

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

OSÓRIO AUGUSTO DE SOUZA NETO

**ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA:
PERSPECTIVAS DE INCLUSÃO ESCOLAR EM AULAS DE
CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA EM UMA
ESCOLA DO INTERIOR PAULISTA**

ARARAS -SP

2019

OSÓRIO AUGUSTO DE SOUZA NETO

**ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA: Perspectivas de inclusão escolar
em aulas de ciências da natureza e matemática em uma escola do interior paulista**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de São Carlos, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Estéfano Vizconde Veraszto

ARARAS-SP

2019

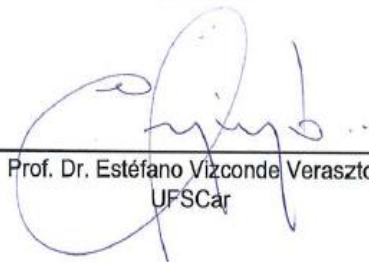


UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

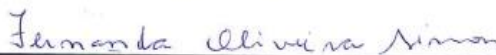
Centro de Ciências Agrárias
Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática

Folha de Aprovação


Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Osório Augusto de Souza Neto, realizada em 29/11/2019:



Prof. Dr. Estéfano Vizconde Veraszto
UFSCar



Prof. Dr. Fernanda Oliveira Simon
SESI-SP



Prof. Dr. João Teles de Carvalho Neto
UFSCar

Souza Neto, Osório Augusto de

ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA:
Perspectivas de inclusão escolar em aulas de ciências da natureza e matemática em uma escola do interior paulista / Osório Augusto de Souza Neto. -- 2019.

193 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, campus Araras, Araras

Orientador: Estéfano Vizconde Veraszto

Banca examinadora: Estéfano Vizconde Veraszto, Fernanda Oliveira Simon, João Teles de Carvalho Neto

Bibliografia

1. Ensino de Ciências da Natureza e Matemática. 2. Necessidades educacionais especiais e inclusão escolar. 3. Formação continuada de professores. I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Maria Helena Sachi do Amaral – CRB/8 7083

DEDICATÓRIA

À minha querida esposa Flaviana pela compreensão e resiliência nos momentos de nossa ausência devido a este trabalho. Aos meus filhos e aos meus pais [in memoriam], que se alegrariam e festejariam conosco neste momento.

AGRADECIMENTO

Inicialmente a Deus pela força e determinação que nos proporcionou nos momentos mais difíceis, sempre nos redirecionando do meio para o quase fim. Os momentos de desânimo, de introspecção profunda ao entendimento de que já passara a hora de desistir não foram poucos. Por várias e várias vezes os afazeres e a participação enquanto pai, marido e cúmplice, já estavam comprometidos pelas horas de dedicação, estudo e escrita para este trabalho.

Ao Prof. Dr. João e à Prof.^a Dra. Fernanda, membros da banca de qualificação e defesa, pelos momentos de contato. Foram poucos, mas extremamente enriquecedores para a construção e lapidação deste trabalho, e que nos proporcionou uma maneira única de assentar cada um dos tijolos.

Ao Prof. Dr. José Tarcísio Franco de Camargo, suplente da banca de qualificação e defesa que, mesmo fora dos holofotes, nos acompanhou e nos deu suas contribuições que permitiram o crescimento e a concretização deste trabalho.

Mais ainda, agradeço imensamente minha querida cúmplice e esposa pelos inúmeros momentos que se revelaram difíceis pela ausência, momentos em que sempre se dispôs como porto seguro e como mediadora entre todos de nossa família.

Ainda, as inúmeras lembranças da minha Isadora de 8, e agora com 9 anos a quem chamamos de Isinha, que hora sim e hora não, passava ou permanecia próximo de nós sempre dizendo: - *Nossa papai, você não acaba este livro nunca? Ontem estava na página tal, e hoje só fez mais 4 ou 5 páginas ? Faça mais rápido, estamos sentindo sua falta!*

As páginas avançavam e os acompanhemos eram cada vez mais acirrados, mas logo depois um tempo pude perceber que se tratava de incentivos para que finalizássemos rápido, e assim, poder ficar perto deles por mais tempo.

Por fim, há pouco mais de 2 anos, confesso que vi em meu orientador uma pessoa inestimável. Muito mais do que pelas orientações necessárias à realização deste trabalho, mas pelas ponderações do que de fato, significa ser um ser humano neste mundo tão cruel revelado pela Academia. Sempre foi, e até hoje se mostra uma pessoa fantástica, seja pela capacidade de dividir os conhecimentos que construiu ao longo de sua história, quer seja pelas demonstrações avessas ao egocentrismo. Tenho o prazer de tê-lo, não apenas como orientador, mas sobretudo, como amigo!

Trata-se de uma pessoa que, com toda certeza, quer sejam pelas mais diferentes adversidades que enfrentamos juntos, sejam pelas construções acadêmicas que se deram em conjunto, como também com seus sábios dizeres quando dizia: - "*Algumas coisas serão dadas a você à conta gotas, e outras às enxurradas*"- fazendo menção de que já estávamos em condições de caminhar quase que sozinhos e um pouco mais rápido. Por este e pelos outros motivos já ditos, é que o considero um verdadeiro mestre amigo, que sabe o que é ser professor, e sobretudo, um ser humano com qualidades sem comparações.

A você mestre, meus mais sinceros agradecimentos por permitir que convivêssemos juntos por um tempo, bem como em assentir partilhar um pouco de sua essência.

A inclusão é produto de uma educação plural, democrática, transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que por sua vez abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade dos alunos. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais.

(MANTOAN, 2003, p.32)

RESUMO

Esta investigação foi realizada mediante a técnica de Estudo de Caso Único numa escola do interior paulista. Através de uma abordagem mista, sob a ótica da Análise Textual Discursiva e Análise Estatística Textual, realizadas com o auxílio dos softwares NVivo (2017) e IRAMUTEQ (2014), buscou-se verificar se as Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivos (ATPCs) proporcionam (ou não), elementos para aulas inclusivas de Ciências da Natureza e Matemática para alunos com necessidade educacionais especiais (NEE). Neste mesmo contexto, foi evidenciado que as demandas oriundas da DE em relação aos assuntos a serem tratados em Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivos (ATPCs) geram impactos negativos acerca das particularidades da escola, bem como na formação continuada docente numa verdadeira implementação de uma política de governo. Além, através de um dos mais salutaros motivos, foi possível evidenciar que a falta de recursos públicos para o pagamento de diárias aos técnicos da DE, para proporcionar formação aos professores e Professores Coordenadores Pedagógicos (PCPs) na escola investigada, traz impactos bastante negativos em relação à formação docente, inviabilizando a inclusão plena de alunos com NEE. O trabalho evidenciou, de acordo com a concepção de NEE ora adotada neste trabalho, que embora se trate de apenas um recorte do que ocorre na escola ao longo do ano, de que as perspectivas de aulas inclusivas de Ciências da Natureza e Matemática para alunos com NEE são pouco significativas. Os fatores que impossibilitam as perspectivas mencionadas mostram, entre outros elementos, a necessidade de mudanças das estruturas espaciais de acessibilidade, de entendimentos sobre o que são os alunos com NEE, comumente tratados como se fossem alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE). Outrossim, foi possível inferir que a construção não coletiva do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola traz implicações que não corroboram com a inclusão dos alunos com NEE, da mesma maneira que o grande número de alunos em cada classe, as barreiras atitudinais trazidas por alguns docentes e o mau gerenciamento de recursos financeiros disponíveis na escola tornam o processo de inclusão escolar dos alunos com NEE, em aulas de Ciências da Natureza e Matemática, mais propenso ao insucesso.

Palavras chave: Ciências da Natureza. Matemática. Necessidades educacionais especiais. Inclusão escolar. Formação continuada de professores.

NATURAL SCIENCES AND MATH TEACHING: scholar inclusion's perspectives in natural science and math classes in a sao paulo state school

ABSTRACT

This research was carried out through the technique of Single Case Study in a school in the interior of the state of São Paulo. Through a mixed approach, from the perspective of Discursive Textual Analysis and Textual Statistical Analysis, carried out with the aid of NVivo (2017) and IRAMUTEQ (2014) softwares, we sought to verify if the Collective Pedagogical Work Classes (CPWCs) provide (or not) elements for inclusive classes in Natural Science and Mathematics for students with special educational needs (SEN). In this same context, it was evidenced that the demands arising from DE regarding the subjects to be treated in CPWCs generate negative impacts in relation to the school's particularities, as well as in the continuing education of teachers, in a true implementation of a government policy. In addition, it was possible to show that the lack of public resources for the payment of daily fees to DE technicians, to provide training for teachers and Pedagogical Coordinating Teachers (PCTs) in the researched school, has negative impacts in relation to teacher education, making inclusion not fully possible for students with SEN. According to the concept of SEN adopted in this work, the study presented that although it is only a snippet of what happens in the school throughout the year, the perspective for inclusive classes in Natural Sciences and Mathematics for students with SEN is poor. The factors that preclude the mentioned perspectives show, among other elements, the need for changes in the spatial accessibility structures and the comprehension about what students with SEN are, commonly treated as if they were target of Special Education. Moreover, it was possible to infer that the non-collective construction of the school's Political Pedagogical Project (PPP) has implications that do not corroborate the inclusion of students with SEN. Likewise, the large number of students in each class, the attitudinal barriers brought by some teachers, and the mismanagement of financial resources available to the school make the process of inclusion for students with SEN in nature science and mathematics classes prone to failure.

Keywords: Natural Sciences. Mathematics. Special educational needs. School inclusion. Continuing teacher training.

LISTA DE SIGLAS

AAP	Avaliação de Aprendizagem em Processo
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ATPC	Aula de trabalho pedagógico coletivo
ATPL	Aula de Trabalho Pedagógico em Local de Livre Escolha
c.c	Combinado com
CHD	Classificação Hierárquica Descendente
DE	Diretoria Regional de Ensino
DRE	Dirigente Regional de Ensino
DV	Deficiência visual
EFAP	Escola de Formação dos Profissionais da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo
PAEE	Público-alvo da educação especial
PCNP-CN	Professor Coordenador de Núcleo Pedagógico de Ciências da Natureza
PCNP-M	Professor Coordenador de Núcleo Pedagógico de Matemática
PCNP	Professor Coordenador de Núcleo Pedagógico
PCP	Professor Coordenador Pedagógico
PCP-E1	Professor Coordenador Pedagógico da escola E1
PEE	Professor de Educação Especial
PPP	Projeto Político Pedagógico
SRM	Sala de Recurso Multifuncional
ST	Segmento de Texto
TEA	Transtorno do Espectro Autista
VD	Vice-Diretor de Escola
VD-E1	Vice-Diretor de Escola da escola E1

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Total de matrículas na educação básica segundo a rede de ensino- Brasil- 2014 a 2018	31
Gráfico 2 - Título do gráfico Percentual de alunos matriculados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades que estão incluídos em classes comuns segundo etapa de ensino – Brasil – 2014 a 2018	31
Gráfico 3 -Aderência das evidências com valor $p < 0,001$	84
Gráfico 4 - Aderência de São Paulo (2017)	85
Gráfico 5 - Percentagem da cobertura de cada entrevistado na subcategoria Inclusão PAEE	102
Gráfico 6 - Percentagem da cobertura de cada entrevistado na subcategoria Inclusão NEE	104
Gráfico 7 - Percentagem da cobertura de cada entrevistado na subcategoria Inclusão para todos os alunos	106
Gráfico 8 - Percentagem da cobertura de cada entrevistado na subcategoria Inclusão e avaliação	108
Gráfico 9 - Percentagem da cobertura de cada entrevistado na subcategoria Inclusão e verbas	111
Gráfico 10 - Percentagem da cobertura de cada entrevistado na subcategoria Inclusão e resistência docente	113

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Desenho/projeto da pesquisa	44
Figura 2- Visualização da Análise Textual Discursiva	56
Figura 3- Diagrama da árvore confeccionada com a palavra alunos	72
Figura 4- Dendograma das Resoluções SE/SEE	82
Figura 5 - Nuvem de palavras do PPP da escola E1	88
Figura 6 - Dendrograma do PPP da escola	91
Figura 7 – Dendograma das entrevistas	99
Figura 8 - Nuvem de palavras da subcategoria denominada Inclusão PAEE	103
Figura 9 - Nuvem de palavras da subcategoria denominada Inclusão de todos os alunos	107
Figura 10- Nuvem de palavras da subcategoria denominada Inclusão e avaliação	109
Figura 11 - Nuvem de palavras da subcategoria denominada Inclusão e verbas	112
Figura 12 - Nuvem de palavras da subcategoria denominada Inclusão e resistência docente	114
Figura 13 - Consulta de grupo da subcategoria perspectivas inclusivas	116
Figura 14 - Elementos físicos e materiais de formação presentes na escola	144
Figura 15 - Representação gráfica do Estudo de Caso Único da escola investigada	146

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Relação de Resoluções SE/SEE analisadas e local de acesso	46
Quadro 2 - Relação de Gestores: entrevistas	48
Quadro 3 - Relação de docentes: conversas informais	46
Quadro 4 - Descrição dos respondentes por atribuição, local de exercício, formação acadêmica e tempo na Rede, e atual local de exercício	49
Quadro 5 - Resumo do <i>corpus</i> de análise	50
Quadro 6 - Métodos e técnicas de análise	51
Quadro 7 - Escala de Significância de Fisher	59
Quadro 8 - Os termos integração, integrados e classe especial de São Paulo (2000) e seus contextos	69
Quadro 9 - Coeficiente de similaridade de Jaccard entre Resoluções SE/SEESP	73
Quadro 10 - Os principais termos modificados de São Paulo (2000) para São Paulo (2008)	74
Quadro 11 - Os dois maiores scores e os ST correspondentes de cada categoria	92
Quadro 12 - Subcategorias da categoria denominada Percepções Inclusivas	101
Quadro 13 - Especificação dos itens da Sala Tipo I	140

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Palavras contextualizadas mais frequentes nas entrevistas	95
Tabela 2 - Respostas das entrevistas dos respondentes da DE e E1	96

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	1
1.1 Questão de pesquisa	2
1.2. Objetivos.....	2
2 CAPÍTULO I: CONCEITUALIZAÇÕES, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO ESPECIAL	5
2.1 Conceitualização de alguns termos usados para definição das salas de aula	5
2.2 Construção histórica das políticas públicas de educação inclusiva no Brasil: estagnações, avanços e retrocessos	7
2.3 Educação inclusiva	32
2.4 Necessidades educacionais especiais	36
3 CAPÍTULO II: METODOLOGIA	39
3.1 Abordagem, estratégia e classificação da pesquisa	39
3.1.1 O estudo de caso como estratégia de pesquisa	39
3.2 <i>Corpus</i> de Análise.....	45
3.3 Métodos e técnicas de análise	51
3.3.1 Abordagem qualitativa: análise textual discursiva	52
3.3.2 Abordagem quantitativa: análise estatística textual	57
3.3.2.1 Classificação Hierárquica Descendente (CHD)	57
3.3.2.2 Coeficiente de Jaccard	59
3.3.2.2 Nuvem de palavras	60
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	63
4.1 Acessibilidade espacial	63
4.2 Elementos normativos internos: legislação e a inclusão escolar	66
4.3 Projeto Político Pedagógico	86
4.4 Entrevistas.....	95
4.5 Aulas de trabalho pedagógico coletivo (ATPCs)	119

4.6 Aulas de Ciências da Natureza, Matemática e Educação Especial.....	130
4.6.1 Aulas de Matemática	131
4.6.2 Aulas de Ciências da Natureza	136
4.6.3 Aulas da Educação Especial.....	139
4.7 Artefatos físicos	141
4.8 Sistematização das categorias e subcategorias.....	145
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	149
6. REFERÊNCIAS	153
ANEXOS	
Anexo 1- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – Dirigente de Ensino.....	163
Anexo 2- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PCNP-Matemática.....	165
Anexo 3- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PCNP-Ciências da Natureza.....	167
Anexo 4- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PCNP – Diretor e Vice-diretor de escola.....	169
Anexo 5- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – Professor(a) Coordenador(a) Pedagógico(a).....	171
Anexo 6- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – Professor(a) de Matemática.....	173
Anexo 7- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – Professor(a) de Ciências da Natureza.....	175
Anexo 8- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) -pais alunos.....	177

1 INTRODUÇÃO

Diante do contexto de evolução histórica do desenvolvimento da educação inclusiva no Brasil ao longo das últimas 4 décadas, bem como dos alicerces normativos e diretivos federais que se deram concomitantemente ao longo da evolução supramencionada, é possível perceber uma construção histórica, normativa/diretiva abalroadas de arranjos e desarranjos que se afluíram com mais veemência a partir da década de 1990 (BRASIL, 1988) e (UNESCO, 1990;1994), onde tais construções e discussões se vislumbraram mais acaloradas (BUENO, MENDES e SANTOS, 2008).

Face às divergências de concepções sobre a inclusão escolar exarados pela academia e pelos diferentes entendimentos tomados pelos elementos normativos/diretivos, o fenômeno da inclusão escolar merece destaque. O realce em tela não se refere à falta de aportes teóricos sobre a temática. O que fazer, e como fazer, relativamente à inclusão escolar, já são evidenciados de forma bastante contundente por (STAINBACK e STAINBACK, 1999; MANTOAN, 2000; 2003; SASSAKI, 2003; MITTLER e MITTLER, 2001, CARVALHO, 2011; OMOTE, BALEOTTI e CHACON, 2014; BUENO, 2016; CAMARGO, 2017; MOLENA, 2018 e outros). Contudo, ainda é importante evidenciar sobre o que a Escola tem feito, relativamente a esta questão, mediante aquilo que já se construiu efetivamente.

Desta forma, mediante a construção teórica e normativa/diretiva que tivemos e que temos ainda hoje, o conhecimento sobre a formação continuada de professores e a inclusão escolar, relativamente a aulas de Ciências da Natureza e Matemática para alunos com NEE, ainda se vislumbram como elementos necessários a serem explorados com mais afinco.

Cabe aqui ressaltar que as Ciências da Natureza foram escolhidas para a análise, pelo fato de não serem mensuradas nos exames que serão apontados oportunamente, como forma de parametrização para a escolha da escola a ser investigada em 3.1.1. Em relação à Matemática, embora ainda existam concepções diversas para dizê-la Ciência ou não, o fato é que fora escolhida porque, de uma forma ou de outra, labora como auxílio na construção do conhecimento científico das Ciências da Natureza.

O Estudo de Caso Único fora realizado numa escola estadual de um município relativamente próximo à UFSCar, *campus* Araras. A escolha do município e da escola se deram mediante parametrizações que expusemos ao longo da investigação. Além da escola, gestores da DE que circunscreve a escola em investigação também fazem parte da pesquisa, vez que têm implicações diretas sobre a formação docente que ocorre na escola investigada.

Mediante o exposto, este trabalho procura determinar como a formação continuada de professores na escola analisada, diante de elementos oportunizados por ela, e para ela, tem efetivamente proporcionado condições (ou não) para que os professores de Ciências da Natureza e Matemática oportunizem aulas inclusivas para alunos com NEE.

Por fim, procuraremos destacar as ações que promovem aulas inclusivas nas disciplinas mencionadas (havendo a inclusão), ou sugerindo mudanças no panorama verificado se não for constatada a inclusão nas aulas em questão para alunos com NEE. Ressaltamos que a inclusão (ou não) em análise, sempre será aquela decorrente de forma direta da formação continuada docente que ocorre na escola.

1.1 Questão de pesquisa

Mediante a premissa normativa (CENP, 2009) de que há formação continuada dos professores da Rede Pública Estadual de Ensino de São Paulo, bem como pelo delineamento de outros elementos, intrínsecos e extrínsecos à escola, esta investigação objetiva responder ao seguinte questionamento: Como a formação continuada semanal, dada em ATPC, e demais elementos oportunizados pela e para a escola, garantem (ou não) aulas inclusivas de Ciências da Natureza e Matemática para alunos com NEE?

1.2. Objetivos

Através dos elementos pontuados anteriormente, a investigação busca a construção de elementos descritivos da atuação docente (e demais elementos da

escola) que contribuam (ou não) para a inclusão escolar em aulas de Ciências da Natureza e Matemática, considerando discentes com NEE. Nesse sentido, não havendo a inclusão, também buscou-se descrever quais elementos devem ser repensados no âmbito escolar. Assim, para alcançar o objetivo proposto serão necessários também:

- Definir o conceito de inclusão a partir de aportes teóricos e documentos legais;
- Constituir informações, através de entrevistas, a respeito da educação numa perspectiva inclusiva, junto aos professores coordenadores de núcleo pedagógico (PCNPs) de Ciência da Natureza e Matemática, de um representante da Diretoria Regional de Ensino que circunscreve a escola, do professor coordenador pedagógico (PCP) e do Diretor (ou Vice-Diretor) da escola investigada;
- Examinar documentos internos da escola (PPP) e elementos normativos (Resoluções SE que possuam presunções inclusivas), para verificar a existência (ou não) de elementos que prevejam uma educação inclusiva,
- Averiguar como ocorre a formação continuada (semanal) dos professores nas aulas de trabalho pedagógico coletivo (ATPCs), visando o direito pleno à educação dos alunos com NEE;
- Constatar a existência e o uso, ou não, de artefatos físicos na escola que permitam o aprimoramento docente, para aulas inclusivas de Ciências da Natureza e Matemática para alunos com NEE;
- Auferir, mediante observação de algumas aulas, se as aulas de Ciências da Natureza e Matemática são inclusivas para alunos com NEE.

2 CAPÍTULO I: CONCEITUALIZAÇÕES, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO ESPECIAL

Inicialmente neste capítulo definiremos algumas nomenclaturas dadas às salas de aula em que o trabalho se insere, de forma a evitar interpretações dúbias a respeito de um mesmo assunto às vezes tratado e tomado de forma diferente pela legislação, tratados internacionais, bem como outros documentos de cunho não obrigatórios, mas chancelados pelo crivo daqueles que prescrevem questões pertinentes à educação brasileira.

Além, mostraremos como foram construídas, historicamente, as políticas de educação inclusiva no Brasil através da legislação, orientações, tratados e resoluções internacionais, bem como por referenciais teóricos que versam sobre a temática envolvendo a Educação Inclusiva e a Educação Especial, vez que são mormente confundidos e tidos como sinônimos (MANTOAN, 2003; CARVALHO 2011).

Notadamente, após a análise e considerações dos conceitos trazidos à baila, apresentaremos a concepção (a palavra concepção será utilizada em toda a investigação como sinônimo de compreensão, percepção ou conceito) de educação inclusiva que adotaremos nesta investigação com vistas a explicitar o contexto em que se inserem os alunos com NEE.

Por fim, traremos a concepção sobre alunos com NEE que adotaremos no presente trabalho.

2.1 Conceitualização de alguns termos usados para definição das salas de aula

É fator preponderante, para uma discussão inicial, que fique evidenciado a perspectiva da área de atuação a ser delineada. É neste sentido que a presente análise se direciona à atuação da docência e da gestão escolar- (duas áreas de atuação distintas, mas que se complementam para a concretização da aprendizagem), bem como ao alcance desta investigação (uma parcela da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo). O trabalho envolverá somente os anos finais do Ensino Fundamental.

Importante ressaltar que a Educação Básica se divide em três etapas, a saber: a) 1ª etapa- Educação Infantil, b) 2ª etapa - 1ª Fase: Anos Iniciais (1º ao 5º ano do

Ensino Fundamental) e 2ª Fase: Anos Finais (6º ao 9º ano do Ensino Fundamental) e c) 3ª etapa- Ensino Médio ou equivalente (BRASIL, 2013, p. 36) combinado com (c.c.) a Lei Federal n. 11.274, de 06 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006).

Algumas palavras e nomenclaturas, dentro do contexto analisado são passíveis de interpretações diversas, tornando-se necessárias algumas considerações que pontuaremos a seguir: a) As instituições de ensino são públicas, privadas ou comunitárias, conforme LDBEN n. 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996, art. 19; I, II e III); b) Se privadas ou comunitárias poderão obter qualificação profissional, e certificadas como filantrópicas (ibid., art. 19, § 1º e § 2º) e c) Todas as escolas, públicas, privadas ou comunitárias podem ser regulares ou especiais, (ibid., art. 58) c.c. o entendimento que se extrai da Resolução n. 2, CNE/CEB, de 11 de setembro de 2001 (BRASIL, 2001a, art. 10, § 1º).

Desta forma, as modalidades de ensino “Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação a Distância” (BRASIL, 2013, art. 27) ofertadas pelas escolas regulares são, por conclusão, todas regulares. Ressaltamos, portanto, que inclusive a Educação Especial, ofertada por estabelecimentos regulares de ensino, é regular. Desta forma, quando mencionarmos ensino regular, estamos incluindo a modalidade de ensino especificada como Educação Especial.

Por outro lado, a palavra *comum*, apresenta mais de uma dezena de significados por uma gama de dicionários. Dentre elas, as expressões mais adequadas ao nosso contexto são as descritas a seguir: o maior número; em comum, e do uso ou domínio de todos os de um lugar ou de uma coletividade. Desta forma, para considerações deste trabalho, quando dissermos sala de aula comum, estaremos nos referindo às salas de aula estabelecidas dentro da escola regular que atende alunos matriculados, ou não, na Educação Especial. Noutras palavras, não estaremos nos referindo aos alunos, exclusivamente, de uma modalidade ou de outra, mas aqueles que frequentam uma sala em comum, e que podem ou não, frequentar as aulas da Educação Especial mediante os atendimentos educacionais especializados (AEEs) mais diversos, e que geralmente são trabalhados em salas de recursos multifuncionais (SRMs).

Ademais, quando quisermos nos referir, exclusivamente, aos alunos atendidos também, mas não somente, pela modalidade de Educação Especial, nos referiremos aos alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE).

Por fim, quando mencionarmos alunos da rede regular de ensino nos referiremos a todos os alunos, matriculados em qualquer modalidade de ensino ofertada pela escola regular.

2.2 Construção histórica das políticas públicas de educação inclusiva no Brasil: estagnações, avanços e retrocessos

A segregação, exclusão, marginalização, discriminação e a repressão social ou educacional no Brasil, até meados do século XX, se mostravam acaloradas pelos ideais da corrente positivista excludente de Comte, em face dos grupos sociais minoritários tidos como inferiores e já predestinados (CARVALHO, 2011).

Dentro do contexto educacional, toda segregação, exclusão, discriminação e marginalização são evidenciadas e legitimadas pela legislação educacional brasileira no período mencionado no parágrafo anterior. É o que se aponta, por exemplo, no Estado de São Paulo, pelo Decreto n. 5.884, de 21 de abril de 1933, ao instituir o seu Código de Educação, quando mencionado por Kassar e Rebelo (2011, p.2) contempla que

[...] evidencia a preferência pela criação de escolas especializadas em detrimento de classes especiais para os estudantes que necessitassem de educação especializada.

[...] Parte VII

Da educação especializada

Art. 824

Dos tipos de escolas especializadas:

- a) escolas para débeis físicos
- b) escolas para débeis mentais
- c) escolas de segregação para doentes contagiosos
- d) escolas anexas aos hospitais
- e) colônias escolares
- f) escolas para cegos
- g) escolas para surdos-mudos
- h) escolas ortofônicas
- i) escola de educação emendativa dos delinquentes.

Onde não for possível a instalação de escolas especializadas autônomas [...] serão organizadas classes para esses fins especiais nos grupos escolares.

Anota-se, portanto, já no Estado de São Paulo, critérios extremamente segregativos, excludentes e seletivos do alunado paulista alinhados a critérios médicos/clínicos (*ibid.*, p.1). É neste sentido que ainda perdura o processo de institucionalização (com início no Brasil em 1854, com Pedro II, através da criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos) ou seja, a criação e manutenção de instituições que prestam atendimento para cada umas das especificidades dos indivíduos, que são tomados pela sua diversidade como critério excludente ao ensino regular saltam aos olhos.

Neste sentido é importante mencionar que logo após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), houve a proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 10 de dezembro de 1948 (ONU, 1948), em que o Brasil, como um dos signatários da Organização das Nações Unidas (ONU), a subscreveu na mesma data. Este documento evidenciou que “Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos [...]” (ONU, 1948, art. 1º) e que

A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos [...]” (ONU, 1948, art.26, § 2º).

Fato, portanto, que corroborou para que segregação e a exclusão das minorias comesçassem a deixar de tomar forma, inclusive com menção expressa acerca da Educação. Tais reflexos já se mostraram evidenciados durante a lavratura da Declaração supracitada (ONU, 1948) que perdurou por aproximadamente três anos, trazidos já no projeto de lei da primeira Lei de Diretrizes e Bases do Brasil, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961), que fora discutida ao longo de 13 anos antes de sua promulgação.

Em (*ibid.*), questões não excludentes e não segregativas começam a ser delineadas com mais solidez, de modo a apontar o início do processo de desinstitucionalização. Em (*ibid.*, art. 88 e 89) que dispõe sobre a educação de excepcionais, não torna obrigatória a matrícula dos ditos excepcionais em escolas especiais. O elemento em tela menciona que “A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (*ibid.*, art. 88). Embora a palavra excepcional, no contexto do art. 89 do

mesmo diploma legal seja trazido para tratar das minorias, não se pode negar avanço para o atendimento dos alunos com deficiência, embora o processo efetivo de escolarização ainda não tivesse sido concebido com clareza para estes alunos. Corrobora para o entendimento, aquilo que se sobressai aos excepcionais quando

As histórias desses indivíduos [dos excepcionais], verificáveis em suas anamneses e em seus relatórios escolares, são a história de suas deficiências, de suas dificuldades, de seus fracassos, de suas crises emocionais e de suas atitudes sociais inadequadas, enquanto que suas vidas, fora disso, nada são, nada valem, nada representam (BUENO, 2016, p.64).

Em pleno período ditatorial no Brasil, em 1971, emerge nova Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1971). Na norma em tela, discutida e promulgada de forma relâmpago, num período de aproximadamente três meses, alavanca-se uma troca de expressões direcionadas aos alunos, hoje, PAEE (público-alvo da Educação Especial). À época, o termo excepcional outrora usado em (BRASIL, 1961) agora fora concebido de outra forma em que

Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971, art. 9º).

A partir daqui, surge um novo termo (tratamento especial) para direcionar o atendimento aos alunos com deficiência, com distorção idade e série, bem como aos superdotados. Importante ressaltar que o termo (tratamento especial) já se refere a algum tipo de atendimento que, em tese, respeite à diversidade das minorias. Ademais, incorpora os superdotados ao texto, até então não mencionados anteriormente. Ressaltamos, contudo, que o tratamento especial mencionado no texto da norma haveria de ser regulamentado pelos Conselhos Estaduais de Educação (CEEs). As regulamentações supramencionadas neste período praticamente inexisteram, o que impossibilitou a implementação, na perspectiva da educação inclusiva, de políticas públicas eficazes para a Educação Especial numa perspectiva inclusiva. Neste liame, revela-se historicamente, uma lacuna temporal de exclusão que impedia o acesso ao conhecimento científico sistematizado pelas classes sociais mais pobres (MANTOAN 2003; CARVALHO, 2011; BUENO, 2016).

Em 1973, o Ministério da Educação e Cultura

[...] cria o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que, sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, mas ainda configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado.

Nesse período, não se efetiva uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de “políticas especiais” para tratar da educação de alunos com deficiência. No que se refere aos alunos com superdotação, apesar do acesso ao ensino regular, não é organizado um atendimento especializado que considere as suas singularidades de aprendizagem. (BRASIL, 2008, p.10)

Assim, a criação do CENESP pelo Ministério da Educação e Cultura não resultou em avanços para a implementação de políticas em educação inclusiva, mas em medidas de cuidados de cunho clínico/médico que não contribuíram para o avanço da Educação Especial, e tampouco, da educação na perspectiva inclusiva nesse período, mas sim, num verdadeiro retrocesso daquilo que se vinha construindo. O cuidar e o não educar (escolarização) se constituem processos estigmatizantes às classes sociais mais pobres e às minorias, à medida que o processo de escolarização é substituído somente pelo ato de cuidar (MANTOAN, 2003; FONSECA-JANES e OMOTE, 2015; BUENO, 2016).

Logo após o período ditatorial no Brasil já mencionado anteriormente, com a publicação da Carta da República em 1988 (BRASIL, 1988) é que, de fato, começaram a existir apontamentos mais consistentes quando é esclarecido que “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios [...] I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (*ibid.*, art. 206, I) e quanto ao fato de que “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (*ibid.*, art. 208, III).

Neste sentido é importante destacar a presença de uma palavra que se mostra inovadora e imprescindível à compreensão da dimensão da obrigação do Estado para o atendimento às diversidades. A palavra em questão (garantia) mencionado na Carta Magna (BRASIL, 1988, art. 208, *caput*) deve ser interpretada com profundidade para demonstrar uma imposição à administração pública informando de que não há, em nenhuma hipótese, algo que possa ser feito, tão somente, no sentido de se tentar ou

oportunizar. De mesmo modo, às instituições privadas. Noutras palavras, é impositivo que os alunos com deficiência tenham um atendimento educacional especializado no ensino, sempre de forma que lhes proporcione condições de igualdade de oportunidades e de permanência na escola e, preferencialmente, na rede regular de ensino, pública ou privada. Por óbvio, não faz sentido que o aluno tenha acesso à escola e não tenha condições de permanência nela, o que implica, no contexto em questão, além do atendimento educacional especializado no ensino, numa mudança de paradigmas, de postura e de concepções dos agentes da escola em relação a seu alunado. É nesta percepção que Mantoan (2000) dá sentido à inclusão ao dizer que “Pretendemos, também demonstrar a viabilidade da inclusão pela transformação geral das escolas, visando a atender aos princípios deste novo paradigma educacional” (MANTOAN, 2000, p. 3). Desta forma e mediante o evidenciado sobre (BRASIL, 1988), definitivamente, avançamos muito em relação à construção da educação na perspectiva inclusiva.

Um ano após a promulgação da Carta Magna de 1988, novo elemento normativo foi promulgado. A Lei Federal n. 7.853, de 24 de outubro de 1989 (BRASIL, 1989) dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, e define, neste âmbito, alguns crimes. O elemento normativo em tela se alinha ao descrito em (BRASIL, 1988) e se mostra de forma mais contundente e extremamente incisiva no que se refere à educação, sobretudo à Educação Especial. Vista na perspectiva inclusiva, percebemos que a legislação em questão se mostra firme, pontual e dura em caso de descumprimento do referido diploma legal quando o tema é a educação para as pessoas com deficiência. Neste sentido, o fato de o legislador pretender ser fático em relação aos direitos das pessoas com deficiência, também no contexto educacional, não representa nenhum retrocesso, pelo contrário, se mostra como componente inicial extremamente alinhado ao já enunciado pela Carta da República de 1988.

Em Brasil (1989) dois momentos se destacam: O primeiro deles, ao descrever em todas as suas seis alíneas de seu inciso I, art. 2º, em relação ao contexto da educação, alguns direitos das pessoas com deficiência. Dentro deste primeiro momento destacamos uma de suas alíneas ao descrever a viabilização do “acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo” (BRASIL, 1989, art.

2º, I, e). Isto posto, já se percebe uma tentativa de permear a equidade pela igualdade. O segundo momento se revela quando

Art. 8º. Constitui crime punível com reclusão de 1 (um) a 4 (quatro) anos, e multa:

I - recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta; (BRASIL, 1989, art. 8º, I- Redação de 1989).

Em toda a evolução histórica da educação inclusiva no Brasil, este é o primeiro momento em que se estabelece numa legislação não voltada especificamente à educação e ao ensino, de forma cabal, a possibilidade de responsabilização criminal para pessoa física ou agente público, que agir em desconformidade com uma norma positivada. Fato importante ainda a ser mencionado é que em 2015, o mesmo artigo de (BRASIL, 1989) fora alterado por (BRASIL, 2015), quando aumenta a pena em caso de descumprimento da lei e suprime uma expressão (sem justa causa é a expressão mencionada) que permitiria, em tese, burlar a legislação e corrige a nomenclatura outrora mencionada como portador de deficiência a partir de “[...] reclusão de 2 (dois) a 5 (cinco) anos [...], [...] cancelar ou fazer cessar inscrição de aluno em estabelecimento de ensino [...] e [...] em razão de sua deficiência” (BRASIL, 1989, art. 8º, I- Redação de 2015).

Já em na década de 1990, através de Resolução, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) proclamou a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca-Conferência Mundial sobre necessidades educativas especiais (UNESCO, 1994) que serão abordados posteriormente. Ressaltamos que as diretrizes mencionadas (UNESCO, 1990, 1994), mesmo que possuam o Brasil como signatário da UNESCO/ONU, não têm, por natureza de onde emanaram, força de elemento normativo, ou seja, são apenas norteadores. Para que tais documentos tivessem, à época, força de lei, haveria a necessidade de sua aprovação pelo Congresso Nacional, mediante Decreto Legislativo e, *a posteriori*, a promulgação de Decreto Federal pelo Presidente da República do Brasil.

Mas então, porque tais elementos (UNESCO, 1990; 1994;) são tão fomentados? Não avançamos, historicamente, nas questões relativas às políticas públicas de inclusão escolar? Responderemos a seguir.

Os documentos, como já mencionado anteriormente, são diretivos/norteadores e tem viés à elaboração de elementos normativos (com força de lei), ou até mesmo para direcionamento na elaboração/emenda de políticas públicas e de legislações que as tenham como pano de fundo.

Avançamos em algumas questões e em outras não. Faremos algumas considerações logo na sequência.

Unesco (1990) se mostra como elemento norteador para a universalização da educação, e através deste, na promoção da inclusão, idealizando a educação de qualidade pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Em que pese a universalização da educação, já imbuída das concepções do ensino previstas na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988, art. 206), o avanço se mostra pertinente. Entretanto, não é concebível que a UNESCO, com uma declaração com potencial de alcance em mais de 80 países, mostre seu enlevo educacional simplesmente primando pela satisfação de necessidades básicas de aprendizagem em que “Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem.” (UNESCO, 1990, art. 1º). Na verdade, impulsionou-se a “escola de massa” (BUENO, 2011, p.146).

Com escopo na inclusão para a educação das pessoas de todos os extratos sociais e com as mais fartas diversidades sociais e culturais, a “[...] satisfação de necessidades básicas de aprendizagem [...]” (UNESCO, 1990, art.1º) se torna excludente por si só, à medida que favorece o distanciamento social e cultural dos mais abastados em relação aos pobres. É nesta concepção que

O que se pode retirar da declaração [UNESCO, 1990], se formos mais a fundo, é que, mais uma vez, distinguem-se os processos de escolarização para os bem aquinhoados (que ultrapassarão em muito o estágio das necessidades básicas de aprendizagem) e aqueles para o “populacho”, quer sejam as massas pauperizadas da América Latina,[...] (BUENO, MENDES e SANTOS, 2008, p.47).

Destarte, mesmo que Unesco (1990) seja apenas um elemento orientador/norteador, é fato que o rastro amargo do fel se mostra nas vísceras, à medida em que se tem que “A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos” (BRASIL, 1996, art. 87, § 1º).

A partir de Unesco (1990), apesar das novas perspectivas do acesso à escola na última década do século passado, os baixos níveis de aprendizagem mancharam e macularam o processo de escolarização mundial, mobilizando o Estado brasileiro à tomada de decisões políticas para reverter a situação (BUENO, 2016, p.146) que se revelou no Brasil, em 1994 e 1996, pela chancela de (UNESCO, 1994), elaboração de (BRASIL, 1994) e pela promulgação de (BRASIL, 1996).

A Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994) fundamentou-se em (BRASIL, 1971; 1988) para sua constituição. De cunho estritamente integracionista, apresentou seu foco sobre o indivíduo superdotado ou com deficiência, e sempre mediante os ideais de normalização, para que ele, o indivíduo, tivesse condições de se adequar à sociedade em que está inserido mediante a criação de mecanismos que o tornassem o mais próximo possível dos padrões socialmente constituídos. Evidentemente que se apresentou, mesmo com caráter diretivo apenas, num retrocesso ao processo histórico de evolução das concepções inclusivas de educação.

A Declaração de Salamanca Unesco (1994) teve sua tradução realizada do espanhol para a Língua Portuguesa, através de documento impresso, pela Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência (CORDE) em 1994, sob a supervisão do Ministério da Justiça. Em 1997, é reeditada com alterações e disponibilizada por meio eletrônico. A primeira tradução oficial foi modificada com algumas incorreções conceituais que alteraram, de forma bastante significativa a sua primeira tradução (BUENO, MENDES e SANTOS, 2008, p.44-53). Os autores mencionam mudanças conceituais que não se concretizaram para corrigir simples erros de tradução, mas alterações da essência do elemento em questão.

Neste sentido apontam que “enquanto a primeira [tradução] utiliza o termo “orientação integradora”, e “[...] transformou essa expressão em “orientação inclusiva”” (*ibid.*, p.45), seguem mencionando que a nova redação transforma

apoiar programas de ensino que facilitem a educação de alunos e alunas com necessidades educativas especiais se transforme em apoiar o desenvolvimento da educação especial como parte integrante de todos os programas educacionais. Mais estranho ainda, quando verificamos que a expressão “educação especial” foi incluída, quando no documento original não há uma referência sequer a essa “modalidade de ensino” (*ibid.*, p.51).

E que

A tradução impressa da CORDE afirma que se deve assegurar que, num contexto de mudança sistemática, os programas de formação do professorado, tanto inicial quanto contínua, estejam voltados para atender às necessidades educativas especiais nas escolas integradoras. Já na versão eletrônica disponível, do mesmo órgão, as modificações são enormes em relação ao texto impresso de 1994: garantam que, no cenário de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas.

Aqui a impropriedade é dupla, já que se substituí integradoras por inclusivas e programas voltados para atender às necessidades educativas especiais por provisão de educação especial (*ibid.*, p.51-52).

O que se percebe, portanto, é que Unesco (1994) trouxe consigo em suas duas edições uma confusão conceitual dos termos empregados, dando margem a *priori*, ao entendimento de que a educação inclusiva deve ser tratada somente sob a ótica da Educação Especial. Ressaltamos, entretanto, que (UNESCO, 1990; 1994) na realidade têm o foco, indiscriminadamente, em todos os alunos (CARVALHO, 2011).

Mediante os apontamentos tomados pelas trocas de termos e erros conceituais já trazidos à baila por (BUENO, MENDES e SANTOS, 2008), embora Unesco (1994) tenha sido um grande marco para discussões e apontamentos que permeassem a educação inclusiva, é fato que as incorreções conceituais já trazidas geraram confusão entre professores brasileiros, o que impediu um entendimento coerente acerca da educação inclusiva no Brasil na década de 1990. Por consequência, o entendimento processual de que os professores que trabalham no ensino regular “[...] de modo geral, não se motivam em conhecer e discutir o texto de

Salamanca, por considerá-lo dirigido aos portadores de deficiência” (CARVALHO, 2011, p.156). Contudo, como já mencionado, o documento em tela apresentou-se como um divisor de águas para discussões mais substanciais acerca da educação inclusiva no Brasil, motivo pelo qual entendemos que houve avanço nas discussões sobre a temática, sobretudo pela Academia, embora Bueno (2016) diga que “a perspectiva ufanista de que a declaração [de Salamanca] constitui marco de avanço para as políticas educacionais merece, pelo menos, ser colocada em suspeição”(BUENO, 2016, p.187).

Dois anos após Unesco (1994), emerge nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil (BRASIL, 1996). O documento fora promulgado com algumas ideias e concepções advindas de Unesco (1994).

Embora ainda com algumas inconsistências conceituais mediante as concepções que adotaremos e trataremos mais adiante nesta investigação, Brasil (1996) foi o primeiro elemento normativo brasileiro, no âmbito específico da educação, com perspectivas efetivamente inclusivas. Trouxe consigo o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais (necessidades especiais é a expressão que, à época, foi usada em toda Brasil (1996) para se referir aos alunos com deficiência) preferencialmente na rede regular de ensino” (*ibid.*, art. 4º, III- Redação de 1996) já direcionando o atendimento dos alunos com deficiência nas classes comuns, traduzindo um grande avanço das perspectivas de educação inclusiva.

Além, é o primeiro documento a tratar a educação básica, ofertada por estabelecimentos públicos de ensino, como um direito público subjetivo. Noutras palavras, de oferta obrigatória e nas modalidades e adequações necessárias à satisfação do direito à educação de todas as pessoas no ensino fundamental, independentemente da idade; a que todos tem direito. É neste sentido que pela primeira vez também se oportuniza, legalmente, a oferta do “ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (*ibid.*, art. 4º, I- Redação de 1996).

Para Kassar e Rebelo (2011), “Já o termo “atendimento especializado” somente é mencionado [em BRASIL, 1996] quando se diz que os sistemas de ensino (municipais, estaduais) deverão assegurar “professores com especialização

adequada [...]” (KASSAR e REBELLO, 2011, p.9). E este é um dos pressupostos fáticos de falha da legislação em tela, vez que deveria pontuar, já à época, a educação especial nas esferas pública e privada. Neste sentido, a inércia estatal permitiu, de forma velada, a educação especial com viés segregativo e exclusivo a primeiro momento.

Dentre outros elementos, temos ainda em Brasil (1996), a especificação da Educação Especial como modalidade de ensino, mas configurada para atendimento aos “portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996, art.58, *caput*- Redação de 1996). Neste sentido, embora não se tenha nenhuma menção às palavras inclusão ou inclusiva em toda a lei, já é possível perceber que a Educação Especial é tomada, mesmo que ainda com erros conceituais, como por exemplo, pelo uso do termo “integração” como sinônimo de “inclusão” (SASSAKI, 2003; MANTOAN, 2003), numa perspectiva inclusiva, ao priorizar o atendimento de alunos com deficiência na rede regular de ensino . Também inédito são as considerações de que os sistemas de ensino deverão assegurar “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas [dos alunos com deficiência] necessidades” (BRASIL, 1996, art. 59, I). Ademais, reitera ao proferir que os sistemas de ensino deverão assegurar “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (*ibid.*, art.59, III).

Neste sentido, levando-se em consideração que o delineamento das outras modalidades de ensino já mencionadas tenha ocorrido somente em 1998 pelas diretrizes curriculares nacionais, a Educação Especial fora dimensionada como modalidade que se abre a qualquer tipicidade de educação escolar. Avançamos muito, mas aos poucos, onde o delineamento da educação, vista numa perspectiva inclusiva, começa a tomar corpo de forma mais visível.

Embora tenhamos avançado bastante, na perspectiva da educação inclusiva com (*ibid.*); as determinações, dentre aquelas mencionadas nos parágrafos anteriores de (*ibid.*), foram nebulosas e careceram de regulamentação. É neste sentido que emerge a Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001 (BRASIL, 2001a).

Como já mencionamos anteriormente, o termo “necessidades educacionais” foi usado em (BRASIL,1996) para se referir aos alunos com deficiência em toda a

legislação e, em seus noventa e dois artigos o termo mencionado foi oportunizado em 4 momentos. O termo *necessidades educacionais especiais* não apareceu em nenhuma oportunidade em (*ibid.*)

Por outro lado, em Brasil (2001a), o termo “necessidades educacionais especiais” apareceu vinte e duas vezes, na totalidade de seus vinte e dois artigos; e promoveu avanços e retrocessos.

Em relação aos avanços, restou evidenciado a obrigatoriedade do atendimento educacional especializado também na esfera privada, outrora sem regulamentação em (BRASIL, 1996), quando agora prescreve que “Em consonância com os princípios da educação inclusiva, as escolas das redes regulares de educação profissional, públicas e privadas, devem atender alunos que apresentem necessidades educacionais especiais[...]” (BRASIL, 2001a, art.17, *caput*). Aqui se vislumbra um marco cabal para o atendimento de alunos com deficiência nas redes e escolas do âmbito privado e avulta-se uma mudança de paradigma de que caberia somente ao Estado promover a Educação Especial sob o manto da educação inclusiva.

Ainda em relação aos avanços, o disposto em (BRASIL, 1996, art. 59, I) é regulamentado por Brasil (2001a) quando prescreve que

A organização e a operacionalização dos currículos escolares são de competência e responsabilidade dos estabelecimentos de ensino, devendo constar de seus projetos pedagógicos as disposições necessárias para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos [...] (BRASIL, 2001a, art. 15, *caput*).

Desta sorte, fica nítida a concepção inclusiva a que é aberta o currículo e sua operacionalização. Neste momento não há de se falar na concepção de integração, mas de inclusão, à medida que a escola começa a se moldar às reais necessidades dos alunos, independentemente se são alunos com ou sem deficiência. O que se evidencia aqui é a mudança de sujeitos que se adequam.

Novo avanço se mostra em (BRASIL, 2001a, art. 59, III), como já exposto anteriormente, ao apontar a obrigatoriedade de professores capacitados à inclusão (embora esteja escrito integração) alinhados às concepções de flexibilização do currículo. Isso corrobora com o atendimento dos alunos com deficiência, preferencialmente, nas salas comuns.

