



Escolas Inovadoras e Criativas e a Educação Matemática: caminhos possíveis para a inclusão escolar

Innovative and Creative Schools and Mathematical Education: a possible way for school inclusion

Erica Aparecida Capasio **Rosa***

 ORCID iD 0000-0003-4067-4694

Ivete Maria **Baraldi****

 ORCID iD 0000-0001-9779-510X

Resumo

O presente trabalho propõe apresentar possíveis caminhos para a inclusão escolar, por meio da análise de narrativas de sujeitos educacionais que pertencem às escolas inovadoras e criativas. As narrativas foram produzidas mobilizando como metodologia a História Oral. Apresentamos algumas considerações sobre gestão escolar, currículo, envolvimento com a comunidade, ambiente escolar e metodologia de ensino e, especificamente, sobre a metodologia de ensino de matemática nas escolas abordadas. Por fim, concluímos que as práticas e as ações das instituições investigadas constituem uma possibilidade de efetivação da inclusão escolar, embora, em diversos momentos, ainda seja necessário dar mais atenção, por exemplo, ao ambiente escolar e à metodologia de ensino, principalmente, para o ensino de matemática. Mas, que essas práticas e ações sejam fontes de inspiração para que outras unidades escolares possam promover a inclusão de seus alunos com deficiência.

Palavras-chave: Alunos com deficiência. Educação Matemática Inclusiva. Ensino de Matemática. História oral. Narrativas.

Abstract

The present work offers a presentation of possible ways for school inclusion through the analysis of narratives of educational subjects, that belong to innovative and creative schools. The narratives were produced using Oral History as a methodology. We present some considerations on school management, curriculum, community involvement with networks, school environment, and teaching methodology and, specifically, on the mathematics teaching methodology of the schools covered. Finally, we conclude that the practices and actions of the investigated schools are a capacity to effect school inclusion, although at different times it is still necessary to pay more attention, for example, to the school environment and the teaching methodology, mainly for mathematics teaching. However, they are a source of inspiration for other school units to promote the inclusion of their students with disabilities.

Keywords: Students with disabilities. Inclusive Mathematical Education. Mathematics teaching. Oral history. Narratives.

* Doutora em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Docente substituta no Instituto Federal de Educação de São Paulo (IFSP), São Paulo, São Paulo, Brasil. E-mail: erica.cap.rosa@gmail.com.

** Doutora em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Docente na Universidade Estadual Paulista (UNESP), Bauru, São Paulo, Brasil. Docente na Universidade Estadual Paulista (UNESP), Rio Claro, São Paulo, Brasil. E-mail: ivete.baraldi@unesp.br.

1 Introdução

Em 2014, foi instituído o Plano Nacional de Educação (PNE), com um total de vinte metas a serem cumpridas pelos governantes e suas equipes, até 2024. A meta 4 refere-se à inclusão de pessoas com deficiência na Educação Básica, com a garantia do sistema educacional inclusivo, ou seja, acesso a salas de recursos, serviços especializados e acessibilidade em geral. Em 2020, segundo o site do Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Governo Federal (SIMEC), um total de 85,8% da meta foi alcançado. Isso significa que 85,8% do público-alvo da Educação Especial estão matriculados na Educação Básica e com os seus direitos garantidos em relação ao sistema educacional inclusivo.

Mas, ainda é necessário garantir que 14,2% dos estudantes do público-alvo da Educação Especial conquistem seus direitos. Ao focar-se o interior das instituições escolares, contudo, percebe-se que muito esforço ainda deverá ser aplicado com a criação de novos mecanismos por parte das políticas públicas para que, de fato, sejam garantidos os direitos das pessoas com deficiência e a educação de qualidade.

A partir da tese *Escolas Inovadoras e Criativas e Inclusão Escolar: um estudo em Educação Matemática* (ROSA, 2019), cujo objetivo foi elaborar uma compreensão da inclusão escolar de alunos com deficiência em escolas públicas Inovadoras e Criativas do estado de São Paulo, a partir de narrativas de sujeitos educacionais, mostramos, neste artigo, reflexões no âmbito da Educação Matemática Inclusiva sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência.

Nesse sentido, enfocamos uma possibilidade para a inclusão escolar, por meio de narrativas de sujeitos educacionais que lecionam em escolas Inovadoras e Criativas, estudadas em Rosa (2019). Apresentamos as escolas Inovadoras e Criativas, a metodologia que utilizamos para compor a tese e os possíveis caminhos que podem favorecer e/ou contemplar a inclusão escolar de estudantes com deficiência. Além disso, refletimos, também, sobre o ensino de Matemática nessas unidades escolares e, por fim, traçamos algumas considerações.

2 Por que escolas Inovadoras e Criativas? Explicando nosso foco de estudo

A opção por escolas Inovadoras e Criativas se deu por considerarmos que essas instituições podem ser inclusivas, pois atuam com uma metodologia diferenciada das escolas de Educação Básica que adotamos como referências, ou seja, escolas em que os alunos ficam enfileirados, há divisão do conhecimento por ano escolar e por disciplinas, discentes seriados

por faixa etária, tempo fragmentado, entre outras características¹.

Escolas Inovadoras e Criativas remete à nomenclatura dada pelo Ministério da Educação (MEC), por meio de um edital publicado em 2015, o qual tinha por objetivo mapear as escolas que possuíam uma metodologia diferenciada do que é comumente utilizado na Educação Básica. No enunciado do edital, as características de tais escolas são: gestão democrática, com participação ativa de todos os sujeitos envolvidos no cotidiano escolar; ser abertas a parcerias com a comunidade; ter um currículo focado na formação integral dos estudantes; fornecer um ambiente escolar mais acessível e acolhedor a todos os envolvidos (BRASIL, 2015).

