontramos, segundo o discurso dos professores, é a formação inicial ou especializada inadequada, aligeirada, aliada à insuficiência de recursos, pois exige investimento do próprio profissional na formação, na aquisição de materiais e reforça um cenário de improviso e resistência na implementação das práticas inclusivas (Dourado, 2011). Essas contradições entre a teoria e a prática evidenciam as escolhas estruturais que priorizam metas econômicas e administrativas, deixando de garantir as condições de formação e suporte necessário aos profissionais. Assim, a inclusão torna-se um esforço fragmentado, dependente do improviso e, muitas vezes, de uma vontade individual, ao invés de um compromisso institucional efetivo e coletivo, que envolva Estado, Família e sociedade. A participação na construção do PPP da escola, é incipiente e o documento é compreendido pelos profissionais como incompleto no que tange a realidade da inclusão.

A falta de transparência e insuficiência de formação se aprofunda, quando entrevistamos o Profissional de apoio, destacamos como categorias: Trabalho precarizado, desvalorização e isolamento, Descrédito no modelo de inclusão; Formação em serviço e Transferência de culpa da gestão geral para a família. Há neste trabalho invisibilidade institucional: "Preparo tudo sozinho, às vezes nem sei se estou ajudando direito (...) Ninguém conversa comigo, parece que não sou da escola (...) nem sou formado ainda, nem sei se vou continuar na profissão. Já levei socos do aluno 2(...) as mães

são bem difíceis”. Um relato que evidencia a precarização do trabalho de apoio, marcado pela ausência de vínculo institucional, falta de formação inicial, continuada e invisibilidade diante das estruturas administrativas. Para Lima e Santos (2024), Paro (2016), Kuenzer (2001, 2004) e Oliveira (2004), tais condições reforçam uma lógica de invisibilidade e desumanização, onde o trabalhador é relegado ao papel de prestador de serviços, muitas vezes sob condições de violência simbólica e física.

A presença de estagiários ou profissionais sem vínculo efetivo reflete uma estratégia de contenção de custos, que reproduz práticas de fragmentação e desresponsabilização, perpetuando a lógica do silenciamento e da invisibilização dos profissionais e, por consequência, dos estudantes, no fluxo das ações inclusivas. Ainda cabe destacar que na Lei 13.146 (Brasil, 2015) Art. 3º consideram-se:

XIII - profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas; (Brasil, 2015)

Embora o texto finalize com excluídas as técnicas, isso não remete a educação pois para as atividades escolares a lei torna aceitável o profissional e não lhe indica formação, isso sobrecarrega o professor regente e a escola, pois ao estagiário não é permitido algumas atividades, cabendo ao professor a tarefa de reger a turma e assessorar o estagiário, ensinando-o a partir do que compreendemos como formação em trabalho. Se o profissional precisa aprender enquanto deve exercer uma profissão, ainda não a domina, o professor fica com dupla carga, ensinar estudantes, ensinar o estagiário e administrar ambos os trabalhos, e no caso apresentado agrava-se pelas questões impostas pela inclusão. O profissional de apoio sente-se excluído do processo, e o professor, sobrecarregado; ambos são culpabilizados por uma estrutura institucional que os marginaliza. Espera-se que encontrem, por si mesmos e por força de lei, estratégias de inclusão, enquanto os entes federados economizam recursos e exigem eficiência e gerenciamento dos trabalhadores da escola, em nome da efetivação da inclusão.

Quando se afirma que as mães são “difíceis”, ignora-se que as cobranças por participação e por voz nas reuniões e na vida escolar, além das reclamações dirigidas à escola, confrontam o silêncio que exclui. Sua

postura, muitas vezes considerada incômoda ou indevida, é, na realidade, um exercício legítimo de participação; é o silêncio que limita e exclui.