Por outro lado, conforme já mencionamos, a expressão “necessidades educacionais especiais” apareceu no documento em vinte duas oportunidades, e com concepções e entendimentos mais diversos possíveis. O documento é categórico ao dizer que, além dos alunos com deficiência ou superdotação, “Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que [...]apresentarem[...]l - dificuldades acentuadas de aprendizagem [...]” (*ibid.*, art.5º, *caput*, I). Isso configura, de forma fática, que qualquer aluno com qualquer dificuldade, nos termos mencionados, é também, público alvo da Educação Especial. Ademais, partindo deste pressuposto, os alunos que apresentassem alguma dificuldade de aprendizagem poderiam ser deixados somente a cargo da Educação Especial, à medida que a legislação em tela abre espaço para que a Educação Especial substitua os “serviços educacionais comuns” (*ibid.*, art.3º). Com mesmo cabimento

O ensino regular tem excluído, sistematicamente, larga parcela de sua população, sob a justificativa de que ela não reúne condições para usufruir do processo escolar porque apresenta problemas pessoais (distúrbios os mais diversos), problemas familiares (desagregação ou desorganização da família) ou “carências culturais” (provenientes de um meio social pobre)” (BUENO, 2016, p.124).

Por fim, mesmo que a legislação em análise traga consigo uma mixórdia entre termos, nomes e concepções, é conclusiva também, ao trazer consigo apontamentos importantes a caminho de uma educação inclusiva. É neste sentido que Bueno (2016) reitera para que as concepções do legislador devam ser vistas sob planos diferentes, não só aquela que desconstrói, mas sobretudo, aquela que constrói.

Em 2001, com promulgação da Lei Federal n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001b), que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) com planejamento para os próximos dez anos, algumas considerações inerentes à educação inclusiva se fazem necessárias. A última frase do subtópico 8.1 da legislação em tela, elenca um desafio a ser cumprido no período estabelecido pelo PNE (BRASIL, 2001b), no contexto da educação especial, a saber: “Mas o grande avanço que a década da educação deveria produzir será a construção de uma escola inclusiva, que garanta o atendimento à diversidade humana” (*ibid.*, p.54). Dentro das diretrizes a serem adotadas pela Educação Especial acrescenta que “Propõe-se uma

escola integradora, inclusiva, aberta à diversidade dos alunos, no que a participação da comunidade é fator essencial [...]” (*ibid.*, p.54).

Ademais, em 8.3 de (*ibid.*), outro subtópico destinado ao capítulo da Educação Especial, a respeito dos alunos com necessidades educacionais especiais é dado à medida em que prevê que o PNE deva

Organizar, em todos os Municípios e em parceria com as áreas de saúde e assistência, programas destinados a ampliar a oferta da estimulação precoce (interação educativa adequada) para as crianças com necessidades educacionais especiais, em instituições especializadas ou regulares de educação infantil, especialmente creches (*ibid.*, p.56).

Ainda, um dos objetivos a serem alcançados é “Assegurar a inclusão, no projeto pedagógico das unidades escolares, do atendimento às necessidades educacionais especiais de seus alunos, definindo os recursos disponíveis [...]” (*ibid.*, p.57).

Neste sentido evidencia-se que a perspectiva da educação inclusiva se insere no PNE, contudo, somente dentro do capítulo destinado à educação especial é que aparece com clareza o público a que se destina, sempre se referindo aos alunos PAEE. Não há menções aos termos “necessidades educacionais especiais” ou “educação inclusiva/inclusão” a todos os alunos de forma significativa que pudessem permear o entendimento de uma educação inclusiva que se destinasse a todos os alunos. Desta sorte, o entendimento acerca da educação inclusiva e dos alunos com necessidades especiais ainda é, majoritariamente, vista na perspectiva exclusiva da Educação Especial e se alinha às concepções de (BRASIL, 2001a). Contudo, nas concepções de Bueno (2016), os aspectos que apontam avanços devem se sobrepor aos retrocessos, motivo pelo qual temos o entendimento de que se vislumbram avanços na perspectiva de uma educação inclusiva, mas que não se limitam, tão somente, aos alunos PAEE.

A Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002a) que institui as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, apresentaram concepções de mudanças no cenário educacional brasileiro à época, provenientes de perspectivas pautadas da capacitação docente para debates ampliados de forma eficiente. É neste sentido que, por exemplo, ao considerar que o projeto pedagógico dos cursos de licenciatura

deverá contemplar, além da formação específica, a definição “[...] dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências [...]” que contemplem “II. conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2002a, art. 6º, §3º, II). É importante ressaltar que os termos “inclusão, inclusiva ou educação inclusiva” não aparecem em nenhum momento na presente Resolução. Deste modo, se torna evidente o entendimento de que o termo “necessidades educacionais especiais” se refere, única e exclusivamente, aos alunos PAEE. É neste sentido que concluímos que o avanço, relativamente à educação inclusiva nesta norma, se valeu de forma bastante simbólica, vez que Brasil (2001a) já o fizera com muito mais propriedade, embora tivesse a concepção de integração ressignificada como inclusão, além dos alunos com NEE moldados à ideia do PAEE.

No entendimento de Bisol e Spwerb (2010) quanto à surdez, apontam que “Precisamos constantemente renovar nossos modelos e inventar novas perspectivas de análise [sobre a surdez]” (*ibid.*, p.12). Assim apontam divergências de concepções quanto ao entendimento da surdez como deficiência ou não. Independentemente do entendimento e concepções que possam ser discutidas acerca da temática, não nos cabe debruçar sobre o assunto neste momento pela natureza do trabalho em questão. Portanto, é necessário que tenhamos, como pressuposto suficiente, a garantia da aprendizagem por meio equidade com vias a garantir a igualdade de oportunidades dos alunos surdos.

A partir desta premissa, a Lei Federal n. 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002b), que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), reconheceu a Libras como meio legal de comunicação e expressão. Neste sentido o surdo passa a ter reconhecido o direito à comunicação através de linguagem em que se permite entender e ser entendido. As consequências para a inclusão social, escolar e a construção cidadã de alunos surdos são elementos fundantes para uma construção social mais justa e menos segregativa (SASSAKI, 2003; MANTOAN 2003; CARVALHO 2011; CAMARGO, 2017; ANDRADE, MOLENA e VERASZTO, 2019). Caminhamos e progredimos muito.

Embora com abrangência somente no Estado de São Paulo, mas mediante o contexto em que esta investigação se insere, é importante e produtora trazer algumas considerações sobre a Resolução SE n.61, de 5 de abril de 2002 (SÃO

PAULO, 2002), institui sobre ações referentes ao Programa de Inclusão Escolar. O elemento normativo interno, ora positivado com aplicabilidade na Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo traz consigo em suas considerações que “a política de ação governamental prevê um Programa de Atendimento aos alunos da rede pública, com necessidades educacionais especiais, preferencialmente em classes regulares de ensino” (SÃO PAULO, 2002, p.1). Assim, alinhando-se a este fato as alterações de Unesco (1994) para Unesco (1997) ao retraduzir a expressão NEE como Educação Especial, e alinhados às ideias da Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001 (BRASIL, 2001a) consoantes à equiparação das NEE com deficiências, o período de 1997 à 2002 se mostra, no Estado de São Paulo, como período de avanços e retrocessos da perspectiva escolar inclusivista.

Em que pese as concepções de Bisol e Spwerb (2010), segundo Lodi (2013) criamos, no contexto em análise, um verdadeiro paradoxo que explicitaremos a seguir.

O Decreto Federal n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005) que regulamentou a Lei Federal n. 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002b), o fez numa perspectiva, dentro do nosso contexto, visando essencialmente à formação docente para a inclusão de alunos surdos, bem como para reiterar a inclusão escolar deste alunado. Contudo, a inclusão permeada pelo documento gera bastante estranheza, vez que ora aponta a possibilidade de classes bilingues e outrora a possibilidade de intervenção de intérprete. Nos cabe uma reflexão: se a classe bilingue mencionada por (BRASIL, 2005) for composta somente por alunos surdos, haverá inclusão escolar no contexto da escola? E este é o cerne da questão. Se houver estratégias que não atendam a todos os alunos de forma adequada, dentro da concepção de inclusão escolar que adotamos (trazidos em 2.3 e 2.4), teremos evidenciado o movimento de exclusão escolar, à medida em que estes alunos, bem como os ouvintes, são privados de uma convivência heterogênea.

Neste sentido

Enquanto a Política de Educação Especial defende a inclusão dos alunos surdos no sistema regular de ensino, as comunidades surdas e pesquisadores da área, considerando a diferença linguística desse grupo social e o disposto no Decreto nº 5.626/05, advogam que a educação de surdos constitui-se como um campo específico do conhecimento, distanciando-se da educação especial. [...]Tal concepção limita a

transformação proposta para a educação de surdos apenas ao plano discursivo e restringe a inclusão à escola, impossibilitando uma ampliação desse conceito a todas as esferas sociais, conforme defendido pelo Decreto. Essa diferença entre os sentidos dos conceitos de educação bilíngue e de inclusão nos dois documentos tem alimentado velhas tensões e inviabilizado o diálogo entre as proposições da Política de Educação Especial e do Decreto nº 5.626/05 (LODI, 2013, p.49).

Ressalte-se aqui questões inerentes aos elementos normativos que se contrapõem causando reflexos que às vezes não corroboram entre si (SASSAKI, 2003; MANTOAN, 2003; CARVALHO, 2011).

Cabe, portanto, salientar que ainda restam alinhamentos conceituais a serem delineados para que a regulamentação de (BRASIL, 2002b) se mostre eficiente ao propósito inclusivo, o que não reflete, necessariamente, na diminuição de seu potencial inclusivo (ANDRADE, MOLENA e VERASZTO, 2019).

Já através das disposições sobre a implementação do plano de metas e compromisso de todos pela educação (BRASIL, 2007), é evidente o compromisso do governo federal em relação a uma educação de qualidade frente às diretrizes postuladas (*ibid.*, art. 2º, incisos I a XXVIII). Na perspectiva do amadurecimento dos ideais inclusivos, a legislação em tela se remonta à uma gama bastante ampla de elementos norteadores capazes de repercutir naquilo que se espera no tocante à perspectiva inclusiva dos sistemas de ensino e, por consequência, das escolas. O elemento normativo mencionado é sistemático em contemplar diretrizes que, sendo cumpridas, corroborariam pela excelência da qualidade educacional vista nas perspectivas inclusivas amparadas por (STAINBACK e STAINBACK, 1999; MITTLER e MITTLER, 2001; MANTOAN, 2003; SASSAKKI, 2003; CAMARGO, 2017; ANDRADE, MOLENA e VERASZTO, 2019). Um dos fatos mais interessantes deste elemento normativo é o fato de que não se trata de objeto relativo à Educação Especial ou educação inclusiva (comumente tomado como sinônimos como já mencionado) por exclusividade, mas sua conotação inclusiva é mostrada na essência, apresenta-se de forma pronunciada à medida em que uma de suas diretrizes aponta para “garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas” (BRASIL, 2007, art. 2º, IX). A pequenos passos se vislumbram os “enlaces” (CAMARGO, 2017, p.1).

Em 2008, mediante um grupo de trabalho composto por representantes do Ministério da Educação (MEC) e por representantes da Academia, aflora o documento intitulado como Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). De forma clara (*ibid.*) se ancora no movimento mundial da educação inclusiva, apontando, de forma reiterada e incisiva, mediante uma contextualização histórica de elementos normativos e orientativos, o direito de todos os alunos de participarem de forma ativa e em conjunto na escola, como forma de construção de um sociedade equânime, mais justa e que afasta conotações segregativas e exclusivistas de qualquer aluno por sua condição apontada pelas diferenças, independentemente do fato de possuir, ou não, alguma deficiência (MANTOAN 2003, SASSAKI, 2003; CAMARGO, 2017; VERASZTO *et al.*, 2014, 2018). Se conjectura pelos ideais dos direitos humanos do sujeito, como mecanismo para apontar diferenças e igualdades como valores intrínsecos à constituição do convívio e da natureza humana. Se remete além da escola, sempre com viés a um povo que se constrói e reconstrói pelos ideais das diferenças e igualdades das pessoas como elemento necessário para o respeito mútuo, seja através do direito à educação de qualidade como essência, ou pelas vias laterais de uma formação docente contínua e pelo respeito ao acesso de todos à escola, inclusive espaciais, urbanísticas e de mobiliários. Atrela de forma contundente a participação da família por elemento norteador do processo de inclusão social e escolar (BRASIL, 2008).

Ademais, como ponto crucial para o contexto do nossa investigação, Brasil(2008) aponta que, de 1998 à 2006, o crescimento das matrículas em classes especiais e escolas especializadas apresentou um crescimento de 28%, passando de 293403 alunos em 1998 para 375488 alunos em 2006; ao passo que em classes comuns em escolas regulares, houve um crescimento de 640%, passando de 43923 alunos em 1998 para 325135 alunos em 2006. Evidentemente que a investigação em tela, como já expressamente mencionada anteriormente, não se limita somente aos alunos PAEE, mas não mencionar tais dados não possibilitaria um entendimento apropriado e mais preciso da tendência inclusiva dos alunos nas escolas da rede pública. Ressaltamos que este movimento inclusivo ocorre na contramão quando nos referimos às escolas privadas, quando a matrícula de alunos PAEE nas salas comuns passou de 46,8% em, 1998, para 37% em 2006, ao passo que nas escolas públicas, em 1998, tivemos 53,2% dos alunos PAEE matriculados e em 2006, 63%. (BRASIL,

2008). Isto posto, nas escolas privadas a redução, em valores percentuais, no período mencionado, foi de aproximadamente 21% (2006 em relação à 1998), enquanto nas escolas públicas houve um aumento de aproximadamente 18,5% (2006 em relação a 1998) das matrículas dos alunos PAEE segundo o que se extrai de (*ibid.*).

Entretanto, algumas considerações precisam ser mencionadas quando nos referimos a Brasil (2008). O documento em tela não fora chancelado pelo Executivo, tampouco pelo Legislativo e não emanou de autoridade com prerrogativa competente para positivá-lo. Isto posto, (*ibid.*) é elemento de natureza diretiva, sem caráter normativo mediante a ausência de sua positivação já mencionada neste parágrafo. Nas concepções de Bueno (2016), trata-se de uma política de governo, e não de Estado, o que o torna “sem caráter fático de legislação” (BUENO, 2016, p.164).

É neste sentido que, embora, sem a obrigatoriedade de seu cumprimento, o documento mencionado prescreve algumas questões que serão abordadas na sequência. Dentre eles, “[a educação especial] disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto à utilização nas turmas comuns do ensino regular” (BRASIL, 2008, p.16). Assim, o documento apregoa que os docentes de salas comuns devem, como os professores da Educação Especial, suprir as formas de dessemelhanças dos alunos PAEE em questões que são inerentes ao AEE, como ensino da Língua Brasileira de Sinais. Ora, como já é cediço, a educação especial tem suas aulas ministradas por professores de educação especial mediante AEE que “diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos[...].” (BRASIL, 2008, p.15).

Tais concepções corroboram com Camargo (2017, p.3), quando menciona que

Como exemplo, temos o ensino do Braille e do Soroban para os educandos cegos e da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para os surdos, quer dizer, aquilo que é específico desses alunos, a fim de que os mesmos possam ter acesso ao currículo comum. O ensino de tais conteúdos é objeto da educação especial e deve ser ofertado, preferencialmente na rede regular de ensino, no atendimento educacional especializado, no contraturno do ensino regular do educando com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação. Ainda, os conteúdos do atendimento educacional especializados não devem substituir os da educação regular.

Ademais, Brasil (2008), como um todo, apesar de seus ideais de uma modificação e transformação educacional para angariar resultados mediante a inclusão de alunos com deficiência, promove ao mesmo tempo uma verdadeira confusão de termos e conceitos que mais atrapalham do que ajudam, fazendo com que docentes, sobretudo gestores e articuladores, em grande parte das vezes fiquem sem saber a resposta coerente para algo simples. É o que se percebe, com clareza, em (BRASIL, 2008, p.13) ao trazer que

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial.

Dentro de nosso contexto e mediante ao entendimento que estabelecemos como aquele a ser adotado, Bueno (2016) corrobora com nosso entendimento à medida em que questiona os “conhecimentos gerais para o exercício da docência” (BUENO, 2016, p.167) mencionado no parágrafo citado anteriormente, à medida em que o documento se mostra vago e sujeito aos mais diferentes tipos de interpretações, sobretudo àquelas que priorizam uma deficiência em desfavor de outras, como por exemplo, os transtornos e síndromes em desfavor da surdez ou da deficiência visual (DV) ou cegueira, que exigem conhecimentos específicos, e não gerais da docência em uma determinada deficiência.

Com a Resolução n. 4 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009) definiu-se a SRM como base ao atendimento do PAEE em AEE ao mencionar que

Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública [...] (BRASIL, 2009, art.1º).

Instituiu inclusive a obrigatoriedade de matrícula de alunos PAEE nas salas comuns e no AEE (dupla matrícula), bem como o duplo financiamento outrora trazido

pelo Decreto Federal n. 6.253, de 13 de novembro de 2007, regulamentado pelo Decreto Federal n. 6.571, de 17 de setembro de 2008, e posteriormente, pelo Decreto Federal n. 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências; ao trazer ao texto que “9º-A- Para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB [Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação], será admitida a dupla matrícula dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado” e que “§ 1º- A dupla matrícula implica o cômputo do estudante tanto na educação regular da rede pública, quanto no atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2011, art. 9ºA, § 1º). Revela, neste momento, o apontamento prescrito em Unesco (1994) ao se referir à prescrição de investimentos às escolas para atendimento aos alunos com NEE, onde se percebe, até aqui, avanços significativos à real possibilidade de inclusão dos alunos PAEE.

Por outro lado, a Promotoria de Justiça do Estado do Rio de Janeiro, (MOTTA, 2011, p.14)

Teceu considerações acerca do decreto n. 7611/2011, que traz em seu art. 1º, VII, o termo preferencial para a oferta da educação especial, não mais se referindo ao AEE, o que é um risco para o operador do direito ao fazer sua interpretação, pois com o arcabouço legislativo que se tem hoje, acaba-se por concluir qualquer coisa. Além disso, o art. 1º, VII, deste decreto dispõe que a oferta da educação especial, e não o AEE, se dê preferencialmente na rede regular de ensino, pelo que se entende que se é preferencial é porque em outro local a educação especial pode ocorrer também.

Assim, o referido decreto se mostra, por um lado, como medida que modela o avanço da educação especial numa perspectiva inclusiva, e por outro, um retrocesso àquilo já constituído quanto a oferta do AEE nas redes regulares de ensino. É novamente nesta perspectiva que a grande gama de legislações se põe e contrapõe (MANTOAN, 2003; SASSAKI, 2003; CARVALHO, 2011, BUENO, 2016).

Em 2010, com ao advento da Resolução CNE/CEB n. 7, de 14 de dezembro de 2010, emanada do Ministério da Educação (MEC), que Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (BRASIL, 2010), o referido documento aponta, dentro do contexto de nossa análise, um elemento fundante até outrora não trazido com tão afinco. Tratam-se de ideais e perspectivas da gestão

democrática das escolas, sempre com foco nas práticas inclusivas (MANTOAN 2003, CARVALHO, 2011; CAMARGO, 2017) obrigatórias dos PPPs, das quais pontuaremos algumas, a saber: “O regimento escolar deve assegurar as condições institucionais adequadas para a execução do projeto político-pedagógico e a oferta de uma educação inclusiva e com qualidade social [...]” (BRASIL, 2010, art. 20, § 3º), que “[...] [O PPP e o regimento] reconheça e valorize as experiências dos alunos atendendo as suas diferenças e necessidades específicas, de modo a contribuir para efetivar a inclusão escolar e o direito de todos à educação” (*ibid.*, art. 22) e intensifica a inclusão na Educação Especial e na Educação de Jovens e Adultos (EJA) (*ibid.*, arts. 41 e 44). Desta sorte, avanços significativos se evidenciam neste documento.

Já em 2013, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013), elemento de cunho normativo, reúne todas as diretrizes curriculares nacionais para as modalidades de ensino existentes e já mencionadas anteriormente, além de descrever como deve ser o desenvolvimento de algumas temáticas contextualizadas com a Educação Básica, como por exemplo, da Educação Ambiental, Direitos Humanos, das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana dentre outras. No elemento normativo em questão, com quinhentos e quarenta e seis páginas, o termo “necessidades educacionais especiais” aparece em 6 oportunidades, e em todas elas se remete ao PAEE. Ao mesmo tempo, a palavra inclusiva e sua variação no plural aparecerem vinte e cinco vezes em todo o texto. Destas, 17 delas estavam inseridas no contexto da Educação Especial e somente 8 delas, se referiam a outros pontos não ligados diretamente à Educação Especial, o que nos permite perceber que a palavra inclusão ainda se remete, majoritariamente ao PAEE, não caracterizando a inclusão de forma plena como se as percepções inclusivas não permeassem a todos os alunos da escola (STAINBACK e STAINBACK, 1999; MANTOAN, 2003; SASSAKI, 2003; CARVALHO, 2011; BUENO 2016).

O Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) emerge da obrigatoriedade de Brasil (1988, art. 214) c.c. Brasil (1996, art.9º) como estratégia de planejamento para uma educação de qualidade, instituindo metas quantificáveis para os próximos dez anos a serem conseguidas por intermédio de diretrizes que se revelam em ações. As seis ações descritas em Brasil (1988, art.214, I a VI) de mostram como as dez diretrizes trazidas em Brasil (2014). Dentro no contexto desta investigação, as

diretrizes II, III e X são aquelas que contem temas de destaque nas questões aqui trabalhadas, ou seja, a universalização do ensino, a superação das desigualdades educacionais e de todas as formas de discriminação e, por fim, da promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos à diversidade (BRASIL, 2014). Vislumbra-se que as diretrizes apontadas anteriormente estão previstas nas estratégias para cumprimento das metas. A seguir apontaremos algumas delas, que devem ser entendidas na seguinte conformidade: quando dissermos x.y, nos referiremos à estratégia y da meta x.

É neste sentido que 3.13; 4.2; 4.7; 4.8; 4.9; 4.16; 7.24; e 12.5; 13.4 de Brasil (2014) se apresentam como estratégias que mais se destacam em nossa investigação. Ressaltamos que, embora (*ibid.*) seja uma Lei Ordinária Federal, portanto de cunho obrigatório, é fato que Brasil (2014) já se trata do terceiro Plano Nacional de Educação, de tal sorte que, quando algumas de suas metas não são atingidas mediante as estratégias propostas, tais metas são repensadas e novamente coordenadas para o próximo Plano Nacional de Educação como parte de uma ou mais metas que serão construídas. Trata-se de um avanço, relativamente ao contexto da educação inclusiva, embora não haja sanções para os sistemas/redes que não o cumprirem total ou parcialmente.

A Lei Federal n. 13.146, de 6 de junho de 2015 (BRASIL, 2015), que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, mesmo que não seja elemento central de nossa investigação, merece destaque em sua abordagem. Na legislação em tela evidenciou-se com clareza o conceito de pessoa com deficiência, deixando a concepção de que pessoa com deficiência é aquela com alterações/implicações de ordem biológica outrora trazida pelos mais diversos institutos normativos. Mostra-se a partir daqui, de forma definitiva, a impossibilidade de qualquer interpretação que se possa dar da pessoa, como se dela fosse a deficiência, à medida que não se trata de algo dela, da pessoa, mas inerente à sua situação. Assim traz Brasil (2015, art. 2º):

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

No mesmo sentido, temos que

A inclusão é um paradigma que se aplica aos mais variados espaços físicos e simbólicos. Os grupos de pessoas, nos contextos inclusivos, têm suas características idiossincráticas reconhecidas e valorizadas. Por isto, participam efetivamente. Segundo o referido paradigma, identidade, diferença e diversidade representam vantagens sociais que favorecem o surgimento e o estabelecimento de relações de solidariedade e de colaboração. Nos contextos sociais inclusivos, tais grupos não são passivos, respondendo à sua mudança e agindo sobre ela. Assim, em relação dialética com o objeto sócio-cultural, transformam-no e são transformados por ele (CAMARGO, 2017, p.1).

Ainda, a “Inclusão, portanto, é uma prática social que se aplica no trabalho, na arquitetura, no lazer, na educação, na cultura, mas, principalmente, na atitude e no perceber das coisas, de si e do outrem” (CAMARGO, 2017, p1).

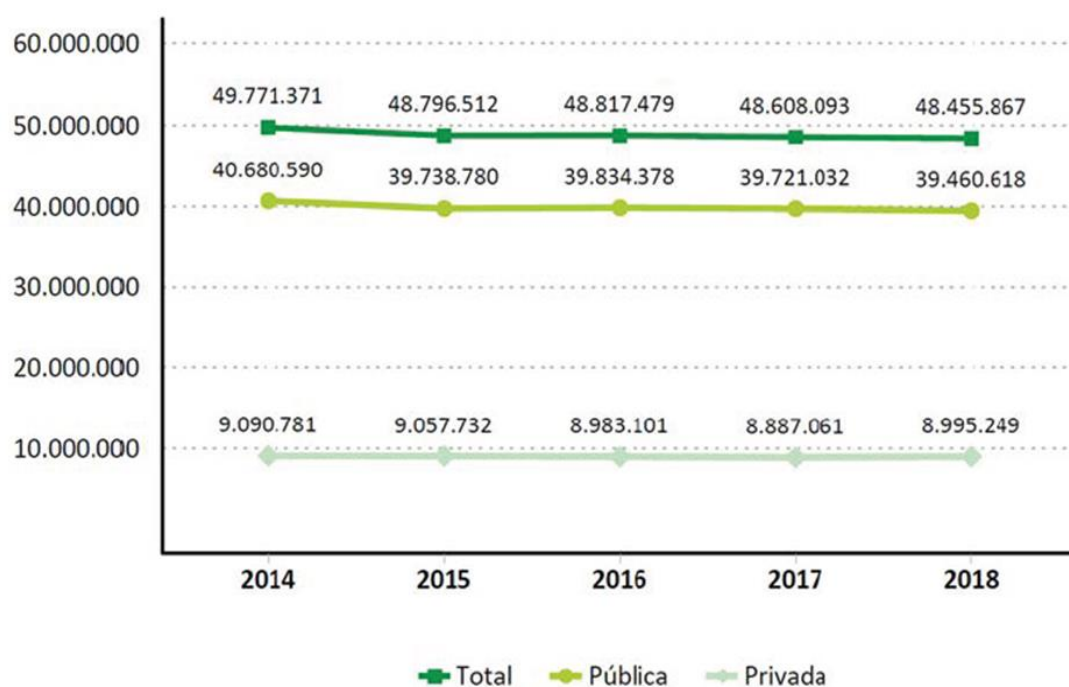
Diante deste contexto, o Brasil ratificou a Convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência (ONU, 2007) através da promulgação do Decreto n. 6949, de 25 de agosto de 2009 (BRASIL, 2009), com força de emenda constitucional. Tais elementos direcionaram Brasil (2015), que se tornou elemento crucial para a inclusão de pessoas com deficiência, vez que sistematizou (BRASIL, 2009) disciplinando questões relativas aos mais variados temas como vida, habilitação e reabilitação, saúde, educação e moradia (direitos fundamentais) e ao trabalho, assistência social, previdência social, cultura, esporte, turismo, lazer, mobilidade e acessibilidade dentre outros; além da tipificação penal de vários crimes que sejam cometidos em face das pessoas com deficiência.

Pela magnitude de Brasil (2015) medidas mais eficazes delineadas pelo desenho universal estão sendo tomadas a partir de sua promulgação visando, não somente questões de ordem educacional, mas pelo ser humano composto pelo todo, uma vez que do todo somos constituídos.

Além, o caráter fático de Brasil (2015), relativamente à inclusão escolar, se mostra de forma muito forte em seu art. 27 e em todos os 18 incisos de seu art. 28. Aqui, embora não se trate de um elemento normativo direcionado exclusivamente à educação, há clareza absoluta sobre o avanço de uma legislação ao direcionar práticas inclusivas nas escolas.

O gráfico 1, mostra que na educação básica, o número total de matrículas vem diminuindo. Em 2018, relativamente a 2014, observa-se uma diminuição de 2,64%.

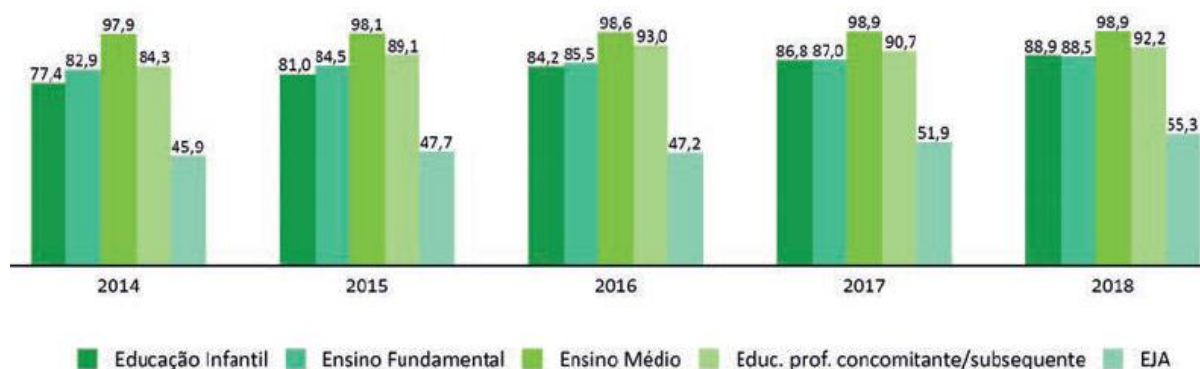
Gráfico 1: Total de matrículas na educação básica segundo a rede de ensino- Brasil- 2014 a 2018



Fonte: Brasil (2018, p.16)

Porém, se percebe em 2018, relativamente aos últimos 5 anos anteriores, que tem havido um aumento no número de matrículas do alunado PAEE nas classes comuns, conforme mostrado no gráfico 2. Um fator importante a considerar que isto se mostra, mesmo havendo um comportamento decrescente do número total de matrículas ao longo do intervalo considerado.

Gráfico 2: Percentual de alunos matriculados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades que estão incluídos em classes comuns segundo etapa de ensino – Brasil – 2014 a 2018



Fonte: Brasil (2018, p.34)

Isto posto, o indicativo é de que, em tese, há indícios de que a educação inclusiva vem se consolidando ao longo do tempo, embora o mencionado não seja conclusivo somente pelos números apresentados no gráfico 2.

Diante de todo o exposto, se verifica que a composição da legislação/elementos diretivos analisados da educação brasileira se constituem numa verdadeira colcha de retalhos, à medida que se incorporam e modificam todo o cenário educacional sobre ela. É neste sentido que novos elementos afloram, sempre com a intenção de substituir elementos já desgastados ou desconstruídos ao longo da história da educação. Ao fim, é perceptível que a evolução histórica da legislação educacional inclusiva no Brasil; que se fez, refez e ainda se faz, partiram de um contexto em que não se vislumbravam elementos capazes de uma educação pautada em ideais inclusivos, mas que, ao longo do tempo, se transformou através de substituições/modificações de termos e elementos para a constituição de uma legislação que se mostra hoje, fundamentada em aportes teóricos sólidos, na verdadeira construção da história inclusiva de nosso país.

A seguir pontuaremos a concepção de educação inclusiva e a definição de NEE adotados nesta investigação.

2.3 Educação inclusiva

A educação, vista na perspectiva inclusiva, se trata de um processo contínuo, de uma substituição de paradigmas (MANTOAN, 2003), que se forma e reforma continuamente, seja através de políticas públicas eficazes, ou de seus próprios atores em si mesma, peremptoriamente sobre a diversidade humana nas situações mais diversas possíveis, onde a escola se adequa continuamente ao seu alunado (SASSAKI, 2003; MANTOAN, 2003; CARVALHO, 2011; BUENO, 2016 e outros) e não se mostra como “instrumento da seletividade social” (BUENO, 2016, p.44).

Ressaltamos que a educação inclusiva, como já disposto acima, se refere a um processo que, com toda sua complexidade, é inacabado, permanente, e de aprimoramento constante para o atendimento educacional a todos os personagens da escola, e não somente àqueles alunos PAEE, como modalidade de ensino. “A inclusão é um caminho a ser trilhado, mais do que um destino, um processo mais do que um objetivo a ser atingido, compreendendo uma série de características distintas [...]” (MITTLER e MITTLER, 2001, p.61). Com as concepções de (STAINBACK e STAINBACK, 1999; OMOTE, BALEOTTI e CHACON, 2014) urge a necessidade de mudar a escola de cunho integracionista, excludente e segregativa para a escola de

ideais inclusivos que permita com que os alunos tenham prazer em aprender. É neste sentido que a inclusão deve ser querida, desejada e almejada por aqueles que trabalham com, e não para a escola.

Contudo, grande parte da legislação e elementos de ordem orientativas/diretivas ainda fazem uma verdadeira miscelânea a respeito da temática, implicando em entendimentos diversos e confusos, tratando a educação inclusiva e a Educação Especial como se sinônimos fossem (CARVALHO, 2011; CARVALHO, 2015; BUENO, 2016; BREITENBACH, HONNEF e COSTAS, 2016; CAMARGO, 2017 e MOLENA, 2018).

A concepção de inclusão tem sido interpretada pelo senso comum de forma equivocada. Tal entendimento se permeia pela objetividade de atendimento apenas aos alunos PAEE, como se mecanismo fosse, mesmo que de forma involuntária, na perpetuação do outrora estado de estagnação escolar e social, em relação às perspectivas do alunado PAEE (MANTOAN, 2003; CAMARGO, 2017).

Neste mesmo liame “A temática da inclusão não está relacionada estritamente a uma concepção de educação, mas faz parte de um processo muito mais amplo, que é a construção de uma sociedade inclusiva” (OMOTE, BALEOTTI e CHACOM, 2014, p.1). Ainda, “A educação inclusiva é uma educação direcionada a todos os alunos da comunidade escolar. Admite-se que, ao conviver com a diversidade, todos os integrantes da comunidade escolar têm mais benefícios do que perda [...]” (FONSECA-JANES e OMOTE, 2015, p.54).

Embora já exposto acima, corrobora com este entendimento o fato de que

A inclusão é um paradigma que se aplica aos mais variados espaços físicos e simbólicos. Os grupos de pessoas, nos contextos inclusivos, têm suas características idiossincráticas reconhecidas e valorizadas. Por isto, participam efetivamente. Segundo o referido paradigma, identidade, diferença e diversidade representam vantagens sociais que favorecem o surgimento e o estabelecimento de relações de solidariedade e de colaboração. Nos contextos sociais inclusivos, tais grupos não são passivos, respondendo à sua mudança e agindo sobre ela. Assim, em relação dialética com o objeto sócio-cultural, transformam-no e são transformados por ele (CAMARGO, 2017, p.1).

Ainda com a intenção de mostrar os ideais de não segregação e não exclusão acostados aos ideais da educação inclusiva, é importante e cediço salientar que a educação inclusiva não pode ser vista como um processo de normalização. A

normalização se constitui no processo em que pretende criar um ambiente o mais parecido possível com aquilo que os outros julgam estar dentro de um padrão de normalidade para que as pessoas mormente segregadas (MANTOAN, 2003; SASSAKI,2003).

Segundo Carvalho (2011), o a educação inclusiva deve sempre ser pauta de um diálogo permanente entre a comunidade escolar, família e demais segmentos sociais com a finalidade da construção de projetos inclusivos com vias ao atendimento das diferenças dos principais atores da escola, onde o único é valorizado como o todo.

Com o mesmo juízo (SASSAKI, 2003; MITTLER, 2003; MANTONAN, 2003; CARVALHO, 2011; BUENO, 2016; CAMARGO, 2017; VERASZTO *et al.*, 2014, 2019 e outros), todos se alinham aos ideais de que uma educação inclusiva não se consolida mediante a proposição de critérios de igualdade à aprendizagem, mas no respeito às diferenças a todo tipo de diversidade humana, através da proposição de ações que convirjam para a igualdade de direitos através da garantia da equidade para a aprendizagem, do tratamento diferente para pessoas diferentes, nas situações e momentos mais diferentes em cada indivíduo se insere. Portanto, o “deixar o tamanho único” (STAINBACK e STAINBACK, 1999, p.61), é o que garante o resguardo à igualdade de direitos e possibilidades, sempre mediante uma atuação docente efetiva que garanta a equidade com vias à promoção da igualdade às pessoas com ou sem deficiência. Assim, “A palavra de ordem é equidade, o que significa educar de acordo com as diferenças individuais, sem que qualquer manifestação de dificuldades se traduza em impedimento à aprendizagem” (CARVALHO, 2011, p.33).

Nas concepções de Stainback e Stainback (1999) as flexibilizações são elementos fundantes para a perpetuação de uma educação efetivamente inclusiva. Evidenciam, como forma de comparação à educação inclusiva, o cuidado e o repensar constante dos pais que possuem filhos com alguma deficiência, para lhes prover de forma adequada. É quando mencionam que “as famílias mostram flexibilidade e capacidade de reagir espontaneamente diante de qualquer estratégia que seja criada para “fazer o momento funcionar” e incluir seu filho nas atividades de sua família” (STAINBACK e STAINBACK, 1999, p.61)

Corroborando com o exposto nos últimos parágrafos, segundo Carvalho (2000),

pela impossibilidade da garantia dos ideais de equidade que menciona quando professores e gestores se direcionam à procura de fórmulas mirabolantes para ensinar, quando “em vez de se perceber como profissional da aprendizagem e especialista no aprendiz, o professor se mantiver como o profissional do ensino”(CARVALHO, 2000, p. 60).

Com o mesmo significado tem-se que “As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades” (MANTOAN, 2003, p.16). Mittler (2003) corrobora com este entendimento mediante, inclusive, às ideias sobre o que considera um currículo eficiente, trazendo consigo o entendimento de que é aquele que se permite ser acessível a todos os alunos, indiscriminadamente, independentemente se o aluno possui ou não deficiência, e sempre sem jornada final com elementos que o permite ser equitativo.

Ademais, “[...] as barreiras à aprendizagem dependem do contexto onde são criadas, perpetuadas ou, muitas vezes e, felizmente, eliminadas” (CARVALHO, 2000, p.51).

Nesta linha, Batista e Jesus (2009) configuram entendimento sobre a necessidade de formação docente. Caminham à luz de que não há professor formado, mas permanentemente em formação; principalmente para a garantia de uma educação que seja inclusiva em sua plenitude mediante os aceites das mais variadas situações diversas que se impõe como desafios ao docente. Contudo, ainda consentem, mesmo que de forma minoritária, entendimentos de que o professor da sala comum não é obrigado a empenhar esforços para os alunos que não estejam dentro dos padrões de normalidade adotados por ele, ou até mesmo pela escola. Tal entendimento se contrapõe quando se tem que “Os docentes incumbir-se-ão de: [...] III- zelar pela aprendizagem dos alunos;” (BRASIL, 1996, art. 13, III).

É neste contexto que a educação inclusiva se mostra sob o manto do respeito à diversidade da pessoa humana. Não se mostra como uma especificidade de atendimento, mas como um processo de construção social que se levanta além dos muros da escola, e não se constitui, em nenhuma hipótese, como processo de normalização (UNESCO, 1994; SASSAKI, 2003; CARVALHO, 2011; BUENO, 2016).

Assim, o respeito à diversidade humana, ao direito de ser diferente, para pessoas com ou sem deficiência, se constitui indisponível e central para uma educação de qualidade. A qualidade educacional em questão não é aquela que se evidencia por meio dos alunos que se sobrassem pelas maiores notas, mas por aquela em que se promove pela efetivação da cidadania (MANTOAN, 2003; SASSAKI,2003).

Diante do exposto, a concepção de educação inclusiva que será adotada nesta investigação será aquela que desabriga conceitos e ideais excludentes, segregativos, opressivos, classificatórios, e que estigmatizam quaisquer diferenças fundamentais da diversidade humana. Será aquela dada em que se estabelece estratégias para a aprendizagem dos alunos, com ou sem deficiência, através de um processo contínuo de valorização das minorias, das classes sociais inferiorizadas e marginalizadas, esquecidas, ignoradas e destemidas pelas majorias. Será aquela em que se percebe o outro como ser humano único, que tenha o direito a ser diferente em todas e quaisquer situações, circunstâncias e momentos de sua vida, sempre se revelando e se mostrando numa preocupação em existir porque se quer, de estar porque se quer estar, de se querer ouvir como recurso capaz de transformar vidas, não por meras imposições legais ou outras que a demande, mas sim, por querer mostrar que pessoas diferentes devem ter oportunidades diferentes, para que a igualdade de capacidades seja fator determinante, dada pela oportunização adequada para a construção de uma sociedade que se permite em função da atuação dos indivíduos sobre ela, e nunca da atuação das rotulações sobre ela.

Evidentemente, essa concepção será no âmbito da escola, vislumbrada aos alunos das etapas e modalidades de ensino mencionadas e a todos os discentes da escola, uma vez que todos tem necessidades educacionais conforme aclararemos no próximo tópico.

2.4 Necessidades educacionais especiais

Conforme amplamente já explicitado anteriormente, em textos e estudos acadêmicos (BASSALOBRE, 2008; SILVIA, GONÇALVES e ALVARENGA, 2012 e outros) bem como nos mais variados elementos diretivos e normativos (UNESCO, 1994; BRASIL, 2001a), é comum o uso de expressões como necessidades especiais

ou necessidades educacionais especiais (NEE), sem qualquer critério previamente definido e/ ou previamente discutido que pudesse ensejar, definitivamente, num mesmo entendimento, não obstante, tenham um mesmo significado num dado contexto bastante específico. Às vezes, e num dado contexto, representam dificuldades de aprendizagem, noutras representam alguma deficiência, em outras a união das duas já mencionadas e, em outras, até mesmo comportamentos que não estão em consonância com os padrões de normalidade mormente instituídos como padrão (STAINBACK e STAINBACK, 1999; CARVALHO, 2010, 2011; CAMARGO, 2017).

É ainda o que aponta Lopes (2014, p.744) ao dizer que

O conceito de necessidades educativas especiais (NEE) foi introduzido pela primeira vez no Relatório Warnock (1978), englobando não só alunos com deficiências, mas todos aqueles que, ao longo do seu percurso escolar, possam apresentar dificuldades específicas de aprendizagem.

Isto posto, com intenção de clarear o significado do termo NEE, no contexto da investigação em tela, bem como para evitar a dubiedade em relação ao termo mencionado, pontuaremos e delinearemos a concepção de NEE mais adequada para os fins deste trabalho.

De forma a evitar possíveis entendimentos diversos mediante as discussões, adotaremos, através das pontuações de Lopes (2014) e Duk (s/d) que convergem como os referenciais teóricos aqui trazidos para definir e delinear o termo mencionado.

A educação inclusiva, como pano de fundo, como já evidenciado anteriormente, parte do pressuposto do reconhecimento e do atendimento à diversidade humana. Assim, a abordagem educacional inclusiva *“Reconoce que lo que nos caracteriza a los seres humanos es precisamente el hecho de que somos distintos los unos a los otros y que por tanto, las diferencias no constituyen excepciones”* (DUK H, C., s/d, p. 2). É neste sentido que a autora esclarece que, como somos únicos, que não há de se falar num único critério (modo, condições e velocidade) para a aprendizagem, dadas as significativas diferenças intrínsecas e extrínsecas de cada ser humano. Nas palavras já mencionadas por Stainback e Stainback (1999, p.61), o “tamanho único”, como modilho, deve ser deixado de lado.

Ainda nas concepções de Duk (s/d, p.3) para sua conceitualização acerca das NEEs, ela se vale, inicialmente, de duas concepções que descreveremos a seguir: “Necesidades *Educativas Comunes*” e “Necesidades *Educativas Individuales*”

Quando se refere às necessidades educacionais comuns, há menção às necessidades educacionais a que todos os alunos estão submetidos, ou seja, é inerente à totalidade dos alunos.

Ao se posicionar sobre as necessidades educacionais individuais, (*ibid.*) se remete àquelas dificuldades que não se referem à primeira categorização, ou seja, são as dificuldades submetidas às diferentes capacidades, velocidades, interesses e estilos de aprendizagem, cabendo ao educador abordá-las de forma diferenciada mediante estratégias/metodologias que atendam às diversidades em sua plenitude. Noutras palavras, o docente deve criar estratégias gerais que atendam a totalidade e a individualidade dos alunos, concomitantemente.

E, por fim, a autora conceitua as Necessidades Educacionais Especiais ao recitar que

[as NEE] Referem-se às necessidades educacionais individuais aquelas que não podem ser resolvidas através dos meios e recursos metodológicos que o professor geralmente usa para responder às diferenças individuais de seus alunos, e que precisam de ajustes, recursos ou medidas pedagógicas especiais ou caráter extraordinárias, diferentes das comumente exigidas pela maioria dos alunos e àqueles alunos que apresentam maiores dificuldades do que o restante dos estudantes para acessarem a aprendizagem que lhes corresponde por idade, ou que mostrem atrasos em relação ao currículo por várias razões e que possam exigir para progredir na sua aprendizagem de:
Meios de acesso ao currículo;
Adaptações curriculares;
Ajustes no contexto educacional e/ou na organização da sala de aula;
Serviços especiais de suporte (*DUK H, s/d, p. 3-4- tradução do autor*).

Desta sorte, adotaremos, para os efeitos deste trabalho, a definição de NEE tomada por Duk (s/d) quando nos referirmos aos alunos com NEE.

Mediante a definição tomada, por cautela, ressaltaremos mais uma vez que, dentro do nosso contexto, os alunos com NEE não são exclusivamente alunos PAEE e nem aqueles que, quando não PAEE, sobrevivem mormente por meio de sobras educacionais.

3 CAPÍTULO II: METODOLOGIA

Neste capítulo apresentaremos a estratégia de pesquisa desta investigação, os procedimentos metodológicos para o delineamento dos dados mediante os aportes teóricos já mencionados anteriormente, as informações relevantes dos respondentes nos casos de entrevistas, abertas ou semiestruturadas, os demais elementos do *corpus* e o método de análise que culminarão nos resultados.

3.1 Abordagem, estratégia e classificação da pesquisa

A presente investigação apresentará uma abordagem mista, ou seja, de cunho qualitativo e quantitativo, e adotará o Estudo de Caso como “estratégia de pesquisa” (YIN, 2005, p.32), e apresentará caráter descritivo e explanatório que descreveremos na sequência.

3.1.1 O estudo de caso como estratégia de pesquisa

Para Costa *et al.* (2013), os métodos de pesquisa social podem ser quantitativos ou qualitativos, definido a partir dos objetivos da investigação. Afirma que a tipificação quantitativa se revela importante para que a conclusão seja determinante mediante mensurações de resultados. Em relação à pesquisa qualitativa, o autor atrela sua necessidade em função do enriquecimento das conclusões mediante a “análise em profundidade dos objetos de interesse” (*ibid.*, p.50).

Desta sorte, as estratégias de tipificação de análise pelo pesquisador, seja qualitativa ou quantitativa ou ambas, advêm daquilo que ele almeja como necessário para concluir. Embora somente uma delas possa bastar ao propósito a que se destina, não há motivo para impedir que se complementem ou suplementem, visto que os resultados podem ser acompanhados de mais robustez. Assim, se determinada resposta a um problema de pesquisa pode ser resolvido pela visão, não há de se falar em lhe retirar o olfato para impressões complementares ou suplementares, simplesmente por não lhe ser elemento decisório ao que se busca.

Segundo Yin (2005, p.33), “Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” e que

A investigação de estudo de caso enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir em um formato de triângulo, e, como outro resultado, beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados (*ibid.*, p.34).

Ainda segundo o autor, o Estudo de Caso se mostra extremamente eficiente quando o fenômeno investigado é contemporâneo da vida real e quando o investigador não interfere sobre os acontecimentos em análise. É neste sentido que Yin (2005) se coloca de forma fática ao mencionar que o Estudo de Caso é altamente relevante para responder aos questionamentos, dentro dos padrões já mencionados, para os quais se busca respostas para “questões do tipo “como” e “por que”” (YIN, 2005, p.19)

As considerações de Costa *et al.* (2013, p.52) corroboram com Yin (2005) ao apontar o Estudo de Caso como

[...] um método específico de pesquisa de campo. Os estudos de campo são investigações dos fenômenos exatamente como eles ocorrem, sem qualquer intervenção significativa do pesquisador. O estudo de caso refere-se a uma análise detalhada de um caso específico, supondo que é possível o conhecimento de um fenômeno a partir do estudo minucioso de um único caso. O caso pode ser uma instituição, uma escola, um currículo, em evento, um grupo, uma pessoa, etc (COSTA *et al.*, 2013, p.52).