A partir da publicação desse edital (2015), e da lista das escolas inscritas nele, criou-se um mapa² no qual seria possível identificar e localizar instituições escolares consideradas como Inovadoras e Criativas. Esse mapa teve por objetivo “criar as bases para uma política pública de fomento à inovação e criatividade na educação básica” (BRASIL, 2015, p. 1). Com isso, almejava-se:

Estabelecer parâmetros e referenciais em inovação e criatividade na educação básica; Conhecer a extensão, a distribuição geográfica e o perfil da inovação e criatividade na educação básica brasileira; Fortalecer as organizações educativas inovadoras e criativas. Ampliar o impacto das experiências inovadoras relevantes para além de seu polo inicial; Criar, ampliar e qualificar a demanda social por educação inovadora e criativa; Promover a formação de educadores abertos e qualificados para a inovação e criatividade; Promover a reorientação das políticas públicas de educação básica a partir do referencial da criatividade e inovação (BRASIL, 2015, p. 1).

À época, foram cadastradas 328 instituições, entre escolas e organizações não governamentais. Decidimos utilizar esse mapa para selecionar as escolas, pedir permissão para conhecê-las e entrevistar seus professores para nossa pesquisa. Considerando que 328 instituições era um número muito alto, estabelecemos alguns filtros. Primeiro, optamos pelo estado de São Paulo, porque as pesquisadoras residem em tal estado. Segundo, as escolas deveriam oferecer o Ensino Fundamental II e a Educação de Jovens e Adultos, pois é nesse nível e nessa modalidade de ensino que o professor licenciado em Matemática atua. E o terceiro filtro inserido referiu-se à escolha de escolas públicas, pois o conjunto das escolas particulares e das organizações não escolares era muito amplo para o tempo disponível de conclusão da pesquisa.

Com tais características, três unidades escolares permitiram que acessássemos o seu ambiente e entrevistássemos os seus professores: Escola Municipal de Ensino Fundamental

¹ Em 2020, estamos vivendo um novo normal na educação. A educação digital foi implantada, da noite para o dia, devido à pandemia, e isso será tema de discussão de futuros trabalhos e artigos.

² Esse mapa pode ser encontrado e acessado em: http://simec.mec.gov.br/educriativa/mapa_questionario.php.

(EMEF) Desembargador Amorim Lima, EMEF Presidente Campos Salles e o Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA) Campo Limpo, todas localizadas na cidade de São Paulo.

3 As escolas: uma breve descrição

A EMEF Desembargador Amorim Lima foi inaugurada em 20 de dezembro de 1956, e era denominada Primeira Escola Isolada da Vila Indiana³. Sua primeira organizadora foi a professora Yolanda Limongelle; posteriormente, recebeu o nome de Escolas Reunidas de Vila Indiana. A partir de 1999, passou a ser a EMEF Desembargador Amorim Lima, período em que obteve seu próprio regimento escolar, aprovado pela Portaria nº 001/99 publicada no Diário Oficial de 2 de fevereiro de 1999. A escola está dividida em três ciclos: Ciclo de Alfabetização (1º ao 3º ano), Ciclo Interdisciplinar (4º ao 6º ano) e Ciclo Autoral (7º ao 9º ano). Os horários são organizados em dois turnos: o primeiro, das sete da manhã até meio-dia, e o segundo, das treze às dezoito horas. Está localizada em um bairro paulistano próximo à Universidade de São Paulo e a outros bairros periféricos, o que evidencia a heterogeneidade do público que a frequenta. Uma das singularidades dessa unidade escolar é a participação da comunidade do entorno nas atividades que a escola promove (SÃO PAULO, 2015a).

A EMEF Presidente Campos Salles está localizada no bairro São João Clímaco, na zona sul, pertencente ao distrito do Ipiranga, na cidade de São Paulo. Essa unidade escolar iniciou suas atividades em 21 de março de 1957, quando era chamada de Escola de São João Clímaco, e pertencia à Diretoria de Ensino Regional do Ipiranga. Em 1995, foi assumida uma nova direção (diretor Braz Rodrigues Nogueira), que deu início ao projeto de integração escola-comunidade. Esse projeto é construído, permanentemente, com forte integração da comunidade, pois “a escola e a comunidade são parceiras na luta pela efetivação dos direitos da população de Heliópolis, pela construção de uma cultura de paz e a transformação de Heliópolis em um bairro educador, com o objetivo de transformar a sociedade” (SÃO PAULO, 2015b, p. 5).

O Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA) Campo Limpo está localizado na rua Cabo Estácio da Conceição, 176, no Distrito do Capão Redondo de São Paulo, capital, com cerca de 270 mil habitantes. Esse bairro apresenta índices elevados de mortes por

³ À época, a Vila Indiana era um bairro periférico da cidade de São Paulo. A primeira escola foi chamada de Escola Isolada da Vila Indiana, pois essas instituições se instalavam nesses locais com o objetivo de oferecer uma formação básica: leitura, escrita e operações aritméticas (CARDOSO, 2013).

causas externas de violência, sendo caracterizado como um bairro cinza, por conta da degradação do ambiente. Além disso, a desigualdade econômica é patente nas ruas do bairro. A escola funciona desde 30 de novembro de 2002, organizada por módulos: módulo da Alfabetização, da Pós-Alfabetização, Intermediário e Final. As portas ficam abertas e os horários são flexíveis para os seus estudantes. A escola “funciona em uma casa alugada, separada por um pátio e os espaços são identificados por cores. Em várias salas há mesas sextavadas em que os estudantes circulam o espaço livremente” (SÃO PAULO, 2015c, p. 19).

4 A metodologia utilizada na pesquisa

Uma vez definidas as escolas, iniciamos a produção de narrativas utilizando, entre as possibilidades de metodologia de pesquisa qualitativa, a História Oral. Nessa perspectiva, as narrativas são criadas a partir da oralidade do entrevistado, pois são “um relato que faz sentido no contexto do argumento que o narrador, culturalmente situado, cria” (SILVA; BARALDI; GARNICA, 2013, p. 56), como é do entendimento do nosso Grupo de Pesquisa História Oral e Educação Matemática (GHOEM).

