ISSN: 2358-8829

INCLUSÃO ESCOLAR EM PERSPECTIVA: VOZES DOCENTES E GESTORAS SOBRE AVANÇOS, LIMITES E CONTRADIÇÕES NA REDE ESTADUAL DE SALVADOR

João Max Conceição de Oliveira[1]
Jaciete Barbosa dos Santos [2]
Lucimêre Rodrigues de Souza [3]
Karine Conceição de Oliveira [4]

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva firmou-se, nas últimas décadas, como eixo das políticas educacionais brasileiras, impulsionada pela ampliação dos direitos das pessoas com deficiência e por compromissos nacionais e internacionais. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008), e as Diretrizes da Educação Inclusiva no Estado da Bahia (2017), atualizadas em 2026 como Diretrizes da Política de Educação Especial e Inclusiva do Estado da Bahia (2026), afirmam o direito à escolarização em classes comuns. Nesse percurso, a Política Nacional de Educação Especial Equitativa (2020), reintroduziu a possibilidade de arranjos paralelos; foi revogada pelo Decreto nº 11.370/2023, do governo Lula, e o Decreto nº 12.686/2025 instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (2025). Os dados do Censo Escolar mostram a expansão do acesso: em Salvador, a matrícula de estudantes da educação especial em classes comuns passou de 89,0%, em 2014, para 99,6%, em 2024 (INSTITUTO RODRIGO MENDES, 2026). Esse avanço quantitativo, contudo, convive com barreiras estruturais, pedagógicas e atitudinais que comprometem a participação e a aprendizagem desses estudantes.

A Teoria Crítica da Sociedade, na vertente de Theodor W. Adorno, oferece o fio condutor para interpretar essa convivência. Para Adorno (2010), a pseudoformação

[1] Doutor em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia – BA, maxtempestatum@gmail.com;
[2] Professora orientadora. Dra. Jaciete Barbosa do Santos. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia - BA, jbsantos@uneb.br
[3] Professora coorientadora. Dra. Lucimêre Rodrigues de Souza. Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana – BA lrsouza@uefs.br ;
[4] Doutora no Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos (Pós Afro) do Centro de Estudos Afro Orientais (CEAO) da Universidade Federal da Bahia - BA, karineoliveira@ufba.br;

ISSN: 2358-8829

(*Halbbildung*) designa a formação que, sob a aparência de cultura, reduz-se à adaptação ao existente e dispensa a reflexão crítica. Aplicada à política educacional, a categoria permite perguntar em que medida princípios emancipatórios, incorporados de modo parcial e administrado, são esvaziados de seu potencial crítico. A frieza social, outro conceito adorniano, nomeia a indiferença socialmente produzida diante do sofrimento alheio e orienta a leitura das resistências e dos preconceitos. Esses conceitos dialogam com os estudos sobre deficiência e preconceito, que deslocam a exclusão do corpo para a organização social e escolar (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009; CROCHICK, 2011).

Este artigo emerge de tese de doutorado desenvolvida em duas escolas públicas estaduais de Salvador e tem por objetivo analisar as percepções de docentes e gestores sobre os avanços, os limites e as contradições da inclusão escolar de estudantes com deficiência, considerando a articulação com o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e as Diretrizes da Educação Inclusiva no Estado da Bahia (2017). A pesquisa, qualitativa, estruturou-se como estudo de caso, com entrevistas semiestruturadas com nove docentes e dois gestores. Os resultados indicam que o reconhecimento dos marcos legais coexiste com infraestrutura precária, escassez de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), formação insuficiente, desarticulação entre AEE e sala comum e preconceitos naturalizados; tais tensões expressam determinações sociais mais amplas, e não circunstâncias locais.

METODOLOGIA

A pesquisa adotou abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, adequada à compreensão dos significados que sujeitos do cotidiano escolar atribuem à inclusão (MINAYO, 2001; CRESWELL, 2014). O estudo de caso permitiu a investigação aprofundada de uma realidade específica, em sua complexidade e singularidade.

O campo empírico compôs-se de duas escolas da rede estadual de Salvador que atendem estudantes com deficiência. Selecionadas por contraste, diferem quanto à SRM: a Escola 1, de anos finais do ensino fundamental, dispõe de SRM e de professora do AEE; a Escola 2, de ensino médio e médio técnico, não a possuía à época da coleta. Participaram onze profissionais: quatro docentes de cada escola (Linguagens, Ciências Humanas, Ciências Exatas ou da Natureza e Educação Física), a professora do AEE da Escola 1 e uma gestora e um gestor, um por escola. A inclusão de docentes de Educação Física

ISSN: 2358-8829

fundamenta-se em estudos que apontam esse espaço como campo privilegiado de exposição das diferenças corporais e, portanto, de exclusão e de possibilidades de inclusão (SERRER RUFO; SILVA REGINALDO; CROCHICK, 2023).