Por isso, Yin (2015), aponta que as evidências de um estudo de caso podem ser pensadas através de seis elementos distintos, a saber: “documentos, registros em arquivos, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos” (*ibid.*, p.100), de forma que o pesquisador saiba, mediante aportes teóricos sólidos sobre o objeto de estudo inicial, em como delineá-los para que se consolidem como elementos de análise. Além, aponta a necessidade de se criar e recriar um encadeamento das evidências, de forma progressiva, lógica e se constitua consistente para a análise (*ibid.*).

Segundo (*ibid.*, p.53) o Estudo de Caso revela maiores vantagens relativamente às outras estratégias de pesquisa quanto ao delineamento dos dados. Dentre eles, o autor pontua a economia de recursos financeiros pela ausência de necessidade de aparelhamento/recursos sofisticados para sua composição. Outrossim, menciona a maior verossimilhança dos dados que são levantados *in loco* pelo próprio pesquisador.

Mediante a diversidade das evidências que serão delineadas para o Estudo de Caso, a investigação irá adotar uma análise descritiva e explanatória. É neste contexto que (GIL, 2007) aponta que o pesquisador com objetivo nestas classificações de pesquisa tem uma preocupação em descrever e explicar como se sucedem as ocorrências de determinado fenômeno, bem como na explicação das razões para que o determinado fenômeno ocorra.

A presente investigação buscará responder à questão de pesquisa proposta inicialmente, e partindo-se do pressuposto de que a estratégia de pesquisa adotada foi o Estudo de Caso, passaremos a mostrar as razões para a realização do presente trabalho na escola escolhida.

Inicialmente as razões para a escolha do município se deu mediante sua relativa proximidade com o Campus de Araras da Universidade Federal de São Carlos. Face à escolha do município, a Diretoria Regional de Ensino pontuada na presente investigação deu-se por consequência.

Faremos algumas considerações na sequência e, a seguir, pontuaremos os parâmetros para a escolha da unidade escolar que fora objeto de investigação.

Antes de pontuar os critérios para a escolha da escola, é importante destacar que na Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo, um parâmetro indicativo da qualidade da escola é dado pelo Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) que destacaremos a seguir.

O IDESP é um indicador que avalia a qualidade da escola. Nesta avaliação, considera-se que uma boa escola é aquela em que a maior parte dos alunos apreende as competências e habilidades requeridas para a sua série/ano, num período de tempo ideal – o ano letivo. Por este motivo, o IDESP é composto por dois critérios: o desempenho dos alunos nos exames de proficiência do SARESP (o quanto aprenderam) e o fluxo escolar (em quanto tempo aprenderam).

O IDESP corresponde à multiplicação de dois indicadores – o indicador de desempenho (ID), que avalia o quanto os alunos aprenderam, e o indicador

de fluxo (IF), que avalia quanto tempo os alunos levam para aprender. O IDESP é calculado para cada etapa da escolarização (SÃO PAULO, 2019, p.1-2).

As avaliações são resultantes do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) resultam em um indicador de desempenho (ID) com as notas das provas de Língua Portuguesa e Matemática, mediante a média aritmética simples.

O fluxo escolar ou indicador de fluxo (IF) é calculado pela razão entre o número de alunos matriculados e aprovados em um determinado ano (série). Na essência, se quer a porcentagem de alunos matriculados e aprovados na determinada série.

Deste modo o $IDESP = ID * IF$, ou seja, o produto entre o indicador de desempenho pelo indicador de fluxo. Além, como forma de classificação de cada Diretoria Regional de Ensino dentro do Estado, há o IDESP(DE), dado pela média aritmética simples dos IDESPs de todas as escolas desta DE, para cada uma das escolas que contenha as séries da educação básica submetidas aos índices mencionados (ID e IF).

Para os efeitos de nossa investigação, o parâmetro de escolha da escola investigada foi delineado para uma única escola que tivesse alcançado as metas estabelecidas pelo IDESP em todas as suas etapas educacionais ofertadas em 2018, e que tivessem notas acima do IDESP(DE).

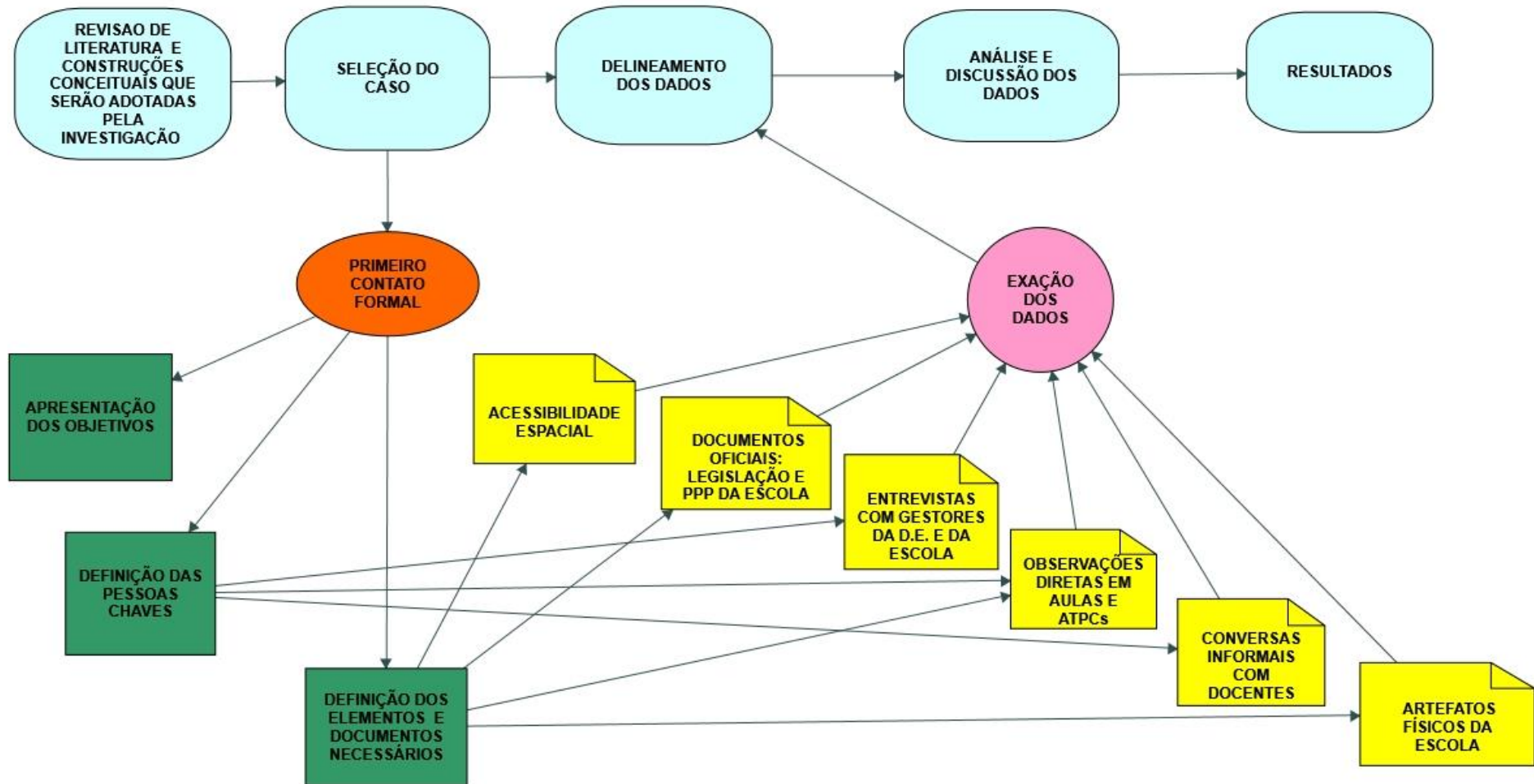
Desta forma, após a análise do parâmetro mencionado para as escolas estaduais do município escolhido, 4 escolas se mostraram em conformidade com o mencionado (não mencionaremos a quantidade de escolas do município para minimizar a possibilidade de sua identificação, mas podemos dizer, sem comprometer o estudo, que o município escolhido possui mais de 10 e menos de vinte escolas). Destas 4 escolas, uma delas foi escolhida aleatoriamente para ser investigada.

Esclarecemos e ressaltamos que a escolha aleatória, dentre as 4 preestabelecidas, se deu para garantir o anonimato da escola em investigação, bem como de seus professores e demais servidores. Além, a escolha contempla uma unidade escolar de destaque no município, vez que seu indicador é superior ao próprio indicador da DE, que nos dá uma unidade escolar com um perfil indicador acima da média entre todas as escolas que pertencem à Diretoria Regional de Ensino.

O parâmetro trazido como critério de escolha da escola teve por objetivo delinear uma unidade escolar em que os alunos tivessem apresentado avanços em relação aos critérios estabelecidos pelo governo do Estado, além da garantia do anonimato de todos os envolvidos no processo.

Conforme Yin (2005) a estratégia de pesquisa de Estudo de Caso demanda de um projeto previamente estabelecido. A presente investigação o permeará, inicialmente, através da figura 1.

Figura 1: Desenho/projeto da pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor baseado em Yin (2005), Costa *et al.* (2013) e Freitas e Jabbour (2011)

Conforme Freitas e Jabbour (2011) o desenho/projeto de pesquisa descrito pela figura 1 se constituirá o “Designer de Pesquisa” (*ibid.*, p.54) que será desenvolvido mediante as técnicas de Análise Textual Discursiva, Análise Estatística Textual, da Nuvem de Palavras, e do coeficiente de Jaccard, todos detalhados posteriormente em Métodos e Técnicas de Análise.

No próximo tópico mostraremos os dados que serão analisados. O Estudo de Caso em questão, como já apontado pela figura 1, envolve uma variabilidade de dados em diferentes contextos. Desta forma apontaremos os dados mediante as suas particularidades, ora através de descrições, e ora através de quadros ou tabelas com a finalidade de facilitar o entendimento ao leitor.

3.2 Corpus de Análise

Descreveremos na sequência, os dados que serão objeto de análise. Inicialmente descreveremos a escola de forma mais próxima possível de sua realidade, sob a ótica arquitetônica e humana, mas sem margem a qualquer possibilidade de sua identificação.

A unidade escolar em análise está localizada na periferia do município, conta atualmente com aproximadamente 800 alunos, com cerca de 25 turmas divididas entre os períodos da manhã e tarde. Além, conta com um(a) Diretor(a) de Escola, um(a) Vice-Diretor(a) de Escola e um(a) professor(a) coordenador(a) pedagógico(a), além de cerca de 5 agentes de organização escolar.

O corpo docente atual é composto por mais de vinte e cinco e menos de trinta docentes, dos quais aproximadamente 80% são titulares de cargo (concursados-categoria A), enquanto os outros professores são estáveis sem ingresso por meio de concurso público (categoria F) e outros contratados por um período determinado (categoria V). Cerca de 85% dos docentes tem formação específica na área em que lecionam, enquanto cerca de 15% lecionam em áreas diferentes, mas correlatas, à sua formação inicial.

Como em todas as escolas do município, as ATPCs são semanais e com os dias determinados previamente no início do ano letivo.

A escola ocupa todo um quarteirão do bairro em que se insere, contém uma secretaria para atendimento aos alunos, mas sem qualquer tipo de adaptação para receber alunos de alturas diferentes, bem como qualquer aluno ou outra pessoa com deficiência que demande o uso de cadeira de rodas; não possui adaptações arquitetônicas razoáveis em qualquer ambiente de acesso aos alunos, e o acesso às salas de aula que não estão no térreo ocorre por meio de escadas sem guarda corpo, corrimão ou rampas de acessibilidade.

Possui um laboratório de informática com menos de 15 computadores com acesso à internet; um refeitório amplo, mas sem qualquer delimitação estrutural para evitar contaminação dos alimentos dos alunos enquanto se alimentam; quadra poliesportiva; uma biblioteca grande e menos de 4 banheiros (todos os elementos descritos até aqui neste parágrafo estão no piso inferior), cerca de 8 a 12 salas de aula no piso inferior e cerca de 8 a 15 salas no piso superior. Aparentemente (pela falta de dados disponíveis pela escola), os alunos da escola são de baixa, seja pela localidade da escola e, outrora, pela possibilidade de estudar em escolas centrais do município, o que não ocorre pela facilidade de acesso à escola localizada numa zona periférica sem a necessidade de transporte público.

Apresentaremos a seguir, no quadro 1, as Resoluções SE/SEE que serão analisados, o assunto e onde podem acessados. É importante mencionar que as normas aqui analisadas partiram dos pressupostos de São Paulo (2002), que ao se referir à inclusão escolar, se remeteu tão somente aos alunos com necessidades educacionais especiais. Desta sorte, os elementos anteriores e posteriores à *ibid.*, foram objetos de análise pelo fato de serem as únicas disponíveis a delinearem ações relativas ao mesmo público-alvo, ou seja, aos alunos com necessidades educacionais especiais, mesmo com definição diversa daquela que adotamos nesta investigação.

Quadro 1: Relação de Resoluções SE/SEE analisados e local de acesso.

DOCUMENTOS OFICIAIS		
DOCUMENTO	ASSUNTO	ACESSO
Resolução SE n. 247/1986	Dispõe sobre a Educação Especial nas escolas estaduais de 1º e 2º graus.	Site da SEE/SP. Acesso em < http://www.educacao.sp.gov.br/lise/ >
Resolução SE n. 95/2000	Dispõe sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas.	Site da SEE/SP. Acesso em < http://www.educacao.sp.gov.br/lise/ >

Resolução SE n. 61/2002	Dispõe sobre ações referentes ao Programa de Inclusão Escolar.	Site da SEE/SP. Acesso em < http://www.educacao.sp.gov.br/lise/ >
Resolução SE n. 11/2008	Dispõe sobre a educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas.	Site da SEE/SP. Acesso em < http://www.educacao.sp.gov.br/lise/ >
Resolução SE n. 61/2014	Dispõe sobre a Educação Especial nas unidades escolares da rede estadual de ensino.	Site da SEE/SP. Acesso em < http://www.educacao.sp.gov.br/lise/ >
Resolução SE n. 68/2017	Dispõe sobre o atendimento educacional aos alunos, público-alvo da Educação Especial, na rede estadual de ensino.	Site da SEE/SP. Acesso em < http://www.educacao.sp.gov.br/lise/ >
Projeto Político Pedagógico	Identidade da escola e elaboração de estratégias e planos de ação para a correção de rotas.	Escola em investigação E1.

Fonte: Elaborado pelo autor

Além dos documentos oficiais já descritos no quadros 1, foram realizadas entrevistas abertas e semiestruturadas com gestores da DE e da escola, ora descritas nos quadros 2 e 3. Alguns questionamentos eram previamente estabelecidos e outros, à medida em que as entrevistas eram desenvolvidas, outras questões/provocações eram inseridas dentro do mesmo contexto, sempre de forma a dar ao respondente maior possibilidade de contribuição.

As principais questões das entrevistas/conversas informais procuraram saber as percepções de educação inclusiva dos gestores/docentes, bem como ao discurso de cada um deles (percepções de cada um mediante o contexto das atividades que desenvolvem) conforme apontamentos de Moraes e Galiuzzi (2011; 2016), frente às suas percepções relativas à inclusão e como tais entendimentos podem contribuir para proporcionar aulas inclusivas, sobretudo de Ciências da Natureza e Matemática. Os ideais de inclusão escolar estão pautados nos referenciais teóricos mencionados anteriormente, ou seja, em Stainback e Stainback (1999), Mantoan (2000; 2003), Sassaki (2003), Mittler e Mittler (2001), Carvalho (2011), VERASZTO (2014; 2018), Omote, Baleotti e Chacon (2014), Bueno (2016) e Camargo (2017).

Antes de prosseguir é importante indicar que todos os participantes da presente pesquisa receberam e assinaram os termos de consentimento dispostos nos anexos 1 a 8, conforme CAAE n. 17997919.7.0000.5504.

Quadro 2: Relação de Gestores: entrevistas

GESTORES E DOCENTES		
Cargo	Função	Questionamentos principais
Dirigente Regional de Ensino	Administrar, em conjunto com os gestores das escolas, todos os fatos e atos escolares das escolas sob a circunscrição de sua Diretoria de Ensino.	01- Você pode nos dizer o que você entende por inclusão escolar e qual o posicionamento e o tratamento que o Estado dá à inclusão escolar? 02- Você entende que a educação em nossas escolas é, de fato, inclusiva? 03- Como a DE tem uma confirmação, de que a escola tem promovido uma educação inclusiva?
PCNP-M	Coordenar e realizar o trabalho de formação dos professores coordenadores pedagógicos das escolas sob circunscrição de sua Diretoria de Ensino, sempre com vistas à melhoria do processo de ensino dos professores de Matemática.	01- Quais são as atribuições dos PCNPs dentro das unidades escolares e aqui na DE? 02- Então existe, inclusive, um trabalho realizado diretamente com o professor da sala de aula? Não somente com o PC? 03- O que você entende sobre a inclusão escolar? 04- Especificamente dentro da matemática, você observa que a inclusão em aulas de Matemática ocorre dentro das escolas? 05- Os alunos com necessidades educacionais especiais são somente aqueles alunos que têm deficiência e que foram diagnosticados por médico, ou não? 06- Você vê que os professores, de fato, promovem aulas inclusivas? Isto está distante de ocorrer ou é uma realidade? 07- Por aquilo que conversamos, a inclusão de fato ainda não ocorre de maneira plena, porque ainda existe resistência docente nesse sentido, e também porque não há ainda uma compreensão do que é a educação inclusiva?
PCNP-C	Coordenar e realizar o trabalho de formação dos professores coordenadores pedagógicos das escolas sob circunscrição de sua Diretoria de Ensino, sempre com vistas à melhoria do processo de ensino dos professores de Ciências da Natureza.	Idem ao para PCNP-M, contudo, com a troca do termo Matemática para Ciências da Natureza.
Vice-Diretor(a)	Assistir e substituir o Diretor(a) de Escola de sua unidade escolar na sua ausência e, desempenhar, prioritariamente, a função de mediação de conflitos na escola.	01- O que você entende por inclusão escolar? 02- Você orienta o PCP da unidade escolar na elaboração das ATPCs para colaborar com os professores de Ciências da Natureza e Matemática na elaboração de aulas inclusivas? 03- O Supervisor de Ensino e os PCNPs da Unidade Escolar participam, ativamente, nas orientações e formação dos docentes da Unidade Escolar? 04- Você entende que as ATPCs, dão aos docentes de Ciências e Matemática, a formação para que elaborem aulas inclusivas?
Professor(a) Coordenador(a) Pedagógico(a)	Formação de professores em ATPCs e acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos.	01- Em síntese, quais são suas atribuições? 02- O que você entende por inclusão escolar? 03- Você orienta os professores de Ciências da Natureza e Matemática para a elaboração de aulas inclusivas? 04- O Supervisor de Ensino e os PCNPs da Unidade Escolar participam, ativamente, nas orientações e formação dos docentes da Unidade Escolar? 05- As ATPCs dão aos docentes de Ciências e Matemática, a formação para que elaborem aulas inclusivas?

Fonte: Elaborado pelo autor

Quadro 3: Relação de docentes: conversas informais

CONVERSAS INFORMAIS COM PROFESSORES		
Cargo	Função	Questionamentos advindos das conversas informais
Professor(a) de Matemática	Ministrar aulas de Matemática em salas comuns	Não havia questões previamente estabelecidas, dependiam da abertura que o docente proporcionava mediante as provocações do pesquisador, ou até mesmo de manifestações espontâneas.
Professor(a) de Ciências da Natureza	Ministrar aulas de Ciências da Natureza em salas comuns	Não havia questões previamente estabelecidas, dependiam da abertura que o docente proporcionava mediante as provocações do pesquisador, ou até mesmo de manifestações espontâneas.
Professor(a) de Educação Especial	Ministrar aulas para alguns alunos PAEE de sua escola, e de outras escolas que tomavam a escola E1 como polo de atendimento.	Não havia questões previamente estabelecidas, dependiam da abertura que o docente proporcionava mediante as provocações do pesquisador, ou até mesmo de manifestações espontâneas.

Fonte: Elaborado pelo autor

Dentro das considerações mencionadas para a escolha da escola, descreveremos no quadro 4 os principais personagens que foram respondentes e/ou observados para a composição deste trabalho, bem como local de exercício, formação acadêmica, tempo de atividade na rede/função e nome dado pelo pesquisador aos atores. Os nomes dos docentes e demais servidores foram escolhidos aleatoriamente e não são os nomes reais dos profissionais. A única finalidade pela escolha dos nomes foi pela preservação do anonimato dos atores.

Quadro 4- Descrição dos respondentes por atribuição, local de exercício, formação acadêmica e tempo na Rede, e atual local de exercício

RESPONDENTE	LOCAL DE EXERCÍCIO	FORMAÇÃO ACADÊMICA	TEMPO DE ATIVIDADE NA REDE/FUNÇÃO OU ESCOLA	NOME DADO AO RESPONDENTE PELO PESQUISADOR
Dirigente Regional de Ensino	Diretoria Regional de Ensino	Licenciatura em Pedagogia	24 anos	Dirigente de Ensino
			2 anos	
Professor(a) Coordenador(a) de Núcleo Pedagógico	Diretoria Regional de Ensino	Licenciatura em Matemática	18 anos	PNCP-M
			9 anos	
		Licenciatura em Ciências da Natureza*	8 anos	PCNP-CN
			3 anos	
Professor(a) de Matemática 1	Escola	Licenciatura em Ciências* e Mestre*	16 anos	João
			2 anos	
Professor(a) de Matemática 2	Escola	Licenciatura em Matemática e pós-graduação lato sensu*	4 anos	Maria
			4 anos	
	Escola		15 anos	Pedro

Professor(a) de Ciências		Licenciatura em Ciências Biológicas	6 anos	
Vice-diretor(a)	Escola	Licenciatura em Ciências Humanas e Pedagogia	20 anos	Vice-E1
			1 ano	
Professor(a) Coordenador(a) Pedagógico(a)	Escola	Licenciatura em Ciências Humanas*	6 anos	PCP-E1
			1 ano	
Professor(a) de Educação Especial	Escola	Licenciatura em Pedagogia e pós-graduação lato sensu*	1,5 ano	Marcela
			1,5 ano	
Professor(a) Readaptado(a)	Escola	Licenciatura em Ciências* e Licenciatura em Matemática	20 anos	Viviane
			6 anos	

Fonte: Elaborado pelo autor. * As especificidades não serão apontadas para garantir o anonimato dos respondentes.

Após as delimitações e explanações que se compuseram até aqui dentro do *corpus* de análise, e levando-se em consideração a quantidade de dados a serem apurados, pontuaremos dentro das considerações já realizadas, o quadro 5 contendo todas os elementos do *corpus* de análise, inclusive aqueles ainda não mencionados.

Quadro 5- Resumo do corpus de análise

ELEMENTOS DO CORPUS	FONTE OU INSTRUMENTO	CONSTITUIÇÃO DE DADOS
Escola E1	Estrutura física e espacial	Unidade Escolar investigada
	Estrutura humana	
Documentos oficiais	Resoluções SE/SEE conforme quadro 1	Site oficial da Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo
	Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar investigada conforme quadro 1	Unidade Escolar investigada
Entrevistas	Abertas e semiestruturadas com os atores mencionados no quadro 2	Diretoria Regional de Ensino e Unidade Escolar investigada
Observações diretas e conversas informais	Aulas de trabalho pedagógico coletivas (ATPCs) dadas no quadro 3	Salas de aula e corredores da Unidade Escolar investigada
	Aulas de Ciências da Natureza e Matemática dadas no quadro 3	
Artefatos físicos	Equipamentos/elementos de formação docente e discente adquiridos pela escola ou produzidos pelos docentes	Unidade Escolar investigada

Fonte: Elaborado pelo autor

3.3 Métodos e técnicas de análise

Como já apontado anteriormente, a presente investigação será mista. Desta forma pontuaremos a análise em duas etapas, a primeira delas qualitativa e, a segunda, de cunho quantitativo, sempre que ambas couberem, de forma a dar mais robustez à análise. Ainda admitiremos que ambas se consolidem concomitantemente quando viável.

Cabe evidenciar neste momento, que a análise qualitativa será realizada mediante a Análise Textual Discursiva, e a quantitativa, através da Análise Estatística Textual, da nuvem de palavras e do coeficiente de Jaccard. Ambas serão detalhadas no próximo tópico, e serão realizadas conforme o quadro 6.

Quadro 6: Métodos e técnicas de análise

ELEMENTOS DO CORPUS	FUNTE OU INSTRUMENTO	CONSTITUIÇÃO DE DADOS	MÉTODOS E TÉCNICAS
Escola	Estrutura física e espacial	Unidade Escolar investigada	Análise textual discursiva
	Estrutura humana		
Documentos oficiais	Resoluções SE/SEE conforme quadro 1	Site oficial da Secretaria de Estado da educação do Estado de São Paulo	Análise textual discursiva, CHD e coeficiente de Jaccard
	Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar investigada conforme quadro 1	Unidade Escolar investigada	Análise textual discursiva, Nuvem de palavras e CHD
Entrevistas	Abertas e semiestruturadas com os atores mencionados no quadro 2	Diretoria Regional de Ensino e Unidade Escolar investigada	Análise textual discursiva, CHD e Nuvem de palavras
Conversas informais	Docentes de Ciências da Natureza e Matemática mencionadas no quadro 2	Unidade Escolar investigada	Análise textual discursiva
Observações diretas	Aulas de trabalho pedagógico coletivas (ATPCs) mencionadas no quadro 5	Unidade Escolar investigada	Análise textual discursiva
	Aulas de Ciências da Natureza e Matemática mencionadas no quadro 5		Análise textual discursiva
Artefatos físicos	Equipamentos/elementos de formação docente e discente adquiridos pela escola ou produzidos pelos docentes mencionados no quadro 5	Unidade Escolar investigada	Análise textual discursiva

Fonte: elaborado pelo autor

Para a mensuração dos elementos que se fizerem necessários, diante das particularidades da pesquisa acima mencionadas, utilizaremos dois softwares; os quais apontaremos brevemente a seguir como forma de antecipar e facilitar o entendimento ao leitor.

- a) O NVivo (2017) como elemento fundante para a verificação da similaridade e/ou dissimilaridade de dois itens (entrevistas por exemplo), através da similaridade de palavras, atributos ou de codificação. O coeficiente de Jaccard será utilizado como “Uma métrica de similaridade [que] é um método estatístico usado para calcular a correlação entre itens” (NVIVO, 2017a) obtido após a realização, mediante uma análise exploratória de cunho analítica.
- b) O IRAMUTEQ, *software* livre desenvolvido por Pierre Ratinaud (CAMARGO & JUSTO, 2013a, LAHLOU, 2012 e RATINAUD & MARCHAND, 2012) que obteve seu licenciamento através de GNU GPL (v2). O programa viabilizará a realização de estatísticas de alguns elementos do *corpus* trazidos à análise.

No próximo tópico detalharemos as metodologias adotadas, bem como as ferramentas aventadas pelos *softwares*. Contudo reiteramos que os *softwares* servirão de ferramentas de análise, e não substituirão, em nenhuma hipótese, a leitura e o discurso que o pesquisador deterá sobre os dados levantados pelo NVivo (2017) e pelo IRAMUTEQ. É neste sentido que afirmamos, veementemente, que o trabalho manual, poderá ser facilitado pelos programas, mas de tal forma que as conclusões e decisões sobre cada passo dependerá das convicções do pesquisador, sempre frente aos aportes teóricos adotados neste trabalho.

Há de se lembrar, que a escola e os demais desdobramentos da investigação apresentaram uma grande quantidade de dados a serem analisados, o que justifica o uso das ferramentas de análise já mencionadas.

3.3.1 Abordagem qualitativa: análise textual discursiva

A estratégia de pesquisa qualitativa e sua abordagem serão desenvolvidas mediante a Análise Textual Discursiva (MORAES, GALIAZZI, 2011; 2016),

(MORAES ,2003), (SOUZA NETO e VERASZTO 2019, p.108-109) e (VERASZTO *et al.*, 2018).

Segundo os autores, a metodologia de análise em questão é disposta em quatro momentos. Destes, os primeiros três são cíclicos:

i) **Unitarização:** Se refere ao momento analítico mais denso da análise preliminar, onde o *corpus* colocado em análise é totalmente desmontado e fragmentado em partições que detém uma significância intratextual e extratextual, sempre através de alguma perspectiva dos aportes teóricos previamente constituídos. Os textos que integram o *corpus* são, numa primeira oportunidade, separados segundo algum critério objetivo ou subjetivo do pesquisador.

Após a primeira separação os textos são desmontados e fragmentados em novos elementos, os significantes são separados de forma a compor um significado para as partes previamente fragmentadas. O processo de leitura, releitura e impregnação do fenômeno em investigação é levado ao extremo da desordem gerando um verdadeiro momento de caos analítico.

À medida em que o pesquisador realiza o processo de quebra e fragmentação textual, novas ideias de significados dos significantes vão surgindo a partir dos aportes teóricos considerados para a análise, e se evidenciam num verdadeiro processo garimpo do *corpus* na busca de fragmentos que são separados em consonância com algum critério implícito de significado ao pesquisador. Trata-se de um processo de verdadeiro envolvimento e impregnação do fenômeno estudado, através de novas leituras que se fazem do mesmo conteúdo analisado, sempre à busca de novos significados e compreensões criativas vislumbrados pela intuição e percepção do pesquisador. Na realidade é um processo onde o pesquisador é levado à extrema exaustão e ao caos, à procura de fragmentos textuais que podem trazer sentidos diferentes a cada nova releitura, e à medida em que novos conceitos e ideias são incorporados a capacidade analítica do investigador. É “um exercício [cíclico] de elaborar sentidos” (MORAES, 2003, p.193) mediante o desmonte, reescrita e atribuição de significados, onde a desordem se constitui necessária para a instituição de novas ordens (MORAES, GALIAZZI, 2011; 2016; MORAES, 2003).

ii) **Categorização:** Após o processo de unitarização, o momento de categorização se evidencia pelo estabelecimento de relações entre os elementos resultantes do momento anterior.

As fragmentações dotadas dos sentidos mais próximos se constituirão em categorias de análise, sempre mediante o processo de revisitação e reanálise dos elementos fragmentados e desmontados. Os elementos que se constituíram ideias mediante a desmontagem são alocados em novas partições que se denominam categorias. Cada categoria que emerge de acordo com as ideias que se despontaram anteriormente devem ser criadas de acordo com os mesmos parâmetros, ou seja, devem ser homogêneas, sempre se fazendo e refazendo mediante as novas leituras necessárias à impregnação do fenômeno em análise.

As categorias criadas, segundo Moraes (2003), podem ocorrer pelos métodos dedutivo, indutivo (ou um misto destes dois métodos) ou intuitivo. O dedutivo cria categorias *a priori*, baseada somente nos referenciais teóricos de aporte e sem uma leitura prévia do *corpus*. É o caminhar do “geral para o particular” (*ibid.*, p.197)

O indutivo, permite a criação de categorias a partir do estabelecimento de interrelações entre as fragmentações do *corpus*, resultando em “categorias emergentes” mediante o caminhar do “particular para o geral” (*ibid.*, p.197).

O misto pressupõe a composição dos métodos descritos, onde cada categoria é criada *a priori* fundamentada nos aportes teóricos e, após, continuamente revista e recriada mediante o movimento cíclico de revisitação dos fragmentos e daquelas categorias criadas *a priori*, permitindo o polimento das categorias construídas através da dedução.

As categorias intuitivas são aquelas que “produzidas por intuição originam-se por meio de inspirações repentinas, *insights* de luz que se apresentam ao pesquisador, por uma intensa impregnação nos dados relacionados aos fenômenos” (*ibid.*, p.198).

Contudo, conforme o autor, o processo de construção das categorias não se revela fator essencial à análise, vez que procura visualizar o todo por meio de frações, residuais ou não, que possibilite sua categorização metódica. O que realmente importa é que o conjunto de categorias revele com propriedade o fenômeno em estudo, que se encontra pelos entrelaces do *corpus* textual em análise. Todas os métodos mencionados serão utilizados nesta investigação.

Ressaltamos ainda que as categorias que se revelarem sobre qualquer método, mediante os argumentos do pesquisador, poderão estabelecer

subcategorias, como forma de explicitar de forma mais detalhada possível os enlaces contidos e permeados por uma categoria mais robusta. Desta forma, segundo o autor, enquanto o primeiro momento se revela pelo desmonte e fragmentação do todo, a categorização se mostra como processo inverso, de rearranjo e de construção de um novo todo a partir de fragmentação. É a construção da percepção fenomenológica vista nas concepções do pesquisador, partindo-se de fragmentos (categorias) que representam o todo, não necessariamente de forma mutuamente exclusiva, sempre de acordo com o enfoque que o pesquisador se permitiu dar.

iii) Cooptação do novo emergente: Após os dois processos anteriores a cooptação do novo emergente se remete à estruturação das ideias, mesmo que parciais, que emergem das categorias criadas mediante o desmonte e a fragmentação do *corpus* de análise (MORAES, GALIAZZI, 2011; 2016; MORAES, 2003). Neste momento o pesquisador começará a tecer os nós da nova rede mediante os entendimentos e percepções que emergiram diante das categorias criadas. O processo de dá de forma recursiva diante das categorias e mediante os elementos subjetivos presentes no *corpus* em questão. Cada novo emergente que surge deve ser transcrito de forma a representar partes dentro de um novo significado dos significantes apontados.

O processo de cooptação do novo começará a apontar os caminhos para a construção de um metatexto através da descrição e da interpretação do novo que emerge das categorias criadas a partir do *corpus*. É importante ressaltar que o metatexto não será a composição de um simples aglutinamento dos novos emergentes, dado de forma cartesiana, mas deverá ser a fiel representação do fenômeno em estudo como um todo (MORAES, 2003).

O metatexto a ser criado deverá ser elaborado, obrigatoriamente, com subsídios dos aportes teóricos trazidos à baila. Neste sentido, Moraes (2003, p.203) aponta que “Não temos como sair da “prisão” da linguagem e do discurso a partir dos quais falamos. Precisamos manifestar-nos de dentro deles”.

iv) Auto-organização: O processo de análise se finaliza com a auto-organização, momentos de novas introspecções e reflexões em que

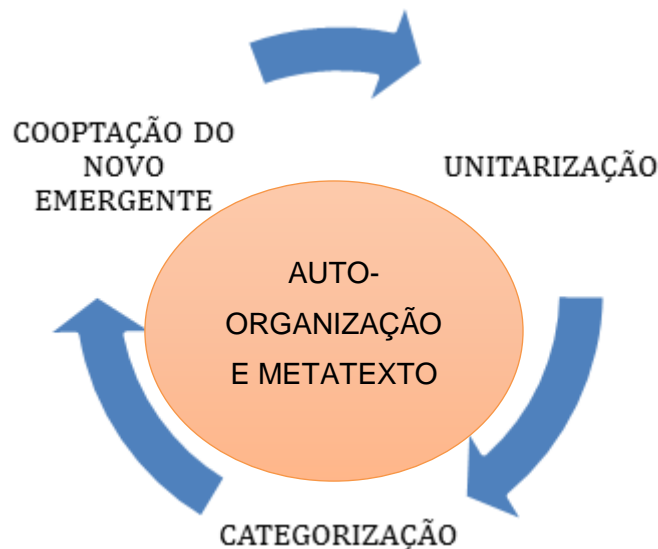
O funcionamento da auto-organização, espaço entre a desorganização e a emergência do novo, não pode ser previsto, nem pode ser forçado. O pesquisador precisa ter paciência, deixar que o processo se auto-organize,

implicando um afastamento “para deixar os dados descansarem um pouco”. Muitas vezes, de forma repentina e inesperada, em momentos em que o pesquisador está desligado de sua produção, é que ocorrem os *insights* com novos entendimentos, embora isto só aconteça com muita impregnação, escrita e leitura durante a análise (MORAES e GALIAZZI, 2006, p.126)

É neste momento em que as ideias se auto organizam e reorganizam de forma a permitir ao pesquisador a elaboração final do metatexto. Ideais originais e criativas se afloram após a longa introspeção do pesquisador. No fenômeno em estudo, após leituras, releituras, e reanálise profunda de tudo o que foi produzido se constituirão elementos para a elaboração de uma ideia central que represente o todo, de forma nova, mediante os novos emergentes e com as conclusões do pesquisador fundamentadas nos aportes fundamentais do processo.

É pela desorganização e organização, pelo ir e vir, pelo escrever e reescrever, pelo pensar e repensar, é que se criam momentos de auto-organização e estabilização do pensamento. Todo este processo permite ao pesquisador concluir a respeito daquilo que foi construído por ele e que se traduzirá, mediante o entendimento dos aportes teóricos e do *corpus* presentes na investigação.

Figura 2: Visualização da Análise Textual Discursiva



Fonte: Elaborado pelo autor baseado em (MORAES, GALIAZZI, 2011;2016; MORAES, 2003)

Por fim, cabe esclarecer que os 3 processos iniciais serão explorados e construídos com o auxílio do *software* NVivo (2017) e pelo IRAMUTEQ. Além, nos processos iniciais relacionados às análises, mesmo que iniciais, utilizaremos o índice

de similaridade e dissimilaridade de Jaccard, a elaboração de tabelas e quadros, nuvens e árvores de palavras, gráficos de percentagens e dendogramas relacionados às categorizações por similaridade de palavras e atributos, a criação de nós e subnós das categorias a serem criadas, bem como a elaboração de mapas conceituais. Além, dendogramas também serão gerados pelo IRAMUTEQ, mediante a Classificação Hierárquica Descendente (CHD).

3.3.2 Abordagem quantitativa: análise estatística textual

Vamos descrever na sequência os métodos e técnicas (item 3.3) utilizados para análise do corpus textual (item 3.2). Nesse sentido, cabe ressaltar que, complementando a análise qualitativa, o software NVivo também permite inferir a similaridade de palavras e/ou termos, entre elementos textuais. Essa técnica será adotada e descrita em tópicos subsequentes.

Nessa investigação, também cabe apontar que as entrevistas realizadas com gestores e professores da escola, os documentos oficiais já trazidos pelo quadro 1 também serão analisados sob a égide e amparo de algumas possibilidades do IRAMUTEQ, que é uma *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*. As possibilidades supramencionadas serão restritas à CHD.

3.3.2.1 Classificação Hierárquica Descendente (CHD)

Neste método, as entrevistas e documentos oficiais serão classificados mediante os vocabulários presentes em cada qual, onde as evidências (palavra/termo ou um conjunto destes) serão divididas face às frequências das reduções de suas formas. A partir de um conjunto de funções que cruzam os segmentos de textos (ST) e evidências (reiteramos mais uma vez que a palavra *evidência* se refere à uma palavra, termo ou um conjunto destes) em reiteradas inferências estatísticas direcionadas ao qui-quadrado (X^2), desfere-se a CHD com viés a se obter uma classificação estável e definitiva (CAMARGO e JUSTO, 2013b *apud* Veraszto, *et. al.*,2018b).

Ressaltamos que, como o IRAMUTEQ faz a análise de cada palavra de forma individual, e ora contextualizada mediante seguimentos de texto (ST), para que uma

dada expressão seja lida em seu devido contexto, alguns termos precisaram ser formatados com a separação de suas palavras por *underline* (_). Assim, por exemplo, se quisermos que a expressão *público-alvo* seja entendido como algum público específico, precisamos descrevê-la como *público_alvo*, com o *underline* funcionando como um conector de palavras para diferenciar as palavras público, alvo e público-alvo. A mesma formatação poderá ser realizada, por exemplo, ao mencionar supervisor de ensino, como *supervisor_de_ensino*, para representar o profissional que realiza a supervisão educacional nas escolas.

Em cada dendograma gerado pelo IRAMUTEQ pontuaremos, dentro de cada categoria, quatro elementos: a evidência, a sua percentagem (%) dentro da classe, o valor da estatística qui-quadrado (X^2) e o valor do p (*p-value*) que consideraremos logo a seguir. Serão contabilizadas e destacadas as evidências cujo valor do p (*p-value*) no *corpus*, em consonância com X^2 , sejam superiores ou iguais a 3,841. Segundo (COSTA, 2005; LEVIN, FOX, 2004) *apud* (VERASZTO *et al.*, 2018b), os valores iguais ou superiores a 3,841 serão podem ser consolidados com bastante confiabilidade, uma vez que esta estatística é calculada com grau de liberdade 1 e significância 95%.

É nesta concepção que Veraszto, *et al.* (2018b) aponta que

Neste sentido, ainda é importante esclarecer que, com a análise do X^2 , duas hipóteses foram testadas. A hipótese nula, de que as palavras de um cluster não tem diferenças significativas e a hipótese alternativa, que mostra que as palavras têm diferenças. Aceitar a hipótese nula significaria dizer que as palavras possuem o mesmo significado. Isso prejudicaria encontrar relações entre diferentes termos dentro de um cluster (categoria/agrupamento). Por isso, valores para o X^2 inferior ao valor crítico (3,841) foram rejeitados. Por outro lado, isso também significa apontar que foi aceita se a hipótese alternativa, que mostra que os termos, mesmo pertencentes ao mesmo cluster, são palavras distintas, com significados distintos, mas que se relacionam em um conjunto mais amplo, indicando assim, associação dentro do cluster. Por fim, também foi calculado o valor de p, identificando o nível de significância da palavra com a classe. No caso dessa pesquisa, como já mencionado, usou-se um nível de significação de 0,05. Assim, para todo $p \leq 0,05$, considera-se que o teste é significativo, e que a palavra pertence à classe estipulada pelo software. Considera-se a Escala de Significância de Fisher [...], para a análise (VERASZTO, *et al.*, 2018b, p.550-551).

Noutras palavras, associaremos o valor de p com seu respectivo X^2 , o que se dá de forma automática pelo IRAMUTEQ. Os valores de p estarão em conformidade com a escala de Fisher, apresentada na sequência.

Segundo Bussab e Morenttin (2003) *apud* Veraszto, *et al.* (2018b), as mensurações do valor de p são dadas de acordo com a Escala de Significância de Fisher trazida pelo quadro 7:

Quadro 7: Escala de Significância de Fisher

p-valor	0,100	0,050	0,025	0,010	0,005	0,001
Natureza da evidência	Marginal	moderada	substancial	Forte	muito forte	Fortíssima

Fonte: Bussab e Morenttin (2003) *apud* Veraszto, *et al.* (2018b, p.551).

Desta forma, quanto maior o valor de X^2 de uma evidência dentro de uma dada categoria, menor e mais significante será o valor de p.

Ainda, o valor atrelado a cada evidência em relação à % apresentará o índice da presença da evidência nos ST em que ela, a evidência, mais se aderir dentro de sua respectiva categoria. Assim, quanto maior for a porcentagem indicada para a evidência, maior serão os ST que conterão dada evidência dentro de determinada categoria ou classe.

3.3.3.2 Coeficiente de Jaccard

Os coeficientes (ou índices) de similaridade de Jaccard, Pearson e Sorensen-Dice calculados pelo NVivo (2017) serão investigados para se verificar qual deles melhor se adequaria ao propósito a que se destinam na análise. De acordo com Albuquerque *et al.* (2016, p.106), “O coeficiente de Sorensen [...], é similar ao Jaccard, porém permitindo peso 2 para concordâncias. Caso as variáveis envolvidas sejam nulas e indefinidas, a aplicação do índice é não recomendada”. Desta forma, mediante a possibilidade da nulidade de variáveis (deve ser entendida aqui como a inexistência de palavras iguais, similares ou correlatas) nos textos que serão analisados, descartaremos o índice de Sorensen.

De mesma forma, como há ausência de aportes teóricos sólidos que mostrem com clareza os critérios com que o NVivo (2017) calcula o coeficiente de correlação de Pearson e, com a finalidade de eliminar eventual nebulosidade ao processo, não o adotaremos como índice de similaridade. Alinhado ao exposto, temos que

A conclusão prática é que na maioria das aplicações de dados, devem ser observadas se as propriedades dos coeficientes de similaridade e dissimilaridade são atendidas e a escolha dos coeficientes corretos, para as variáveis, pode provavelmente ser limitada aos cinco coeficientes seguintes: Jaccard, Sorensen, Russel Rao, Sokal Michener e Rogers Tanimoto (*ibid.*, p.113).

Desta forma, mediante à extrema facilidade de entendimento do processamento de Jaccard pelo NVivo (2017), o utilizaremos como coeficiente de similaridade para apresentar a similaridade e ou/ a dissimilaridade entre duas grandezas (definidas aqui como textos das legislações e das transcrições das entrevistas, por exemplo).

Mediante a análise de Kosub (2016) e de Meyer (2002) é possível definir o coeficiente de Jaccard de acordo com o que segue:

- i) Sejam A e B dois conjuntos finitos;
- ii) Ao tamanho da sobreposição do conjunto formado pelos elementos de A e B denotaremos por $\lambda|A \cap B|$;
- iii) Ao tamanho da sobreposição do conjunto formado pelos elementos de A ou de B denotaremos por $\lambda|A \cup B| = \lambda|A| + \lambda|B| - \lambda|A \cap B|$;
- iv) À razão $J(A, B) = \frac{\lambda|A \cap B|}{\lambda|A \cup B|}$, com $0 \leq J(A, B) \leq 1$ denominamos o índice de Jaccard.

O coeficiente de similaridade mencionado será elemento chave para mensuração da correlação entre dois elementos do *corpus*, seja mediante a íntegra de cada uma delas, ou mesmo de frações que estejam apontando para as mesmas categorias ou subcategorias que serão criadas no decorrer do processo de análise.

Um outro fator que deve ser levado em consideração é que, mesmo que $A = B = \emptyset$, e embora $\frac{0}{0}$ seja uma indeterminação, o fato é que dois conjuntos vazios apresentarão sempre a maior similaridade de Jaccard possível. Logo, se $A = B = \emptyset \Rightarrow J(A, B) = 1$.

3.3.2.2 Nuvem de palavras

Os dois *softwares* mencionados possibilitam, entre outras representações, a construção de uma nuvem de palavras, sempre mediante o(s) elemento(s) do *corpus*

selecionados para a análise. A nuvem mencionada é elaborada mediante a contagem de palavras do texto informado através da frequência absoluta de cada palavra ao longo do elemento analisado. Os elementos (palavras) da nuvem são contabilizados mediante parametrizações daquelas que mais aparecem dentro dos padrões preestabelecidos (sinônimos, plurais, número de letras e generalizações) no NVivo (2017), e fornecem uma nuvem com cores diferentes para um determinado grupo de palavras. Quanto maior a frequência absoluta que determinado elemento ou o produto de sua parametrizações, maior será o tamanho da letra da palavra ou da parametrização estabelecida. Por outro lado, o Nvivo (2017) não permite a confecção de nuvens que contenham determinadas expressões dotadas de sentido próprio, como por exemplo, sala de recursos. Mas somente com as palavras sala, de, recursos.

Por outro lado, o IRAMUTEQ não permite que tais parametrizações já mencionadas sejam configuradas, e determina uma nuvem monocromática, o que torna a imagem menos atrativa visualmente. Por outro lado, somente no IRAMUTEQ (dentre os dois *softwares*) é que existe a possibilidade de que expressões dotadas de sentido façam parte de sua estrutura, o que pode ser um diferencial a ser adotado. A exemplo disso, pode-se parametrizar o software para entender sala de recursos como uma expressão sala_de_recursos.

Desta sorte, deixaremos abertas as duas possibilidades de uso. O fator determinante para o uso de um, ou outro programa, será dado em função da particularidade da análise de cada elemento a ser avaliado. Por fim, ainda há a possibilidade de uma comparação visual entre as duas nuvens, uma composta pelo Nvivo(2017) e outra, no IRAMUTEQ; o que poderá trazer resultados mais elegantes e com maior profundidade de análise, ao mesmo tempo, atrelados ao designer visual mais atraente do Nvivo(2017).

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A seguir estão dispostas as análises e discussões de cada elemento pontuado. Ressaltamos que as análises mencionadas foram realizadas de acordo com os instrumentos apontados no quadro 6, em consonância com referenciais normativos/diretivos e teóricos já delineados.

É de extrema importância mencionar que as conversas informais delineadas e apontadas no quadro 6 serão analisadas e discutidas de forma conjunta com os outros elementos do *corpus*. Por este motivo não as analisaremos e nem as discutiremos de forma isolada e pontual.

4.1 Acessibilidade espacial

A escola foi construída há mais de 30 anos e já fora descrita de forma razoável no corpus de análise (item 3.2). Evidentemente que não pontuamos a escola de forma minuciosa, para evitar que seja identificada. Pelo fato de ser a única escola do município com alguns elementos e particularidades que lhe trariam à tona, algumas informações não foram mencionadas.