Para produzir tais narrativas, utilizamos alguns procedimentos: elaboração de um roteiro, entrevistas, transcrições, textualizações, elaboração de uma carta de cessão⁴ que autoriza a publicação do texto (narrativa), em forma de coautoria entre pesquisador e pesquisado, na íntegra, em nossas pesquisas. Então, mediante um roteiro de perguntas elaborado a fim de conhecer a formação desses docentes, as metodologias de ensino da Matemática nessas instituições e as características do processo de inclusão nessas escolas, foram produzidas catorze narrativas, sendo dez de professores que ensinam Matemática, duas de diretoras, uma de coordenadora pedagógica e, por fim, uma de estagiária da escola que estava cursando licenciatura em Matemática.

Com os textos em mãos, formalizamos o processo de análise, pois consideramos que a análise é constituída desde o início da pesquisa com a escolha da pergunta diretriz. Nesse processo, optamos pela análise de convergência/divergência, entendida, em nosso grupo, como os “elementos que se mostram mais insistentemente numa série de fontes ou elementos que, nesses mesmos conjuntos, se mostravam claramente divergentes, ou seja, uma análise

⁴ A carta de cessão é um termo de consentimento, o qual autoriza a divulgação de suas narrativas para fins acadêmico-científicos. Os sujeitos participantes desta pesquisa, além da autorização da divulgação das narrativas para fins de estudos acadêmico-científicos, também autorizaram a divulgação dos seus respectivos nomes. Os dados do termo de consentimento estão em posse da pesquisadora da tese.

constituída por meio de um cotejamento de fontes” (MARTINS-SALANDIM, 2012, p. 62). Lemos, releemos, agrupamos e reagrupamos trechos das narrativas, os quais nos interessaram. Isso não quer dizer que buscamos somente o que as narrativas têm em comum, mas, sim, o que nos pareceu importante para responder a nossa questão de pesquisa.

Realizamos um estudo aprofundado sobre os Projetos Político-Pedagógicos (PPP) de cada instituição de ensino envolvida na pesquisa. Essa abordagem nos permitiu cotejá-los com as narrativas, tornando possível a produção sistematizada de análises sobre o ensino de Matemática e a inclusão escolar.

Assim, foram elaboradas duas temáticas para a análise: 1ª temática – Escolas Inovadoras e Criativas: um olhar para a inclusão escolar e o ensino de Matemática; 2ª temática – Deficiência e Inclusão escolar: um olhar sobre o outro.

Neste artigo, mobilizamos itens de possíveis caminhos que podem favorecer e/ou contemplar a inclusão escolar de estudantes com deficiência, bem como refletimos sobre o ensino de Matemática nessas unidades escolares, traçando algumas considerações.

5 Possíveis caminhos...

Neste texto, assim como na tese de Rosa (2019), a inclusão escolar é entendida como forma de oferecer auxílios especializados, conforme a necessidade de cada pessoa, para que todos os estudantes possam disputar o mesmo objetivo e ter as mesmas condições. É necessário que a comunidade seja participativa e ativa em relação a essa temática, respeitando os valores inclusivos, e o espaço escolar deve ser visto como um lugar em que todos possam participar das atividades acadêmicas, um currículo para todos, utilizando recursos de aprendizagem sempre que for necessário, ideia compartilhada com clareza no texto a seguir:

[...] princípios éticos como a celebração das diferenças, a igualdade para todos, a valorização da diversidade, o aprendizado cooperativo, a solidariedade, a igual importância das minorias em relação à maioria e o direito a todos de terem os suportes necessários para uma vida digna, com qualidade em todos os aspectos como lazer, cultura, trabalho e educação (CAPELLINI; RODRIGUES, 2009, p. 356).

A educação inclusiva vem ao encontro do princípio da educação para todos. Ela é mais do que um perfil de escola; é uma filosofia de educação, tendo como seus princípios fundamentais a diversidade e a heterogeneidade, permitindo que cada aluno possa desenvolver, ao máximo, as suas potencialidades.

Na prática, há diversas dúvidas a respeito do que compõe a concepção de inclusão. A inclusão é um *processo* que deve ser conduzido aos poucos, por envolver uma mudança de paradigma em determinada cultura, em uma comunidade que não está acostumada a conviver com

a diferença, mesmo pertencendo a uma instituição que respeita a diversidade. A educação inclusiva envolve estar em uma sociedade democrática, que percebe o sujeito em sua singularidade, sendo imprescindível à sua efetivação o combate a qualquer tipo de exclusão social, discriminação e segregação de indivíduos que apresentem algum tipo de deficiência.

5.1 Gestão escolar

Ao olharmos para as narrativas e para os Projetos Político-Pedagógicos das três instituições escolares participantes da pesquisa, notamos o envolvimento da gestão escolar em diversos movimentos das escolas, seja em forma de atividades em colaboração com os educadores especialistas, o contato com a comunidade, nas parcerias externas ou em outras diversas atribuições.

A gestão escolar assume a corresponsabilidade da construção do Projeto Político-Pedagógico com a comunidade, reestruturando o trabalho em equipe, a organização do espaço, do tempo e do percurso do estudante durante sua vida escolar. Conseguimos vislumbrar as características de uma escola criativa, inovadora e inclusiva em sua constituição, corroborando o artigo de Passarudo, Carvalho e Panaças (2015), no qual os autores reconheceram a importância de diretores de escola no desenvolvimento de práticas inclusivas. Por exemplo, na sala da direção, como em todos os outros espaços da escola, a circulação é livre, e há estímulo para o ensino e a aprendizagem dos roteiros de estudo. Os estudantes e a comunidade possuem responsabilidades no espaço escolar. Nas narrativas e no PPP da escola notamos essa divisão. Todos são responsáveis pelo uso adequado da biblioteca, dos banheiros, do refeitório, entre outros, e as reuniões para a organização e distribuição dessas responsabilidades acontecem durante o período de aula, em horário combinado no início do ano letivo.