Ao analisar a entrevista da Pedagoga categorizamos: os Impasses da prática pedagógica e exaustão institucional / Fragmentação do suporte na inclusão escolar: “Eu faço o que posso para atender as necessidades de estudantes e professores, busco contribuir, trago material para apoio (...) esse modelo de inclusão às vezes é limitante (...) Acho que ninguém está conseguindo lidar como deveria, mas temos feito o máximo possível. É difícil”. O depoimento evidencia um esforço individual com práticas muitas vezes improvisadas, que reforçam uma lógica de fragmentação e insuficiência da rede de suporte às práticas inclusivas. Autores como Mendes (2010), Ferreira (2002) e Saviani (2008), Kuenzer (2005), essa condição resulta de uma gestão marcada por decisão burocrática que restringe a capacidade de inovação pedagógica e de transformação. A escassez de recursos e a ausência de autonomia produtiva restringem a criatividade docente, contribuindo para a perpetuação de uma cultura de exaustão, onde a exclusão social e educativa se reproduz por meio do silêncio institucional e da falta de investimento nas condições materiais e humanas necessárias à inclusão. A fala revela esforço coletivo e improvisado, mas mostra limites impostos pela configuração institucional: serviços fragmentados, insuficiência de rede de cuidado e sobrecarga burocrática. A lógica gerencial aparece como condicionante que restringe possibilidades pedagógicas.

Para fechar nossas análises ao entrevistar o gestor destacamos: Contradições entre discurso democrático e práticas orientadas por metas e resultados: “Nos cobram metas, mas não há profissionais suficientes...” “Nos cobram metas, mas não há profissionais suficientes. O PPP existe, mas apesar de ser feito a muitas mãos, não contempla tudo o que precisa”. A fala revela contradições entre o discurso de uma gestão democrática e a realidade de uma gestão centrada em resultados e na eficiência, mais administrativa e burocrática quando se refere a diferença: “A inclusão é complicada, os pais acham que todo direito é do filho deles, mas eu tenho uma escola inteira, IDEB para atingir, burocracia e tudo mais” Observamos um profissional sobrecarregado pelo sistema, buscando atingir sua gerência com eficiência, vencendo a burocracia.

Ainda que compreenda que sua gestão é democrática, os profissionais se sentem alheios ao processo, ao conversar com os profissionais, eles não participam ativamente da construção do PPP, falam do mesmo como um documento “de gaveta” e que trata do que não se aplica. O gestor ainda diz: “Entendo que nem sempre consigo atingir o

máximo no atendimento às mães, mas as pedagogas da escola cumprem bem esse papel. Temos uma gestão democrática. Ao menos eu tento fazer isso.”, assume tarefas burocráticas e administrativas e delega aos demais as funções relacionadas a prática educacional. Os profissionais destacam que não são ouvidos quanto as decisões na escola e as mães dizem que o gestor não tem tempo e nem demonstra uma escuta participativa dos pais, principalmente aqueles dos quais seus filhos (estudantes inclusos), vez ou outra causam problemas.

Segundo Paro (2016), essa tensão configura uma superficialidade no compromisso participativo, onde o princípio da gestão democrática se reduz à formalidade e ao cumprimento de metas externas, enquanto as condições estruturais, como a insuficiência de profissionais qualificados, permanecem fragilizadas. A priorização de indicadores de desempenho, como o IDEB, reforça uma lógica de eficiência que limita o espaço de decisão coletiva, restringindo a participação efetiva dos atores escolares em processos que exigiriam autonomia, protagonismo e uma verdadeira escuta democrática.

A partir dessas análises destacamos as autoras Mendes (2010) e Kuenzer (2005) que reforçam que a inclusão escolar exige uma ruptura com a racionalidade técnica e a adoção de uma perspectiva mais humana, porém crítica, que reconheça os sujeitos como protagonistas do processo educativo. A formação docente, nesse sentido, precisa ser pensada como um espaço de reflexão sobre a diversidade, os conflitos e as disputas que atravessam a escola pública. Cury (2005) e Dourado (2011) contribuem para a compreensão da gestão democrática como espaço de mediação política, onde a participação não se limita à presença física, mas se concretiza na escuta que supere os silêncios participativos, na construção coletiva e no reconhecimento das diferenças.

O silêncio participativo não é somente um obstáculo à inclusão, mas reflete um sintoma da disputa entre projetos de sociedade que atravessa a escola pública. Superá-lo exige enfrentar cotidianamente a lógica da eficiência, reconfigurar e vitalizar os espaços de gestão como lugares de trocas, de diálogos e reconstruir a participação como prática emancipatória. A inclusão escolar, ainda permanece como um campo de luta e o avanço apesar de exigir gerenciamento e eficiência, também é espaço de empatia, de escuta institucional, de acolher e transformar.