Ao entrar na escola, por qualquer uma das entradas, é possível verificar que para acesso ao(s) andar(es) superior(es) onde existe(m) algumas salas de aula, é necessário que se suba por uma ou duas escadas bastante íngremes. Não há rampas de acesso para o(s) andar(es) superior(es), impossibilitando uma “acessibilidade espacial” (MEC, 2009) plena. O local onde são servidas as refeições para os alunos é rodeado por escadas, com degraus bastante altos, impossibilitando que qualquer pessoa com alguma deficiência física, que dificulte sua locomoção, possa fazer uso. Existe somente uma pequena rampa, bem longe das escadas, por onde uma pessoa pode ter acesso à secretaria da escola e às classes que se localizam no térreo. É a ponta do *iceberg* para denotar uma escola segregativa, excludente e estigmatizante, onde os alunos devem se adequar às condições da escola, o que vai de encontro ao apontado como um dos requisitos necessários à uma escola que proporcione uma educação inclusiva (MANTOAN, 2003, SASSAKI, 2003, CARVALHO, 2011, BUENO, 2016 e CAMARGO, 2017). Nesta linha, descreve Carvalho (2005) ao apontar que “Elas [as pessoas com deficiência] são percebidas como tendo o direito à igualdade

de oportunidades, em escolas adaptadas, [...] [com] a sua arquitetura sem barreiras físicas” (CARVALHO, 2005, p.133)

As condições de acessibilidade espacial (o termo acessibilidade espacial está em consonância com MEC (2009)) da escola, via de regra, são bastante comprometidas quando é possível o uso de uma única rampa. Para acesso as salas de aulas do(s) andar(es) superior(es) não existem outra opção de acesso senão pelas escadas. Os alunos que fazem uso de cadeiras de rodas precisam ser carregados pelos colegas e professores para acesso às salas de aula, e à quadra poliesportiva, revelando-se de forma muito clara uma mera tentativa de integração escolar (SASSAKI, 2003).

Pudemos questionar um(a) do(as) gestores(as) da escola sobre as condições de acessibilidade, contudo nos foi informado que ele(a) já solicitou à SEE/SP as adequações necessárias, mas foi informado(a) pelo engenheiro que visitou a unidade, de que a escola é bastante antiga e não possui condições estruturais necessárias para uma reforma do porte necessário para as adequações. Aqui podemos perceber de forma clara a perpetuação excludente, uma vez que não há, pelo menos a curto prazo, elementos que indiquem as modificações espaciais necessárias ou a construção de uma nova escola que se permita adequar aos alunos, contrariando de forma contundente disposições de acessibilidade inclusivas, uma vez que a escola não se dá para todos os alunos, com ou sem deficiência (MANTOAN, 2003; SASSAKI, 2003; ONU, 2007; BRASIL, 2015).

Observamos que durante um dos AEE um dos alunos com TEA saiu da sala de aula de repente, sem avisar ou comunicar à professora Marcela, quando ela, desesperadamente, saiu em busca do aluno dizendo

Meus Deus, se ele for nas escadas pode se machucar feio [...] (Prof.^a Marcela, mar. 2019).

Evidentemente que o comentário da docente contraria, veementemente, algumas das disposições da Lei Brasileira de Inclusão, eis que

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

III – [...], assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia (BRASIL, 2015, art. 28, III).

Por mais que o(a) gestor(a) tenha nos informado a respeito da impossibilidade de reformas de grande porte para a construção de rampas nos corredores que dão acesso às salas de aula (pelo fato da escola possuir mais de um andar), as escadas do pátio da escola poderiam ser transformadas em rampas, não havendo impedimentos quanto a isso, vez que a grande parte das escadas foram construídas recentemente e sem necessidade de supervisão da engenharia. Também não constatamos a existência de laboratórios de Ciências. Mais uma vez tem-se contrariado o aventado por (BRASIL, 1988; MANTOAN, 2003; SASSAKI, 2003; ONU, 2007; BRASIL, 2015) quanto à escola e educação para todos. Temos que

Art. 4º Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação.
§ 1º Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis [...] (BRASIL, 2015, art.4º, §1º).

Nesta vertente, o acesso à secretaria da escola e aos banheiros se apresenta mediante uma impropriedade dupla. Não apresentam condições de acessibilidade a todas as pessoas, até mesmo daquelas que permaneçam o tempo todo no piso térreo, eis que não existem adaptações razoáveis ao atendimento de pessoas com, ou sem deficiência (bastando aqui pessoas com alturas bastante diferentes), bem como dificultam o acesso de algum aluno com deficiência que já esteja em sala de aula e não seja o térreo. Na verdade, todas as considerações de ordem arquitetônica ou espacial apontadas neste tópico, convergem à segregação e exclusão social e escolar, indo de encontro de forma extremamente contundente ao permeado pela Convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência (ONU, 2007) e pela Lei brasileira de inclusão (BRASIL, 2015).

Mediante as dimensões do aqui exposto, para categorização deste elemento do *corpus* de análise, emerge *a posteriori*, nova categoria denominada FALTA DE ESTRUTURA E PLANEJAMENTO ESPACIAL, cujos elementos que a caracterizam já foram amplamente expostos e discutidos neste tópico.

4.2 Elementos normativos internos: legislação e a inclusão escolar

Os legislação citada no quadro 1, se refere a elementos normativos internos, que apresentam eficácia nas escolas estaduais de São Paulo e nas escolas privadas que se apresentam sob o crivo de Supervisão das Diretorias de Ensino do Estado de São Paulo. E é por esta razão que dizemos que é elemento normativo interno, ou seja, somente se aplicam onde a SEE de São Paulo detém autonomia da ação fiscalizadora e supervisora. Ressaltamos como já mencionado em 3.2, que as normas que serão analisadas aqui partiram dos pressupostos de São Paulo (2002), que ao se referir à inclusão escolar, se remeteu tão somente aos alunos com necessidades educacionais especiais. Desta sorte, os elementos anteriores e posteriores à *ibid.*, foram objetos de análise pelo fato de serem as únicas disponíveis a delinearem ações relativas ao mesmo público-alvo, ou seja, aos alunos com necessidades educacionais especiais, mesmo com definição diversa daquela que adotamos nesta investigação.

Através destes elementos buscaremos verificar os direcionamentos dados, pela SEE/SP ao seu Sistema de Ensino, e o que emerge de sua consequente interpretação e possíveis efeitos de sua aplicação pela escola, e na escola, para aulas inclusivas.

Não existem elementos direcionados apenas às perspectivas inclusivas especificamente para as disciplinas de Ciências da Natureza e Matemática. Por este motivo faremos uma análise generalista dos elementos normativos mencionados ao como elementos do *corpus* deste trabalho.

Desta forma, verificaremos as perspectivas inclusivas presentes nesta legislação, com o adrede de se verificar se são direcionadas a todos os alunos da escola em análise. Isto permitirá verificar se o cumprimento da legislação mencionada se volta, ou não, para uma escola inclusiva e que, mediante o seguimento dos ditames legais se traduz, por consequência, em aulas inclusivas de Ciências da Natureza e Matemática. A análise destes elementos positivados se mostrarão de fundamental importância para se verificar a construção histórica da educação inclusiva dentro da Rede Estadual de Ensino de São Paulo.

Neste sentido, na sequência faremos a análise qualitativa dos elementos normativos que já expusemos.

A Resolução SE. n. 247/1986 (SÃO PAULO, 1986), que dispõe sobre a Educação Especial nas escolas de 1º e 2º graus é um dos marcos históricos da Rede Estadual de São Paulo. Publicada anteriormente à Unesco (1994), à Brasil (1988) e à Brasil (1996) não se apresenta como elemento norteador à inclusão. Acomoda-se a trazer de forma fática o AEE aos excepcionais, mas não aos excepcionais apontados por Bueno (2016); traz a excepcionalidade aos alunos com deficiência. Embora diga que o AEE será elegível aos alunos com deficiência, bem como aos talentosos e superdotados, “Para fins de atendimento educacional especializado são elegíveis: I – os portadores de deficiência auditiva [...], II- os portadores de deficiência física [...], III- os portadores de deficiência mental [...], V- os superdotados e talentosos” (SÃO PAULO, 1986, art. 3º *caput*, III), logo se contradiz e traz que “Os alunos superdotados e talentosos serão atendidos em classe comum” (*ibid.*, art. 7º), desconsiderando a especificidade do alunado mencionado como PAEE.

Embora seja fato de que as discussões sobre a inclusão escolar ainda estivessem se construindo, o fato é que proposições como essa mais atrapalham do que ajudam, eis que diz e se contradiz. Além, abre a possibilidade de matrícula de alunos excepcionais somente em classes especiais ao mencionar que “A Classe Especial proporcionará ensino comum mediante atendimento específico, correspondente à excepcionalidade do aluno, podendo atender desde o nível pré-escolar até a 4ª série do 1º grau”. (*ibid.*, art.5º), revelando seu caráter excludente e segregativo (MANTOAN, 2003; SASSAKI, 2003, CAMARGO, 2017). Ademais, não faz nenhuma disposição sobre os alunos excepcionais após a 4ª série, revelando que não haveria nenhum atendimento específico aos alunos PAEE para as séries seguintes. Se configura de forma clara a elitização da escola apontada por Mantoan (2003, p.32).

Desta forma, na análise em tela, dois elementos são fundantes. O primeiro deles é mencionar a excepcionalidade ao aluno com deficiência e ao superdotado ou talentoso, contrariando as considerações de Bueno (2016) que já passaram pelo crivo da academia; e a outra, a contradição de condições de oferta de AEE aos superdotados ou talentosos. Se percebe, portanto, uma confusão de conceitos na utilização de termos inerentes à educação (*excepcional* é o termo a que nos referimos) numa norma educacional, e uma enorme contradição na sua aplicabilidade. Os apontamentos de Sasaki (2003) e Bueno (2016) ao mencionarem

que todo elemento normativo deve levar em consideração seu contexto histórico e social não o exime de seus efeitos e consequências.

Mesmo que tal contradição fosse sanada pelo aplicador da norma mediante a interpretação do disposto em (SÃO PAULO, 1986, art.4º) ao mencionar que “Ao aluno excepcional serão proporcionadas as seguintes modalidades de atendimento: Classe Especial, Sala de Recursos, Unidade de Ensino Itinerante e Classe comum, ou formas combinadas dessas modalidades”, proporcionando a matrícula dos superdotados e talentosos nas salas comuns e nas salas de recursos, o fato é que *in totum*, como já mencionamos, a norma em questão causa insegurança jurídica ao seu aplicador.

Importante ressaltar que (*ibid.*) somente foi revogada 14 anos depois pela Resolução SE n. 95/2000 (SÃO PAULO, 2000). Durante longos 14 anos o elemento normativo discutido nos parágrafos acima esteve em vigência, revelando uma inércia das concepções inclusivas da SEE de São Paulo ao se referir, somente e tão somente, aos alunos PAEE.

A Resolução SE n. 95/2000 que revogou a Resolução SE n. 247/1986 emerge de forma tão ou mais avassaladora do que a anterior. E mais grave, se fundamenta principalmente em dois preceitos de cunho federal, a saber: Brasil (1996) e Brasil (1990); e não dispunha da mesma regulamentação que São Paulo (1986), ou seja, a Educação Especial. Contudo, mesmo não regulamentando o mesmo já apontado, normatiza a Educação Especial de forma velada, mostrando que o legislador não estava atento aos anseios sociais e educacionais naquele momento histórico (BUENO, 2016).

Ainda com viés inclusivo somente para alunos PAEE, (SÃO PAULO, 2000) adota uma definição para alunos com NEE ao trazer que

São considerados alunos com necessidades educacionais especiais aqueles que apresentam significativas diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais decorrentes de fatores inatos ou adquiridos, de caráter permanente ou temporário, que resultem em dificuldades ou impedimentos no desenvolvimento do seu processo ensino-aprendizagem (SÃO PAULO, 2000, art. 1º).

Mesmo que tal definição seja diferente daquela que adotamos nesta investigação, fato que entendemos irrelevante para este trabalho, a questão de pano de fundo que fica é que todos estes alunos, com ou sem deficiência, puderam ser

encaminhados para o AEE em SRM, ou somente classes especiais. E este é o cerne da questão, uma vez que os docentes das salas comuns puderam entender que a escolarização dos alunos com NEE sem deficiência poderiam ser alunos de classes especiais. É neste sentido que a segregação e a elitização do ensino apontaram para a escola como “instrumento da seletividade social” (BUENO, 2016, p.44), gerando cicatrizes que ainda perduram.

Além, algumas questões que já foram objeto de amadurecimento advindos de pesquisas na década que a antecedeu (SASSAKI, 2003; MANTOAN, 2003; CARVALHO, 2011 e outros), alguns elementos como a integração e as classes especiais são trazidos à tona com rigor. Desta forma apresentaremos os termos (integração, integrados, classe(s) especial(s)) no quadro 8, dando sua contextualização resumida dentro de onde se insere.

O quadro 8 representa as contextualizações em que os termos classe(s) especial(ais), integração e integrados apareceram em São Paulo (2000), que permite uma visão inicial sobre sua relevância e consequências no elemento normativo mencionado.

Quadro 8: Os termos integração, integrados e classe especial de São Paulo (2000) e seus contextos

Relação de termos e suas contextualizações de São Paulo (2000)			
Integrados	Integração	Classe especial	Classes especiais
II- turmas em classes especiais para alunos que, em virtude de condições específicas, não puderem ser integrados às classes comuns do ensino regular.	A integração , permanência, progressão e sucesso escolar de alunos portadores de necessidades especiais [...]	em função das condições específicas dos alunos, sempre que não for possível sua integração em classes comuns da rede escolar, a classe especial deve ser mantida [...]	[...]e que os paradigmas atuais da inclusão escolar desses alunos vêm exigindo a reorganização da educação especial visando a ampliação dos serviços de apoio especializado e a renovação dos projetos pedagógicos e metodologia de trabalho das classes especiais [...]
	[...] sempre que não for possível sua integração [...]	[...] o aluno poderá ser encaminhado para classe comum, com atendimento de apoio em sala de recursos ou permanecer na classe especial .	O encaminhamento dos alunos portadores de necessidades especiais para serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos ou em classes especiais far-se-á somente[...]
	[...] serão matriculados, preferencialmente, em classes comuns do ensino regular, excetuando-se os casos, cuja situação	o funcionamento de classe especial será de 5 horas diárias para atendimento de, no mínimo, 10 e, no máximo, 15 alunos [...]	[...] mediante uma reorganização que favoreça a adoção de novas metodologias nas classes especiais [...]

	específica, não permita sua integração direta em classes comuns.		
	[...]encaminhamento dos alunos a programas especiais, voltados para o trabalho, para sua efetiva integração na sociedade.	[...] sob a forma de sala de recursos ou de classe especial [...]	<p>II - turmas em classes especiais para alunos que, em virtude de condições específicas, não puderem ser integrados às classes comuns [...]</p> <p>As turmas a serem atendidas pelas salas de recursos poderão ser instaladas para atendimento de alunos de qualquer série ou etapa do ensino fundamental ou médio e as classes especiais [...]</p> <p>[...] levantamento da demanda das classes especiais e salas de recursos, objetivando a otimização e racionalização do atendimento [...]</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Diante do exposto nos parágrafos anteriores e mediante a análise do quadro 8, podemos concluir que São Paulo (2000) se apresenta de forma mais excludente e segregativa que São Paulo (1986), vez que dentro do contexto histórico em que se inseriu, permeado por discussões e pesquisas já evidenciadas(SASSAKI, 2003; MANTOAN, 2003; CARVALHO, 2011), deveria dispor de elementos que consolidassem a real inclusão escolar. Contudo, percebemos que o contexto trouxe exatamente o contrário, acentuando ainda mais, dentro do momento histórico em que se insere, em ideais de exclusão e segregação das minorias (FONSECA-JANES e OMOTE, 2015; BUENO, 2016).

Em 2002, através da Resolução SE n. 61/2002 (SÃO PAULO, 2002), é possível perceber que a SEE procurou uma forma, por mais descompassada que possa parecer, à promoção da inclusão escolar. Tal fato se evidenciou pela publicação do elemento normativo em questão, com ementa dispendo sobre ações referentes ao Programa de Inclusão Escolar. Para sua publicação se fundamentou basicamente em Brasil (1996) e em São Paulo (2000). Desta sorte fica evidenciado que o propósito não deveria ser a Educação Especial, eis que São Paulo (2000) ainda estava em vigência.

Contudo, o fato é que

Parágrafo único: Entende-se por apoio pedagógico especializado, para os fins desta resolução, o conjunto de serviços e recursos necessários ao processo de escolarização de alunos portadores de necessidades especiais decorrentes de deficiências sensoriais, físicas ou mentais; outras síndromes ou patologias; ausência de alunos à escola, por período prolongado, por necessidade de hospitalização; transtornos no processo ensino aprendizagem por superdotação, altas habilidades e/ou competências (SÃO PAULO, 2002, art. 1º, parágrafo único).

Assim, embora a inclusão escolar devesse ter como público-alvo todas e todos os alunos da escola, o fato é que o elemento normativo limitou o atendimento inclusivo, através de sua ementa, apenas aos alunos com necessidades educacionais especiais. Para aumentar a complexidade do cenário em tela, os alunos com necessidades educacionais especiais eram considerados como deficientes, ou com síndromes ou patologias e até mesmo, por mais incrível que possa parecer, os alunos com transtornos no processo de ensino e aprendizagem por superdotação eram ditos alunos com NEE. Mesmo que possa existir a comorbidade entre os superdotados, as síndromes ou patologias já foram mencionadas no mesmo parágrafo. Ademais, entendemos que atrelar transtornos aos superdotados, mesmo que existam em função de possível comorbidade, a ideia não se coaduna ao processo de ensino e aprendizagem mencionados. E o mais grave de toda esta discussão é o fato de que, pela forma descrita, somente os superdotados é que tem transtornos de aprendizagem. Desta forma, de encontro a Moraes (2003), neste contexto, os significantes não produzem significados.

Se o que discutimos em 2019, com todo o arcabouço de aportes teóricos construídos ao longo de quase quarenta anos (mencionamos alguns ao longo deste trabalho) é capaz de gerar, no mínimo, grandes inconsistências, é certo que as consequências em plena fase de desenvolvimento dos ideais inclusivos foram nefastas em 2002.

Ainda, até mesmo alunos que permaneciam fora da escola, por um período prolongado, em virtude de hospitalização, também eram ditos alunos com NEE. Pelo que percebemos, menos recursos financeiros seriam necessários ao tratamento dado a estes alunos excluídos pela forma proposta, uma vez que proporcionar algum atendimento hospitalar ou domiciliar a estes alunos demandaria mais professores para seu atendimento.

Neste sentido, embora traga a responsabilidade de escolarização dos alunos mencionados a todos os docentes da escola, conforme apontamentos de (BRASIL, 1996; MANTOAN, 2000, 2003; SASSAKI, 2003, CARVALHO, 2011; VERASZTO, 2018), e não somente ao PEE, com este amontoado de contradições de termos e concepções, São Paulo (2002), sem nenhuma sobra de dúvidas, causou uma gama de conflitos de entendimentos e desarranjos aos docentes da Rede Estadual, causando prejuízos incomensuráveis à real inclusão de todos os alunos.

Através do NVivo (2017) construímos um diagrama com a palavra alunos servindo como tronco. A representação permite uma visão bastante pertinente sobre a abordagem de São Paulo (2000).

Figura 3: Diagrama da árvore confeccionada com a palavra alunos



Fonte: Elaborado pelo autor através do NVivo (2017).

Embora São Paulo (2002) seja um elemento normativo com disposição à inclusão escolar, a análise do exposto nos parágrafos acima e na figura 3 denotam que, na essência, se destinam apenas aos alunos com NEE definidos por São Paulo (2000), se mostrando na contramão do enunciado por (UNESCO, 1948, 1990, 1994; STAINBACK e STAINBACK, 1999; MITTLER e MITTLER, 2001; MANTOAN, 2003; SASSAKI, 2003; CARVALHO, 2011; CAMARGO, 2017; VERASZTO, 2018; ANDRADE, MOLENA e VERASZTO, 2019), se revelando como elemento de seletividade social (BUENO, 2016) através de um emaranhado de termos mal empregados e mal estruturados que causaram uma enorme gama de dubiedades interpretativas e diretivas.

Através da Resolução SE n. 11/2008 (SÃO PAULO, 2008) que dispõe sobre a

educação escolar de alunos com NEE nas escolas da Rede Estadual de Ensino de São Paulo, há a revogação de São Paulo (2000). Ressalte-se que São Paulo (2008) não expressa a regulação da Educação Especial, tanto quanto São Paulo (2000).

Através do NVivo (2017), calculamos o coeficiente de similaridade de Jaccard entre São Paulo (2000) e São Paulo (2008), e obtivemos uma similaridade de mais de 61% entre os documentos, conforme é mostrado no quadro 9. Além, os outros resultados do coeficiente de similaridade adotados estão dispostos no quadro, uma vez que servirão de auxílio ao restante da análise quando mencionado.

Quadro 9: Coeficiente de similaridade de Jaccard entre Resoluções SE/SEESP

Resoluções SE/SEESP		Coeficiente de Jaccard
Res. SE n. 95-2000	Res. SE n. 11-2008	0,610195
Res. SE n. 68-2017	Res. SE n. 61-2014	0,455984
Res. SE n. 61-2014	Res. SE n. 11-2008	0,35914
Res. SE n. 68-2017	Res. SE n. 11-2008	0,299709
Res. SE n. 95-2000	Res. SE n. 61-2014	0,296774
Res. SE n. 95-2000	Res. SE n. 68-2017	0,2643
Res. SE n. 95-2000	Res. SE n. 247-1986	0,195652
Res. SE n. 61-2002	Res. SE n. 11-2008	0,19469
Res. SE n. 95-2000	Res. SE n. 61-2002	0,187994
Res. SE n. 247-1986	Res. SE n. 11-2008	0,186246
Res. SE n. 61-2014	Res. SE n. 247-1986	0,176471
Res. SE n. 61-2002	Res. SE n. 247-1986	0,168591
Res. SE n. 61-2014	Res. SE n. 61-2002	0,167286
Res. SE n. 68-2017	Res. SE n. 61-2002	0,155505
Res. SE n. 68-2017	Res. SE n. 247-1986	0,152392

Fonte: Elaborado pelo autor através do NVivo (2017).

Isto revela a princípio, mesmo que através de indícios, devido ao fato de os documentos apresentarem grande similaridade, que são muito parecidos quando à essência, até mesmo porque mais de 61% das palavras usadas em ambos os elementos são idênticas ou tem como produto os resultados de suas generalizações de suas formas singulares e plurais.

Os indícios apontados por Jaccard se confirmaram ao promover a uma análise mais detalhada dos documentos. A seguir apontaremos as mudanças de termos e palavras usadas nos documentos, eis que São Paulo (2000) e São Paulo (2008) se parecem, *a priori*, como os mesmos documentos. O quadro 10 mostra a comparação mencionada.

Quadro 10: Os principais termos modificados de São Paulo (2000) para São Paulo (2008)

RELAÇÃO DE TERMOS E PALAVRAS E SUAS MODIFICAÇÕES MAIS IMPORTANTES	
Resolução SE n. 95/2000	Resolução SE n. 61/2008
a integração , permanência, progressão e sucesso escolar de alunos portadores de necessidades especiais em classes comuns do ensino regular [...]	a inclusão , permanência, progressão e sucesso escolar de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns do ensino regular [...]
Artigo 1º - São considerados alunos com necessidades educacionais especiais aqueles que apresentam significativas diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais decorrentes de fatores inatos ou adquiridos, de caráter permanente ou temporário, que resultem em dificuldades ou impedimentos no desenvolvimento do seu processo ensino-aprendizagem.	Art. 1º - São considerados alunos com necessidades educacionais especiais: I - alunos com deficiência física, mental, sensorial e múltipla, que demandem atendimento educacional especializado; II- alunos com altas habilidades, superdotação e grande facilidade de aprendizagem, que os levem a dominar, rapidamente, conceitos, procedimentos e atitudes; III - alunos com transtornos invasivos de desenvolvimento; V - alunos com outras dificuldades ou limitações acentuadas no processo de desenvolvimento, que dificultam o acompanhamento das atividades curriculares e necessitam de recursos pedagógicos adicionais
[...] a adoção de novas metodologias nas classes especiais bem como a inclusão gradativa do alunado em classes comuns do ensino regular. [...] II - turmas em classes especiais para alunos que, em virtude de condições específicas, não puderem ser integrados às classes comuns do ensino regular.	[...]a adoção de novas metodologias de trabalho, leve à inclusão do aluno em classes comuns do ensino regular. [...] 1 - atendimento prestado por professor especializado, em sala de recursos específicos , em horários programados de acordo com as necessidades dos alunos, e, em período diverso daquele que o aluno freqüenta na classe comum, da própria escola ou de outra unidade;

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como já explicitado, após 8 anos de vigência e posterior revogação de São Paulo (2000), algumas mudanças aparentemente emergem. Há a troca do termo integração por inclusão, inclusão gradativa por inclusão e de classes especiais por sala de recursos específicos, dando ideia da SRM, o que nos parece bastante positivo mediante o contexto, sugerindo a não institucionalização.

Contudo, após uma análise mais detalhada do elemento normativo alguns termos somente trocaram de nomenclatura, se mostrando segregativos e excludentes segundo aportes teóricos da área (MANTOAN, 2000, 2003; CARVALHO 2011, VERASZTO, 2018,2019; SOUZA NETO e VERASZTO, 2019 e outros). Os dizeres mencionados neste parágrafo se evidenciam, ora através de contradições, e em outros momentos através de nomenclaturas novas que sugerem os mesmos ideais de institucionalização previstos em São Paulo (2000). Mostraremos o pontuado a seguir.

A contradição mais visível se dá quando é dito que “o atendimento escolar de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais far-se-á

preferencialmente, em classes comuns da rede regular de ensino [...]” e após, “a inclusão, permanência, progressão e sucesso escolar de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns do ensino regular representam a alternativa mais eficaz no processo de atendimento desse alunado (SÃO PAULO, 2008, p.1). Ora, se no segundo trecho trazido neste parágrafo se evidencia de forma clara que a inclusão dos alunos com NEE (de acordo com a definição da própria norma) ocorre de forma mais eficaz em classes comuns do ensino regular, qual é o motivo da palavra *preferencialmente* disposta no primeiro trecho citado?

A configuração da institucionalização, através do termo preferencialmente, se evidencia quando a norma aponta que

Art. 2º - Os alunos com necessidades educacionais especiais, ingressantes na 1ª série do ensino fundamental ou que venham transferidos para qualquer série ou etapa do ensino fundamental e médio, serão matriculados, preferencialmente, em classes comuns do ensino regular, excetuando-se os casos, cuja situação específica, não permita sua inclusão direta nessas classes.

[...]

Art. 5º - Os alunos com deficiências que apresentem severo grau de comprometimento, cujas necessidades de recursos e apoios extrapolem, comprovadamente, as disponibilidades da escola, deverão ser encaminhados às respectivas instituições especializadas conveniadas com a Secretaria da Educação (SÃO PAULO, 2008, artigos 2º e 5º).

Os termos *inclusão direta e instituições especializadas conveniadas* de (*ibid.*) denotam o mencionado anteriormente com bastante clareza.

Além, o termo *classes especiais*, que não aparecem de forma explícita neste documento são, textualmente, disfarçadas de forma implícita pelo termo *classe regida por professor especializado*. É o que se vê a seguir.

Art. 9º - Os alunos que não puderem ser incluídos em classes comuns, em decorrência de severa deficiência mental ou grave deficiência múltipla, ou mesmo apresentarem comprometimento do aproveitamento escolar em razão de transtorno invasivo do desenvolvimento, poderão contar, na escola regular, em caráter de excepcionalidade e transitoriedade, com o atendimento em classe regida por professor especializado, [...]

§ 1º - Esgotados os recursos pedagógicos necessários para manutenção do aluno em classe regular, a indicação da necessidade de atendimento em classe regida por professor especializado [...]

§ 2º - O tempo de permanência do aluno na classe regida por professor especializado dependerá da avaliação multidisciplinar e de avaliações periódicas a serem realizadas pela escola, com participação dos pais e do

Conselho de Escola e/ou estrutura similar, com vistas a sua inclusão em classe comum (SÃO PAULO, 2008, art. 9º, § 1º, § 2º).

Diante do exposto é possível concluir, através de uma análise mais detalhada e pormenorizada vista na perspectiva da desmontagem dos dados analisados (MORAES, GALIAZZI, 2011; 2016; MORAES, 2003), é que apontam os significados dos significantes. Desta sorte, é visível que a Escola de 2008 não se configurou inclusiva nas concepções dos aportes teóricos já citados e trazidos à baila anteriormente nesta investigação, muito embora já houvera tempo, até 2008, para uma construção normativa que demandasse solidez quanto à interpretação e sua aplicabilidade no contexto mencionado. Contudo, mais uma vez a norma positivada se mostra confusa, com contradições e tentativas de se mostrar alinhada aos ideais inclusivos já conhecidos à época, mas sem a eficácia devida, contradizendo Carvalho (2011), Bueno (2016) e considerações de Sasaki (2003).

Com a publicação da Resolução SE n. 61/2014 (SÃO PAULO, 2014) temos a revogação de São Paulo (2008). Mais uma vez ressaltamos que as ementas são diversas, vez que São Paulo (2008) regulamentava a educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de São Paulo, enquanto São Paulo (2014) dispõe sobre a regulamentação da Educação Especial nas escolas da Rede Estadual de Ensino de São Paulo.

Mais uma vez emerge a singularidade entre São Paulo (1986) e São Paulo (2000), ou seja, um elemento normativo revogando outro que trata, teoricamente, sobre assuntos absolutamente diversos. A insegurança de concepções e de conotações trazem consigo inconsistências e insegurança quanto à sua aplicabilidade e eficácia (SASSAKI, 2003).

São Paulo (2014) se fundamenta, no contexto de ordem federal, em Brasil (1996 e 2008) e dispõe sobre a regulamentação da Educação Especial como expusemos acima.

A primeira linha escrita de São Paulo (2014) já denota o desconhecimento real da inclusão escolar à medida em que aponta a existência do “direito do aluno a uma educação de qualidade, igualitária e centrada no respeito à diversidade humana” (SÃO PAULO, 2014, p.1). À primeira leitura e na primeira linha do elemento normativo a palavra igualitária é tratada como sinônimo de equânime, o que vai de encontro com

(UNESCO, 1990, 1994; BRASIL, 1988, 1996; STAINBACK e STAINBACK, 1999; MITTLER e MITTLER, 2001; MANTOAN, 2000, 2003; SASSAKI, 2003; CARVALHO 2011, CAMARGO 2017 e VERASZTO, 2018, 2019).

Ainda há a contrariedade à legislação de cunho federal vigente ao apontar que

Artigo 3º - O Atendimento Pedagógico Especializado - APE dar-se-á:

[...]

II - em Classe Regida por Professor Especializado - CRPE, em caráter de excepcionalidade, para atendimento a alunos que apresentem deficiência intelectual, com necessidade de apoio permanente/pervasivo, ou deficiências múltiplas e transtornos globais do desenvolvimento, observando-se:

[...]

Parágrafo único - Os alunos, de que trata o inciso II deste artigo, à vista dos resultados das avaliações semestrais, poderão ser matriculados em classe comum e em Sala de Recursos, sendo classificados no mesmo ano/série ou em ano/série subsequente (SÃO PAULO, 2014, art. 3º, II e parágrafo único).

Conforme previsto em (BRASIL, 2009, art.1º) a dupla matrícula é de caráter obrigatório. Desta sorte, São Paulo (2014) ao fazer a disposição da mera possibilidade para dupla matrícula do PAEE já se torna excludente e seletiva, à medida em que a palavra *poderão*, prescrita no parágrafo único acima mencionado, permite a matrícula de aluno PAEE apenas em classes especiais intituladas como atendimento pedagógico especializado.

Além, ao dispor sobre o atendimento em SRM (*ibid.*) traz consigo em caráter inédito, a exigência de laudo médico que comprove a NEE, em caso de deficiência. As outras resoluções anteriores não traziam esta exigência. A comprovação se mostra em “laudo clínico e/ou pedagógico que justifique o atendimento” (SÃO PAULO, 2014, art.4º, I, d) e em “laudo médico, no caso de deficiências auditiva/surdez, física, visual, surdocegueira, transtornos globais do desenvolvimento e deficiência múltipla e múltipla sensorial;” (SÃO PAULO, 2014, art. 6º, I, b).

A ausência de necessidade de laudo médico para atendimento em SRM já foi evidenciado por (SOUZA NETO e VERASZTO, 2019, p. 106) à luz de MEC (2014) ao mencionar que “Por isso, [o laudo médico] não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico” (MEC, 2014, p.3). Como MEC (2014) é de 23 de janeiro de 2014, ao passo que São Paulo (2014) é de 11 de novembro de 2014, tem-se se forma nítida o

cerceamento ao direito de educação ao aluno com NEE, com deficiência. O tema ora tratado neste parágrafo fora delineado com profundidade por (SOUZA NETO e VERASZTO, 2019) para alunos com transtorno do espectro autista (TEA) no contexto de SÃO PAULO (2017), que ainda será objeto de estudo desta investigação mais adiante.

Em novembro de 2014 as discussões inerentes à inclusão escolar já estavam bastante consolidadas conforme podemos vislumbrar pelos referenciais teóricos trazidos nesta investigação. Exatamente por isso, a palavra *integração*, no contexto de um elemento normativo sobre a Educação Especial deveria ser extirpada, o que não ocorre com o elemento em análise. É o que se vislumbra ao verificar que deve haver “disponibilidade de espaço físico adequado e acessível, em local não segregado, que garanta acesso e integração de todos os alunos ao ambiente escolar” São Paulo (2014, art. 6º, II) e em São Paulo (2014, art. 13):

Artigo 13 - A escola deverá, rotineiramente, articular-se com os órgãos oficiais ou com as instituições que mantêm parcerias com o Poder Público, a fim de obter informações que orientarão as famílias no encaminhamento dos alunos a programas especiais, voltados para o trabalho, com vistas a uma efetiva integração na sociedade.

Ora, a normativa mencionada menciona a palavra *integração* como se fosse sinônimo de inclusão. Embora possa parecer, num primeiro momento, um termo ingênuo e sem grandes consequências, a verdade é que não o é, e que traz consequências bastantes danosas aos ideais de uma escola inclusiva. A tendência é de que os profissionais da escola os entendam como se fossem sinônimos, trazendo a inclusão social e escolar a um verdadeiro retrocesso.

Por fim se percebe, portanto, que os parâmetros de São Paulo (2014) ainda se pautam em pressupostos de exclusão e segregação de alunos com NEE e com deficiência, à medida em que termos que não deveriam fossem tratados como sinônimos, além de permitir que se sobreviesse a necessidade de laudo médico para que um aluno com ou sem NEE, mas com deficiência, tenha AEE através de SRM; bem como da possibilidade de seu atendimento apenas em classes especiais, conclusões que não apresentam respaldo em (MANTOAN, 2000, 2003; SASSAKI, 2003; CARVALHO 2011 e CAMARGO, 2017).

Em 2017 emerge São Paulo (2017) revogando São Paulo (2014). Ambas dispõem sobre regulamentações da Educação Especial.

Ressaltamos inicialmente que, conforme o quadro 9, o coeficiente de similaridade de Jaccard entre São Paulo (2014) e São Paulo (2017) é superior a 45%, revelando uma proximidade grande entre os textos dos dois elementos normativos.

A princípio, São Paulo (2017) comete o mesmo equívoco mencionado em São Paulo (2014) ao trazer consigo, a palavra *igualitária* como sinônimo de equânime, nos mesmos moldes da anterior. Vejamos que “o direito do aluno à educação de qualidade, igualitária, inclusiva e centrada no respeito à diversidade humana;” (SÃO PAULO, 2017, p.1), onde a única diferença é a aparição da palavra inclusiva que não havia na anterior.

Como já demonstramos anteriormente, são tantos os referenciais e aportes teóricos relacionados ao paradigma inclusivo, que tornam o referenciar-se a igualdade como sinônimo de equidade, dentro do contexto da norma em análise, numa verdadeira atrocidade e implosão à construção de uma sociedade que se diz pertencer a um Estado Democrático de Direito. Não há mais espaço para erros crassos como este.

Ainda como novo elemento, traz a obrigatoriedade de matrícula de alunos com TEA. Além, em seu artigo primeiro temos o escancaramento de uma problemática muito séria deste elemento normativo:

Artigo 1º - Consideram-se, para efeito do que dispõe presente resolução:

[...]

V - Educação Especial Exclusiva - processo de ensino--aprendizagem que ocorre em substituição ao ensino regular sempre que esgotados todos os recursos da escola necessários à transposição das barreiras à inclusão do aluno público-alvo da educação especial no ensino comum;

[...]

VI - Classe Regida por Professor Especializado - CRPE - classe de educação especial exclusiva em escola da rede estadual de ensino;

VII - Instituição Especializada - instituição privada que mantém vínculo com a Secretaria da educação para atendimento a alunos em classes de educação especial exclusiva; [...]

Infelizmente, neste elemento normativo se institui um processo de ensino-aprendizagem que é a *educação especial exclusiva*, substitutivo à escolarização dos alunos PAEE na escola regular, em classes comuns. Estamos diante de um dos maiores retrocessos educacionais, no contexto inclusivo, dentro das escolas públicas

da Rede Estadual de São Paulo. Segundo São Paulo (2017), em consonância com (*ibid.*, V, VI e VII) os alunos que forem vistos como incapazes à transposição de barreiras junto à escola regular, em classes comuns, serão submetidos à dita *educação especial exclusiva* em classes de educação especial exclusiva ou em instituições conveniadas com a SEE/SP.

Assim, se antes se via, mesmo que lateralmente, uma retomada gradual do processo de institucionalização outrora começado em 1854, hoje se evidencia de forma muito clara que há um processo de retomada enérgica da institucionalização para alunos PAEE. E isso reflete de forma afrontosa aos direitos subjetivos dos alunos à uma educação equânime, de qualidade e inclusiva (BRASIL, 1996; UNESCO, 1990,01994; MANTOAN, 2000,2003; CARVALHO, 2011 e outros).

O laudo médico continua sendo elemento obrigatório ao AEE em SRM para os alunos PAEE.

Entre todas as Resoluções citadas, sem nenhuma sobra de dúvidas, esta última, a São Paulo (2017), se mostra como um tsunami aos ideais inclusivos dos alunos com NEE, principalmente aqueles com deficiência. É o ápice do declínio, o contorcer da adaga e de concepções inclusivas na Rede Estadual de Ensino de São Paulo.

Desta forma vislumbramos que diante de tantos elementos normativos excludentes, segregativos, seletivos e não plurais, a Rede Pública do Estado São Paulo foi composta, nos últimos 30 anos, por uma história que se revela como uma seleção darwiniana daqueles alunos que detém o padrão de normalidade socialmente constituído.

Assim concluímos que toda a legislação estadual de São Paulo dada pelos elementos normativos mencionados, que apresentaram e apresentam possíveis considerações inclusivas, por essência, denotam problemas que se apresentam desde confusão entre termos e palavras, supostamente ingênuas, que não poderiam ser usadas ou tomadas como sinônimos, até a segregação total dos alunos que não representam o padrão já mencionado no parágrafo anterior. Vão de encontro a todos os referenciais e aportes teóricos trazidos nesta investigação.

Deste modo se vislumbra que o óbice legislativo não consiste na ausência de legislação pela real inclusão, mas pelo excesso de legislação com vieses negativos à

inclusão e sua pluralidade, induzindo no mínimo, aos efeitos nefastos da exclusão escolar pela própria legislação.

Isto posto, grande parte dos alunos com NEE (diante da definição apontada neste trabalho), se tornaram PAEE por serem diferentes pela sua essência, e não pelos entraves ocasionados pela deficiência, conforme emerge da Lei Brasileira de Inclusão.

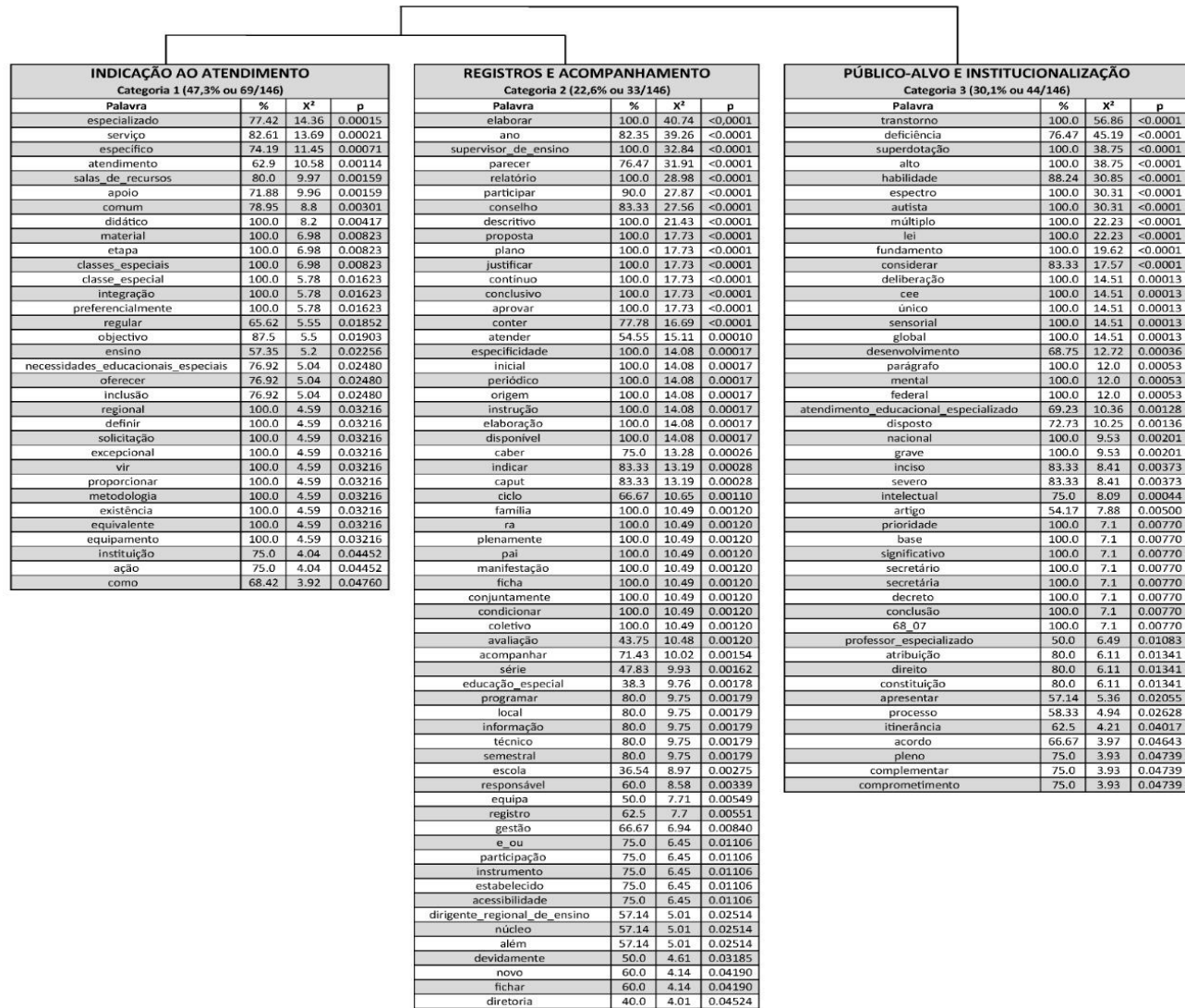
Por fim, percebemos que o bojo, *in totum*, se revela pela retomada da institucionalização e pelo sucesso em promover, nos profissionais da escola, o entendimento de que, se um aluno não aprende como a escola espera, há a necessidade (evidenciada implicitamente) de se colher um laudo médico que aponte alguma deficiência, para que se conte com os ditos *alunos laudados*, ora impossibilitados de diminuir os índices mensurados pelas avaliações externas. É onde se percebe que o próprio sistema corrompe os profissionais da escola, mostrando que os elementos analisados ofuscam os olhares dos profissionais da educação, numa verdadeira ilusão de ótica, do atendimento de alunos com NEE para a Educação Especial tão somente.

Com a finalidade de proporcionar maior solidez à análise já realizada, mediante o uso do *software* IRAMUTEQ, através da classificação hierárquica descendente (CHD), realizamos a formatação de todas as Resoluções SE apontadas no quadro 01 e submetemos ao *software* para a classificação pretendida.

Desta forma, uma vez formatadas as resoluções, determinamos ao *software* para que ele divida cada ST em, no máximo, 60 palavras. Uma vez realizada a parametrização apontada, o IRAMUTEQ classificou 173 ST, dos quais 146 ST foram utilizados na CHD, ou seja, 84,39% dos ST gerados foram utilizados para a análise. Após o *software* agrupa os ST com palavras e sentidos semelhantes gerando um dendograma composto por classes, atrelando a relação entre as classes através de segmentos de reta. Denotaremos cada classe gerada por categoria.

O dendograma gerado está disposto na figura 4.

Figura 4: Dendograma das Resoluções SE/SEE



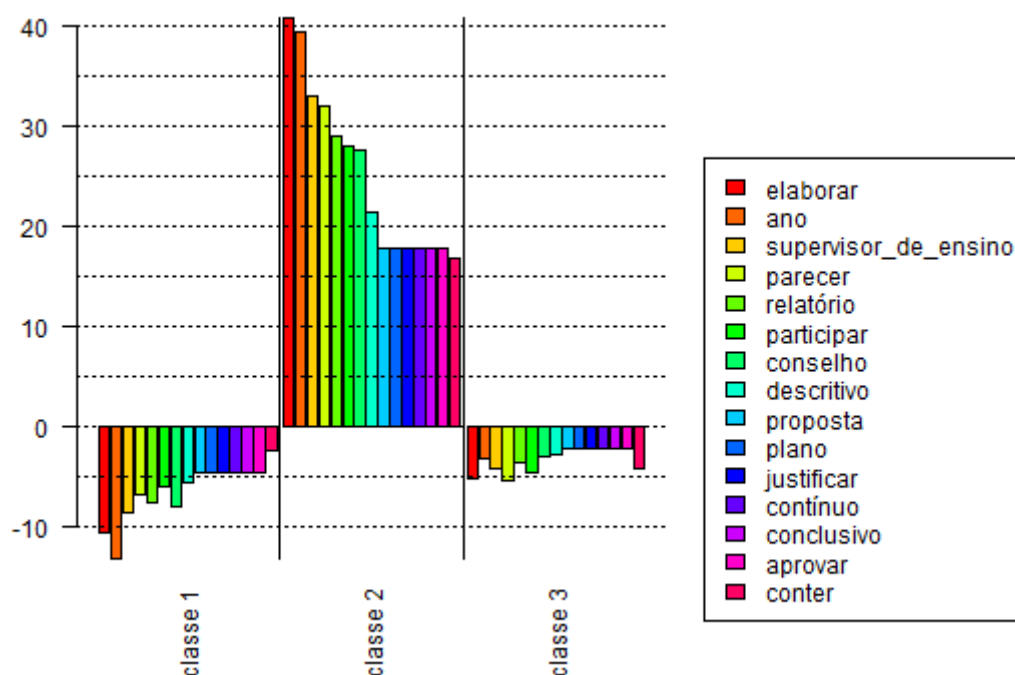
Fonte: Elaborado pelo autor mediante o IRAMUTEQ (2014)

A categoria 1, denominada INDICAÇÃO AO ATENDIMENTO, com 47,26% dos ST utilizados para a análise, apresenta forte relação com a categoria 2, ora denominada REGISTROS E ACOMPANHAMENTO, com 22,6% dos ST agregados na análise. Ambas, que estão interligadas a primeiro momento perfazem o total de 69,86% do total do ST mencionados, o que denota forte dependência entre as duas categorias. Ainda se evidencia a relação entre estas duas categorias (1 e 2) com a categoria 3, denominada PÚBLICO-ALVO E INSTITUCIONALIZAÇÃO, que conta com 30,14% do total de ST.

A categoria 1, (INDICAÇÃO AO ATENDIMENTO) mediante a disposição das evidências (palavras/termos) elencadas, com quase metade dos ST gerados pelo IRAMUTEQ, nos remete aos meios indicados de como os alunos devem ser atendidos mediante o conjunto normativo. Algumas evidências saltam aos olhos, como *classes_especiais*, *classe_especial*, *integração*, *inclusão*, *excepcional* e *necessidades_educacionais_especiais*, apontando ao longo da constituição do elementos normativos em tela (Resoluções SE mencionadas), que os alunos com necessidades educacionais especiais foram tomados em algumas ocasiões como excepcionais, devendo ter atendimento especializado em classes especiais mediante ideais de integração que é, até hoje, confundido ou tomado como sinônimo de inclusão escolar pelas normas em análise, indo de encontro com ideais inclusivos e de uma escola para todos (MANTOAN 2003; CARVALHO, 2011, CAMARGO, 2017 e BUENO, 2016).