Quando há uma decisão que interfere no cotidiano dos estudantes, as diretoras dessas instituições organizam uma assembleia com a participação dos alunos e, juntos, todos decidem a melhor solução para o problema que está afligindo a comunidade escolar.

As rodas de conversa são artefatos presentes nas instituições e com os quais a gestão escolar está envolvida. Esses momentos acontecem nas três instituições, em horários diferentes, respeitando-se a grade estabelecida e de acordo com a necessidade de cada uma. Pierre (2016), que realizou sua pesquisa de doutorado na EMEF Amorim Lima, constatou que os grupos das rodas de conversa são muito numerosos, e, por conta disso, algumas vezes perdiam-se o foco e o interesse de alguns estudantes. Porém, mesmo com essa limitação, acredita-se que esse espaço dialógico de excelência é um convite para escutar e aceitar o outro.

O trabalho de gestão escolar é um trabalho educativo e que demanda o conhecimento da docência, uma vez que para atuar em um âmbito mais complexo e amplo como a gestão da escola, o/a gestor/a precisa compreender de fato a dinâmica da sala de aula, que é o espaço principal da escola, no qual ocorrem as atividades-fim e, também, deve saber o que é ser professor/a, ter uma identidade construída na docência (SANTOS; SALES, 2012, p. 9).

As narrativas também mostraram que, em momento algum, a gestão escolar dessas três instituições se colocou como detentora do poder ou agiu de forma autoritária. O ouvir o outro está intimamente ligado à forma de gerir esses espaços.

Com isso, podemos dizer que, embora necessite seguir algumas regras impostas, a gestão dessas instituições atua de forma autônoma, em constante diálogo com todos os envolvidos com a comunidade escolar, pois autonomia, segundo Paulo Freire (1997), é algo que só faz sentido quando alcançado junto com o outro, em constante diálogo com o outro, *aprendendo com*. Autonomia não faz sentido individualmente, pois ninguém é autônomo sozinho, na perspectiva freiriana.

Em relação à inclusão escolar, especificamente dos estudantes com deficiência, notamos que há o esforço, por parte da gestão, para que todos os estudantes participem de todas as atividades e dispositivos pedagógicos, em uma perspectiva de educação para todos. Percebemos, por meio das narrativas, que a gestão dessas unidades escolares reconhece que elas ainda não são escolas inclusivas, pois há falhas. Porém, há mais aspectos positivos do que negativos em relação à gestão escolar.

5.2 Currículo

Em relação ao currículo das três instituições estudadas, notamos que ele é operado de modo diferente daquele com que estamos acostumados. O currículo se dá numa perspectiva aberta, interdisciplinar, e é construído coletivamente em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997)⁵, privilegiando o trabalho de pesquisa dos estudantes.

Os espaços educacionais que possuem um currículo aberto, com a perspectiva de atendimento a todos, tendem a reconhecer o direito à diferença e combater a exclusão. De modo geral, na medida em que essas escolas atendem aos requisitos referentes ao currículo propostos pelo MEC, uma perspectiva inclusiva vai sendo adotada. Percebemos o respeito por parte dos sujeitos educacionais ao tempo de aprendizagem de cada estudante, o que contribui para uma

⁵ Esclarecemos que a investigação nas instituições se deu antes da aprovação da versão final da Base Nacional Curricular Comum – BNCC (BRASIL, 2018).

formação intelectual e cognitiva, por meio de aprimoramentos artísticos, físicos e estéticos (por exemplo, apresentações culturais) voltados para as mais diversas formas de manifestação do ser humano e aceitação do outro.

Ao analisar as narrativas dos entrevistados, notamos uma dificuldade em saber o que fazer em relação aos estudantes com deficiência, matriculados nessas unidades escolares, para que a inclusão escolar seja efetivada de forma completa. Na escola Amorim Lima, por exemplo, foi possível perceber que o lócus de aprendizagem para as pessoas com deficiência, especificamente intelectual, não é o salão, mas espaços diferenciados e monitorados por outros profissionais que não são os professores. Na Campo Salles, há a preocupação com os roteiros e com a inclusão dos alunos com deficiência junto com os outros no salão, ao passo que no Cieja os alunos com deficiência possuem atendimento diferenciado e são agrupados de acordo com suas habilidades.

Nas três instituições, portanto, não há adaptação/adequação curricular para esses alunos, nem é possível pensar que os roteiros ou momentos de aprendizagem estejam próximos de um desenho universal, ou seja, algo que atendessem a todos.

Mesmo que nessas escolas o currículo ainda não seja totalmente inclusivo, aqui entendido como aberto e autônomo, o envolvimento de todos que pertencem à comunidade escolar, estudantes e familiares, permite que elas percorram o caminho rumo à inclusão escolar, uma vez que, juntos, corpos discente e docente, escutando e entendendo uns aos outros, podem pensar em novas estratégias para que a inclusão realmente aconteça.

5.3 Envolvimento da instituição com as redes

O envolvimento da instituição com as redes diz respeito à relação das escolas pesquisadas com a comunidade. Essas instituições estão sempre promovendo eventos e atividades com a participação da comunidade, e quando colocam em prática o que é preconizado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) sobre a construção do Projeto Político-Pedagógico em conjunto com a comunidade, exercitam o planejamento e a organização político-pedagógica com todos os segmentos da comunidade escolar em um processo dinâmico e articulado. No excerto 1, Êda⁶ apresenta um exemplo de como conquistaram o espaço do refeitório após apelar à prefeitura municipal:

Você com a escola aberta quer um refeitório? [...]. Consegui o refeitório, consegui refeição e precisa ver como é harmonioso almoçar aqui. Eu acho que eu coloquei a escola na comunidade

⁶ Êda Luiz é a diretora pedagógica do CIEJA Campo Limpo.

e não parte da comunidade, ela é totalmente integrada a essa comunidade. Com isso, eles querem alguma coisa com a informática, eles correm aqui. Eles querem a sala de leitura para emprestar livro, filmes, eles correm aqui. Eles vêm aqui para me contar tudo, desde a falta de, ou o excesso de a necessidade de. É tudo aqui. Eu represento um pouco essa coisa de governo. (Narrativa de Êda Luiz, em Rosa, 2019, p. 143).