Os dados provieram de entrevistas semiestruturadas, principal instrumento, que preservam a flexibilidade da interação sem perder a sistematização; de formulário de caracterização institucional das escolas; e de documentos normativos, entre eles a PNEEPEI (BRASIL, 2008) e as Diretrizes da Educação Inclusiva no Estado da Bahia (BAHIA, 2017). A análise organizou-se em três categorias: percepções sobre avanços e desafios; resistências e preconceitos; e implicações da inclusão na dinâmica escolar. A interpretação seguiu a Teoria Crítica da Sociedade, que lê as percepções como expressão de contradições de uma formação social que afirma a inclusão como valor e organiza a escola por princípios de seleção e padronização.

A pesquisa foi aprovada por Comitê de Ética em Pesquisa (Parecer nº 6.190.032), observou a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde e contou com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado por todos os participantes. As entrevistas foram transcritas fielmente, e o anonimato foi garantido por pseudônimos.

REFERENCIAL TEÓRICO

A inclusão escolar não se esgota no acesso. Ao distinguir educação especial, inclusão escolar e educação inclusiva, a tese adota "inclusão escolar" para o processo empírico de participação de estudantes com deficiência em classes comuns e "educação inclusiva" para o paradigma que exige transformar a escola (BUENO, 2008). Mantoan (2003, p. 8) estabelece a exigência de forma radical: "é a escola que tem de mudar, e não os alunos, para terem direito a ela". A afirmação desloca o ônus da adaptação do estudante para a instituição, e é essa deslocação que as políticas tendem a neutralizar quando se reduzem à matrícula.

Os estudos sobre deficiência sustentam o deslocamento ao tratar a deficiência como resultado da interação entre impedimentos e uma cultura da normalidade que classifica certos corpos como indesejáveis (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009). Silva (2007, p. 135) observa que a visibilidade das diferenças suscita na escola "atitudes de suspeitas e dúvidas", o que mostra a diferença como perturbação do já estabelecido.

ISSN: 2358-8829

Crochick (2011, p. 40) assinala esse entendimento: o preconceito é "a fixação de conceitos prévios que impedem a experiência". Se o preconceito bloqueia a experiência, a escola que predefine o que o estudante deve ser interage com um estereótipo e não com o estudante em sua singularidade.

A Teoria Crítica da Sociedade interpreta essa lógica como efeito da racionalidade instrumental, que se limita ao cálculo e à eficiência e abdica de questionar os fins sociais (ADORNO; HORKHEIMER, 2006). A pseudoformação (ADORNO, 2010) é seu correlato formativo: princípios emancipatórios são incorporados de forma parcial, esvaziados de substância crítica. Maar (2003, p. 473) lembra que a educação, para ser efetiva, "é crítica da semiformação real". A inclusão pode então converter-se em procedimento técnico ou exigência burocrática, que acolhe sem transformar as estruturas.

A frieza social completa o quadro pelo plano afetivo. Para Adorno, ela é qualidade objetiva das relações sociais, e não disposição individual; nas palavras de Dias e Oliveira (2025, p. 33), vincula-se a uma sociedade atomizada, em que os indivíduos, lançados uns contra os outros como competidores, sofrem "supressão de suas diferenças". Na escola, a frieza se expressa na relação burocrática com a diferença, na qual o estudante com deficiência torna-se "caso" a administrar e não alguém cuja experiência singular exige resposta relacional. Adorno (1995, p. 128) associa o ideal de "ser duro" da educação tradicional à "indiferença contra a dor em geral".

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os depoimentos revelam um cenário tensionado entre avanços normativos e condições efetivas de implementação. A análise segue as três categorias e, em cada uma, os depoimentos são lidos com os conceitos apresentados.

No que se refere aos avanços e desafios, os participantes reconhecem as conquistas legais como marcos significativos. A professora Dandara afirma que "a escola evoluiu na forma como vê e acolhe esses estudantes", pois "a escola comum já é reconhecida por permitir que esses estudantes convivam com outros que não têm deficiência". A professora Luzia concorda que o fato de haver alunos com deficiência na sala regular "já é um avanço importante, mesmo que ainda faltem muitas coisas". O verbo "permitir", no entanto, revela a assimetria que Mantoan (2003) critica: a inclusão aparece como concessão da escola e não como direito que a obriga a reestruturar-se.