A categoria 2, (REGISTROS E ACOMPANHAMENTO) nos remete a algumas evidências com p valor fortíssima, e que, quando analisadas de forma gráfica, nos dão melhor visualização. A gráfico 3 nos mostra, no eixo vertical, o valor de X^2 das palavras com valor $p < 0,001$ na categoria 2.

Gráfico 3: Aderência das evidências com valor $p < 0,001$



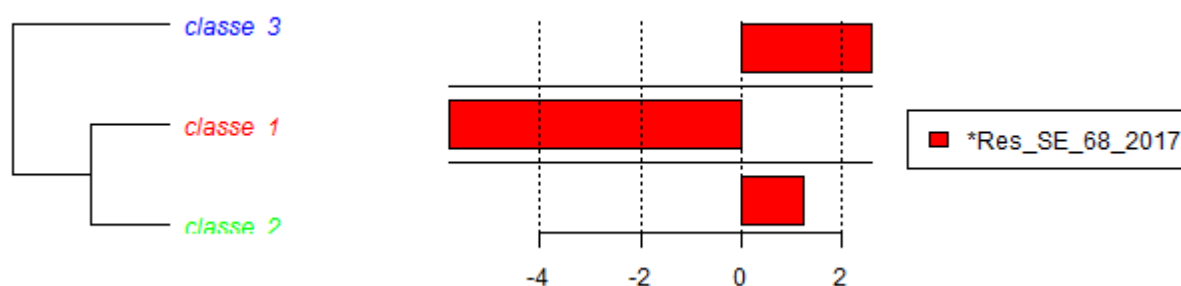
Fonte: Elaborado pelo autor através do IRAMUTEQ (2014)

Desta forma, temos que 22,6% dos ST gerados se destacam a elementos necessário para justificar o atendimento inclusivo para o público-alvo mencionado nas normativas em tela, inclusive por órgãos colegiados da escola. Por mais incrível que possa parecer, pelas normas aqui em análise, o atendimento inclusivo deve ser amplamente justificado, inclusive mediante parecer conclusivo da Supervisão de Ensino da escola quanto aos critérios de atendimento. Definitivamente a inclusão curvou-se à força aos rudimentos de ordem burocrática (SOUZA NETO e VERASZTO, 2019).

Por fim, na categoria 3 (PÚBLICO-ALVO E INSTITUCIONALIZAÇÃO) apresenta forte relação com as categorias 1 e 2 já discutidas.

Uma questão que deve ser levada em consideração é o quanto São Paulo (2017), através dos ST da categoria 3, se remete à caracterização do público-alvo desta norma, bem como os elementos que tentam retomar a institucionalização do ensino aos alunos com NEE. Vejamos o disposto no gráfico 4.

Gráfico 4: Aderência de São Paulo (2017)



Fonte: Elaborado pelo autor através do IRAMUTEQ (2014)

Embora a categoria 3 não traga consigo a evidência *Res_SE_68_2017 no dendograma, que fora a parametrização de São Paulo (2017) ao IRAMUTEQ, vez que seu p-valor é de 2,58 (dado pelo software), o fato é que o programa ainda a pontua como a norma que mais se aderiu à categoria 3, com cerca de 39,13% dela. Além, mesmo que não houvesse os dados acima mencionados, pelas evidências trazidas no dendograma em análise, já seria possível perceber que a maioria delas, com X^2 elevado e com p-valor forte ou fortíssimo, o fato é que grande parte das evidências se remetem à última norma analisada qualitativamente, ou seja, São Paulo (2017), mostrando com clareza a tentativa da retomada da institucionalização da educação mediante a instituição da educação especial exclusiva, presente somente, e tão somente, em São Paulo (2017) como já mencionado na análise qualitativa.

Neste sentido é que podemos afirmar, sem nenhuma sombra de dúvidas, de que os ideais de desinstitucionalização necessários à uma escola inclusiva (MANTOAN, 2003; SASSAKI, 2003 e CAMARGO, 2017) se mostram de forma contrária às possibilidades elencadas por São Paulo (2017).

Isto posto, a análise quantitativa descrita mostrou-se em consonância com a análise qualitativa outrora realizada, mostrando a solidez dos argumentos subjetivos já descritos em nossa percepção, o que corrobora com a robustez da análise.

4.3 Projeto Político Pedagógico

Inicialmente vale a pena ressaltar que o PPP não trouxe consigo perspectivas de mudanças de ordem estrutural ou espacial, mas informando que a escola possui estruturas para o atendimento de todos os alunos. Neste sentido traz que

[a escola] é mantida pelo Poder Público Estadual e administrada pela Secretaria de Estado da Educação, está organizada em sua estrutura física, com equipamentos e material didático de modo a atender às necessidades sócio-educacionais e de aprendizagem dos alunos que frequentam a educação básica de forma presencial (PPP, 2019, s/p).

Como já evidenciamos anteriormente, a escola é repleta de barreiras arquitetônicas, e que, especialmente, busca a integração ao invés da inclusão. Fato que se mostra contundente à medida em que já salientamos a exclusão arquitetônica ou espacial anteriormente. Neste sentido, tem-se que “para os defensores da inclusão escolar é indispensável que os estabelecimentos de ensino eliminem barreiras arquitetônicas e adotem práticas de ensino adequadas às diferenças dos alunos em geral, oferecendo alternativas que contemplem a diversidade[...] (MANTOAN, 2003, p.25).

No início da última semana do mês de fevereiro de 2019 (25/02/2019) solicitamos ao(a) Diretor(a) da escola que nos disponibilizasse o PPP da unidade escolar para leitura e análise. No dia 28/02/2019, dia acordado para o acesso ao documento, solicitamos à(ao) PCP-E1 para que nos fizesse a gentileza de apresentar o documento para uma leitura, quando nos disse que o PPP ainda não estava pronto, contudo nos entregou o último que havia na escola. O documento apresentado fora do ano de 2016, não havia sido apreciado pelo(a) Supervisor(a) de Ensino da escola, vez que não havia sido homologado pela Dirigente Regional de Ensino.

Entretanto, na segunda semana de março o(a) gestor(a) no procurou dizendo que o PPP já estava disponível caso quiséssemos analisar. O PPP que nos foi apresentado ainda não havia sido apreciado pelo(a) Supervisor(a) de Ensino da escola e também não havia sido homologado pelo(a) Dirigente Regional de Ensino, requisitos necessários para possuir validade.

Para a análise inicial do documento, procuramos em todo o documento palavras que começassem com as quatro primeiras letras da palavra inclusão (incl).

Foi possível identificar a expressão em três ocasiões, a quais disponibilizaremos a seguir:

Há quatro anos nossa escola vem melhorando seus resultados, porém, ainda não são suficientes para aumentar significativamente a porcentagem do básico para o adequado. Para tanto, os professores resgatam os saberes básicos dos discentes em Língua Portuguesa e Matemática, [...] socializando e confrontando o conhecimento, no sentido de acolher e incluir (PPP, 2019, s/p).

E ainda em:

Educação Inclusiva: Toda criança tem direito a educação e a escola contemporânea precisa auxiliar no desenvolvimento das pessoas em geral, de maneira a contribuir para a reestruturação de práticas e ações cada vez mais inclusivas e sem preconceitos, necessita acolher diferentes saberes, diferentes manifestações culturais e diferentes óticas, empenhando-se para se constituir, ao mesmo tempo, em um espaço de heterogeneidade e pluralidade [...] (PPP, 2019, s/p).

Diante deste contexto, percebemos que a escola (através do PPP) traz suas percepções, mesmo que superficiais, acerca da inclusão escolar em relação às disciplinas de Língua Portuguesa e à Matemática. Em relação à educação inclusiva, é delineado de forma generalista e se resume a um único parágrafo. Além, fato mais grave neste sentido, foi quando verificamos que a Educação Especial não fora contemplada como modalidade de ensino no documento, mostrando uma realidade não condizente com a situação atual da instituição.

A fim de verificar as primeiras impressões visuais sobre o PPP da escola, confeccionamos a nuvem de palavras disposta na figura 5, que representa as 100 palavras (a limitação de 100 palavras se deu para não mostrar termos/palavras que pudessem identificar a escola) com 5 letras ou mais, que mais apareceram no PPP da escola, com todos os sinônimos, plurais e generalizações. Tal parametrização se deu para apontar resultados mais consistentes e desprezar palavras sem implicações para a análise.

Ademais, as palavras da figura 5 grafadas com as letras muito maiores em relação à demais se destacam face ao tamanho e pela essência delas no contexto. As palavras são *desenvolvimento, aprendizagem, projeto, escolar, ensino, alunos, escola, objetivos, professores, prática, conhecimento, atividades e trabalho*. Tal disposição nos permite concluir a respeito do desenvolvimento do conhecimento, da aprendizagem e dos objetivos dos alunos mediante as práticas dos professores da escola. Na essência se revelam como elementos alinhados ao processo de ensino, mesmo que não sejam identificados componentes inerentes ao conhecimento científico.

Na mesma linha, não mostra e nem caracteriza seu público alvo, revelando problemas de visibilidade em relação à sua clientela efetiva, bem como os planos de atuação e metas sobre ela, já que a conhece de forma superficialmente.

Quando questionamos de maneira informal sobre o conhecimento da clientela da escola, um(a) gestor(a) da escola nos revelou que

A pesquisa sobre os índices socioeconômicos e demais elementos estruturais das famílias é realizado a cada quatro anos, quando é solicitado pela D.E. Da mesma forma ocorre com o PPP que é confeccionado a cada 4 anos também (Gestor(a) da escola E1, mar. 2019).

Sobrelevamos que tais dados são de extrema necessidade, e mesmo que não haja legislação versando sobre a temática, vemos a necessidade de se conhecer o aluno em toda sua essência; ou seja, a pesquisa sobre seu público-alvo deve ser realizada todos os anos. Mesmo que não se decida por realizá-la com todos os alunos da escola, conhecer os novos alunos é de fundamental importância para que sua realidade seja entendida pelos gestores(as) e docentes da unidade escolar.

Cada pessoa, mediante os contextos em que se inserem, são únicos e sujeitos em sua realidade, que deve ser permeada de forma plena pela e para escola. O desconhecimento das necessidades individuais de cada aluno é o princípio da promoção da inclusão marginal (SASSAKI, 2003, BUENO, 2016).

Além, através da figura 5 outros elementos se destacam pelo fato de serem não comuns dentro do contexto em que se insere. Embora não apareçam com as maiores fontes, devemos levar em consideração que limitamos a quantidade máxima em 100 palavras, ou seja, todas aquelas (dentre as cem) que apresentaram maior

frequência absoluta entre todas contidas no PPP e que satisfizeram as parametrizações estipuladas.

As palavras mencionadas são *saúde, família, valores, hábitos, respeito, filhos, materiais, expedições e doenças* que, *a priori*, não permitem um assunto ou elemento em que se inserem. Mas, *a posteriori*, mediante uma análise detalhada e mediante análise dos significantes (MORAES, 2003 e MORAES, GALIAZZI, 2011; 2016) do PPP, verificamos que se tratam de palavras inseridas dentro de um contexto bastante importante que ocorre na escola. Tratam-se dos projetos que serão, ou que deverão ser realizados ao longo do ano letivo. Vejamos trechos de alguns:

[...] sobre as consequências do uso de drogas lícitas e ilícitas, da gravidez precoce e doenças sexualmente transmissíveis nos relacionamentos, bem como de uma alimentação e estilo de vida saudáveis;
[...] expedições pedagógicas durante o ano letivo, vivenciando experiências extraescolar que contribuirão para a formação global do aluno e do professor [...] (PPP, 2019, s/p).

Por fim, mediante a ótica qualitativa, mesmo mostrando uma preocupação com os critérios avaliativos e o com as questões direcionadas às práticas de ensino, foi possível delinear dados suficientes para verificar que não há preocupação com uma educação inclusiva, haja vista que o documento não permeia ou trata do tema de forma expressiva, mas somente mediante poucas linhas que já dispusemos anteriormente. Na mesma linha, a impressão de que o documento fora confeccionado num prazo curto de tempo (já mencionado anteriormente), apresentando inclusive inconsistências quanto a projetos que não existem mais na escola, já apontam para um documento sem vida e incapaz de fazer a escola se adaptar ao aluno de forma plena e, apontando de certa forma, mesmo que subjetivamente, em conotações excludentes e estigmatizantes (MANTOAN, 2000, 2003; SASSAKI, 2003; CARVALHO, 2011 e outros).

Ainda como parte da análise em tela, submetemos o PPP já formatado ao IRAMUTEQ.

Com a definição dos ST com o máximo 50 palavras, desde que sejam adjetivos, advérbios, verbos e substantivos, obtivemos 104 ST gerados a partir de 4663 elementos identificados, que formam divididos em 3 categorias.

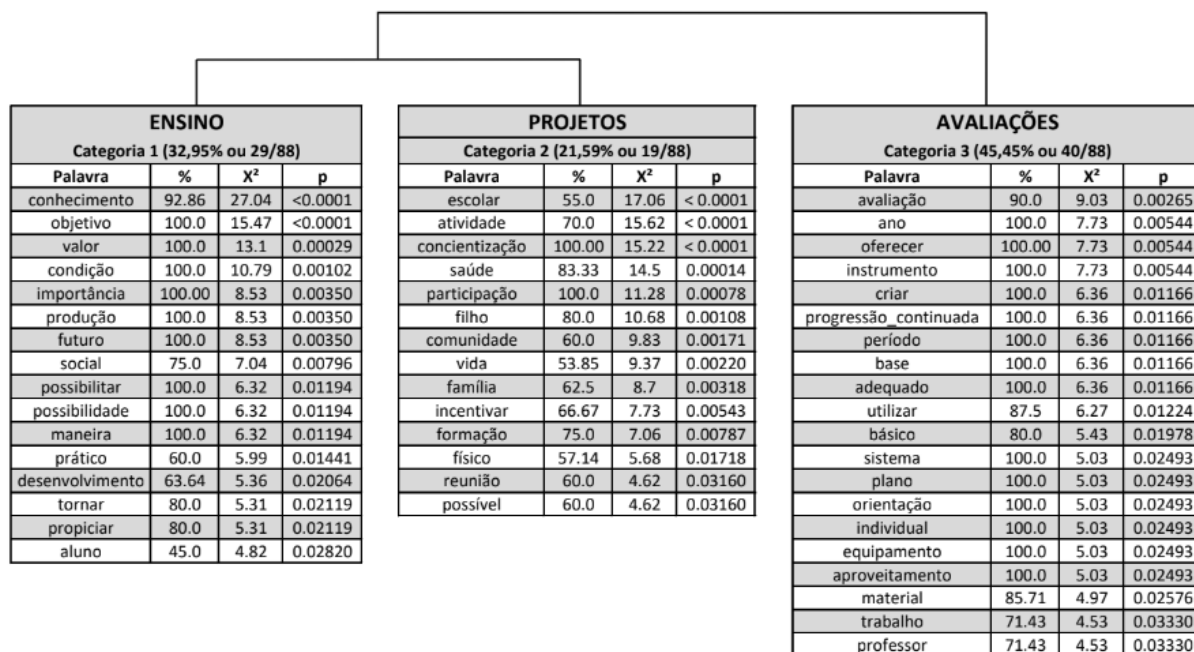
É importante ressaltar que cada ST será constituído por palavras que contenham o máximo de 50 adjetivos, advérbios, verbos ou substantivos. Desta forma os ST podem conter outras palavras que não as classificadas acima, e desta forma, ultrapassar limite mencionado. Noutras palavras, o limite de 50 palavras vale somente para adjetivos, advérbios, verbos e substantivos de um ST.

O IRAMUTEQ utilizou 1 segundo para a análise mencionada, haja vista o tamanho do documento (somente 13 páginas após formatação). Dos 104 ST gerados, o *software* classificou 88 ST que perfizeram a composição e estabilidade da CHD. A primeira categoria fora classificada com 29 dos 88 ST (32,95%), a segunda com 19 dos 88 ST (21,59%) e a terceira com 40 dos 88 ST (45,45%), perfazendo um total de 84,62% (88/104), relativamente aos ST gerados. Da análise inicial foi possível identificar uma relação direta entre as categorias 1 e 2, bem como a relação destas com a categoria 3.

Mediante as evidência trazidas pelo IRAMUTEQ cada categoria foi nomeada mediante suas disposições contextuais dos significantes (MORAES, 2003) dentro do texto do PPP.

A figura que representa o dendograma gerado está na figura 6, disposta logo na sequência.

Figura 6: Dendograma do PPP da escola



Fonte: Elaborado pelo autor através do IRAMUTEQ (2014)

O IRAMUTEQ atribui um *score* a todos os ST utilizados para a CHD, e que denota a densidade e importância deste ST na constituição da categoria, sempre dado hierarquicamente mediante este indicador. Com a finalidade de deixar a análise mais clara, dispusemos no quadro 11 os dois maiores *scores*, relativos a cada categoria, entre todos os ST gerados e utilizados para a análise.

Quadro 11: Os dois maiores *scores* e os ST correspondentes de cada categoria

CATEGORIA	SCORE	SEGMENTO DE TEXTO (ST)
ENSINO	75,85	[...] possui como objetivos: fortalecer o ensino por meio de novas formas e possibilidades de desenvolvimento dos conteúdos curriculares em articulação com produções socioculturais e fenômenos naturais, diversificando-se as situações de aprendizagens, estimular e desenvolver a aprendizagem por intermédio de interações significativas do aluno com o objeto de estudo/conhecimento de disciplinas, reforçando-se o caráter investigativo da experiência curricular.
	68,35	A Proposta Pedagógica da escola tem como objetivos garantir ao educando ensino de qualidade, favorecendo a aprendizagem do aluno à luz da visão construtivista do conhecimento, respeitando-o como agente deste processo de construção e valorizando a importância do papel do professor e dos recursos utilizados, diferenciando e ao mesmo tempo integralizando ensino e aprendizagem [...]
PROJETOS	74,67	[...] a iniciativa vai unir organizações sensíveis ao tema para assumirem o desafio de levar a atividade física e o esporte para a vida da população brasileira. A saúde bucal servirá de conscientização para os educandos e educadores através de teoria fundamentada na prática, voltada especificamente para a higiene bucal [...]
	64,76	[...] promoção de atividades pedagógicas, esportivas culturais para incentivar a frequência escolar; realizar expedições pedagógicas durante o ano letivo, vivenciando experiências extraescolar que contribuirão para a formação global do aluno e do professor; realizar eventos que possam trazer a comunidade para a escola [...]
AVALIAÇÕES	63,22	Avaliar os discentes de forma contínua valorizando todas as suas ações [...] A avaliação subsidia o professor com elementos para uma reflexão contínua sobre sua prática, sobre a criação de novos instrumentos de trabalho e a retomada de aspectos que devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequado para o processo de aprendizagem individual ou de todo o grupo [...]
	47,10*	[...] Na elaboração dos instrumentos deverá ser observada a norma de preponderância dos aspectos qualitativos estabelecendo estratégias de recuperação para os alunos com rendimento insuficiente [...] Pressupostos básicos dos processos de avaliação e recuperação: Aprender significa elaborar formas de pensar, criar, inovar, pesquisar e de selecionar conteúdos e não somente a incorporação de informações já constituídas [...]

Fonte: Elaborado pelo autor através do IRAMUTEQ (2014)

*Os 2º e 3º *scores* identificaram a escola, motivo pelo qual citamos o 4º *score*

A primeira categoria fora denominada ENSINO por refletir questões atinentes à construção do conhecimento científico. Ademais, com os dois maiores *scores* (75,85 e 68,35) e as evidências trazidas pelo dendograma da figura 6, principalmente com as palavras/termos com p-valor forte e fortíssimo, se traduzem como elementos capazes de mostrar sua relação com o processo de ensino-aprendizagem.

Contudo se verifica que a palavra aluno fora apontada no dendograma como a palavra com menor valor p, e por consequência, com menor valor de X^2 , mostrando que, dentre os elementos em aporte, este mereceu através do *software*, a menor importância entre os elementos elencados, se revelando como elemento menos importante do processo, dando a ideia de *aluno* como elemento à margem do processo de ensino (SASSAKI, 2003 e CAMARGO, 2017).

Deste modo, se vislumbra que a categoria 1 pretende, de um jeito ou de outro, compensar as relações apontadas na categoria 2, trazendo consigo a ideia de que a compensação do aluno como centro do processo educacional se dá mediante os projetos que não denotam, de forma direta, à construção do conhecimento de ordem científica que proporcione grandes transformações sociais, mas sim, como elemento perpetuação do *status quo*, indo de encontro aos ideias de (CAMARGO, 2011 e BUENO, 2016).

Como se mostra pelas evidências da figura 6, e pelos ST de maiores *scores* (74,67 e 64,76), a classe 2 fora categorizada como PROJETOS, eis que denotam atividades geralmente desenvolvidas fora daquelas previstas nos conteúdos curriculares oficiais, mas que demandam necessidade pela realidade da escola. Já apontamentos anteriormente, que a escola se localiza na periferia da cidade, apontando para grande vulnerabilidade social pela falta de assistência médica, odontológica e demais serviços de saúde que comumente faltam em regiões de menor visibilidade política e das minorias (MANTOAN, 2003; SASSAKI, 2003 e BUENO, 2016).

Além, aponta com grande ênfase elementos de aderência ao constructo da categoria 2, que se mostra através da necessidade de um contato constante com a comunidade escolar e de trazê-la para a escola como elemento que sirva de elo entre as famílias, personagens que atuam em conjunto com a escola e seus alunos. Ainda apresenta outro elemento essencial à uma escola onde os alunos se constituem minorias sociais de forma massiva, ou seja, as expedições e excursões pedagógicas que estes alunos provavelmente não poderiam pagar. A inclusão social se insere na realidade da escola (SASSAKI, 2003).

Já a categoria 3, AVALIAÇÕES, deu-se mediante o fato de que a única evidência com p valor muito forte fora a palavra avaliação (p-valor de 0,00268). Embora não conste do dendograma como dado, a palavra *avaliação* e seu plural

foram contabilizadas 10 vezes, para esta categoria, ao longo do texto do PPP. Além, as outras evidências também nortearam análise para esta nomenclatura, como *instrumento*, *progressão_continuada*, *adequado* e *aproveitamento*. Contudo, sem contar nos scores mais altos (até mesmo porque o 2º e 3º score foram suprimidos pelas razões já expostas) temos um trecho importante a ser mencionado, mostrando como metas da escola que se busca

Aumentar 100% os Níveis de Proficiência do SARESP desenvolvendo as Competências e Habilidades requeridas na Matriz de Avaliação Processual e Currículo do Estado de São Paulo; aumentar 100% o desenvolvimento das Competências e Habilidades requeridas em cada ano, utilizando o resultado das AAPs [Avaliação de aprendizagem em processo] anteriores como base para melhorias das metodologias e estratégias em sala de aula [...] (PPP, 2019, s/p).

Neste sentido, fica evidente que as preocupações principais decorrentes das avaliações são, principalmente, em relação à melhoria dos índices de avaliações externas (AAP e SARESP). Evidentemente que a melhoria nas avaliações externas não reflete melhoria da aprendizagem mencionada, de forma direta, nos maiores scores trazidos no quadro 11, ou seja, os scores de 63,22 e 47,10.

Ressaltamos ainda que em nenhum momento houve descrição no PPP da escola, mostradas através de evidências no dendograma, de algo que pudesse, ao menos sugerir tentativas de alterações estruturais/especiais da escola, bem como a elaboração de adaptações razoáveis, conforme determina a Lei Brasileira de Inclusão; indo de encontro, direta ou indiretamente, com todos os referenciais teóricos amplamente apontados nesta investigação; em especial nas descrições de Sasaki (2003) e Mantoan (2003).

Diante do exposto, o que se percebe mediante a Análise Estatística Textual e da Análise qualitativa outrora já realizada, é de que na escola, através de sua identidade, ou seja, da escola que se tem e da escola que se quer construir (que deveria ser revelado pelo PPP), não vislumbramos uma escola para todos, principalmente ao inferir o sistema de progressão continuada atrelando, como condicionante, ao aumento de 100% nos índices de avaliações externas já mencionados, onde os alunos PAEE podem nem fazer parte de tais indicadores, como constatado pelos indicadores do SAEB da referida escola (não podemos

mencionar e mensurar tais índices pela possibilidade muito grande de identificação da escola)

De fato, a escola do papel (PPP) se contrapõe a ela mesma, à medida em que as individualidades e particularidades dos mais diversos alunos não são trazidos à baila com afinco. Este entendimento que ora se extrai do PPP da escola para classificações e inclusões marginais não mostram uma escola todos (STAINBACK e STAINBACK, 1999; MANTOAN, 2000; 2003; SASSAKI, 2003; MITTLER e MITTLER, 2001, ONU, 2007, CARVALHO, 2011 e outros).

4.4 Entrevistas

O início do delineamento dos dados, quanto às observações diretas, ocorreu mediante a observação das ATPCs na escola investigada e, de forma concomitante, realizamos entrevistas abertas/guidadas com o(a) Dirigente Regional de Ensino (DIR), com o(a) PCNP de Matemática (PCNP-M) e com o(a) PCNP de Ciências da Natureza (PCNP-CN), todos da DE a que a escola investigada está circunscrita. Após, ao final das observações diretas das ATPCs, entrevistas semiestruturadas foram realizadas com o(a) Vice-Diretor(a) (VD-E1) e com o(a) Professor(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) (PCP-E1) da unidade escolar.

Na tabela 1 estão discriminadas as 20 palavras com seus sinônimos, mais frequentes no contexto da análise de todas as entrevistas. Todas as palavras trazidas são compostas por mais de 5 letras (plural, singular e suas generalizações) de forma a não permitir a contabilização de preposições e demais elementos sem significância para a análise.

Tabela 1: Palavras contextualizadas mais frequentes nas entrevistas.

PALAVRA	EXTENSÃO	CONTAGEM	PERCENTUAL PONDERADO (%)	PALAVRAS SIMILARES E PLURAIS
professor	9	127	1,74	professor, professores
escola	6	79	1,08	escola, escolas
alunos	6	41	0,56	alunos
formação	8	39	0,53	formação
dificuldade	11	26	0,36	dificuldade, dificuldades
inclusão	8	24	0,33	inclusão
acompanhamento	14	17	0,23	acompanhamento
específico	10	17	0,23	específico, específicos

coordenador	11	16	0,22	coordenador, coordenadores
especial	8	15	0,21	especial
disciplina	10	14	0,19	disciplina, disciplinas
deficiência	11	13	0,18	deficiência, deficiências
necessidade	11	13	0,18	necessidade, necessidades
<i>laudados</i>	8	12	0,16	<i>laudados</i>
matemática	10	11	0,15	matemática
aprendizagem	12	10	0,14	aprendizagem
preparado	9	10	0,14	preparado, preparados
acompanhar	10	9	0,12	acompanhar
conhecimento	12	9	0,12	conhecimento
verbas	6	9	0,12	verbas

Fonte: Elaborado pelo autor através do NVivo (2017).

A tabela 2 representa a relação de similaridade pelo coeficiente de Jaccard entre as transcrições dos textos das entrevistas realizadas na DE e na escola E1.

Tabela 2: Respostas das entrevistas dos respondentes da DE e E1

RESPONDENTE	RESPONDENTE	COEFICIENTE DE JACCARD
VD - E1	PCP-E1	0,248804
PCP-E1	PCNP-CN	0,238307
PCNP-M	PCNP-CN	0,228311
PCNP-M	DIRIGENTE DE ENSINO	0,22468
VD - E1	PCNP-CN	0,222958
PCNP-CN	DIRIGENTE DE ENSINO	0,210756
PCP-E1	PCNP-M	0,194145
VD - E1	PCNP-M	0,171212
PCP-E1	DIRIGENTE DE ENSINO	0,171053
VD - E1	DIRIGENTE DE ENSINO	0,144699

Fonte: Elaborado pelo autor através do NVivo (2017).

Embora os questionamentos não tenham sido os mesmos, é possível inferir que a maior similaridade ocorre entre a VD-E1 e o PCP-E1, ambos da escola onde a investigação se deu. Este indicativo nos permite, mesmo que preliminarmente, verificar que a maior convergência se dá entre os respondentes da escola.

Contudo, a menor relação de similaridade ocorreu entre o(a) Vice-E1 e o(a) Dirigente de Ensino (DRE), revelando mesmo que inicialmente, indicativos de que existe um distanciamento entre os entendimentos e ideias dos respondentes sobre a temática.

Com a finalidade e proporcionar maior visibilidade às evidências que mais aparecem em todo o texto, bem como pelo fato de as entrevistas permearem questões atinentes à inclusão escolar em aulas de Ciências da Natureza e Matemática, o fato é que se tornaram bastante extensas à medida que despontaram para a inclusão escolar de forma genérica, por mais que dispuséssemos e guiássemos as entrevistas com foco referendando a Matemática e as Ciências da Natureza.

Diante deste contexto, buscamos uma estratégia para estratificar as respostas, de forma a obter os entendimentos de ordem inclusivas dos gestores entrevistados. Mediante uma análise detalhada e pormenorizada dos textos, realizamos a unitarização dos textos através de sua desconstrução, procedemos à sua categorização e à cooptação do novo emergente (MORAES, GALIAZZI, 2011; 2016; MORAES, 2003).

Vale destacar que mediante os critérios da Análise Textual Discursiva, o *discurso* dos respondentes, ou seja, a conotação de suas respostas mediante a realidade em que estão inseridos devem ser considerados.

A priori, 4 categorias foram criadas segundo as disposições de Moraes (2003) e serão discutidas na sequência. As categorias receberam as seguintes denominações: FALTA DE PROFESSORES E DE PREPARO, CURRÍCULO E PLANEJAMENTO, PERCEPÇÕES INCLUSIVAS e ACOMPANHAMENTO E FORMAÇÃO DOCENTE.

Desta forma, procuramos elementos dos *softwares* mencionados nas técnicas de análise para melhorar a visualização do todo. Neste sentido, após a categorização mencionada no parágrafo anterior, que se deu mediante a Análise Textual Discursiva (MORAES, GALIAZZI, 2011; 2016; MORAES, 2003), formatamos os textos das entrevistas para que os dados pudessem ser submetidos ao IRAMUTEQ.

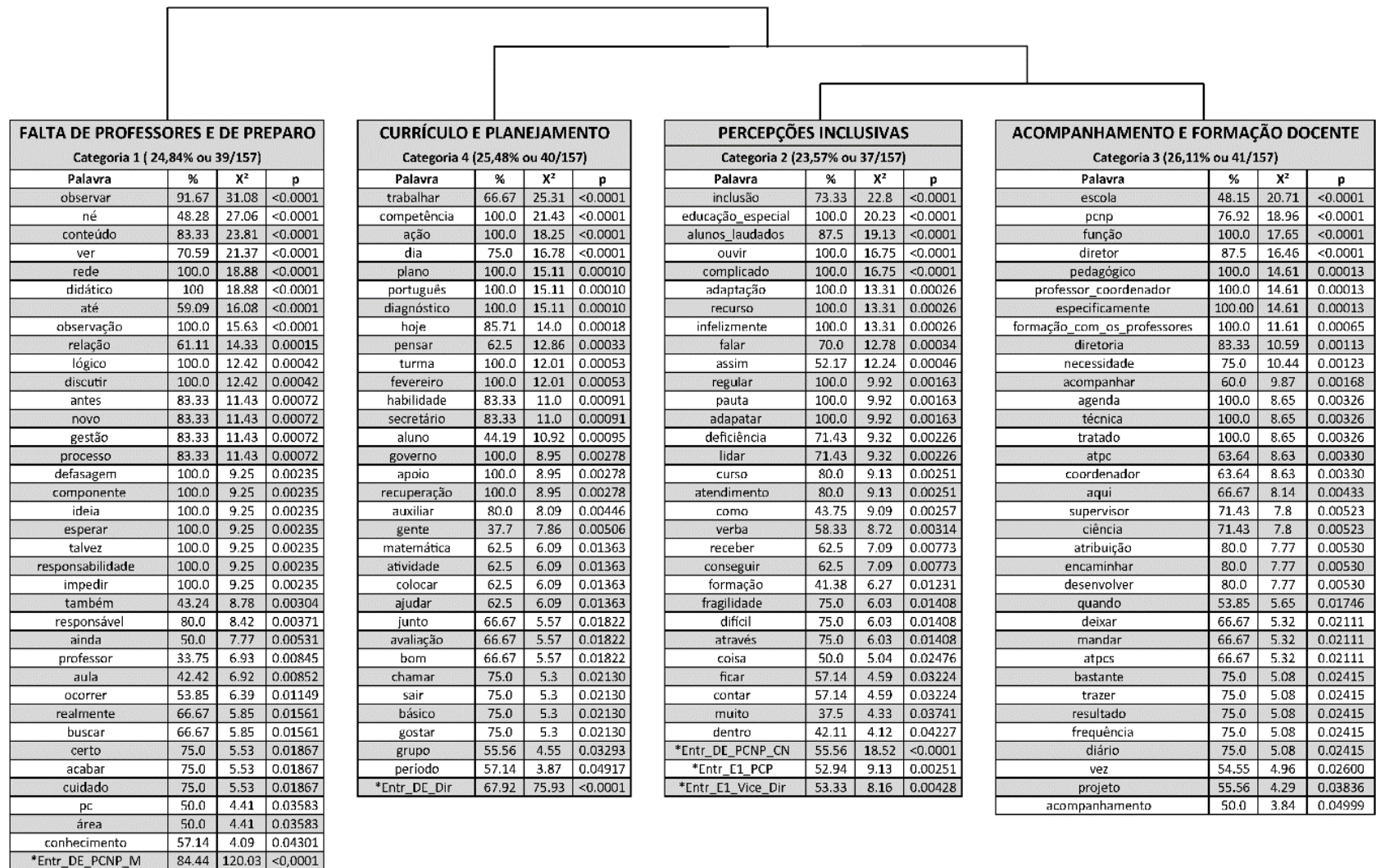
Inicialmente parametrizamos o IRAMUTEQ para que constituísse ST de, no máximo, 55 palavras, entre adjetivos, verbos, substantivos e advérbios (capazes de dar contextualizar e dar coesão textual aos fragmentos). Ao todo o software identificou 8105 palavras/evidências e as dividiu em 170 ST. Dos 170 ST gerados, utilizou-se de 157 ST para a análise, ou seja, obteve um aproveitamento das contextualização em 92,35% (157/170) através de quatro categorias.

Desta forma foi possível verificar a convergência da análise realizada *a priori* pela Análise Textual Discursiva, confirmada pela Análise Estatística Textual mediante as evidências dispostas no dendograma gerado.

Vale a pena ressaltar que a análise deste elemento do *corpus* poderia ser realizada de forma separada, com a primeira análise dada somente pelo método qualitativo, e a segunda, pelo método quantitativo. Contudo, mediante a complexidade dos elementos e evidências envolvidos, a faremos conjuntamente com a intenção de facilitar a compreensão pelo leitor.

Neste contexto, apresentaremos o dendograma das entrevistas dado pela figura 7 e realizaremos sua análise.

Figura 7: Dendograma das entrevistas



Fonte: Elaborado pelo autor através do IRAMUTEQ (2014)

Através do dendograma trazido à figura 7 é possível verificar inicialmente que dois grandes grupos foram gerados. O primeiro deles, a categoria 1, que denominamos FALTA DE PROFESSORES E DE PREPARO, se relaciona diretamente com o grupo composto por três outras categorias das pelos clusters 2, 3 e 4, ou seja, CURRÍCULO E PLANEJAMENTO, PERCEPÇÕES INCLUSIVAS e ACOMPANHAMENTO E FORMAÇÃO DOCENTE.

Estas três categorias foram subdivididas em duas partes, a primeira delas relacionando diretamente as categorias 2 e 3, denominadas PERCEPÇÕES INCLUSIVAS e ACOMPANHAMENTO E FORMAÇÃO DOCENTE, enquanto a categoria 4, CURRÍCULO E PLANEJAMENTO, tem relação direta com as duas supramencionadas.

Noutras palavras, temos dois grandes ramos, onde o primeiro deles é dado pela categoria 1(24,84%) e o outro, pelas categorias 2, 3 e 4 (25,48%+23,57%+26,11%=75,16%). Num segundo momento o segundo ramo é subdividido em outros dois outros ramos mais restritos e que se relacionam com mais aderência, ou seja, os ramos dados pelas categorias 2 e 3 (23,57%+26,11%=49,68%), que ora se associa ao ramo dado pela categoria 4 (25,48%).

Mediante o exposto, das quatro categorias criadas *a priori*, a denominada por PERCEPÇÕES INCLUSIVAS foi a que mais nos trouxe elementos para a análise e sua discussão. Neste sentido, *a posteriori* criamos 6 subcategorias relacionadas à categoria mencionada.

As 6 subcategorias criadas foram denominadas como INCLUSÃO PAEE, INCLUSÃO NEE, INCLUSÃO DE TODOS OS ALUNOS, INCLUSÃO E AVALIAÇÃO, INCLUSÃO E VERBAS e INCLUSÃO E RESISTÊNCIA DOCENTE. Desta forma, de maneira a tornar o processo de análise mais rápido e confiável, utilizamos o software NVivo (2017) para atrelar os elementos delineados do *corpus* dos textos das entrevistas às categorias mencionadas.

Para a análise inserimos os 5 textos das entrevistas já mencionadas anteriormente. O quadro 12 mostra a quantidade de ST alocados em cada subcategoria criada, bem como a quantidade de textos em que cada ST emergiu.

Quadro 12: Subcategorias da categoria denominada Percepções Inclusivas

CATEGORIA	RESPONDENTES COM OS TEXTOS CATEGORIZADOS	QUANTIDADE DE TEXTOS DE ORIGEM DOS ST	Nº DE ST
INCLUSÃO PAEE	DRE, PCNP-M, PCNP-CN, PCP-E1 e VD-E1	5	19
INCLUSÃO NEE	PCNP-M E PCP-E1	2	2
INCLUSÃO DE TODOS OS ALUNOS	DRE, PCNP-M, PCNP-CN, PCP-E1 e VD-E1	5	10
INCLUSÃO E AVALIAÇÃO	DRE, PCNP-M, PCNP-CN e PCP-E1	4	9
INCLUSÃO E VERBAS	DRE, PCNP-M, PCNP-CN, PCP-E1 e VD-E1	5	16
INCLUSÃO E RESISTÊNCIA DOCENTE	PCNP-M, PCNP-CN, PCP-E1 e VD-E1	4	26

Fonte: Elaborado pelo autor mediante dados do NVivo (2017).

Através da criação de 6 nós no NVivo (2017), os ST relacionados a cada categoria foram inseridos no seu respectivo nó. Ressaltamos que a Análise Textual Discursiva, diferente da metodologia de análise de Análise de Conteúdo, permite que um dado elemento não seja mutuamente exclusivo de certa categoria; noutras palavras, um ST que aponte para determinada categoria também poderá ser, concomitantemente, de outra (MORAES, GALIAZZI, 2011; 2016; MORAES, 2003).

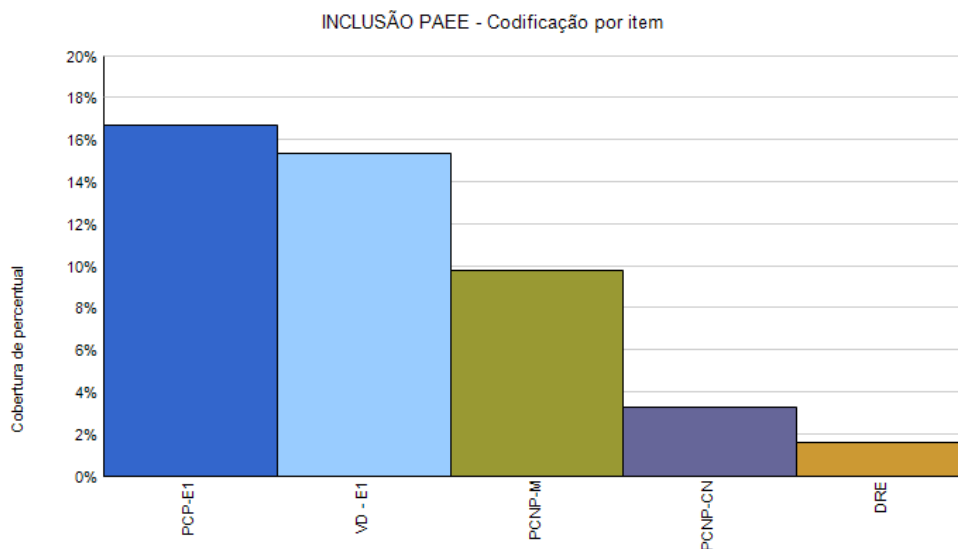
Após a parametrização dada pelo pesquisador dentro de cada nó, o NVivo (2017) permite que cada categoria (nó) seja apresentada em conformidade com os respondentes, ou seja, evidencia em percentagem, quanto da fala de cada personagem entrevistado contribuiu para a composição de cada uma das categorias. Além, é possível extrair uma nuvem de palavras com as palavras dos ST que compuseram cada um dos nós.

Desta forma, de maneira de facilitar a visualização destas 6 subcategorias, mostraremos os gráficos representando as percentagens, bem como uma nuvem de palavras de cada uma das 6 subcategorias já mencionadas (quando uma delas não for necessária apontaremos no texto). Face ao elementos faremos uma análise e discussão dos casos juntamente com os elementos de visualização gráfica, sempre pautados nos aportes teóricos, elementos legislativos e diretivos.

A subcategoria 1, denominada INCLUSÃO PAEE fora construída com os elementos que dispusemos (ST) das entrevistas de todos os respondentes, e que determina a percepção dos respondentes de que a educação inclusiva é destinada, exclusivamente, aos alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE).

O gráfico 5 e que mensura a percentagem das entrevistas de cada respondente indicando o já apontado no parágrafo anterior será disposto na sequência.

Gráfico 5: Percentagem da cobertura de cada entrevistado na subcategoria Inclusão PAEE



Fonte: Elaborado pelo autor através do NVivo (2017).

Pelos dados apontados pelo gráfico 5, é possível perceber que existe, majoritariamente, por parte dos personagens PCP-E1 e VD-E1, uma compreensão de que a inclusão escolar se destina, com grandes reflexos, numa educação inclusiva voltada aos alunos PAEE. E esta visão é decorrente da vivência que possuem como práticas alavancadas pelos PCNPs da Diretoria Regional de Ensino, eis que as pessoas entrevistadas da DE, que mantém maior contato com a Gestão da Escola, são os PCNPs.

A(o) Dirigente regional de Ensino tem uma visão, embora na mesma linha, mas com determinadas ressalvas de que a inclusão escolar é para todos os alunos. Mesmo assim, os pensamentos e percepções inclusivas corroboram com as dos profissionais que trabalham no mesmo ambiente de trabalho (PCNPs), de mesma forma que o PCP-E1 é incitado pelos ideais do VD-E1.

Noutra linha, as palavras que mais apareceram dentro desta subcategoria estão dispostas na nuvem de palavras, dispostas na figura 8.

Figura 8: Nuvem de palavras da subcategoria denominada Inclusão PAEE.



Fonte: Elaborado pelo autor através do NVivo (2017).

É possível perceber com clareza que as palavras *inclusão*, *laudados*, *deficiência*, *problemas*, *especificidade*, *tratamento*, *portfólios*, *preparados* e *diversidade* denotam relação direta com o senso comum (imbuídos pelos efeitos nefastos das Resoluções SEE/SP já mencionadas) de que a educação inclusiva se destina somente os alunos com deficiência, e sobretudo, aos alunos *laudados*.

Tais concepções vão de encontro a todos os referenciais teóricos adotados nesta investigação, bem como aos mais diversos elementos normativos de ordem federal, principalmente a Lei Brasileira de Inclusão.

Pontuaremos alguns ST das entrevistas utilizados para a categorização desta subcategoria:

[...] em relação a incluir os alunos, a inclusão dos alunos com deficiências, não sei bem as palavras [...] (PNCP-CN, entrevista, 2019)

[...] Então eu penso que mediante a diversidade de alunos com necessidade especial que nós temos na rede e na sociedade, eles realmente têm que estar incluídos na sociedade, tem que estar juntos num grupo de pessoas convivendo juntos[...] (PCNP-M, entrevista, 2019)

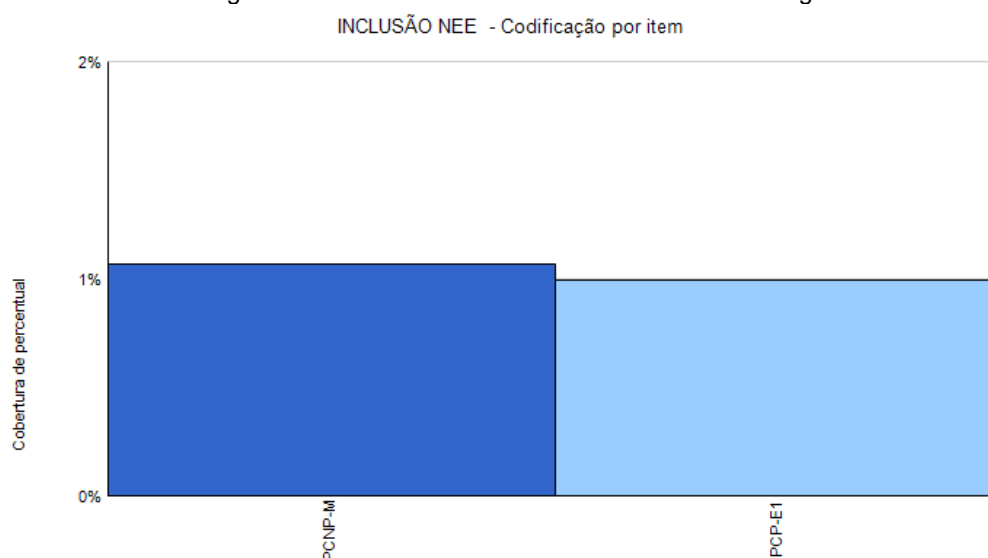
Nós tentamos fazer com que todos os professores entendam a necessidade de incluir os alunos laudados [...] (PCP-E1, entrevista, 2019)

Ademais, os efeitos oriundos dos elementos normativos internos trazidos pelo quadro 1, trazem consigo o olhar distorcido de ideias relativas à inclusão. A confusão de termos e o uso indevido de nomenclaturas desvirtuam o olhar de todos os profissionais elencados neste tópico, mostrando que suas revelações atrapalham, ao invés de permitir a promoção de uma educação inclusiva. Estamos querendo mostrar que os entendidos que têm a função de formar os profissionais da escola se mostram, no mínimo, receosos ou inseguros ao tratar da inclusão.

Em relação ao nó denominado INCLUSÃO NEE, é possível constatar que apenas dois respondentes se manifestaram neste sentido, ou trouxeram ideais inclusivo para todos os alunos, em especial para os alunos com NEE. Tal constatação não é de bom tom, corroborando com o já mencionado no parágrafo anterior.

Ressalte-se ainda que cerca de apenas 1% de todo o discurso de cada um dos respondentes se referiu à temática, conforme se vislumbra pelo gráfico 6.

Gráfico 6: Percentagem da cobertura de cada entrevistado na subcategoria Inclusão NEE



Fonte: Elaborado pelo autor através do NVivo(2017);

Neste sentido, algumas considerações devem ser feitas com a ideia de mostrar as concepções relativas ao tema por parte do(a) PCNP-M que nos trouxe, mediante entrevista, a contextualização da inclusão com os alunos com algum tipo de dificuldade de aprendizagem, sem considerar, no contexto do discurso, os alunos PAEE. Vejamos:

Então, com relação à necessidade desses alunos com dificuldade de aprendizagem, aí seria realmente um olhar para a defasagem desse aluno: quais defasagens ele tem? (PCNP-M, entrevista, 2019).

Ademais, o(a) PCP-E1, como mostrado no gráfico 5, já havia pontuado sua percepção sobre a educação inclusiva em mais de 16%. Assim, é peremptório(a) ao trazer no trecho em que refere ao tratado nesta subcategoria que:

[...] para as outras situações [para o não PAEE] nós não temos atendimento específico [...] (PCP-E1, entrevista, 2019).

Assim, de forma clara se percebe que a inclusão escolar para alunos não PAEE não é vista na escola como sendo uma educação para todos, indo de encontro com as proposições de Mittler e Mittler (2001); Mantoan(2000, 2003), Sasaki, (2003); ONU (2007); Brasil(1988,1996); Carvalho (2011); (BRASIL, 2015); Veraszto (2018; 2019) e outros. Não temos sombra de dúvidas de que existe segurança em apontar a inclusão escolar na perspectiva da Educação Especial somente, ou seja, é o entorpecimento da ferida que a legislação constituiu até hoje na Rede Estadual de Ensino.