Considerações sem Intenção de Finalizar

O texto aborda criticamente como a lógica da eficiência, marcada por metas, indicadores e racionalidade gerencial, pode impactar

negativamente os processos de inclusão escolar e a escuta participativa. A gestão escolar, ao priorizar resultados mensuráveis, pode enfraquecer os espaços democráticos e transformar a participação em um ritual técnico, posicionamento em consonância com autores críticos que denunciam a substituição da mediação política por uma gestão instrumentalizada.

A proposta de repensar a gestão escolar como espaço de mediação política aponta para uma perspectiva transformadora, que não se limita à descrição, mas busca a superação das contradições. Este estudo revelou que, apesar dos avanços legislativos e normativos que afirmam a concepção de inclusão, a prática cotidiana da escola pública permanece ancorada em uma lógica gerencial que prioriza metas, resultados e eficiência à custa de condições de participação plena, real e transformadora. Ao analisar as vozes de famílias, profissionais e gestores, verificamos que o discurso institucional, muitas vezes reafirmado em documentos e normas, projeta a imagem de inclusão como direito garantido. No entanto, as entrevistas denunciam uma realidade marcada pela invisibilidade familiar, pela desvalorização do trabalho do profissional de apoio, pelo silêncio institucional e pelo esforço individual de docentes que improvisam soluções diante de uma rede de suporte fragmentada.

Sob a lógica da eficiência, a gestão da escola apresenta-se como um espaço de silenciamento, onde a participação dos atores: famílias, estudantes e profissionais, é condicionada a uma escuta reativa e ritualizada, se esquece que a inclusão não se restringe à matrícula ou ao cumprimento de políticas; exige transformação cultural e escuta capaz de reconhecer e valorizar as diferenças.

O silêncio participativo revela-se como manifestação de poder: neutraliza vozes, impede a construção coletiva de práticas educativas emancipadoras e consolida hierarquias e decisões unilaterais. Como consequência, reivindicações e saberes de grupos marginalizados deixam de ser reconhecidos ou incorporados, restringindo a democracia participativa e dificultando a transformação educativa.

Identificamos contradições estruturais que se manifestam nas resistências dos profissionais frente às imposições de uma gestão burocrática; na sobrecarga de trabalho e na precarização do suporte; na invisibilidade familiar e na fragmentação do sistema de apoio pedagógico. Essas contradições não decorrem de falhas pontuais, mas de escolhas políticas que valorizam resultados quantitativos em detrimento de uma cultura de escuta e de participação efetiva.

Ao pausar a análise, destacamos que o desafio central deste estudo é repensar a gestão escolar como espaço de mediação política e construção

coletiva, que dialogue com a diversidade, promova autonomia, valorize a formação continuada dos profissionais e efetive a democracia no cotidiano escolar. Para tanto, é imprescindível que sistemas de avaliação e políticas de financiamento não reforcem a lógica da contenção de custos; ao contrário, devem fomentar ações estruturais de formação, garantia de recursos e apoio que possibilitem uma inclusão não apenas formal, mas efetiva.

Com base nos resultados da coleta de dados, enfatizamos que as ações de formação docente devem articular prática reflexiva, debate sobre diferenças e desigualdades e a valorização da diversidade como eixos centrais do trabalho pedagógico. O reconhecimento das vozes das famílias e dos estudantes como sujeitos de direito precisa orientar a construção de uma gestão e de uma escola verdadeiramente inclusivas, instituições que escutem, acolham e transformem. Caso essa mudança não ocorra, corremos o risco de repetir versões novas de velhos discursos de inclusão enquanto a prática permanece marcada por silêncios, obstáculos e contradições. A inclusão escolar em tempos de eficiência não pode ser reduzida a políticas meramente formais ou a procedimentos burocráticos: exige ação política, cultural e ética compartilhada por todos os atores. Tornase necessária formação adequada, participação efetiva na elaboração do PPP e demais documentos escolares, melhores condições de trabalho e mecanismos que convertam silêncios em vozes. Só assim poderemos enfrentar o silêncio participativo e avançar rumo a uma escola mais democrática, justa, humanizada e de fato inclusiva.