ISSN: 2358-8829

Esse reconhecimento, contudo, esbarra na materialidade das condições escolares. Luzia denuncia a "falta de acessibilidade, salas superlotadas, falta de materiais adaptados", enquanto o professor Caio pergunta: "como incluo um cadeirante se não temos quadra adaptada? Fico limitado a teorias". Os dados confirmam os depoimentos. Em Salvador, a proporção de escolas de educação básica com Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) passou de 7,0%, em 2010, para 15,6%, em 2024, e 84,4% seguiam sem o recurso; entre as escolas com matrículas da educação especial, o índice subiu de 8,2% para 18,8%. Entre 2022 e 2024, apenas 4,7% a 6,0% das escolas tinham elevador, 11,2% a 13,9% tinham piso tátil, e 16,0% a 16,7% declararam nenhum recurso de acessibilidade (INSTITUTO RODRIGO MENDES, 2026). Mesmo entre as escolas que acolhem estudantes com deficiência, o elevador chega a 6,7% e o piso tátil a 14,4%. A expansão do acesso, portanto, não induziu a superação das barreiras. A matrícula supera a acessibilidade e a inclusão se limita à presença física, o que Crochick (2011, p. 36) descreve como o momento em que "no mesmo ato de inclusão, a exclusão se apresenta". A dimensão estatística indica uma política avançada em termos quantitativos, mas que não rompeu com a adequação tardia e fragmentada.

A formação docente e as condições de trabalho aparecem como outro entrave. A professora Nádia observa que "há resistência de alguns professores devido à carga de trabalho e à falta de formação na área", e Lia acrescenta que "o tempo do professor é muito limitado". As falas deslocam a resistência docente do plano individual para o das condições materiais, uma vez que converter déficits estruturais em déficits de capacitação individual desloca a responsabilidade pública para o professor. Caio resume a distância entre norma e prática: "Hoje pelo menos temos a lei que garante o cuidador, mas na prática ele acaba sendo só uma babá". Quando o profissional de apoio se reduz à vigilância, a inclusão simula o que não realiza. Eis a pseudoformação em sua forma institucional: a educação perde potencial crítico ao não encontrar condições materiais para sua realização e mantém os sujeitos em estruturas que reproduzem desigualdades sob a aparência de avanço.

A articulação entre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a sala comum reforça esse quadro. Caio relata: "A professora do AEE nem sabe que tenho alunos com deficiência nas minhas turmas. Cada um trabalha no seu quadrado". Nádia, que leciona à noite, não encontra quem acompanhe seus estudantes naquele turno, e o gestor Lúcio admite que "muitas vezes o professor da sala comum não sabe o que está

ISSN: 2358-8829

sendo feito no AEE e vice-versa". A fragmentação condiz com o quadro de Salvador: o percentual de estudantes da educação especial matriculados no AEE passou de 20,0%, em 2009, para 38,9%, em 2024 (INSTITUTO RODRIGO MENDES, 2026), expansão do acesso sem ampliação proporcional dos suportes. Sem diálogo com a sala comum, o AEE torna-se espaço paralelo e compensatório, e a responsabilidade pedagógica coletiva é substituída pelo atendimento especializado. Ucelli, Sobrinho e Oliveira (2024, p. 15) tratam a participação plena de todos, especialmente da gestão, como condição de uma escola inclusiva. As exceções confirmam a regra: a professora Rosa relata reuniões pedagógicas em que se discute o trabalho do AEE e afirma que "a coordenação apoia e incentiva". Trata-se de articulação que depende da iniciativa de pessoas e não de uma política escolar sistemática.

No que tange às resistências e manifestações de preconceito, os relatos mostram que a resistência é, ao mesmo tempo, entrave e sintoma. A diretora Dora associa a recusa de alguns professores à falta de formação e de remuneração adequada; Lúcio é mais contundente: "tem professores que torcem para não ter um aluno com deficiência na sala, por não saberem como lidar com isso". A professora Elisa relata colegas que dizem que o aluno "só ocupa a vaga" e que "é melhor ele ficar só na sala de recursos". Essa fala naturaliza a exclusão sob o argumento da eficiência pedagógica e recusa a escola plural de Mantoan (2003, p. 31), para quem de nada adianta admitir o acesso de todos "sem garantir o prosseguimento da escolaridade até o nível que cada aluno for capaz de atingir". A inclusão limitada à matrícula é, no limite, inclusão fictícia.