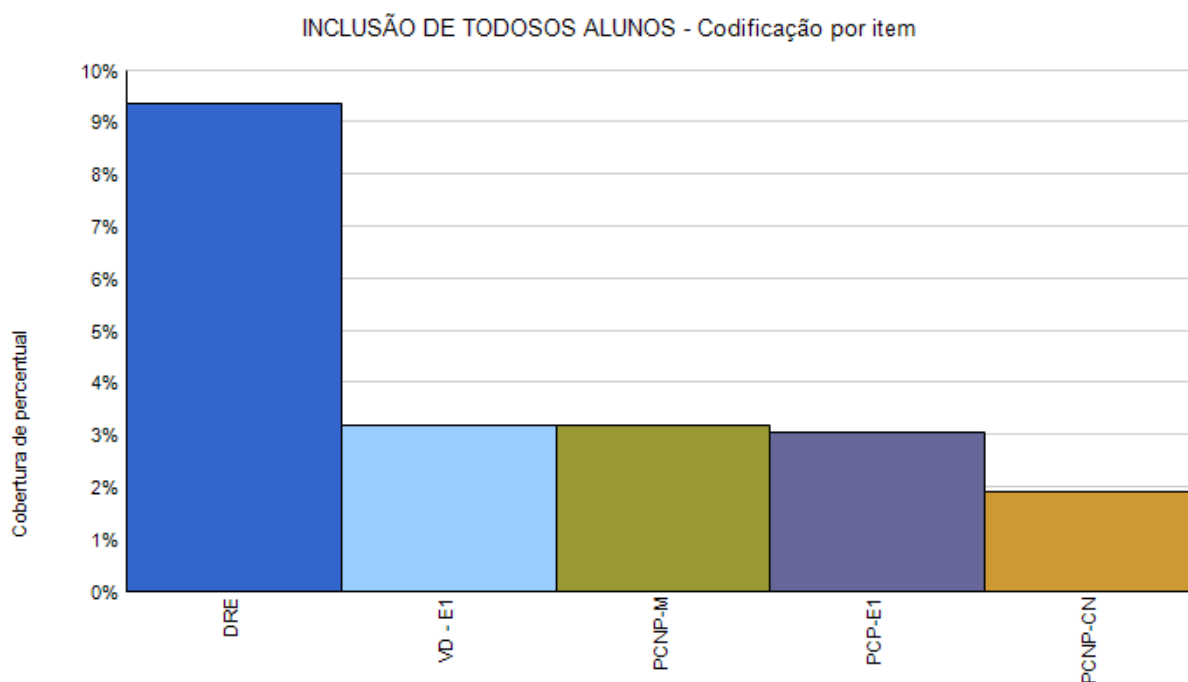
Como os ST de texto desta subcategoria são demasiadamente curtos, não apresentaremos a nuvem de palavras que a representa, eis que as palavras já foram trazidas pelas transcrições.

Já em relação ao nó denominado INCLUSÃO DE TODOS OS ALUNOS, é possível perceber uma preocupação maior do(a) DRE como representante do Estado, no contexto de sua atuação, nas questões educacionais ao se referir à inclusão de todos. É neste sentido que o discurso deve ser compreendido como elemento da realidade em que o personagem se insere (MORAES, 2003).

Ainda, em relação aos outros personagens desta subcategoria, somente algo entre 2% e 3% de todo o discurso de cada uma das entrevistas se mostram com viés inclusivo. Novamente, a legislação enviesada, tortuosa, confusa e repleta de meandros é capaz de dispor uma venda nos olhos destes respondentes em relação à uma escola para todos (SASSAKI, 2003 e CARAVALHO, 2011).

O gráfico 7 mostra a cobertura da subcategoria pelos respondentes.

Gráfico 7: Percentagem da cobertura de cada entrevistado na subcategoria Inclusão para todos os alunos



Fonte: Elaborado pelo autor através do NVivo(2017).

O(a) DRE que representa a SEE/SP, compreende a inclusão escolar como abaixo descrito:

A Secretaria tem uma preocupação de que os alunos realmente sejam incluídos. Existe um projeto, uma ação que a gente chama de "Quem falta faz falta". O aluno que desaparece, ou que na semana tem faltas repetitivas, 2 ou 3 dias, nós já ligamos para procurar esse aluno para trazê-lo de volta, porque senão esse aluno evade, ou ele não volta para a escola. A gente quer que todos os alunos aprendam, a gente não quer perder ninguém. A Secretaria tem o lema de não deixar ninguém para trás pelo caminho. Então eu preciso incluir. Esse aluno que às vezes começa a faltar não se sente incluído, ele não acompanha a matéria. E quando ele retorna, se nós não fizermos um trabalho diferenciado, ele também não consegue permanecer, porque ele não se sente incluído. E aí as dificuldades que ele apresenta aumentam cada vez mais. Então esse projeto "Quem falta faz falta", do Estado, é para isso, para que o aluno não se perca dentro do sistema, e aí ele se torne incluído e aprenda. Nós queremos que todos aprendam. Essa é uma situação do aluno da inclusão (DRE, entrevista, 2019).

Conforme é perceptível, a inclusão escolar na visão do(a) DRE se ampara no projeto intitulado *Quem falta faz falta* que procura trazer de volta os alunos(as) com uma quantidade de faltas que poderá se perpetuar em evasão ou abandono escolar, mas não nas perspectivas diretas de aprendizagem. Evidentemente que se um(a) aluno(a) não vem à escola, existirá um reflexo negativo na aprendizagem, mas, definitivamente, mediante os aportes teóricos já amplamente discutidos neste

trabalho, o projeto mencionado não garante a inclusão escolar somente porque procura trazer de volta os(as) alunos(as) e fazer atividades de recuperação de aprendizagem a tais alunos. Neste sentido já há pressupostos teóricos muito consolidados ao que se refere à inclusão marginal (MANTOAN, 2003; SASSAKI, 2003; CAMARGO, 2017 e outros).

Cabe ressaltar ainda, que o projeto mencionado pelo(a) DRE já trazido neste tópico, emanou através de políticas públicas estaduais. Neste sentido, além dos elementos normativos internos, os elementos diretivos internos também são capazes de desfazer o foco nas questões de ordem inclusivas já efetivamente balizadas pela Academia.

Equitativamente, as palavras da nuvem à figura 9 traz consigo as palavras das falas dos entrevistados, relativamente a esta subcategoria.

Figura 9: Nuvem de palavras da subcategoria denominada Inclusão de todos os alunos.



Fonte: Elaborado pelo autor através do NVivo (2017).

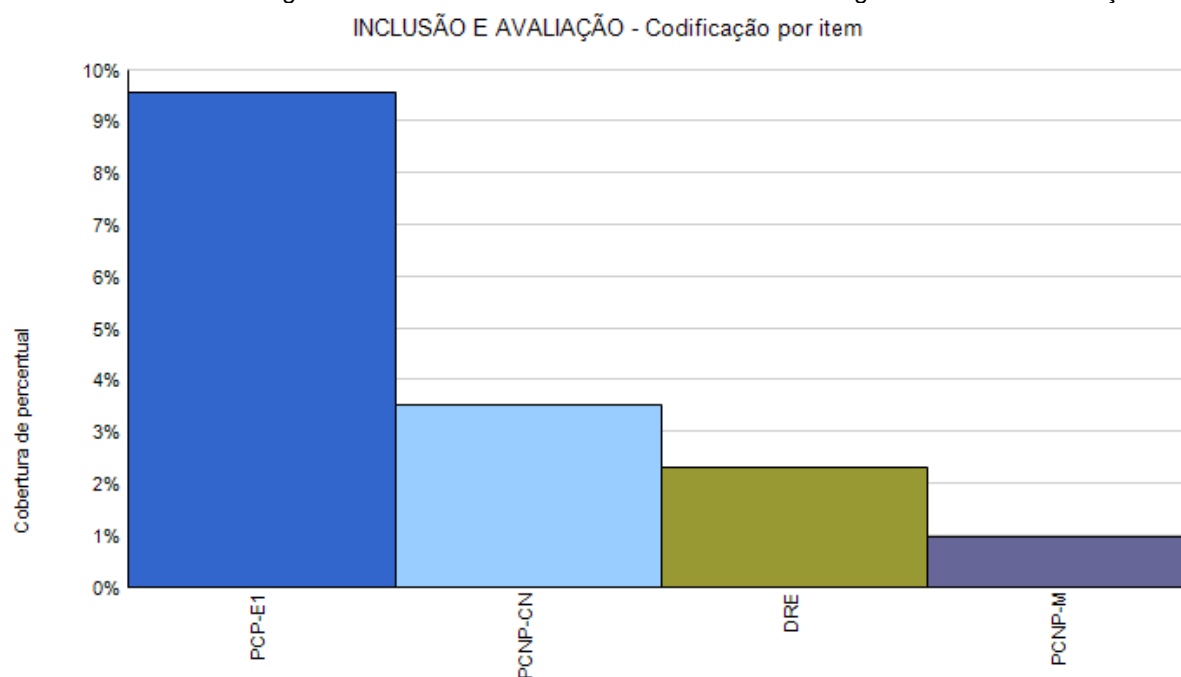
Na nuvem de palavras da figura 8, dentre outros, estão presentes os termos *inclusão, incluído, deficiência, especial, laudo, falta, projeto, lema, aprendam, não, deixar, nenhum, ninguém* e *diferenciadas* já nos permite inferir, preliminarmente, de que esta escola que deveria promover a inclusão de todos não acontece, face às

tendências da especialização da educação pela deficiência (MANTOAN, 2003; BUENO, 2016, CAMARGO, 2017 e outros).

Ao tratarmos da subcategoria INCLUSÃO E AVALIAÇÃO se percebe um posicionamento majoritário da PCP-E1, com cerca de 9,5% de todo seu discurso, voltou-se às avaliações relativas aos alunos com NEE e àqueles alunos PAEE.

O gráfico 8 ilustra a situação a ser analisada.

Gráfico 8: Percentagem da cobertura de cada entrevistado na subcategoria Inclusão e avaliação.



Fonte: Elaborado pelo autor através do NVivo (2017).

Neste contexto cabe uma análise preliminar mediante alguns ST incluídos na subcategoria. Vejamos alguns:

Mas com os alunos laudados...não temos muito o que fazer, tentamos fazer com que os professores adequem o material, as provas, os trabalhos.[...] mas a coisa fica complicada, principalmente porque estes alunos não contam nas avaliações externas não é?[...] mas eles[a DE] querem resultados que nem sempre é possível, não é?(PCP-E1, entrevista, 2019).

Diante do contexto apontado, já possuímos elementos capazes de identificar que aos alunos PAEE ou com NEE, a equidade para a aprendizagem e avaliação são contemplados à margem. Mais uma vez o laudo médico já mencionado em São Paulo (2014;2017) se torna elemento de estigma e exclusão, à medida que traz para

a escola, um olhar não intenso ao fenômeno da inclusão, inviabilizando que a escola se adapte aos alunos de forma a lhes garantir uma aprendizagem e critérios avaliativos, sempre em conformidade com sua realidade. É o que se traduz quando Mantoan (2003) diz que “Uma coisa é o que está escrito e outra é o que acontece, verdadeiramente, nas salas de aula, no dia-a-dia, nas nossas rotinas de trabalho. Somos, certamente, bem pouco sinceros [...] e com os nossos alunos, principalmente!” (MANTOAN, 2003, p.26).

A nuvem de palavras dada pela figura 10 mostra com mais clareza o supramencionado.

Figura 10: Nuvem de palavras da subcategoria denominada Inclusão e avaliação.



Fonte: Elaborado pelo autor através do NVivo (2017).

Os termos *avaliações*, *material*, *adequação*, *igualzinha*, *adaptadas*, *estratégias* e *mesma*, a princípio podem denotar questão relativas às adaptações razoáveis para as avaliações e/ou critérios avaliativos prescritos mediante as adaptações trazidas pela Lei Brasileira de Inclusão. Contudo, mesmo com menos de 3% de sua entrevista consolidada para esta subcategoria, a DRE evidenciou que

A avaliação [diagnóstica] vem igualzinha para o Estado todo. Né? Mas não precisa nem fazer adequação, porque a gente já sabe com antecedência (DRE, entrevista, 2019).

A partir daqui não vemos mais nenhuma proposição a fazer sobre a questão, vez que fala por si só mediante total descompasso com os aportes já trazidos aqui, bem como principalmente pela Lei Brasileira de Inclusão. A princípio, a percepção que temos é de que, como apontado pelo(a) DRE, a escola toma conhecimento com antecedência acerca das avaliações, o que em tese, poderia ser visto como uma tentativa e/ou brecha, para que os docentes pudessem preparar os alunos PAEE ou NEE, com ou sem deficiência, para responder à avaliação, sempre de forma a maquiar os índices educacionais que se busca e alavancar.

Mais uma vez as percepções inclusivas advindas da legislação e do consentimento estatal mostram que a saída à margem é o que define a melhora nos indicadores. Não há de se falar, em nenhuma hipótese, em uma preocupação com questões atinentes às avaliações de alunos com NEE, e muito menos, com o PAEE.

No tocante à subcategoria INCLUSÃO E VERBAS, todos os entrevistados mencionaram a questão envolvendo recursos públicos, ora denominados por *verbas*, como elemento que dificulta o fenômeno da inclusão nas escolas. Percebe-se que dentre os fatores levantados pelo(a) PCNP-CN, alguns se relacionam à ausência/corte de recursos destinados aos pagamentos de diárias para a formação docente, fator também levantado com ênfase pelo(a) PCP-E1.

Até mesmo questões atreladas à atribuição de aulas para Professores Coordenadores Pedagógicos (em exercício) também foi pontuada por um dos respondentes, face à falta de docentes que se interessem por laborar na rede Estadual.

A seguir pontuaremos alguns ST da subcategoria em análise que servirão de subsídios ao mencionado.

Mas hoje, nesse momento, a formação com os professores não está sendo muito constante devido a vários fatores, como por exemplo, às verbas em pequena quantidade[...]. Então, os recursos estão meio difíceis[...]. Como eu já disse nós não estamos mais conseguindo ir às escolas para poder fazer o ATPC, a não ser que seja um caso específico, que aí vem um pedido do diretor[...]. Diminuíram bastante [as ATPCs], porque geram uma diária, não é? Então diminuíram [ATPCs para formação] bastante [...], também porque são fora do expediente, o que gera diária aos PCNPs[...] (PCNP-CN, entrevista, 2019).

Além, tem-se que

Agora o PCNP vem um pouco mais que o Supervisor, mas vem pouco por causa das verbas e diárias. Geralmente não orientam, mas, trazem alguma exigência da DE que deve ser trabalhada com os professores, mas não especificamente nas ATPCs.

Acho que a PCNP, este ano, só veio no replanejamento do início do ano para acompanhar e verificar se o que mandaram estava sendo cumprido, não para orientar [...] (PCP-E1, entrevista, 2019).

Ainda,

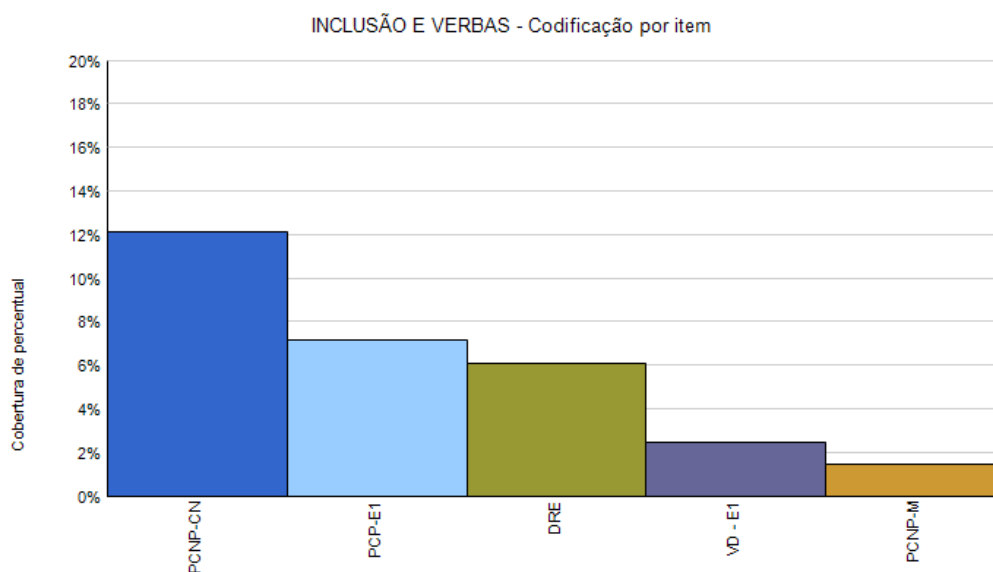
Nós estamos com um déficit de professores muito grande na Rede. Tanto é, que esse ano o Secretário começou a ver estas coisas, mas mesmo assim tentou até atribuir aulas até para o PCP que está em atividade na escola, para que pudesse cobrir essa falta de professores [...] (PCNP-M, entrevista, 2019).

De mesma forma, mediante a falta de recursos financeiros, um(a) dos(as) respondentes nos afirmou que

[...] essa agenda digital que eu criei para monitoramento e acompanhamento já iniciou o seu trabalho este ano. E esse acompanhamento ocorre quando eu não tenho verba para mandar o meu PCNP; porque esses acompanhamentos e monitoramentos tem que acontecer de qualquer forma [...] (DRE, entrevista, 2019).

Na sequência, pelo gráfico 9 e figura 11 é possível verificar parte dos apontamentos descritos acima.

Gráfico 9: Percentagem da cobertura de cada entrevistado na subcategoria Inclusão e avaliação.



Fonte: Fonte: Elaborado pelo autor através do NVivo (2017).

Figura 11: Nuvem de palavras da subcategoria denominada Inclusão e verbas.



Fonte: Elaborado pelo autor através do NVivo (2017).

Na nuvem mencionada, as palavras *verba*, *escola*, *diárias*, *acompanhamento*, *acompanhar*, *mandar*, *professores*, *agenda* e *desenvolvi*, denotam a situação de precariedade em relação à formação e acompanhamento docente com vias à inclusão em aulas de Ciências da Natureza e Matemática. Na essência é clara na busca de alternativas pela escassez de recursos financeiros, ora dada através de uma agenda digital criada pelo(a) DRE, para fiscalizar o trabalho da escola. Não há, definitivamente, preocupação real de investimentos públicos na formação docente pela DE.

Ademais, à medida em que a carreira docente tem sido tratada sem nenhum prestígio ou denotação salarial convidativa, se evidencia o sucateamento da Educação pela ausência de investimentos de ordem financeira. Além, o nosso entendimento mediante o disposto nas entrevistas, é de que a Escola não se mostra inclusiva, também pela ausência de investimentos sólidos, que de uma forma ou de outra, causam entraves de natureza pedagógica e que geram uma exclusão velada. É aqui em que os alunos se moldam à escola mediante o que ela oferta, e não o contrário, caracterizando-se pelo estigma de uma sociedade excludente (SASSAKI,

2003 e CAMARGO, 2017).

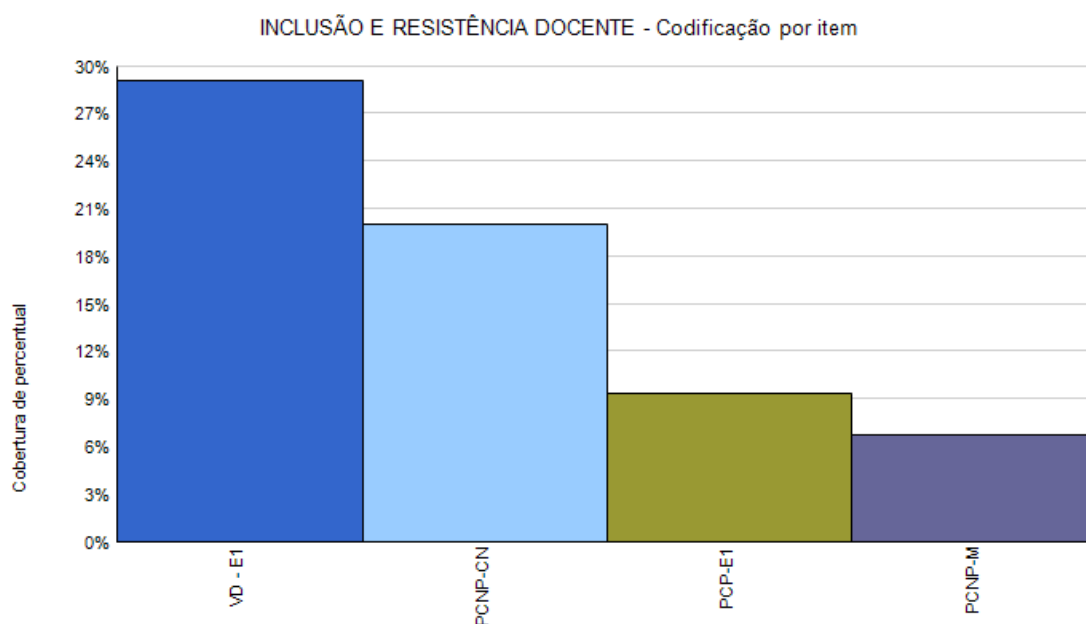
A subcategoria INCLUSÃO E RESISTENCIA DOCENTE recebeu tal denominação por apresentar, nos ST que a compuseram, elementos que denotam a resistência de professores à uma educação inclusiva, seja para alunos PAEE ou com NEE (já que se perpetuam como sinônimos neste contexto).

Podemos perceber inicialmente que por volta de 28% da entrevista do(a) VD-E1 contemplam elementos relativos à inclusão docente para a adaptação de materiais, avaliações, aulas e demais elementos necessários à elaboração e aprimoramento de suas aulas.

Ainda se estruturam questões referentes à formação docente através de cursos/outros que proporcionem elementos com vias à melhora das aulas, e principalmente na resistência docente em permear ações direcionadas aos alunos PAEE ou NEE, com ou sem deficiências. É este o foco principal a ser abordado por esta subcategoria.

Ressaltamos que, dentre os respondentes, o único que não apareceu foi o(a) DRE. Acreditamos que seja pelo fato de ele(a) não ter contato direto com os docentes em suas atividades cotidianas. É a visualização que se extrai do gráfico 10.

Gráfico 10: Percentagem da cobertura de cada entrevistado na subcategoria Inclusão e resistência docente.



Fonte: Fonte: Elaborado pelo autor através do NVivo (2017).

O liame e a contextualização das *palavras* *formação*, *dificuldade*, *professores*, *ainda*, *muito*, *fragilidade*, *preparo*, *inclusão*, *lidar* já nos permite, dentro na nuvem de palavras desta subcategoria, mensurar sobre as adversidades docentes percebidas no processo de inclusão dos alunos com NEE, com deficiência ou não.

A figura 12 representa a nuvem de palavras mencionada.

Figura 12: Nuvem de palavras da subcategoria denominada Inclusão e resistência docente.



Fonte: Fonte: Elaborado pelo autor através do NVivo (2017).

Na verdade, no contexto das entrevistas, quando alguma formação além dos ATPCs é oportunizada, grande parte dos docentes se eximem dela. É desta forma, teoricamente, que se excluem da responsabilidade de um trabalho coerente, parecendo em alguns casos, como pescadores, e não como professores. Escolhem os peixes que devem cair em suas redes pelos padrões que ele instituiu através das malhas, determinando o tipo, tamanho e espécie que lhes convém; e se não lhe convier, os lançam à água para que novos pescadores que se aventurem.

Por essência, o que entendemos é a resistência para proporcionar aulas inclusivas os alunos mencionados. Através das entrevistas é que se vemos as desculpas, ou tentativas dela, que sempre decorrem das dificuldades encontradas pelo fato de os professores apontarem que não têm formação específica para *lidar* com alunos com alguma necessidade educacional especial; delegando as

responsabilidades pela escolarização dos alunos com NEE aos professores de Educação Especial. E isto, infelizmente, é algo que tem se perpetuado há mais de 30 anos na Rede Estadual, tamanha é a capacidade destrutiva dos elementos normativos que tratam da inclusão escolar e da Educação Especial, sempre as considerando como se sinônimos fossem (SASSAKI, 2003; CARVALHO, 2011 e BUENO, 2016)

A seguir faremos a transcrição de alguns ST das entrevistas que foram elementos para esta categorização, e que denotam o já apontado anteriormente.

O que a gente ouve muito dos professores é que eles querem ajudar, mas ainda eles têm dificuldade, porque eles não têm uma formação para poder conseguir [...]. Eu acredito que a maioria não leciona levando em consideração as particularidades de cada aluno, principalmente os alunos laudados, muito pela dificuldade em entender estes alunos, [...]. Primeiramente o professor tem que conhecer qual, e como é que é o jeito daquele aluno com aquela deficiência, para ele poder adaptar aquela situação de aprendizagem que ele está realizando dentro da sala de aula com todos, não é? São poucos alunos, mas eu acredito que seja assim, por dificuldade em entender, de compreender como fazer (PCNP-CN, entrevista, 2019).

Em relação ao conteúdo, por exemplo, como lidar, como trabalhar com esse aluno com deficiência. Tem muita fragilidade, mesmo recebendo formação que os professores coordenadores recebem, ainda tem muita fragilidade [...] (PCNP-M, entrevista, 2019).

Através do site os professores podem fazer cursos de formação. São vários cursos que eles podem fazer online, com prazos que duram de 1 a 3 meses. São cursos de formação mesmo, pela EFAP. Eles são convidados pelo diretor a fazê-los, mas se ele não quiserem, eles não fazem mesmo [...] (PCNP-CN, entrevista, 2019).

Com certeza, o professor não se vê responsável por aquele aluno com deficiência, não é? Ele acha que ele tem que ser preparado antes para depois que ocorra. E há tempos a gente tem formação com relação a alunos com deficiência na rede (PCNP-M, entrevista, 2019).

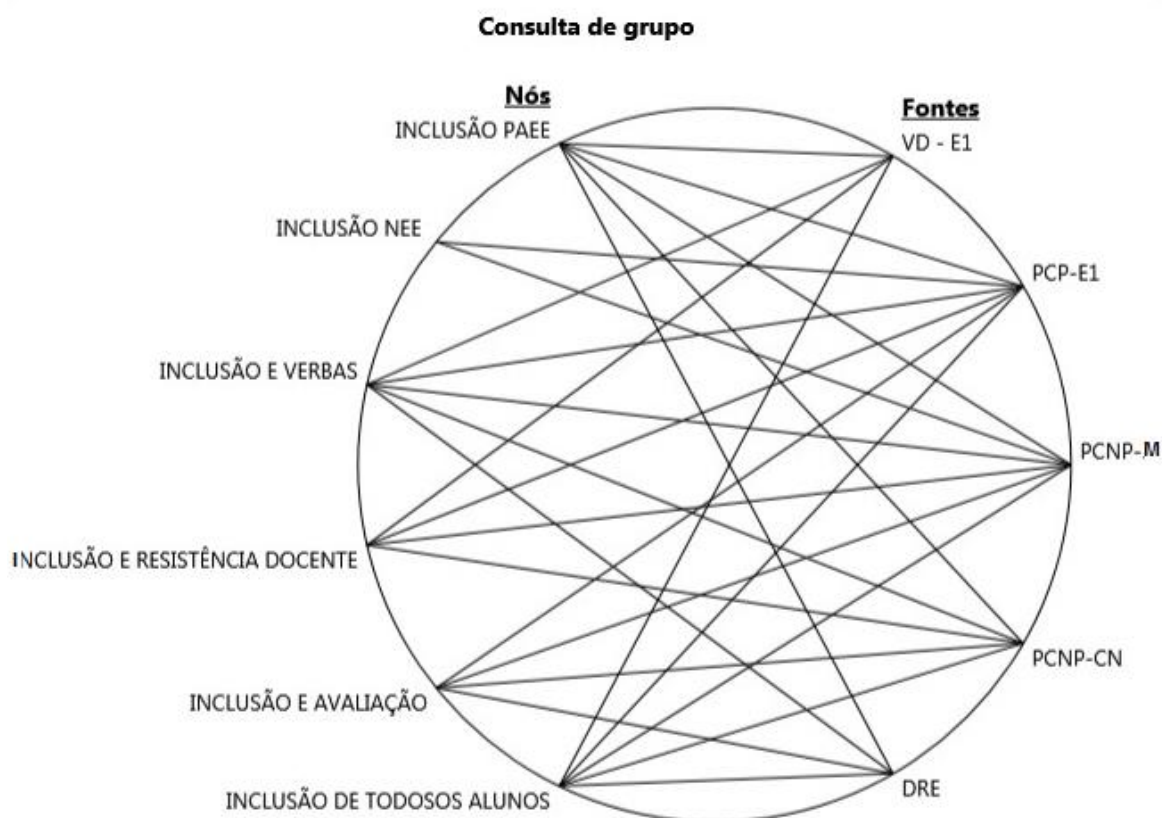
Existe uma fuga dos professores das salas regulares que dizem que não tem formação para lidar com a inclusão [...]. Eles são muito resistentes à inclusão, e infelizmente quando os professores são cobrados acerca dos alunos laudados, a gente percebe que eles fazem de conta de que o assunto não é com eles [...] Eu acho que ainda falta muita coisa para a gente conseguir fazer com que os professores entendam a inclusão, muito tempo ainda [...] (PCP-E1, entrevista, 2019).

Os professores dizem que não tem formação para trabalhar com a inclusão, e isso é complicado. Eles têm que procurar, fazer cursos que a DE oferece, mas dizem que nunca tem tempo. Há pouco tempo a EFAP ofertou um curso de autismo, da inclusão. Pouquíssimos se inscreveram na escola toda, e a maioria deles eram da Educação Especial (VD, entrevista, 2019).

A bem da verdade, o docente nunca estará preparado para todas as diversidades que encontrará, até mesmo porque serão sempre únicas (MANTOAN, 2000, 2003; BUENO, 2016 e CAMARGO, 2017).

Para possibilitar uma visualização geral sobre esta subcategoria, ora descrita pelo quadro 12, apresentaremos a figura 13 ora denominada por consulta de grupo. Na figura, representaremos os nós e a quantidade de ST das entrevistas que dispusemos na referida análise. Cada um dos segmentos de reta que relacionam cada uma das fontes com um nó, informam quantos ST de cada fonte foram associados ao nó referido.

Figura 13: Consulta de grupo da subcategoria perspectivas inclusivas.



Fonte: Elaborado pelo autor através do NVivo (2017).

Mediante o exposto figura 13 e na análise das entrevistas, é possível perceber, sem nenhuma sobra de dúvidas, de que desde o âmbito da Diretoria Regional de Ensino até a escola investigada, a educação inclusiva é vista numa perspectiva de sinônimo com Educação Especial, outrora já mencionado. Como já enunciamos

inúmeras vezes neste trabalho, ao mencionarmos a palavra *inclusão*, todos os respondentes mostraram uma inclinação na direção dos alunos com alguma deficiência. E talvez tenhamos aqui um dos maiores entraves à educação inclusiva que se haveria de ter, que é a legitimação do erro pela legislação e pelos elementos normativos internos outrora mencionados e analisados.

Na sequência pontuaremos as categorias mencionadas antes da análise da categoria 2, PERCEPÇÕES INCLUSIVAS e suas subcategorias.

A categoria 3, ACOMPANHAMENTO E FORMAÇÃO DOCENTE, traz consigo evidências já trazidas à baila quando analisamos a subcategoria INCLUSÃO E RESISTENCIA DOCENTE, ou seja, percebemos um entrelace de ideias muito forte, o que corrobora com a solidez da estabilidade da análise em questão.

Nesta categoria 3 são alavancadas evidências que mostram a necessidade de acompanhamento e formação docente que deveria ser promovido, para e pela a escola. Contudo, como já observado, fatores como a legislação e a falta de recursos financeiros adequados geram instabilidade à formação geral do docente, haja vista que esta deveria contribuir para que suas aulas fossem inclusivas.

Desta forma, PERCEPÇÕES INCLUSIVAS + ACOMPANHAMENTO E FORMAÇÃO DOCENTE se mostram viscerais, uma vez que suas conotações se complementam para o entendimento único, mediante as entrevistas, de que o entendimento errôneo do que se trata a inclusão escolar corrobora, como consequência, para uma formação docente que se traduz em fiscalização, sempre mediante os ditos recursos financeiros quase sempre ausentes.

Na categoria 4, CURRÍCULO E PLANEJAMENTO, através dos rudimentos que se fizeram como evidências, é perceptível à luz daquilo que vimos aos trazer a fala do(a) DRE, onde o que realmente importa é o cumprimento e o alcance de metas estipuladas pelas avaliações, sejam elas diagnósticas ou aquelas permeiam indicadores de crescimento.

Isto posto, as categorias PERCEPÇÕES INCLUSIVAS + ACOMPANHAMENTO E FORMAÇÃO DOCENTE + CURRÍCULO E PLANEJAMENTO se resumem, diante do entendimento que extraímos das entrevistas, num amontoado de concepções errôneas da inclusão e da ausência e falhas na formação docente vias à inclusão, sedimentadas pela necessidade de cumprimento de um currículo único a todos os alunos a qualquer custo.

Como já outrora trouxemos, urge a necessidade do “deixar o tamanho único” (STAINBACK e STAINBACK, 1999, p.61), mediante concepções corretas acerca da educação inclusiva e de um acompanhamento e formação docentes eficientes, relegando indicadores que podem ser facilmente falseados.

A última categoria mencionada neste tópico, FALTA DE PROFESSORES E DE PREPARO, se associa ao conjunto das outras três anteriores de forma única. Transcreveremos abaixo alguns excertos de ST gerados pelo IRAMUTEQ para esta categoria:

No momento, por conta de falta de professor estamos impedidos de tirar o professor de sala de aula para formação. A formação dele ocorre somente nos momentos fora do período de aula, em ATPC. É essa a nossa orientação até o momento. (categoria 1:PCNP-M, entrevista, 2019)

Com relação ao conteúdo específico e conteúdo didático da disciplina [Matemática], a escola recorre ao PCNP. Aí seremos nós que vamos fazer esse trabalho de formação, não é o professor coordenador. E aí, lógico, eu vou observar todas as observações que ele fez daquele professor, ver os registros para realmente saber se é um problema conteudista, não é? (categoria 1:PCNP-M, entrevista, 2019).

Deste modo, somente através dos elementos da entrevista mencionados através do(a) PCNP-M já é possível visualizar o impedimento de formação docente nas DE, devido à falta de professores, bem como do impedimento da presença rotineira deste profissional das escolas, haja vista o já mencionado sobre a redução de recursos financeiros disponíveis para que este profissional desempenhe suas funções de forma a proporcionar maior assistência aos professores. E o mais preocupante é que, pela grande falta de docentes na Rede, a ausência de formação docente, numa perspectiva inclusiva, é cíclica e sem apontamentos de melhora.

Vale a pena ressaltar que o profissional PCNP-M foi mencionado como elemento chave pelo fato de constar, ao final da lista de evidências, com valor p fortíssimo ($<0,001$), o que garante sua representatividade muito grande neste *cluster* (Bussab e Morenttin (2003) *apud* Veraszto, *et al.* (2018b)).

Diante de todo o exposto, as entrevistas nos mostraram a compreensão enviesada sobre a compreensão dos conceitos de educação inclusiva (desde a DE até a escola investigada), um acompanhamento e formação docente desvelados

pelos mais diversos motivos, desde aqueles de ordem financeira até aqueles oriundos de uma legislação encruada em ideais excludentes, perpassando pela necessidade do cumprimento de metas e resultados (estabelecidos através da DE), até, por fim, pontuar na falta de preparo de docentes à inclusão pela desmotivação profissional (inclusive dos formadores) advinda das mais diversas ordens; indo de encontro ao delineado por todos os aportes teóricos arrazoados nesta investigação.

4.5 Aulas de trabalho pedagógico coletivo (ATPCs)

O horário e a periodicidade descritas pela Direção da escola investigada, relativamente ao horário das ATPCs, foi das 18h às 19h40, sempre realizados semanalmente, e num dia previamente determinado para o ano todo. Ainda nos evidenciou que realiza, semanalmente, uma reunião com o(a) VD-E1 e com o(a) PCP-E1, para saber e orientar, quando necessário, sobre o assunto a ser tratado nas ATPCs.

As observações diretas das ATPCsE1 (aulas de trabalho pedagógico coletivo na escola investigada E1) se deram entre 19/02/2019 à 16/04/2019.

A explicitação da investigação fora realizada pessoalmente com o(a) Diretor(a) da escola e continha o pedido de observação direta (YIN, 2005), bem como a solicitação para registrar as ATPCs em diário de bordo. O pedido foi protocolizado na unidade escolar e teve a anuência/autorização do(a) gestor(a).

É pertinente apontar que a ATPC (aula de trabalho pedagógico coletivo), outrora denominado HTPC (hora de trabalho pedagógico coletivo) fora instituída por (SÃO PAULO, 1997, art. 10) com suas funções apontadas, de forma bastante genérica, por (ibid., art. 13). Em 2009, através de comunicado aos Dirigentes Regionais de Ensino, Supervisores de Ensino e Diretores de Escola, realizou-se a caracterização, organização e demais orientações concernentes às Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs) por meio de (CENP, 2009). Já em 2012 houve alteração do termo HTPC para ATPC por meio de São Paulo (2012), que inclusive modificou o tempo de duração das ATPCs, de 60 minutos para 50 minutos, mas mantendo-se o disposto em São Paulo (2009) acerca do que deveria ser objeto das ATPCs.

Na sequência traremos as principais observações, percepções e as discussões obtidas por meio das ATPCs (não as descreveremos individualmente pelas dimensões deste trabalho). É importante mencionar que este foi o primeiro contato direto com escola E1, após ter o pedido de autorização deferido pelo(a) Diretor(a) da escola E1.

Para facilitar a visualização/ percepção daquilo que deve ser delineado pelas ATPCs, bem como de suas demais características, apontaremos logo a seguir o disposto no elemento interno que as regulamenta, e que foi objeto norteador para a composição dos dados obtidos durante o processo de investigação na escola E1.

- 1 - A Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPC - caracteriza-se fundamentalmente como:
- espaço de formação continuada dos educadores, propulsor de momentos privilegiados de estudos, discussão e reflexão do currículo e melhoria da prática docente;
 - trabalho coletivo de caráter estritamente pedagógico, destinado à discussão, acompanhamento e avaliação da proposta pedagógica da escola e do desempenho escolar do aluno (CENP, 2009, p.1).

A seguir descreveremos as observações relativas aos ATPCsE1 realizadas segundo as disposições da observação direta segundo Yin (2005).

A primeira ATPC observada se iniciou às 18h15 e foi finalizado às 19h40. Nesta primeira observação, a ATPC fora iniciada pela PCP-E1 na sala de informática, com 8 computadores e com 22 docentes. Não houve a nossa apresentação e os trabalhos se iniciaram mediante a exposição de recados (diversos e sem nenhuma finalidade pedagógica), o que perdurou por volta de 20 minutos. Após houve solicitação para que os professores das mais diferentes áreas elaborassem os seus planos de aulas relativos ao mês de fevereiro e que, à medida do possível, realizassem algumas adaptações curriculares para os *alunos laudados* (este termo será usado somente para reproduzir, literalmente, a fala de algum personagem da escola ao se referirem aos alunos PAEE), uma vez que poderiam ser, única e exclusivamente, cobrados pela Supervisão de Ensino da escola sobre os portfólios destes alunos, os quais deveriam estar em dia.

Os professores se separaram por áreas, e permaneceram sozinhos na sala com atividades de preparação das aulas que se referiam à contemplação das competências e habilidades não consolidadas no 4º bimestre do ano de 2018

(enviados pela DE) para que os docentes elaborassem estratégias de recuperação que deveriam ser evidenciadas por meio de fotografias a respeito do desenvolvimento das atividades já desenvolvidas para consolidação da aprendizagens dos alunos com baixo aproveitamento no último bimestre do ano anterior.

É valioso mencionar que os trabalhos dos docentes eram inseridos em uma agenda/ferramenta digital já mencionado nesta investigação, e que, segundo o(a) DRE, tal instrumento fora criado por ele(a). Percebemos que as evidências permeadas por fotos e apontamentos de êxito, mensuradas por cada docente, eram alocadas na agenda/ferramenta digital como forma de provar que as providências de recuperação haviam tido sucesso, mesmo que não tivessem, mas somente por uma questão de protocolo, como se ouvia de alguns docentes. À medida em que os docentes iam terminando as atividades propostas, sem qualquer direcionamento do PCP e nem do gestor da escola, iam se dirigindo ao pátio para o preenchimento dos diários de classe físicos, recentemente recebidos da DE, sempre como forma de legitimar as ações evidenciadas eletronicamente.

Ressaltamos que os docentes recebem, dentro de sua carga horária, o horário de trabalho pedagógico livre (HTPL) que dever ser realizado fora da escola para tais atividades. Houve término das atividades às 19h40, apontando numa perda de 15 min do horário. Não houve nenhuma ação que apontasse formação ou discussão de ordem pedagógica, mas tão somente o cumprimento de protocolos e a exposição de avisos que em nada corroboraram com o previsto pelo elemento diretivo pertinente a ser tratado nas ATPCs.

Na semana seguinte, com início em 18h15 e término às 19h25, com a presença da PCP-E1 da escola, as atividades desenvolvidas foram as mesmas da semana anterior. Houve pronunciamento da PCP-E1 de que as orientações para esta ATPC foram emanadas da DE, e que deveriam continuar a permear os mesmos assuntos, mesmo que já tivessem terminado na semana anterior. Alguns professores comentavam ao fundo da sala que todos os seus alunos recuperaram as atividades não consolidadas no 4º bimestre de 2018, e que não evidenciariam o avanço dos alunos novamente através de fotos, outrora já realizado na semana passada.

Era perceptível que os docentes entravam e saíam da sala onde se realizava o ATPC, sem nenhum propósito, mas numa verdadeira preocupação em assinar a lista de presença que legitimasse a sua presença de modo a não ficar com falta. Na

realidade vimos um verdadeiro salve-se quem puder, sem a menor preocupação para qualquer momento formativo.

Pudemos conversar com alguns professores de Matemática que se mostraram profundamente desmotivados, à medida em que sempre são solicitados para a elaboração de elementos comprobatórios de atividades que, na maioria das vezes não realizam, mas que precisam mandar para a DE como forma de dizer que as ações propostas pela DE são cumpridas. Segundo tais docentes este tempo poderia ser melhor explorado com discussões mais condizentes com a realidade de seus alunos mediante a elaboração de estratégias que possam trazer elementos que corroborem com a sua formação a ponto de melhorar suas aulas.

Não houve nenhum tipo de registro que pudesse servir como ponto de partida para a próxima ATPC. As decisões sobre o que, e como os assuntos tratados foram abordados somente com a participação do(a) PCP-E1, eis que o(a) Diretor(a) da escola já sabia, previamente em reunião com o VD-E1 e PCP-E1, o assunto que seria trazido.

Na próxima reunião, com um atraso de aproximadamente 10 minutos, a PCP-E1 solicitou que os docentes revisitassem os assuntos tratados nas avaliações diagnósticas das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática que não haviam sido consolidados. À exceção das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática não houve nenhuma solicitação aos demais docentes, mas requereu aos docentes que foram provocados para que repensassem sobre as práticas desenvolvidas nestas disciplinas, mas somente destas. As Ciências da Natureza não foram mencionadas em nenhum momento.

Na ATPC seguinte, a PCP-E1 organizou uma dinâmica interessante (denominada canetas cruzadas), envolvendo toda a equipe docente, durante aproximadamente 30 min. O ápice da dinâmica se deu mediante a provocação a respeito do refletir docente em questões relativas ao entendimento diverso que alguns alunos possam ter de orientações que são vistas e sentidas por todos como se fossem as mesmas, mas que são interpretadas de formas diferentes por cada pessoa. Nesta reunião, a dinâmica incorporou um “espaço de formação continuada dos educadores, propulsor de momentos privilegiados de estudos, discussão e reflexão do currículo e melhoria da prática docente” (CENP, 2009, p.1).

Após a dinâmica, a PCP-E1 orientou os professores a confeccionarem uma pasta (portfólio) para cada *aluno laudado*, e informou sobre a inviabilidade de se trabalhar com os tais alunos com as competências e habilidades mediante a mesma complexidade trabalhada com os alunos sem laudo, mas que o trabalho deveria ser desenvolvido com atividades adaptadas de forma que pudessem aprender.

Nos pareceu que a escola está dividida entre duas categorias de alunos: os alunos PAEE e os não PAEE. Aqueles que são PAEE, independentemente de sua capacidade cognitiva, devem ser vistos de forma diferente dos outros, enquanto aqueles que não são PAEE são aqueles que com facilidade em aprender e que podem elevar ou diminuir os índices da escola, revelando-se na inclusão marginal dos alunos PAEE (SASSKI, 2003; MANTOAM, 2003, CARVALHO, 2011, OMOTE, BALEOTTI e CHACON, 2014 e BUENO, 2016). A nossa percepção era de alguns docentes de Matemática, e principalmente de Ciências da Natureza, se manifestaram dizendo que suas disciplinas eram muito complexas e que uma adaptação curricular era praticamente impossível. E aqui levantamos uma questão importante: Do que, na verdade, se tratavam aquelas inserções na agenda/ferramenta digital mencionada no início deste tópico? A inclusão marginal na escola investigada, infelizmente se mostra visceral, indo de encontro aos mais diversos referencias teóricos adotados neste trabalho, bem como ao disposto na Lei Brasileira de Inclusão e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. E por mais irônico que possa parecer, avalizada pelos elementos normativos internos que apontam descaradamente os ideais de institucionalização da educação (SASSAKI, 2003 e CARVALHO, 2011).

Nesta mesma reunião, o(a) PCP-E1 pontuou o termo *laudados*, fazendo menção de que a escola ainda engatinha para a inclusão e que os professores precisam ajudar a escola a conseguir incluir tais alunos para que eles possam se sentir o mais normal possível na escola. O entendimento que temos, na verdade, é a caracterização da integração (SASSAKI, 2003).

Após tais considerações os docentes foram divididos em grupos (Língua Portuguesa, Matemática, Geografia + Ciências, e outro grupo com as demais disciplinas), para que pudessem pensar em alguma adaptação curricular de sua disciplina para algum aluno com deficiência. Aos alunos com alguma NEE ou mesmo os PAEE, e que estavam em licença médica, ouvimos dizeres de diversos docentes de que de tais alunos não retornariam à escola e que, devido a este fato, não haveria

a necessidade de adaptações a tais alunos. Aqui, cabe uma outra ressalva: Como se davam os atendimentos aos alunos hospitalizados, conforme prescrição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional?

Art. 4º-A. É assegurado atendimento educacional, durante o período de internação, ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado, conforme dispuser o Poder Público em regulamento, na esfera de sua competência federativa (BRASIL, 1996, art. 4-A).

Embora tenha havido “espaço de formação continuada dos educadores, propulsor de momentos privilegiados de estudos, discussão e reflexão do currículo e melhoria da prática docente” (CENP, 2009, p.1), os momentos foram conflitantes, se revelando em algumas situações excludentes e estigmatizantes, ora pela falta de informação docente acerca da legislação, e ora, infelizmente, por algumas atitudes que desfalecem a minoria docente. Embora seja um pleonasma diante do significado do termo *minoria docente* à luz dos significantes (MORAES, 2003), para que não haja confusão pela coincidência em quantidades (que são coincidentes neste caso) as minorias docentes devem ser vistas como aquelas que se sentem só na compressão e obrigações que decorrem da educação inclusiva.

Continuando a programação da próxima semana, novamente percebemos atrasos no início e o término antecipado dos horários previstos.

Desta vez, mediante a apresentação da pauta, houve previamente um momento de aproximadamente 20 min para recados. A abertura da ATPC, após exposição da pauta, se deu com solicitação de ajuda financeira espontânea pela PCP-E1 aos docentes para a compra de uma rifa de páscoa com vistas a angariar verbas para a SRM, destinados à compra de jogos e demais materiais para atendimento dos alunos PAEE. A falta de recursos financeiros, inclusive para este fim, já foi evidenciada pelas entrevistas analisadas anteriormente.

Ela ressaltou a importância das verbas para este fim, vez que a Educação Especial não conta com recursos vindos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Quando fora questionada por alguns professores que a informaram que a escola custeou uma reforma de mais de R\$ 30.000,00 (trinta mil reais) com a quadra poliesportiva para uma mera recapagem, e que parte desta verba poderia ser usada para compra de equipamentos e demais itens para a SRM, houve complementação

de outro docente informando que o Conselho de Escola não havia sido consultado para o direcionamento das verbas, mas apenas reunido para assinar a ata já previamente preenchida com a opção de alocação da verba na quadra.

Outro docente se posicionou dizendo que as verbas devem ser direcionadas para onde a maioria dos alunos podem usufruir, gerando um certo embate entre aqueles que consideram a SRM como parte integrante importante da escola e aqueles que a veem como um simples apêndice, conforme se extrai de disposições de Sasaki (2003).