As vozes coletadas mostram que a inclusão, embora assegurada na legislação, enfrenta no cotidiano escolar um silêncio institucional que, de modo sutil, exclui decisões, vozes e sujeitos: o “silêncio participativo”, isto é, uma participação formal desprovida de poder. Compreendendo essas questões, reafirmamos que este trabalho não se encerra; abre possibilidades de debate e intervenção, sugere-se ampliar pesquisas, propor programas de formação reflexiva, criar instâncias reais de participação familiar e estruturar redes de apoio.

A transformação pedagógica e política exige persistência e decisões orientadas pela escuta e pelo reconhecimento do protagonismo de gestores, docentes, estudantes e famílias para que a escola seja, efetivamente, democrática e inclusiva.

Referências

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.> Acesso em: 25/09/2025.

- BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 21 dez. 1961. Texto compilado.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 7 jul. 2015.
- CURY, Carlos J. Gestão democrática da educação: exigência e desafio para as escolas públicas. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C. (Org.). Gestão educacional e democracia. B.H. Autêntica, 2005. p. 15–38.
- DOURADO, Luiz F. Gestão democrática da educação: conceitos e políticas. Revista Retratos da Escola, v. 5, n. 8, p. 25–38, jan./jun. 2011.
- FERREIRA, Naura S. Carapeto. Gestão educacional democrática: questões e perspectivas. Educação & Sociedade, v. 23, n. 80, p. 15–39, jan./abr. 2002.
- FERREIRA, Naura S. Carapeto. Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios. Revista Currículo sem Fronteiras, v. 6, n. 2, jul./dez. 2006. Disponível em: < <https://www.curriculosemfronteiras.org> > Acesso em set/2025.
- FREITAS, Luiz C. A avaliação como política pública. S.Paulo: Cortez, 2012.
- GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. Revista Brasileira de Educação v. 18 n. 266 52 jan.-mar. 2013. PP:101-239. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/07.pdf>.
- GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Para Além da “Inclusão”: Crítica às políticas educacionais contemporâneas. In: Olinda Evangelista. (Org.). O que revelam os slogans na política educacional. 1ed. Araraquara: Junqueira e Marin, 2014, v. 1, p. 101-140.
- KOSIK, Karel, Dialética do Concreto. tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.
- KUENZER, Acácia. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. S.Paulo: Cortez, 2001.
- KUENZER, A. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L.; LOMBARDI, J.C. (Org.). Capitalismo, trabalho e educação. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-96.
- LIMA, Jociene Araujo; SANTOS, Maria de Fátima Oliveira. Uberização e precarização do trabalho docente nas atuais transformações do mundo do trabalho. Revista Interinstitucional Artes de Educar, Rio de Janeiro, v. 10, edição especial, p. 245, jul. 2024.
- MENDES, Enicéia, “Breve histórico da educação especial no Brasil”, Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010, pp. 93-109. Disponível em: < <https://www.ufmg.br/giz/wp-content/uploads/2025/08/Breve-Historico-da-Educac%CC%A7a%CC%83o-Especial-Mendes-2010.pdf> > Acesso em set/2025.
- OLIVEIRA, Avelino da Rosa. MARX E A EXCLUSÃO. Prefácio de Alceu R. Ferraro. Pelotas: SEIVA, 2004.
- OLIVEIRA, Avelino da Rosa; OLIVEIRA, Neiva (Orgs.). Exclusão: um olhar para além da aparência. Chapecó, Santa Catarina – Ed. ARGOS, 2016.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. Educação & Sociedad., Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.
- PARO, Vitor. Gestão democrática da escola pública. S.Paulo: Cortez, 2016.
- SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. Edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

UNESCO. Declaração de Salamanca e Quadro de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, 7–10 jun. 1994. Paris: UNESCO, 1994. Disponível em: < https://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF. > Acesso em set/2025.

Submetido em agosto de 2025
Aceito em setembro de 2025
Publicado em outubro de 2025