Mesmo diante das dificuldades do cotidiano escolar, as instituições estão abertas a reflexões sobre como melhorar a educação e, principalmente, como aprimorar o que ainda não alcançou o patamar desejado. Um exemplo é a abertura dessas escolas a pesquisas e os inúmeros aspectos em que esta ainda pode ser explorada, principalmente na área de inclusão. De fato, a sensação de pertencimento foi percebida em todos os sujeitos que entrevistamos; o papel da comunidade, da família, vai além da participação em reuniões.

O envolvimento da comunidade em relação à inclusão escolar de pessoas com deficiência ainda não corresponde ao esperado, o que é evidente tanto nas narrativas como nos documentos oficiais das instituições, porque a questão vai além de parcerias – trata-se de como a comunidade, o entorno e a própria instituição de ensino compreendem o processo de inclusão escolar. Resumindo, é a concepção das instituições de ensino em relação à inclusão e o quanto essa preocupação atravessa os muros das escolas em busca de apoio a esse processo. Apesar de as gestoras nos relatarem as parcerias que realizam com entidades que atendem a crianças com deficiência, elas afirmam que ainda é pouco. Mesmo com as escolas tendo uma dinâmica diferente e parcerias com a comunidade, estas ainda são insuficientes quando o assunto é inclusão.

Portanto, no aspecto de envolvimento com a comunidade em uma perspectiva inclusiva, essas escolas possuem um potencial diferenciado, que favorece o processo de inclusão, mas ainda têm dificuldades significativas para lidar adequadamente com os estudantes com deficiência. Tudo isso corrobora a afirmação dos pesquisadores Ainscow e Miles (2008, p. 132) de que o desenvolvimento de colaboração entre as redes e a comunidade é central em culturas inclusivas.

Fica claro que o envolvimento com a comunidade, a relação saudável com entidades parceiras e os diálogos com os sujeitos educacionais são aspectos importantes de um caminho rumo à inclusão escolar.

5.4 Ambiente escolar

Nas três unidades escolares, o ambiente escolar é amplo e possui singularidades. Na EMEF Amorim Lima, nas narrativas e no PPP, identificamos diversos locais em que os

estudantes podem manifestar a sua criatividade e conviver com a diferença. Por exemplo, essa escola possui um *deck* de madeira para apresentações teatrais, estudos de roteiros, leitura de textos/livros e discussões sobre vários assuntos. Em relação à convivência com a diferença, podemos citar os momentos de aulas nos salões. Em cada salão há mesas com quatro lugares, e os estudantes sentam-se em grupos para realizarem os roteiros de pesquisa. Só o fato de se sentarem em grupo já favorece a diversidade, priorizando-se o coletivo e a colaboração nas atividades. Porém, no quesito aluno com deficiência, o ambiente escolar ainda não estava apto a efetuar a inclusão, em 2015. Não havia rampas nem elevador de acesso ao piso superior, onde também há salas de aula. Conforme o excerto 2, narrado pela professora Lilian:

Eu já trabalhei com o C na parte da manhã, e como a capacidade de locomoção dele está cada vez menor, hoje ele está na cadeira de rodas, ele fica na sala dos professores. Quando eu entrei na escola ele caminhava pela escola e a gente conseguia fazer um trabalho com ele. Mas hoje não, ele não consegue. Estamos lutando pela acessibilidade, a escola está lutando para conseguir elevador, para nós conseguirmos realmente fazer essa inclusão. Por enquanto ele fica aqui na sala dos professores, tem a moça que o ajuda em suas atividades diárias: comer, ir ao banheiro, higiene, o que também foi um ganho. Não tinha antes, então os próprios funcionários da escola – com a loucura que é todo dia – arrumavam tempo para poder fazer esse trabalho (Excerto da narrativa de Lilian, em Rosa, 2019, p. 104).

Ao lermos esse trecho, entendemos que a escola e os sujeitos educacionais fizeram o possível para tentar incluir o estudante. Isso nos mostra que a força de vontade da instituição em não deixá-lo de lado, e em sempre operar para que a inclusão possa acontecer de alguma forma, é algo positivo. Embora a instituição tenha ciência de que faltam elementos para contemplar o que seria a inclusão escolar, toma atitudes que estão ao seu alcance para que, de alguma forma, a escola tenha significado para esse estudante e para todos na instituição.

Na EMEF Campos Salles, identificamos um ambiente físico adequado para as manifestações culturais, teatrais, entre outras. Percebemos o respeito pela diversidade presente na instituição, com mensagens de força, luta, resistência e reconhecimento pregadas na parede da escola, e pelos relatos dos professores Éder e Fernanda, conforme excerto 3.

Os alunos do nono ano estão fazendo TCA, Trabalho Colaborativo Autoral, e o tema é sobre bullying. Esse grupo de meninas perguntou para a direção se poderia trazer um primo delas para vir aqui e conhecer a escola, até para elas fazerem uma entrevista com ele. A primeira coisa que ele (o primo das meninas) viu foi a parte da frente da escola que tem cartaz contra homofobia. Ele se sentiu acolhido, pois aqui na escola esse assunto é discutido e na escola em que ele estudou, não (Narrativas de Éder do Carmo de Souza e Fernanda Cristina Silva, em Rosa, 2019, p. 130-131).