Após o encerramento das discussões a respeito do tema ora tratado, os docentes foram divididos em dois grupos para a correção e tabulação dos dados de uma avaliação diagnóstica proposta pelo Governo do Estado. O primeiro grupo, formado por docentes das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática foram destinados à tabulação dos dados já mencionados em outra ATPC. Os demais foram direcionados à uma análise preliminar de um projeto denominado Projeto de Vida que seria implementado no ano de 2020 com os docentes de todas as disciplinas, à exceção daqueles de Língua Portuguesa e Matemática, que já estavam sobrecarregados com as avaliações atreladas aos indicadores da escola, permeando os indicadores de crescimento e de seletividade social, conforme disposições de Bueno (2016, p.44).

A bem da verdade pudemos perceber que existe uma fragmentação bastante grande na escola, onde cada parcela, totalmente desconectada da outra, desenvolve algum tipo de atribuição para, ao final, juntar tudo o que foi desenvolvido e seguir os protocolos enviados pela DE. Ademais, as questões inerentes à tabulação dos dados pelos docentes de Língua Portuguesa e Matemática poderia ser realizada em horário de HTPL, vez que não se constituíram, de forma coletiva com todos os docentes, em “espaço de formação continuada dos educadores, propulsor de momentos privilegiados de estudos, discussão e reflexão do currículo e melhoria da prática docente” e nem de “trabalho coletivo de caráter estritamente pedagógico, destinado à discussão, acompanhamento e avaliação da proposta pedagógica da escola e do desempenho escolar do aluno” (CENP, 2009, p.1).

No encontro seguinte, a ATPC teve início às 18h10 e término às 19h35.

Houve socialização e discussão dos resultados das tabulações ocorridas na semana anterior pelos docentes de Língua Portuguesa e Matemática sobre a avaliação diagnóstica outrora mencionada.

Os rendimentos dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática, com classificação abaixo do básico (mensuração mais baixa das AAPs), foram expostos série por série, nome a nome, pelas dificuldades mais comuns inferidas. A intenção era que todos os docentes de todas as disciplinas pudessem conjecturar sobre possíveis ações a serem tomadas de forma a melhorar o rendimento de tais alunos. O(a) PCP-E1 mencionou que os *alunos laudados* não estão na listagem, vez que não alterariam os índices da escola.

Após uma discussão bastante superficial sobre possíveis contribuições, o foco das discussões se direcionou às escolas municipais que aprovam seus alunos sem condições mínimas de aprendizagem. Ademais, refletiram e mencionaram que os dados apresentados estavam muito aquém da realidade da escola, vez que precisaram trabalhar os assuntos que seriam cobrados nas provas antes de sua aplicação. Todos foram unânimes em dizer que as dificuldades apontadas poderiam ser resolvidas através do desenvolvimento das competências leitora e escritora, uma vez que os alunos não aprendem porque não sabem ler e nem escrever de forma adequada. Contudo se esquivaram da responsabilidade de tratar do assunto, vez que são professores especialistas e não alfabetizadores, e que não tem formação adequada para lidar com o problema (fato já evidenciado na análise e discussão das entrevistas). Ao mesmo tempo em que os docentes se lamentavam pelo fracasso dos alunos nas avaliações, os alunos eram culpados pela não realização das tarefas outrora enviadas para casa, o que geraria o fracasso escolar mencionado. Tais considerações do fracasso pela incapacidade discente é tratada, exaustivamente, por Mantoan (2003).

Ademais, nossa percepção foi de que, enquanto as manifestações docentes iam ocorrendo, sempre que havia a exposição dos rendimentos de algum aluno com notas muito baixas, havia o pronunciamento do(a) PCP-E1 de forma preocupada em verificar se esse ou aquele aluno tinha alguma deficiência ainda não diagnosticada, uma vez que alunos que não conseguiam aprender segundo o padrão de normalidade instituído pela escola. Tal conotação afronta o entendimento de todos os referencias ora pautados neste trabalho.

Embora o momento tenha sido de “trabalho coletivo de caráter estritamente pedagógico, destinado à discussão, acompanhamento e avaliação da proposta pedagógica da escola e do desempenho escolar do aluno” (CENP, 2009, p.1), as discussões não construíram estratégias de trabalho para práticas inclusivas. A nossa percepção foi a de que existem duas escolas dentro de uma só: A escola dos *alunos laudados*, como são chamados, e daqueles alunos que não são *laudados*. Se são os ditos *laudados*, então não existe problema de aprendizagem, mas se não os são, então o problema está na falta de realização das tarefas ou de estudo, mas nunca na escola.

A última ATPC observada se iniciou às 18h e terminou às 19h25. As discussões iniciais ocorreram exatamente nos mesmos moldes daquela ocorrida em anteriormente. Houve continuação do assunto ora tratado por não ter havido tempo necessário para sua conclusão na ATPC anterior. Após, mediante discussões sobre o projeto intitulado Projeto de Vida já iniciado em meados do mês de março. Agora com todos os docentes, algumas reflexões foram trazidas à baila e amplamente discutidas, sobretudo questões envolvendo perspectivas a serem apontadas aos alunos após o término do Ensino Fundamental e Médio. Os debates e discussões foram bastante pertinentes ao Projeto em questão, vislumbrando que houve um “trabalho coletivo de caráter estritamente pedagógico, destinado à discussão, acompanhamento e avaliação da proposta pedagógica da escola e do desempenho escolar do aluno” (CENP, 2009, p.1).

Percebemos que durante praticamente 2 meses de observação direta (YIN, 2005) das ATPCs desenvolvidas na escola E1, praticamente todos eles começaram mais tarde e terminaram mais cedo do que o horário estabelecido, com raras exceções. O descaso ou afrouxamento pelo cumprimento correto do horário das ATPCs traz prejuízos na formação docente, principalmente porque muitos assuntos que poderiam ter se encerrado num só dia se estendeu por mais oportunidades. Além, pode-se observar de forma veemente que o “espaço de formação continuada dos educadores, propulsor de momentos privilegiados de estudos, discussão e reflexão do currículo e melhoria da prática docente” e o “trabalho coletivo de caráter estritamente pedagógico, destinado à discussão, acompanhamento e avaliação da proposta pedagógica da escola e do desempenho escolar do aluno” segundo Cenp (2009, p.1) ocorreram, de fato, em poucas oportunidades.

Foi possível perceber que, embora haja semanalmente reunião com toda a equipe gestora da escola para os alinhamentos necessários à gestão da escola, grande parte das ATPCs são direcionadas pela DE, o que dificulta o trabalho de formação mediante as particularidades da escola. Durante as ATPCs observadas também não presenciamos nenhum tipo de apoio da Supervisão de Ensino e de nenhum PCNP, embora o período observado revele apenas um recorte de 2 meses de todo o ano letivo.

Ademais, percebemos de forma bastante nítida que existe uma preocupação burocrática muito grande em relação aos alunos PAEE (alunos *laudados* é a denominação que estes alunos recebem pelos profissionais da escola) que se constitui, majoritariamente, pela necessidade de documentar e evidenciar algo que, porventura, possa ser cobrado pelos agentes da DE. E o pior, uma verdadeira confusão e entendimento de que a inclusão escolar é um fenômeno somente visto na perspectiva dos alunos PAEE, na Educação Especial, e não se estende a mais nenhum aluno. Estes são apontamentos que corroboram com disposições de Bueno, Mendes e Santos (2008).

Ainda ficou evidenciado que os períodos de ATPCs se constituem como verdadeiros espaços para lamentação/reclamação docente acerca do sistema, ora se mostrando por falas de professores de falta de formação docente para atendimento aos alunos fora dos padrões de normalidade socialmente constituídos pela escola, e ora se mostrando pelas lamentações de que os alunos não aprendem em função dos períodos de escolarização anterior e da falta da realização das tarefas propostas para casa (MANTOAN, 2000;2003 e CARVALHO; 2011).

Além, e talvez um dos grandes gargalos que devem ser pontuados de forma fática é o fato de que os docentes substitutos, que servem com frequência à escola, sejam impedidos de participar das ATPCs porque não lhes são atribuídas aulas para esta finalidade. São os docentes substitutos denominados categoria S (eventual com estabilidade no cargo) e o V (contratados e desligados após um período determinado), que são impedidos da participação destes momentos de formação pelo fato da SEE/SP não permitir que lhes sejam atribuídas aulas para esta finalidade.

Por fim, constatamos que a escola conta com a Prof.^a Viviane, uma professora readaptada que executa funções de ordem administrativa na escola, mas que, mesmo assim e por dever de ofício, mantém contato diário com os alunos.

Conforme São Paulo (2018),

§ 5º - O docente readaptado, com sede de exercício estabelecida em unidade escolar ou na Diretoria de Ensino, deverá cumprir a carga horária fixada em sua Apostila de Readaptação, em horas de 50 (cinquenta) minutos cada, observada a composição de cargas horárias constante do Anexo que integra a Resolução SE 8, de 19-1-2012, excluindo as Aulas de Trabalho Pedagógico de Local de Livre Escolha - ATPL, em conformidade com seus pares docentes (SÃO PAULO, 2018, art. 6º, § 5º).

Neste caso específico, conforme apresentado no quadro 4, o(a) docente é licenciado(a) em alguma Ciência da Natureza e em Matemática, ou seja, poderia colaborar nas relações de ensino destas disciplinas através da elaboração de materiais ou outros elementos. E este é um fator importante a ser considerado, onde entendemos que a Gestão da escola deveria solicitar a colaboração deste(a) servidor(a) para a preparação de atividades aos alunos, afinal, embora esteja readaptado(a), é professor(a).

Embora o apontado no parágrafo anterior seja somente um fragmento do contexto de todas as escolas de toda a Rede, se supusermos que esta seja a realidade de todos os docentes readaptados, contribuições valiosas estão sendo jogadas ao vento. Além, a expressão final “em conformidade com seus pares docentes” (*ibid.*) implica no fato de que o docente deverá fazer as ATPCs junto com os outros docentes, querendo ou não. E essa decisão não é ato discricionário da gestão da escola, tampouco do docente, se trata de imposição legal conforme já enunciado. Não foi o que observamos em nenhuma das ATPCs em que estivemos presentes, eis que, conforme informado por um(a) dos(as) gestores(as) da escola, ele(a) faz as ATPCs sozinho(a) porque é mais produtivo e porque ele(a) não leciona mais.

Face às peculiaridades apresentadas nas ATPCs, bem como a de algumas particularidades vislumbradas nas entrevistas, é possível vislumbrar a cooptação do novo emergente (MORAES, GALIAZZI, 2011; 2016). Pelo que já expusemos, grande parte das ATPCs já vinham previamente definidas pela DE em que a escola se insere. Neste sentido, como já mencionamos anteriormente através do coeficiente de Jaccard à tabela 2, o maior distanciamento entre os discursos das entrevistas ocorreu com o(a) DRE e o(a) VD-E1 (aproximadamente 14,5%), enquanto o menor distanciamento ocorreu entre o(a) VD-E1 e o(a) PCP-E1 (aproximadamente 25%), dando indicativos

claros de que, mesmo havendo a caracterização dos discursos (MORAES, 2003), o distanciamento de concepções sobre os temas abordados entre o(a) DRE e o(a) VD-E1 é o maior entre todos os respondentes.

Ademais, as subcategorias INCLUSÃO VERBAS, INCLUSÃO E RESISTENCIA DOCENTE, INCLUSÃO E AVALIAÇÃO e INCLUSÃO PARA TODOS OS ALUNOS, ora analisados e discutidos em 4.4 também nos remete à uma formação docente manca, denotando indicadores de exclusão escolar e social (MITTLER e MITTLER, 2001 e SASSAKI, 2003).

Mediante todo o exposto é que emerge, intuitivamente, a categoria denominada TENTATIVAS DE FORMAÇÃO DOCENTE INCLUSIVA, através dos “*insights* de luz que se apresentam ao pesquisador” (MORAES, 2003, p.198).

4.6 Aulas de Ciências da Natureza, Matemática e Educação Especial

Ao longo do período em que os dados relativos aos ATPCs eram delineados, algumas aulas de Ciências da Natureza, Matemática e da Educação Especial foram observadas, mediante consentimento docente, através da observação direta proposta por Yin (2005). A seguir descreveremos como ocorreram as observações.

As aulas de Educação Especial foram objeto de estudo de forma bastante superficial. Na verdade, buscamos perceber, mediante conversas informais, se entre o PEE que lecionava para alunos com NEE, com deficiência, era realizado um trabalho de troca e mútua ajuda entre professores das salas comuns, bem como para identificar alguns elementos da escola que poderiam interferir nas aulas.

Ao longo da investigação, 27 aulas foram observadas. Dentre elas, 17 foram de Matemática, 7 de Ciências da Natureza e 3 da Educação Especial.

Alguns dias antes das aulas solicitávamos, verbalmente, autorização ao(à) docente para observar a sua aula, que poderia ser de Ciências da Natureza ou Matemática. Ao longo dos quase dois meses apenas um(a) docente não permitiu que a aula fosse observada, informando que o andamento da aula poderia ser prejudicado pela permanência de pessoa estranha na sala de aula.

Como forma de facilitar a visualização das descrições das observações, as faremos de forma mais ampla, apenas separadas por disciplinas (quando for Ciências ou Matemática) e da Educação Especial.

4.6.1 Aulas de Matemática

A observação das aulas de Matemática ocorreu em todas os anos finais do Ensino Fundamental.

As turmas dos 6^{os} anos eram compostas por cerca de 35 alunos, dos 7^{os} anos e 8^{os} anos por volta de 40 alunos e 9^{os} anos com aproximadamente 45 alunos.

Um dos professores de Matemática que pudemos acompanhar era graduado e mestre em disciplina diversa da Matemática, mas podia lecionar Matemática pelo fato de possui carga horária maior que 160h em Matemática em sua graduação de licenciatura, conforme prevê (CEE, 2016, B, 6).

A outra docente que acompanhamos era licenciada em Matemática e possuía pós-graduação lato sensu na área.

Iniciamos as observações em salas dos 6^{os} anos, depois 7^{os} anos e 9^{os} anos com os professores João e Maria, sempre em dias alternados.

Sem nenhum sorriso, as aulas sempre se iniciavam com correção de exercícios e de alguns problemas propostos do livro didático em aulas anteriores. O professor, em quase todas as vezes, a não ser que as aulas fossem no mesmo dia, questionava os alunos onde foi que haviam parado para dar continuidade. Em todas as aulas observadas o professor João jamais ultrapassou mais do que 5 metros entre o quadro e os alunos, ou seja, o deslocamento máximo em direção aos alunos não passava da primeira carteira de alunos, que sempre estavam enfileirados, um atrás do outro. Sempre com poucas palavras, nunca permitiu (durante o recorte em que observamos) nenhum tipo de aproximação dos alunos, mesmo quando se dispunham a ir até ele. Quando surgia alguma dúvida em relação à disciplina, fazia a exposição no quadro para todos os alunos.

As aulas foram todas expositivas e não havia nenhum tipo de contato direto com os alunos, não havia preocupação com o bem estar dos alunos, a não ser que fosse pelo traje que vestiam. Numa determinada aula, o professor João determinou

que uma aluna saísse na sala de aula porque se vestia com uma bermuda que possuía um pequeno rasgo numa das pernas, bem como porque estava usando chinelos. A exclusão atitudinal do docente apontada neste parágrafo, infelizmente vai ao encontro das exposições de exclusão e segregação (social e escolar) enunciados por Sasaki(2003), Mantoan (2003) e Carvalho(2011).

Ademais, por incrível que possa parecer, o professor João fazia um controle acirrado da disciplina na sala de aula, sempre mediante o uso de palavrões e palavras ofensivas aos alunos. Não havia qualquer relação de diálogo com os alunos nas aulas, imperava o silêncio ou, quando não isso não estava ocorrendo, uma das três opções: sua própria voz expondo o conteúdo, o questionamento de algum aluno acerca da Matemática ou suas palavras pontiagudas que feriam os alunos.

Pelo fato de observarmos algumas aulas nas mesmas salas por mais de três vezes, era muito claro que sempre metade dos alunos presentes na sala não compreendiam o que o professor João falava. Mas conquanto que ficassem quietos ou dormissem, não havia problema algum. O importante era que não houvesse conversa ou barulho de qualquer tipo.

Numa determinada ocasião, numa sala de 6º ano, um determinado problema presente no livro didático que envolvia multiplicação, adição e subtração foi questionado por um aluno. O problema era o seguinte: Dez unidades subtraídas do dobro de um número resultam em 40. Que número é esse? Ao explicar o problema ao aluno, infelizmente o professor João equacionou o problema, escrevendo a expressão $2x - 10 = 40$ no quadro, dizendo que bastava resolvê-la para encontrar a solução. Aqui podemos perceber um problema que mostraremos a seguir:

Os alunos dos 6ºs anos da Rede Estadual não sabem do que se trata uma equação, muito menos de como resolvê-la; ou melhor, não sabiam o significado do que fosse uma equação matemática e muito menos do que significava resolvê-la, uma vez que há previsão para o início do estudo de letras representando números somente no 4º bimestre do 7º ano, conforme dispõe São Paulo (2011, p.60).

Quando o professor João percebeu que os alunos o olhavam indignados sem saber o que fazer com aquela expressão, de repente se levantou e foi ao quadro. Fez uma bola em torno do número 10 e da subtração e, em seguida uma seta para o lado do 40. De repente aquele 10 com o sinal de subtração foi para o lado do 40 com sinal

de soma. Mais do que rápido, sem que ninguém pudesse perguntar nada, fez uma seta no número dois apontando para baixo do cinquenta e, de repente, transformou aquela multiplicação que envolvia o número dois numa divisão de cinquenta por 2. De repente, para a surpresa dos alunos apareceu o número 25.

Os alunos que não dormiam ou que tentavam prestar a atenção na aula queriam saber como ele tinha feito aquilo, quando de repente se ouviu do professor:

Essa é uma regrinha da Matemática, vocês têm que decorar (Prof. João, 6º ano E, aula de Matemática, mar. de 2019).

Nos outros 2 sextos anos daquele dia, a mesma questão foi resolvida da mesma forma, exatamente nos mesmos moldes. E as aulas continuavam nos mesmos padrões nas outras salas e nos outros dias em que observamos.

Desta forma, pudemos perceber que as aulas do professor João não eram preparadas com antecedência, eram arranjadas na hora, sempre inclinadas à exclusão e seleção, ou seja, somente aos alunos que compreendiam a explicação dada no quadro, para aqueles que se vestiam de forma condizente com os padrões estabelecidos por ele e para aqueles que conseguiam manipular algoritmos sem saber de sua essência.

Ainda durante as observações, percebemos pelos alunos que estavam ao nosso redor, que muitos deles tinham muita dificuldade na realização de operações elementares, como uma simples multiplicação de algumas dezenas por algumas unidades. Quando os cálculos não avançavam, os alunos se dispersavam rapidamente, dormiam, se debruçavam sobre as carteiras ou faziam rabiscos que se transformavam em desenhos que não mantinham qualquer relação com a aula.

Embora o observado nas aulas tenha sido apenas um recorte de um todo, o professor João nos informou que

as minhas aulas costumam ser sempre do mesmo jeito, utilizo somente o livro didático ofertado pelo Estado. A disciplina na minha aula é primordial, senão não consigo sobreviver aos 6ºs anos, por isso evito o contato muito próximo com os alunos, porque senão eles confundem as coisas e que minha vontade é lecionar somente no ensino superior, mas que tem poucas aulas na faculdade onde trabalho e que posso ser mandado embora a qualquer momento, não existe garantias. Por isso ainda leciono no Estado (Prof. João, 6º ano E, aula de Matemática, mar. de 2019).

Questionamos o docente sobre os motivos de não fazer o uso dos jogos, artefatos físicos, outras ferramentas educacionais disponíveis na escola e até mesmo a confecção de algo que pudesse contribuir com as aulas, nos respondeu que não sabia que a escola dispunha de nada deste tipo, e que, caso fosse desenvolver alguma coisa na sala ele teria que arcar com os custos de tudo, que não poderia fazer isso e que não poderia contar com recursos ou verbas da escola para isso.

Contudo, mediante o desmonte (MORAES, 2003) do PPP da escola, verificamos que uma das metas traçadas pela escola é

Otimizar em 100% a utilização do acervo disponível na U.E em todas as disciplinas (PPP, 2019, s/p).

Como será abordado nos próximos tópicos, a escola possui um conjunto de artefatos físicos que podem ser usados pelos professores. Mas como o docente desconhece a infraestrutura de elementos pedagógicos disponíveis, isso pode dificultar a elaboração de aulas que atendam a todos os alunos. Mais adiante em outro tópico falaremos mais sobre o mencionado aqui neste parágrafo.

Ao ser questionado sobre os acompanhamentos da coordenação e direção da escola, ele nos informou que dificilmente elas veem até a sua aula porque aqui não tem problemas de indisciplina. Nos informou que basta deixar os diários em ordem, sem muitas notas vermelhas e manter a disciplina que elas não veem. Ainda questionei sobre a inclusão de alunos com NEE, mas disse nos disse que

Com os laudados eu não dou conta, tem que ser a Educação Especial mesmo. A gente tenta, mas não vai (Prof. João, 6º ano E, aula de Matemática, mar. de 2019).

Algo que nos chamou a atenção foi o fato dos alunos terem o costume de estar presentes em alguns dias da semana, e em outros, praticamente metade deles faltarem. Quando questionamos o professor João sobre o motivo, ele nos disse não saber das justificativas, mas disse que as faltas eram comuns.

Diante do exposto, e apesar de se tratar de apenas um recorte da realidade da escola, momentos de exclusão e de estigmatização ficaram evidenciados durante nossas observações nas aulas do professor João.

Com a professora Maria, as aulas foram observadas nos 9º anos.

Inicialmente houve um pouco de resistência da docente em permitir a observação, quis saber e ter plena convicção de que não seria identificada. Mas logo que explicitamos novamente os motivos de estarmos ali, ela concordou e permitiu as observações, mas advertiu:

Não quero ser identificada em nenhuma hipótese! Tudo bem se for assim? Pode ser? (Prof.ª Maria, mar. 2019).

As aulas ocorreram em três 9º anos, onde basicamente, todas as três salas estavam estudando o mesmo assunto (potenciação e radiciação).

Nas primeiras aulas a docente cumprimentou gentilmente os alunos ao entrar na sala, nos apresentou dizendo o que estávamos fazendo ali e foi logo ao quadro. Enquanto escrevia no quadro solicitou, pelos nomes, que dois alunos trouxessem o livro didático no armário de outro 9º ano (comportamento que se repetiu em todas as aulas, relativamente ao quadro e ao livro didático).

Enquanto escrevia inicialmente no quadro, em todas as aulas, deixava uma mensagem de incentivo aos alunos. Sem muitas palavras e reservada, a aparência era de que angariava o respeito dos alunos pelo respeito que lhes prestava.

A professora Maria sempre retomava os assuntos ora tratados nas aulas anteriores, e sempre se dispunha a tirar dúvidas e ir até o local onde estavam os alunos que a procuravam. Não víamos, no recorte observado, uma investigação docente que procurasse saber os motivos que levavam determinado aluno se mostrar indiferente, dormindo ou debruçado nas carteiras.

As necessidades coletivas de aprendizagem eram quase sempre sanadas no quadro, as individuais junto aos alunos nas carteiras (desde que solicitada), mas as especiais não eram sanadas porque os alunos não sabiam o que perguntar. Isso era o que impossibilitava a docente de ir ao aluno com a necessidade mencionada.

E isso se repetia em todas as aulas de todos os 9ºs anos em que as aulas foram observadas. Neste sentido, mediante os recortes observados, momentos de inclusão e de exclusão se mesclavam, ora pelo atendimento individual a determinados alunos, e ora pelos momentos que revelavam atitudes de inércia do professor.

Ao longo da observação nos sentávamos ao fundo da classe, e podíamos ver claramente que as atividades propostas quase sempre não eram desenvolvidas pelos mesmos alunos. Pudemos perceber que alguns alunos perguntavam a outros como se desenvolvia determinada atividade, mas alguns não tinham ideia de como fazê-lo e outros, nem sequer sabiam do assunto que estava sendo tratado. E em todas as salas a dinâmica era exatamente a mesma.

No fim das observações tentamos fazer alguns questionamentos, mas percebemos que a professora Maria não estava disposta a responder com receio de se expor, mesmo que já tivéssemos explicitado que haveria confidencialidade dos dados delineados e dos nomes de qualquer pessoa que se dispusesse a colaborar conosco.

Assim percebemos que por mais que a professora Maria tentasse fazer com que suas aulas pudessem atender a todos os alunos, somente dava atenção àqueles que a procuravam. Não obstante, os alunos com ou sem NEE que não a procuravam e não atrapalhavam a aula não eram provocados, ficando desta forma, à margem (MANTOAN, 2003 e CARVALHO, 2003) e não incluídos nas ações de ensino-aprendizagem.

4.6.2 Aulas de Ciências da Natureza

As aulas de Ciências da Natureza foram observadas nos 6^{os} anos e 7^{os} anos com o mesmo professor. Para os efeitos desta investigação seu nome será Pedro.

Nós (pesquisador e o professor) estávamos no corredor enquanto esperávamos os alunos de uma determinada sala entrar para o início da aula. Durante os momentos em que esperávamos houve um comentário do professor Pedro, fazendo menção ao tamanho dos pés de uma aluna de outra sala, mas que havia acabado de passar por nós. Mencionou que

Olhe o tamanho do pé desta menina! É maior que o meu e ainda está no 8^o ano, deve calçar 42 ou 44, meu Deus! (Prof. Pedro, corredor da escola E1, mar. 2019)

Todas as aulas foram observadas no mesmo dia, nos períodos da manhã e tarde. Nas salas em que já havíamos observado as aulas de Matemática, a nossa

apresentação fora dispensada pelo fato de não sermos estranhos às turmas. Mas ele fez questão de nos apresentar às outras em que ainda não havíamos realizado a observação.

Todas as aulas, e em todas as salas começavam pelo docente solicitando a dois ou três alunos que fossem buscar os livros didáticos numa determinada sala. Já de posse dos livros, as atividades começavam mediante a correção de exercícios propostos no próprio livro que haviam sido deixados como tarefa (os alunos tinham que copiar as questões e resolver em casa). Eram raros os casos em que os alunos haviam realizado as atividades, até mesmo porque os livros ficavam na escola e não haviam outras fontes de consulta para sua execução. Mesmo assim o professor Pedro cobrava a tarefa, sempre de forma incisiva dizendo que eles tinham que trazê-las prontas.

Após as correções, sempre de forma expositiva no quadro, sempre solicitava que os alunos fizessem a leitura de determinado capítulo do livro (o próprio professor Pedro fazia a leitura também, mostrando que a aula não havia sido preparada). Após algum tempo (cerca de 20 ou 30 minutos) questionava determinados alunos sobre o que haviam entendido sobre texto lido. Alguns alunos se aventuravam dizendo que haviam entendido determinado ponto do assunto e outros pontos não. Era o momento em que o docente começava a explicar sobre o assunto em questão, mas sempre de forma distante dos alunos. Os alunos que dormiam ou que não participavam das atividades não eram provocados pelo docente, desde que não atrapalhassem o andamento da aula.

No lugar ao fundo da sala onde estávamos sentados conseguíamos ver os cadernos dos alunos. Alguns alunos ainda não sabiam escrever, vimos muitas palavras escritas com erros crassos, como a palavra cogumelo escrita logo no início da linha como cogu-melo.

Outros erros de escrita se mostravam evidentes, mas o docente não se aproximava fisicamente dos alunos, o que o impedia de constatar alguns dos erros de escrita já mencionados, bem como a verificação nas necessidades educacionais de seus alunos. Desta forma, embora estejamos nos referindo a apenas um recorte do todo, entendemos que momentos de inclusão à margem (SASSAKI,2003; MANTOAN, 2003 e CARVALHO, 2011) foram frequentes.

Grande parte dos alunos não realizava as atividades propostas, uma vez que o docente não se aproximava dos alunos para verificar se estavam desenvolvendo o que ele havia solicitado.

Na realidade, em todas as aulas dos 6^{os} anos e 7^{os} anos as aulas eram exatamente as mesmas (cada qual com seu conteúdo), mas não houve, como na Matemática, a composição de grupos para a discussão de determinado assunto, tampouco o uso de qualquer material diferente que não fosse o livro didático.

Após o final das aulas o professor Pedro nos confidenciou que já havia tentado outras metodologias, mas que só havia conseguido manter a disciplina da sala fazendo desta forma, porque as salas eram muito numerosas.

Por fim, ressaltamos e frisamos que, embora tenhamos que as aulas de Ciências da Natureza e Matemática observadas se tratem apenas um recorte do todo, entendemos que de forma geral, momentos de segregação e exclusão de mostram de forma muito clara, e em outros, momentos de inclusão à margem também ficaram evidenciados e, em outros, as aulas se mostraram inclusivas a alguns alunos com NEE, desde que procurassem pelo docente.

Desta forma, *a posteriori*, mediante a análise e discussão dos dados aqui mencionados, emergem três categorias para este elemento do *corpus*.

As categorias que explicam os momentos de alternância já mencionados, e que dificultam momentos para que as aulas sejam tão somente inclusivas são NÚMERO DE ALUNOS, BARREIRAS ATITUDINAIS e GERENCIAMENTO DE RECURSOS.

A categoria NÚMERO DE ALUNOS, se remete ao elevado número de alunos em cada sala de aula, o que dificulta a atividade docente inclusiva, vez que o docente não tem condições dar atendimentos individuais aos alunos em função de seu elevado número, revelando em grande parte das vezes, a inclusão marginal (MANTOAM, 2000, 2003; SASSAKI, 2003 e BUENO, 2016).

Já a categoria BARREIRAS ATITUDINAIS, se referem à algumas situações em que alguns docentes privaram os alunos de participarem das aulas. A situação mais clara se mostrou pelo posicionamento do professor que impediu uma aluna de participar de participar da aula em função do que usava como vestimenta,

caracterizando estigma e exclusão social e escolar segundo considerações de Sasaki (2003)

Na outra ponta, a categoria GERENCIAMENTO DE RECURSOS se mostra para caracterizar a falta ou remanejamento do uso de recursos pedagógicos da escola, bem como dos recursos públicos para a compra de equipamentos, artefatos e demais tecnologias capazes de melhorar a capacidade de adaptações curriculares razoáveis para os alunos com NEE, conforme disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de Brasil (1996), e até mesmo, para os alunos com NEE e PAEE, em consonância com a Lei Brasileira de Inclusão (2015).

4.6.3 Aulas da Educação Especial

Conforme já enunciamos anteriormente, algumas aulas de Educação Especial foram observadas com finalidade de promover um contato com a PEE e verificar, dentro do contexto da escola, a estrutura física de trabalho dele(a) nas SRM, bem como a verificação de como ocorre (e se ocorre) algum trabalho conjunto entre o PEE e os professores das salas comuns, uma vez que pode existir aluno com necessidades educacionais especiais (NEE) e que também seja público-alvo da Educação Especial (PAEE).

Realizamos o acompanhamento de 3 (três) aulas da Educação Especial. O(a) docente que nos recepcionou atendia alunos com transtorno do espectro autista (TEA) naquele dia, que se trata de sua especialidade de atendimento.

Segundo MEC (2010), quando não se tratar de SRM que prestam atendimento a alunos com DV, as SRM devem do tipo I e possuir o descrito no quadro 13 dado seguir.

Quadro 13: Especificação dos itens da Sala Tipo I

Equipamentos	Materiais Didático/Pedagógico
02 Microcomputadores	01 Material Dourado
01 Laptop	01 Esquema Corporal
01 Estabilizador	01 Bandinha Rítmica
01 Scanner	01 Memória de Numerais I
01 Impressora laser	01 Tapete Alfabético Encaixado
01 Teclado com colméia	01 Software Comunicação Alternativa
01 Acionador de pressão	01 Sacolão Criativo Monta Tudo
01 Mouse com entrada para acionador	01 Quebra Cabeças - seqüência lógica
01 Lupa eletrônica	01 Dominó de Associação de Idéias
Mobiliários	01 Dominó de Frases
01 Mesa redonda	01 Dominó de Animais em Libras
04 Cadeiras	01 Dominó de Frutas em Libras
01 Mesa para impressora	01 Dominó tátil
01 Armário	01 Alfabeto Braille
01 Quadro branco	01 Kit de lupas manuais
02 Mesas para computador	01 Plano inclinado – suporte para leitura
02 Cadeiras	01 Memória Tátil

Fonte: (MEC, 2010, p.11)

As especificações de cada item estão descritas no anexo V de MEC (2010, p.26-33).

A escola não atende alunos com DV pelo fato de não possuir professores de educação especial habilitados para este público-alvo. Logo, a SRM deveria conter os itens descritos no quadro 13.

Antes de descrever os atendimentos, algo que nos chamou a atenção foi a estrutura física da SRM. A sala foi montada num ambiente não apropriado (não pontuaremos detalhes para garantir o anonimato da escola) para funcionamento. Logo de imediato verificamos que a sala não continha armários, mas somente uma prateleira com uma cortina de plástico onde os(as) docentes guardavam os poucos materiais que recebiam da escola e aqueles que ela mesma confeccionava. A mesa em que prestava o atendimento era composta por seis carteiras enfileiradas, três a três, de forma a aparentar uma mesa retangular. Não haviam computadores e nem impressoras na sala. Quase tudo era aparentemente arranjado pelos(as) professores(as), o que nos remeteu logo de início ao pensamento de descaso em que os professores e alunos eram submetidos.

Quando questionei ao(à) docente sobre a sala, ela nos informou que

Nós nos viramos como podemos né? Não temos verba, mas a diretora nos autorizou a fazer uma rifa de páscoa para pode comprar alguns itens e equipamentos que precisamos com urgência aqui. O número de alunos que

estamos atendendo tem aumentado muito, precisamos de mais recursos! (Prof.^a Marcela, mar. 2019).

Enfim, percebemos que mais da metade dos itens do quadro 13 não haviam na sala. Os atendimentos foram com três alunos com TEA, em que cada aluno fora atendido individualmente. Dois deles eram de outras escolas, mas que eram atendidos na escola E1.

Os alunos ainda estavam no início do atendimento com a professora Marcela, desta forma ela adotava estratégias para promover uma maior aproximação com eles, com a construção de uma relação de confiança e de forma que pudessem conviver com outras pessoas. O contato físico entre aluno e professora era muito intenso, com abraços, acomodação conjunta num colchonete e mediante o desenvolvimento de atividades com alguns artefatos de amarração com barbante que ela mesma havia confeccionado.

Ao final dos atendimentos questionamos à docente se tinha contato com os professores das salas comuns. Nos disse que sempre procura colaborar com os professores das salas comuns, mostrando como alguns alunos PAEE aprendem melhor, dando algumas dicas que lhes permitam chegar mais próximo do aluno para poder ensinar e o aluno aprender, mas que ainda existem resistências de alguns docentes que dizem que a inclusão é da Educação Especial, e que não estão preparados para trabalhar com os *laudados*, porque são professores especialistas, e não professores de educação especial.

Neste sentido, apenas como forma de ilustrar a ideia que representa o pequeno recorte que tivemos, mas como já evidenciado anteriormente, “Uma coisa é o que está escrito e outra é o que acontece, verdadeiramente, nas salas de aula, no dia-a-dia,[...]” (MANTOAN, 2003, p.26).

4.7 Artefatos físicos

Na última semana do mês de fevereiro e início de março solicitamos ao(à)PCP-E1 da escola que nos mostrasse, caso houvesse, algum artefato físico da escola que pudesse corroborar com a atividade formativa docente, bem como algum que permitisse aos docentes de Ciências da Natureza e Matemática a possibilidade

de uso para a elaboração de aulas diferentes daquelas estritamente expositivas que observávamos.

A princípio ela não sabia do que poderia se tratar e nos disse que a escola tinha alguns jogos e outros elementos, mas que, como estava nesta escola há pouco tempo, ainda não teve a oportunidade de verificar o que existia. Nos disse que algumas coisas ficavam ao fundo de sua sala. Ressaltou o fato de que na escola, há anos, tinha um laboratório de Ciências que fora desativado com vistas à ampliação para a estruturação de uma nova sala de aula, mas que estes instrumentos não são usados, pois os docentes não os solicitam.

Neste momento nos permitiu olhar o local onde estavam armazenados os possíveis artefatos. Pudemos verificar uma grande gama de elementos do laboratório de Ciências há anos desativado. Entre os elementos apontados percebemos a existência de 3 microscópios, termômetros, pipetas, provetas, placas de Petri e outros elementos misturados e amontoados. Foi possível perceber a existência de material dourado, alguns sólidos geométricos em madeira e placas divididas em madeira para se trabalhar conceitos e operações com números racionais. De mesma forma verificamos a existência de um corpo humano em polímero com os órgãos do tronco desmontáveis, bem como a presença de uma luneta de Galileu.

Além, observamos ferramentas importantes de Matemática para o uso com todos os anos do Ensino Fundamental, que proporcionariam ou facilitariam a aprendizagem de alunos com necessidades individuais e, oxalá, necessidades educacionais especiais.

Percebemos ainda que, em um dos armários fechado com cadeado, havia uma quantidade extremamente grande de DVDs, todos eles enviados pela SEE/SP há anos, para que a escola e professores pudessem trabalhar com os alunos (Matemática, Ciências e demais componentes curriculares), bem como para a formação docente em ATPCs. O que mais nos impressionou nestes DVDs foi o fato de nunca terem sido abertos para a finalidade a que se destinavam, uma vez que todos estavam lacrados.

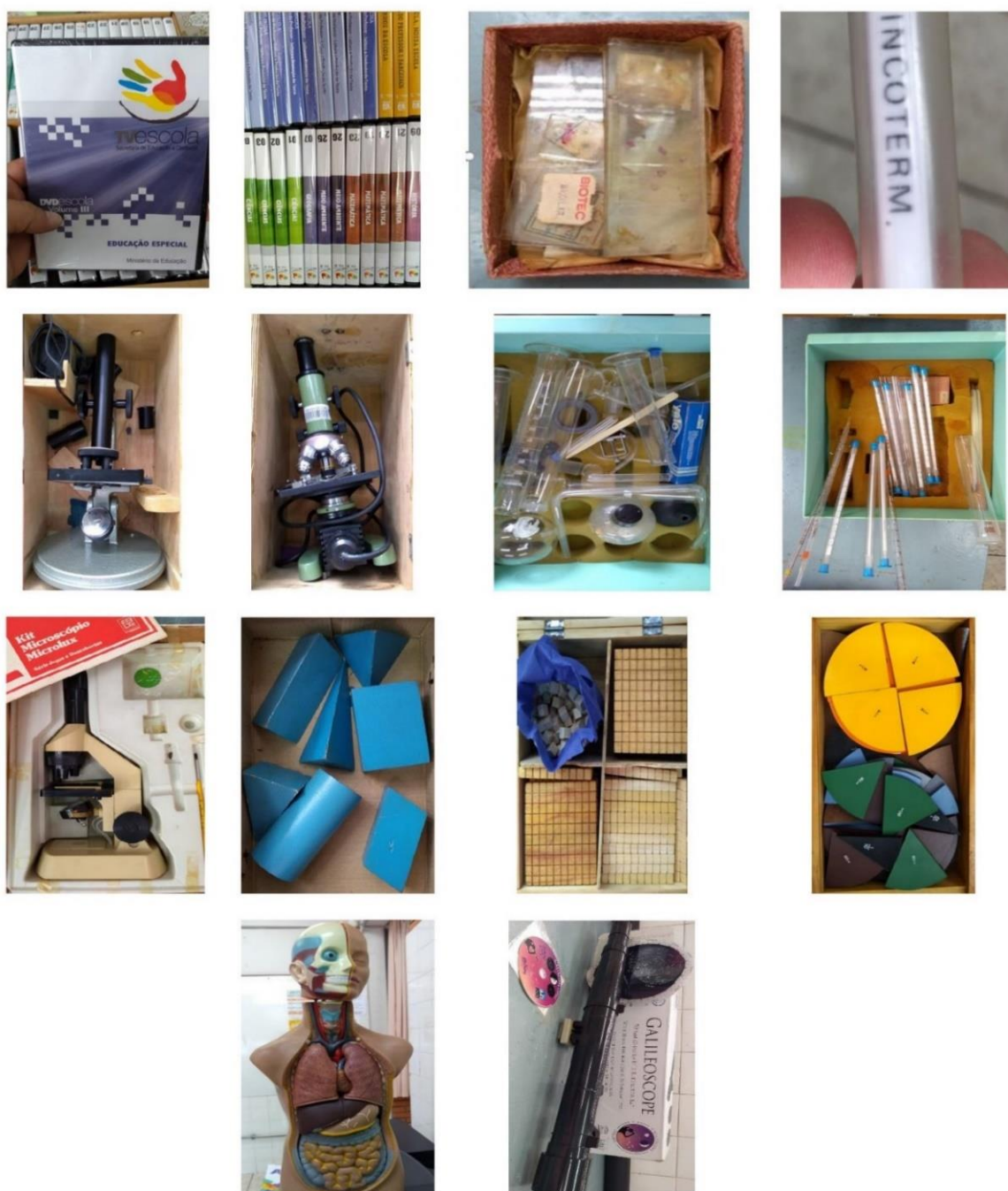
Diante do exposto, ficou bastante evidente que o(a) PCP-E1 não tinha conhecimento significativo das ferramentas e artefatos de formação docente e discente presentes na escola, mesmo que ficassem no fundo de sua sala.

Aqui é possível perceber que a consolidação do PPP da escola não fora realizada mediante uma discussão efetiva e que envolvesse toda a comunidade escolar. O PPP, como já enunciamos anteriormente, diz que uma das metas da escola é

Otimizar em 100% a utilização do acervo disponível na U.E em todas as disciplinas (PPP, 2019, s/p).

Com a finalidade de evidenciar os artefatos físicos que a escola possui, na figura 14 mostraremos alguns elementos que pudemos fotografar.

Figura 14: Elementos físicos e materiais de formação presentes na escola



Fonte: Artefatos físicos disponíveis na escola E1

Deste modo, mediante o desconhecimento dos elementos disponíveis em sua própria sala de aula, como poderia o(a) PCP-E1 colaborar para o cumprimento da meta mencionada? Mais uma vez, nem tudo o que está escrito acontece, de fato, na escola (MANTOAN, 2003).

Assim, para categorizar este elemento do *corpus* textual, emerge, *a posteriori*, a categoria denominada ARTEFATOS FÍSICOS DISPONÍVEIS E GERENCIAMENTO DE RECURSOS, para mostrar que o uso dos diferentes elementos à disposição dos docentes e da gestão da escola, não ou quase nunca ocorrem, seja pela falta de publicidade e de orientação daquilo que existe na escola e que poderia corroborar para que as aulas de Ciências da Natureza e Matemática, tanto para seu uso com aos alunos com NEE, tanto quanto para a formação docente em ATPC.

Percebemos, portanto, um ponto de inflexão em todo o contexto, ora porque vezes se evidencia a falta de recursos, e ora pela falta de uso dos recursos disponíveis.

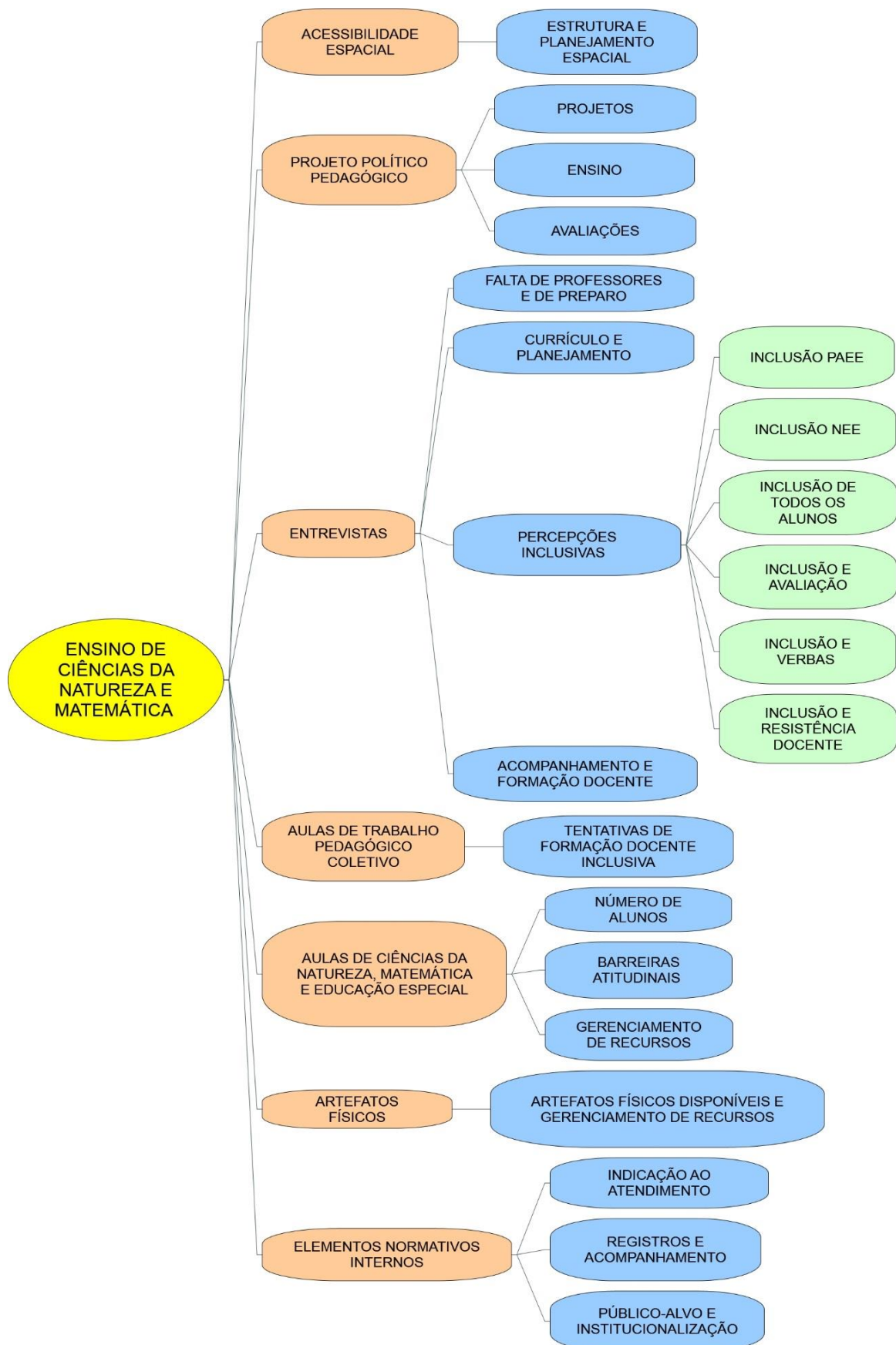
4.8 Sistematização das categorias e subcategorias

Mediante toda nossa análise, apresentaremos a figura 15 na sequência, onde procuramos sistematizar o Estudo de Caso Único (YIN, 2005) com a finalidade de proporcionar uma visão mais clara a respeito de toda a análise das categorias analisadas.

Somente a título de esclarecimento ao leitor, a figura 15 representada na sequência fora elaborada através do NVivo (2017). Desta forma, para garantir a maximização do espaço e da resolução da imagem, o *software* promove uma realocação dos elementos do *corpus* previamente inseridos em ordem diversa daquela em que discorreremos nas análises e discussões ao longo do texto.

Ressaltamos ainda que as interpretações e considerações decorrentes da figura 15 que faremos na sequência, não possuem em nenhuma hipótese, pretensões de quaisquer tipos de generalizações, eis que ela se refere, única e exclusivamente, ao caso investigado.

Figura 15: Representação gráfica do Estudo de Caso Único da escola investigada



Fonte: Elaborado pelo autor através do NVivo (2017)

A elipse de cor amarela representa o título da nossa investigação, ao passo que os balões na cor salmão representam os elementos do *corpus* de análise. Os balões na cor azul mostram as categorias que emergiram ao longo da análise e discussão dos dados delineados, de cada um dos elementos do *corpus*. De mesma forma emergiram as subcategorias apontadas nos balões em verde, a partir de outra categoria já delineada. Todas as categorias e subcategorias surgiram, *a priori* ou *a posteriori* ou de forma intuitiva, conforme já dispusemos ao longo da análise e discussão dos dados.

Vale a pena lembrar que todas as categorias e subcategorias emergiram mediante os critérios da Análise Textual Discursiva (MORAES, GALIAZZI, 2011; 2016 e MORAES ,2003), bem como dos resultados provenientes da Análise Estatística Textual, decorrentes da CHD (CAMARGO e JUSTO, 2013b *apud* Veraszto, *et. al.*, 2018b), quando pertinentes e em função das análises oportunamente realizadas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do desenvolvimento desta investigação, principalmente ao discorrer sobre a evolução da construção histórica da educação inclusiva no Brasil, ora pautada em políticas públicas, elementos normativos e por vezes, em elementos diretivos e/ou orientativos, foi possível apontar com muita clareza uma miscelânea de termos e disposições que foram tomados como sinônimos.

