



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**



PAULO EDUARDO SILVA GALVÃO

**A ESCOLARIZAÇÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: OS
CADERNOS ESCOLARES COMO RECURSOS DIDÁTICOS EM ANÁLISE**

Campo Grande/MS

2016

PAULO EDUARDO SILVA GALVÃO

**A ESCOLARIZAÇÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: OS
CADERNOS ESCOLARES COMO RECURSOS DIDÁTICOS EM ANÁLISE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Formação de Educadores.

Orientadora: Profa. Dra. Celi Corrêa Neres

Campo Grande/MS

2016

G172e Galvão, Paulo Eduardo Silva.

A escolarização do estudante com deficiência intelectual: os cadernos escolares como recursos didáticos em análise/ Paulo Eduardo Silva Galvão. – Campo Grande, MS: UEMS, 2016. 93f.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Educação – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2016. Orientadora: Profª. Dra. Celi Corrêa Neres.

1. Escolarização 2. Deficiência intelectual 3. Cadernos escolares 4. Educação especial I. Título

CDD 23. ed. - 371.92

PAULO EDUARDO SILVA GALVÃO

**A ESCOLARIZAÇÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: OS
CADERNOS ESCOLARES COMO RECURSOS DIDÁTICOS EM ANÁLISE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Formação de Educadores.

Aprovado em/...../.....

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Celi Corrêa Neres (Orientadora)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Profa. Dra. Edelir Salomão Garcia (Titular)
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)

Profa. Dra. Kátia Cristina Nascimento Figueira (Titular)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

A meus pais, Irineu e Vanda que sempre acreditaram no meu empenho e estudo e por meio do apoio e incentivos jamais permitiram que eu desanimasse ou desistisse.

Aos meus irmãos Maria Elena, Márcia Helena e Márcio Kleber, presentes de Deus em minha vida. Pelos momentos de companhia, consolo, amizade e compreensão nos momentos de ausência.

Aos meus sobrinhos, vocês que fazem parte da minha caminhada, sem vocês eu não estaria aqui no meio do caminho, pois já caminhei bastante, mas ainda falta chão para trilhar.

Aos amigos e colaboradores desta pesquisa, colegas de trabalho, gestor da escola, professores, funcionários e alunos, todos os que direta ou indiretamente favoreceram a realização desse trabalho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, em quem deposito minha fé particular. Autor da vida, da sabedoria e da alegria própria das crianças. Quem ilumina os caminhos trilhados e distribui gratuitamente forças para superar os obstáculos.

À Virgem Mãe de Deus, presença de Mãe e Mestre nos momentos difíceis desta caminhada.

À minha Orientadora, Profa. Dra. Celi Corrêa Neres, pela atenção constante, seriedade, competência, compreensão de minhas angústias, apoio nas dificuldades.

Às Professoras Doutoradas Kátia Cristina Nascimento Figueira e Edelir Salomão Garcia, por aceitarem o convite para composição da banca examinadora e contribuírem com suas valiosas contribuições.

À Professora Amélia Arakaki que me ensinou os primeiros caminhos da escolarização, à minha tia Nilde (professora), que me oportunizou a caminhar nos caminhos da educação na rede pública e ao Sensei Reinaldo Santos, que por meio do judô tem me ensinado que há um caminho na educação bem mais suave.

Aos estudantes para os quais olhei atentamente no momento de coleta de dados e sobre os quais estudei cuidadosamente durante a realização de todo o processo de pesquisa. Estudantes que me fizeram enxergar muitas outras possibilidades de educação e de vida.

O judoca é o que possui inteligência para compreender aquilo que lhe ensinam e paciência para ensinar o que aprendeu aos seus companheiros. Saber cada dia um pouco mais, utilizando o saber para o bem, é o caminho do verdadeiro judoca.
(Jigoro Kano)

GALVÃO, Paulo Eduardo Silva. **A escolarização do estudante com deficiência intelectual: os cadernos escolares como recursos didáticos de análise.** 2016. 93f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016