Luzia relata colegas que tratam alunos com deficiência "como se fossem um peso" e conclui: "Isso dói". A dor é também epistemológica, pois nasce da contradição entre o discurso da escola para todos e as práticas que reafirmam barreiras. Caio sintetiza: "Isso é inclusão no papel, mas não na prática". À luz da Teoria Crítica, tais depoimentos expressam a frieza social: não necessariamente hostilidade declarada, mas indiferença que opera pelo que não se faz — a adaptação que não se projeta, o material que não se compra, a formação que não se oferece. O estudante em cadeira de rodas está matriculado, mas não incorporado a um espaço que não foi feito para recebê-lo. A ambiguidade é estrutural e não contingencial, e separa o reconhecimento formal do direito das condições materiais de seu exercício.

Quanto às implicações na dinâmica escolar, a presença de estudantes com deficiência tensiona a organização tradicional da escola, e o trabalho docente absorve a

tensão. Dandara tenta adaptar atividades, mas usa "materiais que eu mesma trago de casa, porque a escola não fornece o necessário". Lia afirma que "a inclusão exige mais do professor, mas isso não é considerado na organização da escola". Esse "mais" é qualitativo e não somente de tempo ou recursos: exige romper com os padrões de produtividade que organizam tempos, espaços e avaliações, e permanece não previsto, não remunerado, não reconhecido. Crochick et al. (2009, p. 126) identificam nessa organização a defesa de "um sistema de educação homogêneo", ao qual a educação inclusiva não se propõe.

Há, porém, brechas. Lúcio narra que uma professora de Matemática, que "no começo, entrou em desespero", precisou "voltar no tempo, trabalhar com pintura, colagem" e "depois passou a adorar a experiência". O contato com o estudante em sua singularidade, acompanhado de reflexão pedagógica, funciona como experiência formativa, desde que haja condições institucionais, e Lúcio alerta: numa sala com 42 alunos, o estudante "não terá atenção suficiente". Nas relações entre estudantes, Dora vê acolhimento e naturalidade; Lúcio relata que uma turma rejeitou um aluno e que a equipe interveio com diálogo e foi bem-sucedida. O episódio mostra que o preconceito persiste entre estudantes, mas pode ser enfrentado por mediação ética. A convivência, por si só, não transforma atitudes, e uma escola que cultua a eficácia e a rigidez transforma o diferente em ameaça à ordem (ADORNO, 1995, p. 128).

Na gestão, a formação opera como mediação da mudança. Dora conta que, como professora, teve "muita dificuldade" e que, como gestora, sua percepção mudou após a especialização. A gestão, porém, sustenta-se em esforço solitário: Lúcio relata que "a gestão virou um gigante" e que não pode "demonstrar fraqueza", e afirma que não recebe visitas da Secretaria. Uma cultura inclusiva não pode depender da boa vontade de dirigentes isolados. Os gestores sustentam práticas coletivas, como gincanas e festas juninas, nas quais todos participam "naturalmente, sem medo ou receio" (Dora). Mesmo essa abertura convive com resíduos capacitistas: Dora defende a convivência com "os colegas 'normais'", e a dicotomia normal/especial reproduz a segregação que a inclusão pretende superar.

Em síntese, os resultados mostram que as tensões não são circunstanciais. Há reconhecimento dos marcos legais e relatos de articulação e transformação, mas infraestrutura precária, escassez de SRM, formação insuficiente e preconceito naturalizado limitam esses avanços. A legislação, necessária, não garante sua efetivação; sem condições materiais, torna-se integração administrada, em que a igualdade é afirmada

no plano legal e neutralizada na experiência cotidiana. Mendes e Reis (2021, p. 1) apontam a necessidade de ação conjunta dos segmentos sociais para reduzir a distância entre os dispositivos legais e o cotidiano escolar. Os dados desta pesquisa sugerem que essa ação passa pela escuta dos sujeitos escolares na formulação e no monitoramento das políticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das percepções de docentes e gestores mostra que a inclusão escolar na rede estadual de Salvador é atravessada por avanços, limites e contradições. Os participantes valorizam as conquistas legais, mas apontam infraestrutura precária, SRM insuficientes, formação continuada frágil, articulação deficiente entre AEE e sala comum e barreiras atitudinais. A convergência entre depoimentos e dados do Censo Escolar sustenta a conclusão de que a ampliação do acesso, sozinha, não produz inclusão.

No plano teórico, a pseudoformação institucional explica por que uma política afirmada no plano normativo, sem condições materiais, simula inclusão enquanto reproduz desigualdades; a frieza social explica a relação burocrática e indiferente com a diferença. No plano prático, os resultados indicam a necessidade de investimento em acessibilidade, ampliação e qualificação das SRM, valorização docente, formação crítica continuada, organização coletiva do trabalho pedagógico e monitoramento participativo das políticas, com papel indutor da Secretaria da Educação e dos Núcleos Territoriais.