Desta forma, as construções avançavam e ao mesmo tempo retrocediam, dando margem a interpretações não pertinentes a respeito da educação inclusiva. Os avanços e retrocessos se evidenciaram, ora pelo entendimento de que educação inclusiva e Educação Especial se tratavam da mesma coisa, e ora pela mudança de concepções em relação à desinstitucionalização da educação brasileira.

Neste entendimento, os mais variados elementos extrínsecos à escola, e outrora intrínsecos, embora com aportes teóricos sólidos mostrando o contrário (mas sem força de lei, evidentemente), constituíram-se como subsídios capazes de desfocar o real significado da educação inclusiva no Brasil e, por consequência direta, na Escola.

Por conseguinte, na investigação em tela, foi possível verificar, mediante o recorte obtido no período de investigação, que as ATPCs semanais na escola investigada, não trouxeram grandes perspectivas para uma formação docente que se dissesse inclusiva, ou seja, foram pouco significativas à inclusão de alunos com NEE em aulas de Ciências da Natureza e Matemática, conforme apontado sequencialmente.

Mediante a análise dos elementos que compuseram o *corpus* de análise, foi possível verificar que a própria estrutura espacial de acesso e permanência da escola investigada desestimula e causa inquietações docentes e discentes; tudo isso frente às barreiras espaciais que se afloram de forma generosa. Infelizmente as questões de ordem estrutural da escola não permite uma discussão, em ATPC, daquilo que poderia ser planejado para os alunos PAEE e com NEE, frente aos obstáculos amplamente verificados e discutidos.

Os elementos normativos internos (Resoluções SEE/SP) bem como comunicados internos, infelizmente traduzem a educação inclusiva em Educação Especial, descaracterizando qualquer discussão e implementação de estratégias para

aulas inclusivas aos alunos com NEE, em toda e qualquer disciplina, durante as ATPCs. O que há, sem nenhuma sombra de dúvidas, é uma tentativa enviesada pela busca de um laudo médico que seja capaz de retirar a responsabilidade de aprendizagem dos ombros da escola dos alunos com NEE e que sejam também PAEE, numa tentativa algoz de retomada à institucionalização da educação, alinhados às questões de ordem burocrática de estrita fiscalização pela prescrição imbuída na legislação historicamente construída no Brasil, e sobretudo, no estado de São Paulo.

Ademais, elementos que deveriam ser frutos de construção coletiva da escola, como o PPP por exemplo, refletem o cumprimento de protocolo derivado das exigências da DE, o que não traz implicações e situações capazes de gerar discussões para as práticas inclusivas em aulas de Ciências da Natureza e Matemática, mas sim, o mau gerenciamento do tempo e de recursos que poderiam ser direcionados à aprendizagem dos alunos.

Ainda evidenciou-se que as percepções inclusivas dos atores da escola e da DE em que ela se insere mostram-se às avessas dos ideais inclusivos, sempre permeados pela legislação interna que desvirtua o olhar, possibilitando que o estigma, a exclusão e a seletividade social se sobressaiam às preocupações com os alunos com alguma necessidade educacional especial. As percepções mencionadas ainda implicam de forma direta na resistência docente, ora decorrente da concepção de que são profissionais do ensino e não da aprendizagem, e ora pelo descaso estatal em investimentos condizentes para proporcionar uma educação de qualidade. É neste sentido que se constroem e se alimentam entendimentos de exclusão e de estigmatização durante as ATPCs da escola, vez que os olhares se viram à necessidade de cumprimento de uma legislação que entorpece promovendo ideias de que os alunos que devem aprender são aqueles que apresentam o padrão de normalidade constituídos pela legislação interna.

Na mesma linha, devido ao possível desconhecimento dos artefatos físicos de aprendizagem existentes na escola, também não há formação docente que revele, no mínimo, a possibilidade do uso de novas estratégias para a aprendizagem dos alunos com NEE, e nem para a formação docente em ATPC.

Por fim, a investigação demonstrou que a formação docente em ATPCs na escola investigada, para aulas inclusivas de Ciências da Natureza e Matemática,

mesmo ao tratar apenas de um recorte do que ocorre na escola o ano inteiro, não apresenta perspectivas inclusivas, mas como já outrora mencionado, se esvai pela necessidade de uma implementação da política de governo do Estado de São Paulo para uma educação seletiva e excludente.

Isto posto, há a necessidade primordial do real entendimento do que representa a educação inclusiva, bem como a de um olhar diferente e eficiente em relação ao uso dos recursos públicos para a formação inclusiva dos docentes e gestores da escola, além da composição de classes menos numerosas, uma construção eficiente e coletiva do documento que norteia as ações relativas às particularidades da escola, uma nova estruturação do ambiente espacial e social da escola para impedir segregações e, principalmente, numa profunda mudança da legislação estadual com perspectivas inclusivas que não permita a segregação, exclusão, inclusão marginal e a institucionalização da educação.

6. REFERÊNCIAS

Artigo de periódico (Digital)

ALBUQUERQUE et al. Comparação entre coeficientes similaridade um aplicação em ciências florestais. **Revista eletrônica matemática e estatística em foco**. v.4, n. 2, dez. 2016. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/matematicaeestatisticaemfoco/article/view/26550/19473>>. Acesso em: 11 jul. 2019.

ANDRADE, P.G., MOLENA, J.C., VERASZTO, E.V. **Análise do processo de ensino-aprendizagem com discentes surdos no ensino de ciências**: uma revisão dos trabalhos publicados na área na última década. In: Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, n.2, v.18, p. 361-386, 2019. Disponível em: <http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen18/REEC_18_2_4_ex1185.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2019.

BASSALOBRE, J.N. **As três dimensões da inclusão**. In: Educação em Revista. Belo Horizonte, MG, n. 47, p. 293-297, jun. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/n47/17.pdf>>. Acesso em: 25 mai.2019.

BISOL, C; SPERB, T.M. **Discursos sobre a surdez: deficiência, diferença, singularidade e construção de sentido**. In: Psicologia: Teoria e Pesquisa, n.1, v.26, mar., 2010. p.7-13. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v26n1/a02v26n1.pdf>>. Acesso em: 28 mai. 2019.

BRASIL.SEE/MEC. **Inclusão**: Revista da Educação Especial. Brasília, DF, v.4, n. 1, jan-jun.2008, 67 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revinclusao5.pdf>>. Acesso em: 11 mai. 2019.

BREITENBACH, F.V., HONNEF, C; COSTAS, F.A.T. **Educação inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil**. Rio de Janeiro, RJ, v.24, n.90, abr./jun. 2016, p. 359-379. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v24n91/1809-4465-ensaio-24-91-0359.pdf>>. Acesso em: 08 mai. 2019.

CAMARGO, E.P. **Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces**. Ciênc. Educ. Bauru, SP, v 23, n.1, 2017, p.1-6. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v23n1/1516-7313-ciedu-23-01-0001.pdf>>. Acesso em: 09 mai.2019.

COSTA, A.; NASCIMENTO, A.; CRUZ, E.; TERRA, L.; SILVA, M. O uso do método Estudo de Caso na Ciência da Informação no Brasil. **InCID: Revista de Ciência da Informação e Documentação**, v. 4, n. 1, p. 49-69, 17 jun. 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/incid/article/view/59101/62099>>. Acesso em 09 jun. 2019.

FONSECA-JANES, C. R., OMOTE, S. **Estudo interinstitucional das atitudes sociais em relação à inclusão no ensino superior**. In: *Revista De Estudios e Investigación en Psicología y Educación*. Curuña, España, v. Extr. n.11, p. 054-059. Disponível em: <<https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.11.370>>. Acesso em: 09.mai. 2019.

FREITAS, W.R.S; JABBOUR, C.J. C. **Utilizando estudo de caso(s) como estratégia de pesquisa qualitativa: boas práticas e sugestões.** In: ESTUDO & DEBATE, Lajeado, v. 18, n. 2, p. 07-22, 2011. Disponível em: <<http://univates.br/revistas/index.php/estudoedebate/article/view/560/550>>. Acesso em: 09.mai. 2019.

KOSUB, S. A note on the triangle inequality for the Jaccard distance. Department of Computer & Information Science. University of Konstanz, Germany, dez. 2016. Disponível em: <<https://arxiv.org/abs/1612.02696v1>>. Acesso em: 09 jul. 2019.

LODI, A.C.B. **Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto n. 5.626/05.** In: Educ. Pesqui., São Paulo, v. 39, n. 1, jan.- mar. 2013, p. 49-63. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a04.pdf>>. Acesso em: 30 mai. 2019.

LOPES, A.S. **Considerações sobre a terminologia Alunos com Necessidades Educacionais Especiais.** Revista Educação Especial, Santa Maria: RS, n.50, set./dez. 2014, v. 27, p. 737-750. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/13355/pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2019.

MANTOAN, M. T. E. **Educação para todos: desafios, ações, perspectivas da inclusão nas escolas brasileiras.** In: Rev. online Bibl. Prof. Joel Martins. Campinas, SP, v.1, n.3, jun. 2000. Disponível em: <https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/10633/ssoar-etd-2000-3-mantoan-educacao_para_todos_desafios.pdf?sequence=1> Acesso em: 18 mai.2019.

MITTLER, Peter; MITTLER, Peny. **Rumo à inclusão.** Pro-posições. Campinas, SP, v.12, n.2-3, jul.-nov.2001, p.60-74. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643996/11445>> .Acesso em: 11. Mai. 2019.

MORAES, R. **Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva.** In.: Ciência & Educação: Bauru, SP, v. 9, n. 2, p. 191-210, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/04.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2019.

MORAES R., GALIAZZI, M.C. **Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces.** In.: Ciência & Educação: Bauru, SP, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v12n1/08.pdf>>. Acesso em:13 jul. 2019.

OMOTE, S.; BALEOTTI, L. R.; CHACON, M. C. M. **Escala de atitudes sociais em relação à inclusão: versão específica para cada categoria de deficiência.** Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, Marília, SP, v. 1, n. 1, jun./dez. 2014, p. 21-28. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/114837>>. Acesso em: 09 mai. 2019.

SILVIA, F.T., GONÇALVES, E.A.V., ALVARENGA, K.F. **Inclusão do portador de necessidades especiais no ensino regular: Revisão da literatura.** In: J Soc. Bras. Fonoaudiol. n. 24, p.96-103, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/jsbf/v24n1/v24n1a17.pdf>>. Acesso em: 25 mai. 2019.

SOUZA NETO, O.A., VERASZTO, E.V. **A atuação do supervisor de ensino da rede estadual de ensino de São Paulo: uma investigação sobre suas limitações para a inclusão de alunos com TEA.** REAe - Revista de Estudos Aplicados em Educação, v. 4, n. 7, p. 104-115, jan./jun. 2019. Disponível em: < http://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/5839/2777 >. Acesso em: 25 jul. 2019.

VERASZTO, E.V. *et al.* **Professores em formação em ciências da natureza: um estudo acerca da atuação de cegos congênitos em atividades científicas.** In: Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente. Belo Horizonte, MG, v. 06, n. 10, p. 69-86, jan.-jun. 2014. Disponível em: < <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpdf/article/view/87> >. Acesso em: 20 mai. 2019.

VERASZTO, E.V. *et al.* **Conceitualização em ciências por cegos congênitos: um estudo com professores e alunos do ensino médio regular.** In: Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, v.17, n. 3, 540-563, 2018b. Disponível em: < http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen17/REEC_17_3_2_ex1294.pdf >. Acesso em: 16 out. 2019.

VERASZTO, E.V. *et al.* **Evaluation of concepts regarding the construction of scientific knowledge by the congenitally blind: an approach using the Correspondence Analysis method.** In: Ciênc. Educ., Bauru, v. 24, n. 4, p. 837-857, 2018c. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v24n4/1516-7313-ciedu-24-04-0837.pdf> >. Acesso em: 11 out. 2019.

Artigo de periódicos impresso

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. IRAMUTEQ: Um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, vol.21, n.2, 2013b, p.513-518.

CARVALHO, M.S.; STRUCHINER, C.J. Análise de Correspondência: Uma Aplicação do Método à Avaliação de Serviços de Vacinação. **Caderno de Saúde Pública**. Rio de Janeiro, v.8, n.3. 1992. p.284-301.

DUK, C. **El enfoque de educación inclusiva.** Mimeo, s/d.

LAHLOU, S. Text Mining Methods: An answer to Chartier and Meunier. **Papers on Social Representations**, v.20, n.38, 2012. p.1-7.

RATINAUD, P.; MARCHAND, P. Application de la méthode ALCESTE à de «gros» corpus et stabilité des «mondes lexicaux»: analyse du «CableGate» avec IraMuTeQ. **Actes des 11eme Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles**, Liège, 2012. p.835-844

Capítulo de livro

BUENO, J.G.S; MENDES, G.M.L.; SANTOS, R.A. **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise.** 1. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008. p. 43-66.

Dissertação/Tese

MOLENA, J.C. **Ensino de química para alunos com deficiência visual: investigando a percepção de professores sobre o processo de conceitualização.**2018.160f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de São Carlos, Araras, 2018.

CARVALHO, J.C.Q. **Ensino de Física e deficiência visual: Possibilidades do uso do computador no desenvolvimento da autonomia de alunos com deficiência visual no processo de inclusão escolar.**2015. 256f. Tese (Doutorado em Ensino de Física) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

MAYER, A.S. **Comparação de coeficientes de similaridade usados em análises de agrupamento com dados de marcadores moleculares dominantes.**2002. 118f. Dissertação (Mestrado em Agronomia, Área de Concentração: Estatística e Experimentação Agronômica) – ESALQ/ Universidade de São Paulo, Piracicaba, 2002.

Leis, Decretos, Portarias

BRASIL. MEC. INEP. **LDB n. 4.024, 20 de dezembro de 1961.** Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: DF, 1961.

_____. MEC. INEP. **Lei Educacional n. 5.692, 11 de agosto de 1971.** Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: DF, 1971.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: DF, 1988.

_____. **Lei Federal n. 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: DF, 1990.

_____. **Política Nacional de Educação Especial.** Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial, 1994. Brasília: DF, 1994.

_____. **Lei Federal n. 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília: DF, 1989.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). **Lei Federal n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Brasília: DF, 1996.

_____. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: CNE/CEB, 2001a.

_____. Plano Nacional de Educação (PNE). **Lei Federal n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Brasília: DF, 2001b.

_____. **Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: DF, 2002a.

_____. **Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais- Libras e dá outras providencias. Brasília: DF, 2002b.

_____. Casa Civil. **Decreto nº 5.296 de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras [...]. Brasília: DF, 2005.

_____. **Lei Federal n. 11.274, de 06 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF: 2006.

_____. Casa Civil. **Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília: DF, 2007.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: DF, 2008.

_____. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. Brasília: DF, 2009.

_____. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010.** Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. Brasília: DF, 2010.

_____. **Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Presidência da República/Casa Civil/ Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: DF, 2011.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. **Lei Federal n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: DF, 2014.

_____. **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). Brasília, DF:2015.

_____. Ministério da Educação. Censo Escolar da Educação Básica 2018: **Notas estatísticas.** Brasília: INEP, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basicacenso>>. Acesso em: 19 jun. 2019.

SÃO PAULO. **Programa de qualidade da escola.** Nota Técnica SEE/SP. São Paulo, 2019. Disponível em : <http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos/Nota%20tecnica_2018.pdf>. Acesso em: 10 out. 2019.

_____. **Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997.** Institui plano de carreira, vencimentos e salários para os integrantes do quadro do magistério da secretaria da educação e dá outras providências correlatas. Assembleia Legislativa de São Paulo. São Paulo: SP, 1997.

_____. **Resolução SE n. 247, de 30 de setembro de 1986.** Dispõe sobre a Educação Especial nas escolas estaduais de 1º e 2º graus. SEE/SP. São Paulo: SP, 1986.

_____. **Resolução SE n. 95, de 21 de novembro de 2000.** Dispõe sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. SEE/SP. São Paulo: SP, 2000.

_____. **Resolução SE n. 61, de 5 de abril de 2002.** Dispõe sobre ações referentes ao Programa de Inclusão Escolar. SEE/SP. São Paulo: SP, 2002.

_____. **Resolução SE n. 11, de 31 de janeiro de 2008.** Dispõe sobre a educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. SEE/SP. São Paulo: SP, 2008.

_____. **Currículo do Estado de São Paulo.** Matemática e suas tecnologias. SEE/SP. São Paulo, 2011.

_____. **Resolução SE n. 8, de 19 de janeiro de 2012.** Dispõe sobre a carga horária dos docentes da rede estadual de ensino. SEE/SP. São Paulo: SP, 2012.

_____. **Resolução SE n. 61, de 11 de novembro de 2014.** Dispõe sobre a Educação Especial nas unidades escolares da rede estadual de ensino. SEE/SP. São Paulo: SP, 2014.

_____. **Resolução SE n. 2, de 8 de janeiro de 2016.** Estabelece diretrizes e critérios para a formação de classes de alunos, nas unidades escolares da rede estadual de ensino. SEE/SP. São Paulo: SP, 2016

_____. **Resolução SE n. 68, de 12 de dezembro de 2017.** Dispõe sobre o atendimento educacional aos alunos, público-alvo da Educação Especial, na rede estadual de ensino. SEE/SP. São Paulo: SP, 2017

_____. **Resolução SE n. 9, de 31 de janeiro de 2018.** Estabelece normas e critérios relativos à readaptação de servidores da Secretaria da Educação e dá providências correlatas. SEE/SP. São Paulo: SP, 2018.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Assembleia Geral das Nações Unidas. Paris: 1948.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos.** Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

_____. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). **Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais.** Espanha, 1994.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Sede das Nações Unidas, Nova Iorque, 2007.

Livro

BAPTISTA, C.R.; JESUS, D.M. **Avanços em políticas inclusivas: O contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. 1. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: questões conceituais e de atualidade**. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2016.

BUSSAB, W.O.; MORETTIN, P.A. **Estatística Básica**. 5ª ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. **Tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEQ**. Florianópolis-SC: Universidade Federal de Santa Catarina, 2013a.

CARVALHO, R.E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"**. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

CARVALHO, R.E. **Removendo as barreiras da aprendizagem**. 1. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

COSTA, S. F. **Introdução Ilustrada à Estatística**. 4 ed. São Paulo: Harbra, 2005.

GIL, A.C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MANTOAN, M.T.E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 1. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

LEVIN, J.; FOX, J. A. **Estatística para Ciências Humanas**. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORAES, R.; GALIAZZI, M.C. *Análise Textual Discursiva*. 3.ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.

RATINAUD P. **IRAMUTEQ: Interface de R pour lês analyses multidimensionnelles de textes et de questionnaires (Computer Software)**. 2014. Disponível em: <<http://www.iramuteq.org>>. Acesso em 10 jul. 2019.

NVIVO. QRS International. **NVivo11Plus**. Doncaster: QSR International, 2017.

SASSAKI, R.K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Mediação, 2003.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Normas

CENP. **Portaria Conjunta CENP/COGSP, de 6 de fevereiro de 2009.** Orientação Técnica. São Paulo: SP, 2009. Disponível em: < https://www.imprensaoficial.com.br/DO/GatewayPDF.aspx?pagina=21&caderno=Executivo%20I&data=07/02/2009&link=/2009/executivo%20secao%20i/fevereiro/07/pag_0021_92AELJE11KJF5eA3G9V33RVLBJB.pdf&paginaordenacao=10021>. Acesso em: 23 jun. 2019.

CEE. **Resolução, de 26 de dezembro de 2016.** Homologa a Indicação CEE n. 157/2016 que prevê a Orientação ao Sistema Estadual de Ensino a respeito da qualificação necessária dos docentes para ministrarem aulas nas disciplinas do currículo da Educação Básica. São Paulo: SP, 2016. Disponível em: < <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20DE%2026-12-2016.HTM?Time=02/07/2019%2015:12:57>>. Acesso em 2 jul. 2019.

INEP. Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira. Portaria n. 447, de 24 de maio de 2017. **Estabelece diretrizes para o planejamento e a operacionalização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no ano de 2017.** Disponível em:< http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2017/legislacao/portaria_n447_24052017.pdf> . Acesso em: 11 jul. 2019.

MEC. **Manual de acessibilidade espacial para escolas: o direito à escola acessível.** Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial. Brasília: DF, 2009. Disponível em: < http://www.mpggo.mp.br/portalweb/hp/41/docs/manual_escolas_-_deficientes.pdf.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2019.

_____. **Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais.** Secretaria de Educação Especial. Diretoria de Políticas de Educação Especial/DPEE. Brasília: DP, 2010. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192> . Acesso em: 03 jul. 2019.

_____. Nota técnica n. 04, de 23 de janeiro de 2014. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. MEC / SECADI / DPEE, Brasília: DF, 2014.

Texto da Web

NVIVO. Tutorial/Ajuda para o Windows, 2017a. Disponível em:< http://help-nv11.qsrinternational.com/desktop/concepts/about_cluster_analysis.htm#MiniTOCBlookMark5>. Acesso em: 09 jul. 2019.

MOTTA, B *et al.* MPF. ATA DA AUDIÊNCIA PÚBLICA - “**EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E ESCOLAS ESPECIAIS**”, 2011. Disponível em:< http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/informacao-e-comunicacao/eventos/educacao/audiencia-publica-educacao-inclusiva/ata_audiencia_publica_educacao_inclusiva.pdf> .Acesso em: 18 jun. 2019.

Trabalho apresentado em evento

VERASZTO, E.V., CAMARGO, E.P., CAMARGO, J.T.F. **A percepção de licenciandos na área de ciências da natureza acerca da compreensão do conceito de luz por cegos congênitos.** In: XVI Encontro de Pesquisa em Ensino de Física. Natal, set-2016. Disponível em: < <https://www.researchgate.net/project/The-perception-of-students-and-teachers-on-the-conceptualization-process-in-Science-by-congenitally-blind-a-study-for-the-construction-of-inclusive-and-interdisciplinary-curriculum-proposals>>. Acesso em 11 out.2019.

VERASZTO, E.V. et al. Formação de professores de ciências da natureza na perspectiva da educação inclusiva: um estudo de trabalhos realizados na UFSCar campus araras. In: IV CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES e XIV CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES. Águas de Lindóia, SP: Unesp, 2018, p. 1-12. Disponível em:< <https://sigeve.ead.unesp.br/index.php/submissionProceedings/viewSubmission?trabalhold=1683>> Acesso em 10 mai. 2019.

KASSAR, M.C.M; REBELO, A.S. **O “especial” na educação, o atendimento especializado e a Educação Especial.** In: VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial – Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado. Nova Almeida, abr. 2011. Disponível em < <http://ppee.es.ufms.br/wp-content/uploads/2015/02/M%C3%B4nica-Kassar-E-Andressa-Rebelo-SNPEE.pdf>>. Acesso em:11 mai. 2019.

Anexo 1: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – Dirigente de Ensino

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar, da pesquisa “*Ensino de Ciências da Natureza e Matemática: Perspectivas de inclusão escolar em aulas de Ciências da Natureza e Matemática em uma escola do interior paulista*”.

Esta pesquisa tem como objetivos: buscar elementos que identifiquem como a Secretaria de Estado de Educação/SP atua no direcionamento, ou não, dos professores para a elaboração de aulas inclusivas de Ciências da Natureza e Matemática, para alunos com necessidades educacionais especiais.

A relevância desse estudo é que a inclusão escolar cresce a cada ano e com isso surge o desafio de garantir que a educação seja equânime, de qualidade e de acesso a todos em salas de aulas comuns.

Você foi selecionado para participar por ser o(a) Dirigente Regional de Ensino de uma Unidade Escolar, escolhida mediante alguns critérios preestabelecidos pelo pesquisador, e que está sujeita à circunscrição desta Diretoria Regional de Ensino.

A sua participação é muito importante e ela se dará da seguinte forma: mediante uma entrevista que ocorrerá em data e hora a ser estipulada por você, serão realizadas perguntas guiadas por alguns tópicos a serem levantados para atingir os objetivos propostos acima.

Neste estudo, os sujeitos informantes terão como risco a divulgação de suas identidades, juntamente com as informações que fornecerem ao longo da coleta de dados. Este risco é bastante significativo, mas poderá ocorrer se as informações forem utilizadas de forma não científica. Para minimizar o mesmo, adotaremos medidas na pesquisa para a garantia do anonimato desta Diretoria Regional de Ensino, bem como de todos os seus servidores, sempre de forma a não divulgar informações obtidas no presente estudo a não ser com a finalidade científica e preservando a identidade dos informantes.

Outro ponto a ser considerado é que você poderá apresentar desconforto e esse poderá ser minimizado deixando claro para o pesquisador se você não quiser responder a qualquer pergunta, sendo livre para negar a fornecer qualquer informação. Você ainda poderá apresentar cansaço durante a entrevista, e para tentar minimizá-lo a mesma será realizada em pequeno período de tempo (aproximadamente 15 minutos), e em apenas um encontro, e se necessário você poderá solicitar que seja interrompida a qualquer momento, e até mesmo desistir dela, sem qualquer preocupação com o pesquisador ou com a instituição de pesquisa.

Esta pesquisa será desenvolvida por aluno de pós-graduação em Educação em Ensino de Ciências e Matemática, e acompanhada por um pesquisador responsável em todas as suas etapas. Poderá ser fornecido qualquer esclarecimento ao longo do processo de coleta de dados e análise dos mesmos, sempre com vistas a tornar claro todas as etapas do estudo.

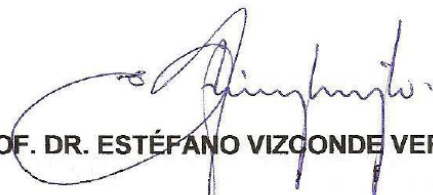
Reiteramos e ressaltamos que sua participação é totalmente voluntária e a qualquer momento você pode desistir de participar do estudo e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo à sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade, sendo que os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação.

Os benefícios são: identificar elementos capazes de tornar as aulas mais inclusivas/ e ou compartilhar elementos que apontem para a inclusão escolar de forma eficiente com outras pessoas mediante os resultados da pesquisa.

Informamos que o(a) senhor(a) não pagará e nem será remunerado por sua participação.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.



PROF. DR. ESTÉFANO VIZCONDE VERASZTO

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, Via Anhanguera, km 174 - SP-330, Araras - São Paulo – Brasil, CEP: 13600-970, e-mail: estefanovv@ufscar.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar, sendo desenvolvido na Universidade Federal de São Carlos Campus Araras, Departamento de Ciências da Natureza, Matemática e Educação, localizada na Rodovia Anhanguera, km 174 - SP-330, Araras-SP, CEP: 13600-970, tendo como contato o e-mail: estefanovv@ufscar.br.

Araras, de de 2019.

Assinatura do sujeito da pesquisa

Anexo 2: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PCNP- Matemática

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar, da pesquisa “*Ensino de Ciências da Natureza e Matemática: Perspectivas de inclusão escolar em aulas de Ciências da Natureza e Matemática em uma escola do interior paulista*”.

Esta pesquisa tem como objetivos: buscar elementos que identifiquem como esta Diretoria Regional de Ensino atua no direcionamento, ou não, dos professores para a elaboração de aulas inclusivas de Ciências da Natureza e Matemática, para alunos com necessidades educacionais especiais.

A relevância desse estudo é que a inclusão escolar cresce a cada ano e com isso surge o desafio de garantir que a educação seja equânime, de qualidade e de acesso a todos em salas de aulas comuns.

Você foi selecionado para participar por ser um dos(as) Professores(as) Coordenadores(as) de Núcleo Pedagógico de Matemática de sua Diretoria Regional de Ensino, em que uma escola fora escolhida mediante alguns critérios preestabelecidos pelo pesquisador, e que está sujeita à circunscrição desta Diretoria Regional de Ensino.

A sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: mediante uma entrevista que ocorrerá em data e hora a ser estipulada por você, serão realizadas perguntas guiadas por alguns tópicos a serem levantados para atingir os objetivos propostos acima.

Neste estudo, os sujeitos informantes terão como risco a divulgação de suas identidades, juntamente com as informações que fornecerem ao longo da coleta de dados. Este risco é significativo, mas poderá ocorrer se as informações forem utilizadas de forma não científica. Para minimizar o mesmo, adotaremos medidas na pesquisa para a garantia do anonimato da Diretoria Regional de Ensino, bem como de todos os seus servidores, sempre de forma a não divulgar informações obtidas no presente estudo a não ser com a finalidade científica e preservando a identidade dos informantes.

Outro ponto a ser considerado é que você poderá apresentar desconforto e esse poderá ser minimizado deixando claro para o pesquisador se você não quiser responder a qualquer pergunta, sendo livre para negar a fornecer qualquer informação. Você ainda poderá apresentar cansaço durante a entrevista, e para tentar minimizá-lo a mesma será realizada em pequeno período de tempo (aproximadamente 15 minutos), e em apenas um encontro, e se necessário você poderá solicitar que seja interrompida a qualquer momento, e até mesmo desistir dela, sem qualquer preocupação com o pesquisador ou com a instituição de pesquisa.

Esta pesquisa será desenvolvida por aluno de pós-graduação em Educação em Ensino de Ciências e Matemática, e acompanhada por um pesquisador responsável em todas as suas etapas. Poderá ser fornecido qualquer esclarecimento ao longo do processo de coleta de dados e análise dos mesmos, sempre com vistas a tornar claro todas as etapas do estudo.

Reiteramos e ressaltamos que sua participação é totalmente voluntária e a qualquer momento você pode desistir de participar do estudo e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo à sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade, sendo que os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação.

Os benefícios são: identificar elementos capazes de tonar as aulas mais inclusivas/ e ou compartilhar elementos que apontem para a inclusão escolar de forma eficiente com outras pessoas mediante os resultados da pesquisa.

Informamos que o(a) senhor(a) não pagará e nem será remunerado por sua participação.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.



PROF. DR. ESTÉFANO VIZCONDE VERASZTO

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, Via Anhanguera, km 174 - SP-330, Araras - São Paulo – Brasil, CEP: 13600-970, e-mail: estefanovv@ufscar.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar, sendo desenvolvido na Universidade Federal de São Carlos Campus Araras, Departamento de Ciências da Natureza, Matemática e Educação, localizada na Rodovia Anhanguera, km 174 - SP-330, Araras-SP, CEP: 13600-970, tendo como contato o e-mail: estefanovv@ufscar.br.

Araras, de de 2019.

Assinatura do sujeito da pesquisa

Anexo 3: Anexo 1: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PCNP-Ciências da Natureza

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar, da pesquisa “*Ensino de Ciências da Natureza e Matemática: Perspectivas de inclusão escolar em aulas de Ciências da Natureza e Matemática em uma escola do interior paulista*”.

Esta pesquisa tem como objetivos: buscar elementos que identifiquem como os professores atuam na promoção, ou não, de aulas inclusivas de Ciências da natureza e Matemática para alunos com necessidades educacionais especiais

A relevância desse estudo é que a inclusão escolar cresce a cada ano e com isso surge o desafio de garantir que a educação seja equânime, de qualidade e de acesso a todos em salas de aulas comuns.

Você foi selecionado para participar por ser um professor de Ciências da Natureza da de uma Unidade Escolar do município de Leme, escolhida mediante alguns critérios preestabelecidos pelo pesquisador.

A sua participação é muito importante, e ocorrerá mediante sua anuência para que suas aulas sejam observadas, com a finalidade de identificar, ou não, estratégias inclusivas para a elaboração de suas aulas no Ensino Fundamental, nas salas de 6^{os} aos 9^{os} anos.

Neste estudo, os sujeitos informantes terão como risco a divulgação de suas identidades, juntamente com as informações que fornecerem ao longo da coleta de dados. Este risco é pouco significativo, mas poderá ocorrer se as informações forem utilizadas de forma não científica. Para minimizar o mesmo, adotaremos medidas na pesquisa para a garantia do anonimato da escola, bem como de todos os seus servidores, sempre de forma a não divulgar informações obtidas no presente estudo a não ser com a finalidade científica e preservando a identidade dos informantes.

Esta pesquisa será desenvolvida por aluno de pós-graduação em Educação em Ensino de Ciências e Matemática, e acompanhada por um pesquisador responsável em todas as suas etapas. Poderá ser fornecido qualquer esclarecimento ao longo do processo de coleta de dados e análise dos mesmos com vistas a tornar claro todas as etapas do estudo.

Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária e a qualquer momento você pode desistir de participar do estudo e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo à sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

Reiteramos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade, sendo que os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação.

Os benefícios são: identificar elementos capazes de tonar as aulas mais inclusivas/ e ou compartilhar elementos que apontem para a inclusão escolar de forma eficiente com outras pessoas mediante os resultados da pesquisa.

Informamos que o(a) senhor(a) não pagará e nem será remunerado por sua participação.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.



PROF. DR. ESTÉFANO VIZCONDE VERASZTO

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, Via Anhanguera, km 174 - SP-330, Araras - São Paulo – Brasil, CEP: 13600-970, e-mail: estefanovv@ufscar.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar, sendo desenvolvido na Universidade Federal de São Carlos Campus Araras, Departamento de Ciências da Natureza, Matemática e Educação, localizada na Rodovia Anhanguera, km 174 - SP-330, Araras-SP, CEP: 13600-970, tendo como contato o e-mail: estefanovv@ufscar.br.

Araras, de de 2019.

Assinatura do sujeito da pesquisa

Anexo 4: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PCNP – Diretor e Vice-diretor de escola

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar, da pesquisa “*Ensino de Ciências da Natureza e Matemática: Perspectivas de inclusão escolar em aulas de Ciências da Natureza e Matemática em uma escola do interior paulista*”.

Esta pesquisa tem como objetivos: buscar elementos que identifiquem como esta escola atua no direcionamento, ou não, dos professores para a elaboração de aulas inclusivas de Ciências da Natureza e Matemática, para alunos com necessidades educacionais especiais.

A relevância desse estudo é que a inclusão escolar cresce a cada ano e com isso surge o desafio de garantir que a educação seja equânime, de qualidade e de acesso a todos em salas de aulas comuns.

Você foi selecionado para participar por ser o(a) Diretor de Escola desta Unidade Escolar, escolhida mediante alguns critérios preestabelecidos pelo pesquisador.

A sua participação é muito importante e ela se dará da seguinte forma: mediante uma entrevista que ocorrerá em data e hora a ser estipulada por você, serão realizadas perguntas guiadas por alguns tópicos a serem levantados para atingir os objetivos propostos acima.

Neste estudo, os sujeitos informantes terão como risco a divulgação de suas identidades, juntamente com as informações que fornecerem ao longo da coleta de dados. Este risco é bastante significativo, mas poderá ocorrer se as informações forem utilizadas de forma não científica. Para minimizar o mesmo, adotaremos medidas na pesquisa para a garantia do anonimato desta Unidade Escolar, bem como de todos os seus servidores, sempre de forma a não divulgar informações obtidas no presente estudo a não ser com a finalidade científica e preservando a identidade dos informantes.

Outro ponto a ser considerado é que você poderá apresentar desconforto e esse poderá ser minimizado deixando claro para o pesquisador se você não quiser responder a qualquer pergunta, sendo livre para negar a fornecer qualquer informação. Você ainda poderá apresentar cansaço durante a entrevista, e para tentar minimizá-lo a mesma será realizada em pequeno período de tempo (aproximadamente 15 minutos), e em apenas um encontro, e se necessário você poderá solicitar que seja interrompida a qualquer momento, e até mesmo desistir dela, sem qualquer preocupação com o pesquisador ou com a instituição de pesquisa.

Esta pesquisa será desenvolvida por aluno de pós-graduação em Educação em Ensino de Ciências e Matemática, e acompanhada por um pesquisador responsável em todas as suas etapas. Poderá ser fornecido qualquer esclarecimento ao longo do processo de coleta de dados e análise dos mesmos, sempre com vistas a tornar claro todas as etapas do estudo.

Reiteramos e ressaltamos que sua participação é totalmente voluntária e a qualquer momento você pode desistir de participar do estudo e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo à sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.

Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade, sendo que os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação.

Os benefícios são: identificar elementos capazes de tonar as aulas mais inclusivas/ e ou compartilhar elementos que apontem para a inclusão escolar de forma eficiente com outras pessoas mediante os resultados da pesquisa.

Informamos que o(a) senhor(a) não pagará e nem será remunerado por sua participação.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.



PROF. DR. ESTÉFANO VIZCONDE VERASZTO

*Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, Via Anhanguera, km 174 - SP-330, Araras
- São Paulo – Brasil, CEP: 13600-970, e-mail: estefanovv@ufscar.br*

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar, sendo desenvolvido na Universidade Federal de São Carlos Campus Araras, Departamento de Ciências da Natureza, Matemática e Educação, localizada na Rodovia Anhanguera, km 174 - SP-330, Araras-SP, CEP: 13600-970, tendo como contato o e-mail: estefanovv@ufscar.br.

Araras, de de 2019.

Assinatura do sujeito da pesquisa

Anexo 5: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – Professor(a) Coordenador(a) Pedagógico(a)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar, da pesquisa “*Ensino de Ciências da Natureza e Matemática: Perspectivas de inclusão escolar em aulas de Ciências da Natureza e Matemática em uma escola do interior paulista*”.

Esta pesquisa tem como objetivos: buscar elementos que identifiquem como esta escola atua no direcionamento, ou não, dos professores para a elaboração de aulas inclusivas de Ciências da Natureza e Matemática, para alunos com necessidades educacionais especiais.

A relevância desse estudo é que a inclusão escolar cresce a cada ano e com isso surge o desafio de garantir que a educação seja equânime, de qualidade e de acesso a todos em salas de aulas comuns.

Você foi selecionado para participar por ser o(a) Professor(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) desta Unidade Escolar, escolhida mediante alguns critérios preestabelecidos pelo pesquisador.

A sua participação é muito importante e ela se dará da seguinte forma: mediante uma entrevista que ocorrerá em data e hora a ser estipulada por você, serão realizadas perguntas guiadas por alguns tópicos a serem levantados para atingir os objetivos propostos acima.

Neste estudo, os sujeitos informantes terão como risco a divulgação de suas identidades, juntamente com as informações que fornecerem ao longo da coleta de dados. Este risco é bastante significativo, mas poderá ocorrer se as informações forem utilizadas de forma não científica. Para minimizar o mesmo, adotaremos medidas na pesquisa para a garantia do anonimato desta Unidade Escolar, bem como de todos os seus servidores, sempre de forma a não divulgar informações obtidas no presente estudo a não ser com a finalidade científica e preservando a identidade dos informantes.

Outro ponto a ser considerado é que você poderá apresentar desconforto e esse poderá ser minimizado deixando claro para o pesquisador se você não quiser responder a qualquer pergunta, sendo livre para negar a fornecer qualquer informação. Você ainda poderá apresentar cansaço durante a entrevista, e para tentar minimizá-lo a mesma será realizada em pequeno período de tempo (aproximadamente 15 minutos), e em apenas um encontro, e se necessário você poderá solicitar que seja interrompida a qualquer momento, e até mesmo desistir dela, sem qualquer preocupação com o pesquisador ou com a instituição de pesquisa.

Esta pesquisa será desenvolvida por aluno de pós-graduação em Educação em Ensino de Ciências e Matemática, e acompanhada por um pesquisador responsável em todas as suas etapas. Poderá ser fornecido qualquer esclarecimento ao longo do processo de coleta de dados e análise dos mesmos, sempre com vistas a tornar claro todas as etapas do estudo.

Reiteramos e ressaltamos que sua participação é totalmente voluntária e a qualquer momento você pode desistir de participar do estudo e retirar seu

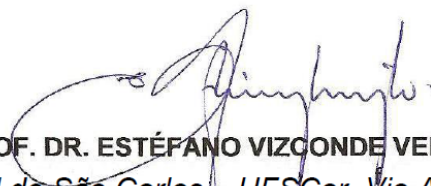
consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo à sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade, sendo que os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação.

Os benefícios são: identificar elementos capazes de tonar as aulas mais inclusivas/ e ou compartilhar elementos que apontem para a inclusão escolar de forma eficiente com outras pessoas mediante os resultados da pesquisa.

Informamos que o(a) senhor(a) não pagará e nem será remunerado por sua participação.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.



PROF. DR. ESTÉFANO VIZCONDE VERASZTO

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, Via Anhanguera, km 174 - SP-330, Araras - São Paulo – Brasil, CEP: 13600-970, e-mail: estefanovv@ufscar.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar, sendo desenvolvido na Universidade Federal de São Carlos Campus Araras, Departamento de Ciências da Natureza, Matemática e Educação, localizada na Rodovia Anhanguera, km 174 - SP-330, Araras-SP, CEP: 13600-970, tendo como contato o e-mail: estefanovv@ufscar.br.

Araras, de de 2019.

Assinatura do sujeito da pesquisa

Anexo 6: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – Professor(a) de Matemática

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar, da pesquisa “*Ensino de Ciências da Natureza e Matemática: Perspectivas de inclusão escolar em aulas de Ciências da Natureza e Matemática em uma escola do interior paulista*”.

Esta pesquisa tem como objetivos: buscar elementos que identifiquem como os professores atuam na promoção, ou não, de aulas inclusivas de Ciências da natureza e Matemática para alunos com necessidades educacionais especiais

A relevância desse estudo é que a inclusão escolar cresce a cada ano e com isso surge o desafio de garantir que a educação seja equânime, de qualidade e de acesso a todos em salas de aulas comuns.

Você foi selecionado para participar por ser um professor de Matemática da de uma Unidade Escolar do município de Leme, escolhida mediante alguns critérios preestabelecidos pelo pesquisador.

A sua participação é muito importante, e ocorrerá mediante sua anuência para que suas aulas sejam observadas, com a finalidade de identificar, ou não, estratégias inclusivas para a elaboração de suas aulas no Ensino Fundamental, nas salas de 6^{os} aos 9^{os} anos.

Neste estudo, os sujeitos informantes terão como risco a divulgação de suas identidades, juntamente com as informações que fornecerem ao longo da coleta de dados. Este risco é pouco significativo, mas poderá ocorrer se as informações forem utilizadas de forma não científica. Para minimizar o mesmo, adotaremos medidas na pesquisa para a garantia do anonimato da escola, bem como de todos os seus servidores, sempre de forma a não divulgar informações obtidas no presente estudo a não ser com a finalidade científica e preservando a identidade dos informantes.

Esta pesquisa será desenvolvida por aluno de pós-graduação em Educação em Ensino de Ciências e Matemática, e acompanhada por um pesquisador responsável em todas as suas etapas. Poderá ser fornecido qualquer esclarecimento ao longo do processo de coleta de dados e análise dos mesmos com vistas a tornar claro todas as etapas do estudo.

Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária e a qualquer momento você pode desistir de participar do estudo e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo à sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

Reiteramos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade, sendo que os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação.

Os benefícios são: identificar elementos capazes de tonar as aulas mais inclusivas/ e ou compartilhar elementos que apontem para a inclusão escolar de forma eficiente com outras pessoas mediante os resultados da pesquisa.

Informamos que o(a) senhor(a) não pagará e nem será remunerado por sua participação.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.



PROF. DR. ESTÉFANO VIZCONDE VERASZTO

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, Via Anhanguera, km 174 - SP-330, Araras - São Paulo – Brasil, CEP: 13600-970, e-mail: estefanovv@ufscar.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar, sendo desenvolvido na Universidade Federal de São Carlos Campus Araras, Departamento de Ciências da Natureza, Matemática e Educação, localizada na Rodovia Anhanguera, km 174 - SP-330, Araras-SP, CEP: 13600-970, tendo como contato o e-mail: estefanovv@ufscar.br.

Araras, de de 2019.

Assinatura do sujeito da pesquisa

Anexo 7: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – Professor(a) de Ciências da Natureza

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar, da pesquisa “*Ensino de Ciências da Natureza e Matemática: Perspectivas de inclusão escolar em aulas de Ciências da Natureza e Matemática em uma escola do interior paulista*”.

Esta pesquisa tem como objetivos: buscar elementos que identifiquem como os professores atuam na promoção, ou não, de aulas inclusivas de Ciências da natureza e Matemática para alunos com necessidades educacionais especiais.

A relevância desse estudo é que a inclusão escolar cresce a cada ano e com isso surge o desafio de garantir que a educação seja equânime, de qualidade e de acesso a todos em salas de aulas comuns.

Você foi selecionado para participar por ser um professor de Ciências da Natureza da de uma Unidade Escolar do município de Leme, escolhida mediante alguns critérios preestabelecidos pelo pesquisador.

A sua participação é muito importante, e ocorrerá mediante sua anuência para que suas aulas sejam observadas, com a finalidade de identificar, ou não, estratégias inclusivas para a elaboração de suas aulas no Ensino Fundamental, nas salas de 6^{os} aos 9^{os} anos.

Neste estudo, os sujeitos informantes terão como risco a divulgação de suas identidades, juntamente com as informações que fornecerem ao longo da coleta de dados. Este risco é pouco significativo, mas poderá ocorrer se as informações forem utilizadas de forma não científica. Para minimizar o mesmo, adotaremos medidas na pesquisa para a garantia do anonimato da escola, bem como de todos os seus servidores, sempre de forma a não divulgar informações obtidas no presente estudo a não ser com a finalidade científica e preservando a identidade dos informantes.

Esta pesquisa será desenvolvida por aluno de pós-graduação em Educação em Ensino de Ciências e Matemática, e acompanhada por um pesquisador responsável em todas as suas etapas. Poderá ser fornecido qualquer esclarecimento ao longo do processo de coleta de dados e análise dos mesmos com vistas a tornar claro todas as etapas do estudo.

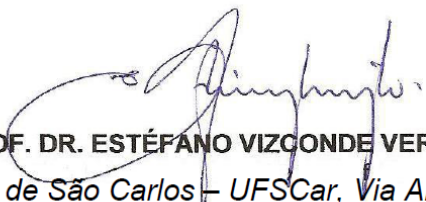
Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária e a qualquer momento você pode desistir de participar do estudo e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo à sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

Reiteramos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade, sendo que os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação.

Os benefícios são: identificar elementos capazes de tonar as aulas mais inclusivas/ e ou compartilhar elementos que apontem para a inclusão escolar de forma eficiente com outras pessoas mediante os resultados da pesquisa.

Informamos que o(a) senhor(a) não pagará e nem será remunerado por sua participação.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.



PROF. DR. ESTÉFANO VIZCONDE VERASZTO

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, Via Anhanguera, km 174 - SP-330, Araras - São Paulo – Brasil, CEP: 13600-970, e-mail: estefanovv@ufscar.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar, sendo desenvolvido na Universidade Federal de São Carlos Campus Araras, Departamento de Ciências da Natureza, Matemática e Educação, localizada na Rodovia Anhanguera, km 174 - SP-330, Araras-SP, CEP: 13600-970, tendo como contato o e-mail: estefanovv@ufscar.br.

Araras, de de 2019.

Assinatura do sujeito da pesquisa

Anexo 8: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) -pais alunos

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PAIS

Seu filho(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “*Ensino de Ciências da Natureza e Matemática: Perspectivas de inclusão escolar em aulas de Ciências da Natureza e Matemática em uma escola do interior paulista*”.

Os objetivos deste estudo consistem em verificar se as aulas de Ciências da Natureza e Matemática de seu filho(a) são inclusivas, ou seja, se as aulas são entendidas pelos mais diversos alunos de sua classe. Caso você autorize, seu filho irá ser observado nas aulas, sem qualquer meio ou forma de que permita a identificação dele(a). A participação dele(a) não é obrigatória e, a qualquer momento, ele(a) poderá desistir da participação. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com o pesquisador ou com a instituição em que ele estuda. Tudo foi planejado para minimizar os riscos da participação dele(a), porém se ele(a) sentir desconforto com o pesquisador dentro da sala de aula que estará assistindo às aulas de Ciências da Natureza e Matemática juntamente com ele, poderá interromper a participação e, se houver interesse, conversar com o pesquisador sobre o assunto.

Você ou seu filho(a) não receberá remuneração pela participação. A participação dele(a) poderá contribuir para melhorar a prática de atuação dos professores e dos diretores da escola. Nenhuma pergunta lhe será feita, ele(a) apenas será observado durante as aulas para verificar se as atividades desenvolvidas pelo professor permite aos alunos o entendimento dos assuntos que estão sendo tratados em aula. Além disso, você está recebendo uma cópia deste termo onde consta o telefone do pesquisador principal, podendo tirar dúvidas agora ou a qualquer momento.


PROF. DR. ESTÉFANO VIZCONDE VERASZTO

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, Via Anhanguera, km 174 - SP-330, Araras - São Paulo –
Brasil, CEP: 13600-970, e-mail: estefanovv@ufscar.br

CONSENTIMENTO OU NÃO CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Eu, _____ declaro que entendi os objetivos,
riscos e benefícios da participação do meu filho(a)
_____, sendo que:

() aceito que ele(a) participe () não aceito que ele(a) participe

Leme,, de de 2019.

Assinatura do pai ou responsável