No CIEJA Campo Limpo, identificamos nas narrativas e no PPP elementos do ambiente físico que favorecem a criatividade dos estudantes por meio de manifestações artísticas e culturais. As salas de aula têm as mesas sextavadas, permitindo que todos possam trabalhar em conjunto. Porém, quando analisamos a acessibilidade e a quantidade de alunos matriculados

com deficiência física, que utilizam cadeiras de rodas e/ou possuem dificuldades locomotoras, vemos que a situação é mais crítica. Por exemplo, o acesso à sala dos professores ocorre por meio de uma escada de caracol, ou seja, uma pessoa que utiliza cadeira de rodas não tem a autonomia para se dirigir até esse local.

Entendemos que a intenção dessas três instituições não é excluir alguém do ensino e da aprendizagem escolar; a ideia é que seja um ambiente participativo, colaborativo e para todos. Percebemos que há um movimento inclusivo em relação à diversidade, mas parece que a dificuldade é maior quando o assunto são os estudantes com deficiência, sendo necessário melhorar a acessibilidade: arquitetônica, curricular, linguística e metodológica. Ousamos afirmar que essas escolas, as quais pesquisamos, nos mostram um dos caminhos rumo a uma educação de qualidade e inclusiva. O ambiente escolar é de todos e para todos, ou seja, todos têm o dever e o compromisso de zelar por tal ambiente e organizá-lo.

Enfim, podemos dizer que o ambiente em escolas Inovadoras e Criativas pode ser inclusivo se tiver acessibilidade adequada, de forma que todos possam participar de todas as atividades que acontecem nas instituições. Percebemos esforços por parte das três escolas, porém ainda não podemos dizer que o ambiente escolar é inclusivo. Elas favorecem e possibilitam a inclusão, mas ainda necessitam de apoio dos poderes públicos, principalmente se o problema for de estrutura escolar, como a implantação de rampas e/ou elevadores.

5.5 Metodologia de ensino

Nas narrativas dos nossos colaboradores e na análise dos PPP das três instituições encontramos, a todo momento, a preocupação com a autonomia na aprendizagem dos estudantes. Na EMEF Amorim Lima, observamos essa autonomia desde a entrada na escola, com as crianças correndo por todos os espaços, porém cientes de seus compromissos e das atividades pedagógicas que precisam ser feitas. Os estudantes efetuam a maior parte delas no salão de estudos. No horário do salão de estudos, além de se dedicarem à realização dos roteiros de pesquisa, podem escolher entre organizar seu portfólio ou fazer as fichas de finalização (um resumo do que aprenderam daquela temática do roteiro).

O momento de pesquisa é quando estudantes se dedicam a realizar os roteiros, portfólios e fichas de finalização e necessitam buscar auxílio em livros ou em outros materiais. Além da realização dos roteiros, eles podem escolher no decorrer da semana qual temática gostariam de trabalhar. O desenvolvimento desse tipo de planejamento propicia mais aprendizado, oportunidade de aprender a estudar e de conhecer (MALDONADO, 2015, p. 73).

Como essa metodologia é muito diferente daquela da maioria das escolas da região, os alunos que são transferidos para as escolas inovadoras e inclusivas demoram um tempo para entender a lógica e as regras estabelecidas. Amélia, coordenadora pedagógica da EMEF Campos Salles, relembra que nessas instituições existe uma logística de circulação complexa dos espaços de aprendizagem, principalmente para quem está iniciando a sua trajetória, porém há uma ordem.

Às vezes, eles demoram a entender o significado de autonomia e liberdade, e ficam perdidos. Não só os alunos, mas também os seus responsáveis e os professores. No início de cada ano letivo, a EMEF Amorim Lima convida toda a comunidade para participar de uma reunião de apresentação da escola e do projeto, e é entregue um guia com as principais informações para orientar essa comunidade. A EMEF Campos Salles e o CIEJA realizam essas reuniões sempre que necessário, principalmente no início do ano.

A análise da metodologia de ensino dessas instituições nos leva a afirmar a sua condição de Inovadoras e Criativas, como foram categorizadas. No entanto, ao olharmos especificamente para os alunos com deficiência, a metodologia de ensino em relação aos conteúdos escolares, sobretudo os matemáticos, altera-se muito pouco. Aos estudantes com idades de 11 e 12 anos são oferecidas atividades pedagógicas que nem sempre estão de acordo com a faixa etária. Em alguns casos, como mostraram as narrativas, os estudantes são retirados do salão de estudos para fazerem uma atividade à parte com uma professora estagiária, ou o conteúdo trabalhado em salas de aula paralelas é diferente.

Consideramos que essa metodologia de ensino não favorece a inclusão escolar por completo dos alunos com deficiência. Porém, entendemos que mesmo que não haja grandes alterações em relação às atividades pedagógicas, há um olhar direcionado, uma preocupação dos professores em relação ao ensino e à aprendizagem dos estudantes com deficiência aos quais lecionam. Mais estudos devem ser feitos, sob essa perspectiva, em ambientes inovadores e criativos, principalmente para que estes possam expandir a eficiência dessa metodologia no que diz respeito a todos os alunos, com e sem deficiência.

6 O ensino de Matemática e os estudantes com deficiência

No tópico anterior, descobrimos que a metodologia de ensino não favorece, por completo, a inclusão escolar dos alunos com deficiência. Acreditamos que o ensino de Matemática é uma consequência disso.

Em um dos dias em que participamos do cotidiano da EMEF Amorim Lima, fomos

convidadas para assistir a uma oficina de Matemática. Nessa oficina, o assunto era *produtos notáveis*. A professora explicou como efetuava o cálculo com esse tipo de sentença matemática, e após a explicação realizou um jogo, para que os estudantes compreendessem o conceito de completar quadrados. Mas, e se nessa oficina estivesse um estudante com deficiência intelectual – que é a deficiência com maior incidência nas três instituições – como seriam trabalhados os produtos notáveis? A resposta, para nós, pesquisadoras, seria: depende do aluno que está inserido na oficina, pois, como cada conteúdo é pensado para um determinado público, talvez o professor pudesse desenvolver alguma estratégia para incluir esse estudante no ensino e na aprendizagem desse conceito, utilizando as adequações curriculares.