Os limites do estudo são o recorte em duas escolas da rede estadual de Salvador e a ausência das vozes dos estudantes. Novos estudos podem ampliar territórios, incorporar abordagens longitudinais e escutar estudantes com deficiência. Retoma-se Adorno (1995, p. 121), para quem a educação só tem sentido como educação dirigida à autorreflexão crítica. Na inclusão escolar, essa exigência significa transformar as condições que fazem da diferença um problema e não apenas ampliar o acesso.

Palavras-chave: Inclusão escolar; Educação inclusiva; Teoria Crítica da Sociedade; Percepções docentes; Preconceito.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. *In*: ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 119-138.

ADORNO, Theodor W. Teoria da semiformação. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira. *In*: PUCCI, Bruno; ZUIN, Antônio A. S.; LASTÓRIA, Luiz A. C. N. (org.). **Teoria crítica e inconformismo**: novas perspectivas de pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 7-40.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

BAHIA. Secretaria da Educação. **Diretrizes da Educação Inclusiva no Estado da Bahia**. Salvador: SEC, 2017.

BAHIA. Secretaria da Educação. **Diretrizes da política de educação especial e inclusiva do Estado da Bahia**. Salvador: SEC, 2026. Disponível em: http://escolas.educacao.ba.gov.br/sites/default/files/2026-03/diretrizes_da_politica_de_educacao_especial_e_inclusiva_do_estado_da_bahia_2026.pdf. Acesso em: 8 out. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 1º out. 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm. Acesso em: 8 out. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023**. Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. *Diário Oficial da União*: seção 1, edição extra, Brasília, DF, 2 jan. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/d11370.htm. Acesso em: 8 out. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 21 out. 2025. p. 4. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 8 out. 2026.

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

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 12, p. 59, 13 jun. 2013. Disponível em: https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf. Acesso em: 8 out. 2026.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CROCHICK, José Leon. Preconceito e inclusão. **WebMosaica**: Revista do Instituto Cultural Judaico Marc Chagall, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 32-42, jan./jun. 2011.

CROCHICK, José Leon et al. Relações entre preconceito, ideologia e atitudes frente à educação inclusiva. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 26, n. 2, p. 123-132, abr./jun. 2009.

DIAS, Marian Ávila de Lima; OLIVEIRA, Herik Rafael de. O Index para a inclusão, de Booth e Ainscow: apontamentos sobre pesquisa, crítica e atuação em educação inclusiva. *In*: DIAS, Marian Ávila de Lima et al. (org.). **Educação inclusiva e formação**: cultura, políticas e práticas escolares. São Paulo: Universidade Federal de São Paulo, 2025. p. 27-43.

DINIZ, Debora; BARBOSA, Lívia; SANTOS, Wederson R. R. Deficiência, direitos humanos e justiça. **SUR – Revista Internacional de Direitos Humanos**, v. 6, n. 11, p. 64-77, dez. 2009.

INSTITUTO RODRIGO MENDES. **Painel de indicadores da educação especial**. [S. l.]: Diversa, [2026]. Disponível em: https://diversa.org.br/indicadores/. Acesso em: 10 mar. 2026.

MAAR, Wolfgang Leo. Adorno, semiformação e educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 459-475, ago. 2003.

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

MENDES, Luciana Canário; REIS, Deyse Almeida dos. Políticas públicas de educação inclusiva no Brasil e na Bahia: avanços e recuos. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 3, p. 1-10, 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. *In*: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 9-29.

SERRER RUFO, Danielle; SILVA REGINALDO, Fagner da; CROCHICK, José Leon. Bullying, maus-tratos e desempenho escolar. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 26, n. 1, p. e67926, 2023.

SILVA, Luciene Maria da. Aspectos constitutivos para uma análise da escola inclusiva. *In*: NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria (org.). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 133-140.

UCELLI, Marcelo Loureiro; SOBRINHO, Reginaldo Célio; OLIVEIRA, Gildásio Macedo de. A interdependência entre gestão escolar e financiamento na educação

ISSN: 2358-8829

especial: apontamentos iniciais. *In*: UCELLI, Marcelo Loureiro; VIEIRA, Alexandro Braga; SOBRINHO, Reginaldo Celio (org.). **Atendimento educacional especializado**: fundamentos, formação e práticas pedagógicas. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2024. p. 14-24.