No caso de produtos notáveis, quais conceitos matemáticos são pré-requisitos para todos os estudantes aprenderem o conceito? Relacionar o número a sua quantidade e perceber quais números pertencem a um mesmo conjunto seria um dos pré-requisitos, ou, então, trabalhar as propriedades das operações, tais como a associativa, distributiva, entre outros. Assim, poderia ser trabalhada alguma atividade com esses conteúdos para esse aluno com deficiência intelectual, e então essa metodologia poderia favorecer a inclusão escolar.

Glat e Plestch (2011, p. 199) afirmam que por conta de as pessoas com deficiência intelectual serem socialmente compreendidas como incapazes de aprendizagens complexas superiores, as professoras que participaram da sua pesquisa adotaram uma atitude de pouca expectativa e exigência, aceitando que *o pouquinho que eles fazem já está bom*, já que *pelo menos eles estão na escola se socializando*. Logo, os docentes demonstram a preocupação com o ensino e a aprendizagem, mas se satisfazem se tais alunos fizerem muito pouco com o que foi planejado. Um exemplo disso pode ser percebido no excerto 4, da narrativa de Márcia:

Pensando nas crianças com deficiência, eu tenho pouca experiência, esse ano há uma menina com paralisia cerebral e nós procuramos dar joguinhos para ela, mas é tudo assim, bem devagar, porque é lógico, temos que respeitar o tempo dela. Então são jogos, existe uma Auxiliar de Vida Escolar (AVE) é uma pessoa que fica com ela. A AVE fica com os alunos com deficiência da escola dentro do salão quando é necessário. Essa menina e a AVE ficam juntas com todos os alunos do salão fazendo as suas atividades, ela tem o seu grupo e realiza a atividade destinada para ela. Sempre interage com as crianças, interage assim, dentro das limitações dela, e as crianças com ela, eu ajudo no que precisar. Ela não tem um roteiro específico, a cada dia definimos a atividade de acordo com as necessidades que percebemos e a cada dia ela faz uma atividade diferente. O que ela tem, por exemplo, são objetivos que traçamos. Este semestre irá aprender o alfabeto, ou uma sequência. Então hoje ela está pintando o A, amanhã vai procurar em revista a letra A, existe toda essa sequência. Usamos bastante tecnologia, notebook, colocamos vídeos, jogos, tudo relacionado ao que programamos para ela. Ela adora, sempre percebemos que ela gosta mais das atividades no notebook do que na mão. E temos uma professora de Educação Especial que trabalha em conjunto com os professores do salão. Todos os roteiros são montados em conjunto (Narrativa de Marcia Zenai, em Rosa, 2019, p. 131).

Mas será que esse é o sentido de um ensino de Matemática inclusivo? Pensamos que,

talvez, sim, pois respeitar o tempo de aprendizagem de cada estudante e a forma como gostariam de aprender determinado conteúdo pertence à filosofia das escolas Inovadoras e Criativas. Segundo Siqueira (2008), a decisão das docentes que não fizeram a diferenciação do ensino em relação às atividades desenvolvidas por receio de que esta excluísse os alunos de inclusão da turma torna evidente “a inconsciência das professoras sobre as práticas desenvolvidas em sala de aula, pois elas são a expressão da exclusão interna” (SIQUEIRA, 2008, p. 133).

Dessa forma, tanto a metodologia quanto o ensino dos conteúdos escolares devem ser idealizados e produzidos de forma a atender a todos os estudantes. Por exemplo, quando há uma atividade matemática em um livro didático, esse conteúdo precisa ser acessível e dispor de orientação para o professor, caso ele tenha em sua sala um aluno com dificuldades de aprendizagem.

Ao ler as narrativas dos educadores, percebemos que existe uma tentativa de ensino e aprendizagem matemática para todos os alunos e que os professores e coordenadores sempre estão aprendendo ao experienciar suas práticas com eles. Há uma tentativa de construção de uma escola inclusiva, ao se pensar em possibilidades para o ensino e a aprendizagem de conteúdos matemáticos para os alunos com deficiência, em específico.

As práticas pedagógicas são refletidas e compartilhadas, principalmente em virtude do projeto diferenciado das escolas em que esses profissionais lecionam, o qual prioriza a flexibilização e a liberdade na construção dos currículos. Porém, não podemos deixar de salientar que tais ações acontecem, exclusivamente, por conta da autonomia que as escolas disponibilizam aos seus participantes (professores, funcionários e estudantes). Afinal, como nos lembra Omote (2006), a escola pública é para todos e há dificuldades para oferecer ensino de qualidade a todos os seus alunos. É necessário o apoio dos poderes públicos para o aperfeiçoamento de tais práticas; por exemplo, o oferecimento de condições para que os professores da rede possam realizar cursos de formação voltados para a Educação Inclusiva.

Esperamos, com este texto, evidenciar que para a participação efetiva do estudante com deficiência, nas práticas de sala de aula, é necessário um trabalho colaborativo, mediação, dedicação e planejamento de estratégias de ensino em uma perspectiva de ensino de Matemática para todos.

A gestão, o currículo e o envolvimento com outras redes favorecem a inclusão escolar nessas instituições. Porém, mesmo que muitas barreiras atitudinais não existam, há outras, de ordens arquitetônica e metodológica, que não permitem que a inclusão escolar dos estudantes com deficiência se dê por completo.

7 Considerações finais

Com este texto, buscamos apresentar reflexões sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência a partir da consideração do trabalho de Rosa (2019). Apresentamos um possível caminho rumo à inclusão escolar, por meio da análise das narrativas dos sujeitos educacionais que pertencem às escolas Inovadoras e Criativas.

Algumas práticas e ações das instituições escolares investigadas nesta pesquisa constituem possibilidades para efetivar a inclusão escolar, pois em diversos momentos ainda é necessário dar mais atenção, por exemplo, ao ambiente escolar e à metodologia de ensino, principalmente no ensino de Matemática. Salientamos que as pesquisas nessas unidades escolares foram encerradas no final de 2018. Dessa forma, convém realizar estudos futuros nessas instituições, com objetivos diversos, entre eles: como está o processo de inclusão escolar, se houve mudanças em relação à época em que esta pesquisa foi realizada, entre outras temáticas.

Por fim, podemos dizer que o caminho rumo à efetivação da inclusão escolar, ao olharmos para os dados governamentais, parece simples, faltando pouco (14,2%), mas quando analisamos as instituições escolares, percebemos que há muito a fazer ainda, seja na metodologia de ensino, na formação de professores, gestão escolar, currículo, entre outros. Uma possibilidade de concretização da inclusão se daria através de outras instituições se inspirando nessas Inovadoras e Criativas, e em suas experiências positivas, e da continuidade na luta para que tenhamos cada vez mais experiências eficazes na busca de melhores condições e oportunidades para todos os estudantes.

Agradecimentos

Agradecemos o apoio e financiamento de duas agências de fomento: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES - Código de Financiamento 001) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), para a realização desta pesquisa.

Agradeço à professora Ivete Maria Baraldi (*vítima brasileira para o Covid-19*), por sua orientação nessa pesquisa e por ser inspiração na luta de uma Educação (Matemática) que seja efetivamente inclusiva.

Referências

- AINSCOW, M.; MILES, S. Making education for all-inclusive: where next? **Prospects**, New York, v. 38, n. 1, p. 15-34, 2008. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11125-008-9055-0#citeas>. Acesso em: 5 jul. 2021.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 out. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 26 set. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Inovação e criatividade na educação básica**: o que é inovação e criatividade? Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <http://criatividade.mec.gov.br/o-que-e-inovacao-e-criatividade>. Acesso em: 26 set. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1997.
- CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 355-364, set./dez. 2009. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5782/4203>. Acesso em: 26 set. 2020.
- CARDOSO, M. A. Escolas isoladas paulistas: um modelo desajustado? **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 14, n. 27, p. 201-233, jul./dez. 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984723814272013201>. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723814272013201>. Acesso em: 20 out. 2020.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2011.
- MALDONADO, L. **Gestão escolar**: para uma práxis transformadora: uma escola pública inovadora EMEF Desembargador Amorim Lima. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/6602/2/DIS_LUCIENE_MALDONADO_COMPLETO.pdf. Acesso em: 20 out. 2020.
- MARTINS-SALANDIM, M. E. **A interiorização dos cursos de matemática no Estado de São Paulo**: um exame da década de 1960. 2012. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2012. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/102107/martinsalandim_me_dr_rcla.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 20 out. 2020.
- OMOTE, S. Inclusão e a questão das diferenças na educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 3, p. 251-272, 2006. DOI: <https://doi.org/10.5007/%25x>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10589/10117>. Acesso em: 20 out. 2020.

PASSARUDO, J.; CARVALHO, L.; PANAÇAS, M. L. Educação inclusiva e liderança: o papel do diretor de agrupamento de escolas. **Aprender**: Revista da Escola de Educação, Porto Alegre, n. 36, p. 130-145, out. 2015. Disponível em: <http://aprender.esep.pt/index.php/aprender/issue/view/39/39>. Acesso em: 5 jul. 2021.

PIERRE, C. M. M. **Convivência democrática e relações de paz**: estudo na Escola Municipal de Ensino Fundamental Desembargador Amorim Lima. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, CE, 2016. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/21047/1/2016_tese_cmm pierre.pdf. Acesso em: 20 out. 2020.

SANTOS, M. do C. G.; SALES, M. P. da S. Gestão democrática da escola e gestão do ensino: a contribuição docente à construção da autonomia na escola. **Ensaio**: Pesquisa em Educação em Ciências, Belo Horizonte, v.14, n. 2, p. 171-183, 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1983-21172012140211>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/epec/v14n2/1983-2117-epec-14-02-00171.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

SÃO PAULO. Prefeitura. **EMEF Desembargador Amorim Lima**: projeto político pedagógico. São Paulo: Diretoria Regional de Educação Butantã, 2015a. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/Acesse-aqui-os-Projetos-Politicos-Pedagogicos-das-Unidades-Escolares-da-SME-1>. Acesso em: 21 set. 2020.

SÃO PAULO. Prefeitura. **Projeto Político Pedagógico do CIEJA Ipiranga**. São Paulo: Secretaria de Educação/Diretoria Regional de Educação Ipiranga, 2015b. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/Acesse-aqui-os-Projetos-Politicos-Pedagogicos-das-Unidades-Escolares-da-SME-1>. Acesso em: 21 set. 2020.

SÃO PAULO. Prefeitura. **Projeto Político Pedagógico do CIEJA Campo Limpo**. São Paulo: Secretaria de Educação/Diretoria Regional de Educação Campo Limpo, 2015c. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/Acesse-aqui-os-Projetos-Politicos-Pedagogicos-das-Unidades-Escolares-da-SME-1>. Acesso em: 21 set. 2020.

SILVA, H. da; BARALDI, I. M.; GARNICA, A. V. M. Sentidos para a pesquisa com narrativas (em educação matemática). In: FLORES, C. R.; CASSANI, S. (Orgs.). **Tendências contemporâneas nas pesquisas em educação matemática e científica**: sobre linguagens e práticas culturais. Campinas: Mercado das Letras, 2013. v. 1, p. 54-76.

SIQUEIRA, B. A. Inclusão de crianças deficientes mentais no ensino regular: limites e possibilidades de participação em sala de aula. In: BUENO, J. G.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. dos S. (Orgs.). **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara: Junqueira & Marin: 2008. p. 301-347.

ROSA, E. A. C. (2019). Escolas inovadoras e criativas e inclusão escolar: um estudo em educação matemática. 2019. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/181205>. Acesso em: 30 jun. 2021.

**Submetido em 21 de Novembro de 2020.
Aprovado em 01 de Março de 2021.**