RESUMO

A presente pesquisa teve por objetivo investigar o processo de escolarização e inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual tendo como elemento central os cadernos escolares. O caderno escolar tem se apresentado como objeto de estudo em diversas áreas do conhecimento da educação, principalmente no campo da história da educação. Não muito distante das investigações de tomar o caderno escolar como objeto de pesquisa, o presente estudo toma-o como instrumento didático que possibilita a compreensão do processo de escolarização de estudantes com deficiência intelectual. Para esta constatação foi observada a relação educativa evidenciada nos registros realizados nos cadernos escolares destes estudantes. Para a compreensão da escolarização do estudante com deficiência intelectual a partir dos cadernos escolares buscou-se evidenciar a relação educativa estabelecida entre professores e estudantes, conforme a categoria organização do trabalho didático. A análise focou-se nos cadernos de três estudantes de duas turmas do sexto ano do ensino fundamental de uma escola pública do município de Campo Grande, capital do estado de Mato Grosso do Sul. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram análise documental e observação. Tais instrumentos permitiram a análise das práticas desenvolvidas na sala de aula e dessa forma possibilitaram a compreensão de como vem se materializando a escolarização desses estudantes no ensino comum. A pesquisa evidenciou que o aparato de recursos físicos, humanos e tecnológicos oferecido pela rede municipal para atender os estudantes com deficiência intelectual em ensino comum não tem atingido, com a qualidade pretendida, o desenvolvimento e aprendizagem dos mesmos, no que diz respeito à escolarização no sexto ano do ensino fundamental. Constatou-se que o processo de escolarização dos estudantes com deficiência intelectual apresentou-se fundamentalmente diferente do observado em relação aos outros alunos da turma, embora estejam matriculados no mesmo ano escolar. Os profissionais designados para realizar o acompanhamento pedagógico dos estudantes com deficiência intelectual e os professores do ensino comum não estão atingindo as suas metas em decorrência da carência de uma organização e estrutura de trabalho a ser desenvolvido. Mediante o apresentado, aponta-se que a organização do trabalho didático apresentada até então não tem favorecido a aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual.

Palavras-chave: Escolarização. Deficiência intelectual. Cadernos Escolares.

GALVÃO, Paulo Eduardo Silva. **The schooling of students with intellectual disabilities: the schoolbooks as didactic resources of analysis.** 2016. 93f. Dissertation (Professional Master in Education). State University of Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016.

ABSTRACT

The present research had the objective to investigate the process of schooling and school inclusion of students with intellectual disabilities, having as central element the school notebooks. The school notebook has presented as an object of study in several areas of education knowledge, mainly in the field of the history of education. Not very far from the investigations of taking the schoolbook as an object of research, has the present study taken it as a didactic instrument that makes possible the understanding of the schooling process of students with intellectual deficiency. For this finding, the educational relationship evidenced in the records made in the schoolbooks of these students was observed. In order to understand the schooling of the student with intellectual disability from the schoolbooks, it tried to show the educational relationship established between teachers and students, according to the organization category of didactic work. The analysis focused on the notebooks of three students from two classes of the sixth year of elementary school at a public school in the city of Campo Grande, capital of the state of Mato Grosso do Sul. The data collection instruments used were documentary analysis and observation. These instruments allowed the analysis of the practices developed in the classroom and thus enabled an understanding of how the students' schooling has materialized in common teaching. The research evidenced that the physical, human and technological resources offered by the municipal network to attend students with intellectual disabilities in common education have not reached, with the desired quality, the development and learning of them, with regard to schooling in the Sixth year of elementary school. It found that the process of schooling of students with intellectual disabilities was fundamentally different from that observed in relation to the other students in the class, although were enrolled in the same school year. The professionals assigned to carry out the pedagogical accompaniment of students with intellectual disabilities and the teachers of the common teaching are not reaching their goals due to the lack of an organization and structure of work to be developed. Through the presented, it is pointed out that the organization of didactic work presented up to that time has not favored the learning of students with intellectual disabilities.

Key words: Schooling. Intellectual deficiency. School notebooks.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Marcas de correção do professor do componente curricular no caderno de E01.....	58
Figura 2	Registros do APE no caderno de 01.....	59
Figura 3	Atividades desenvolvidas por E01 e acompanhadas pelo professor.....	60
Figura 4	Atividades adaptadas pelo APE desvinculadas dos conteúdos do 6º ano.....	61
Figura 5	Diferenças nos níveis de dificuldade das atividades propostas para E01.....	62
Figura 6	Registros das representações das atividades para E02.....	63
Figura 7	Registro de cópias da lousa pelo E03: atividades não adaptadas.....	64
Figura 8	Caderno novo de E02.....	66
Figura 9	Atividades desvinculadas dos conteúdos propostos para a turma no caderno de E02.....	67
Figura 10	Registro de comunicações entre escola/família e marcas de correção no caderno de E03.....	68

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Relação de Publicações.....	39
Quadro 2	Estudantes e Cadernos envolvidos na Pesquisa - 2015/2016.....	54

LISTA DE SIGLAS

AEE	-	Atendimento Educacional Especializado
ANPED	-	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APE	-	Apoio Pedagógico Especializado
BDTD	-	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	-	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE01	-	Cadernos do Estudante 01
CE02	-	Cadernos do Estudante 02
CE03	-	Cadernos do Estudante 03
CEINF	-	Centro de Educação Infantil
CENESP	-	Centro Nacional de Educação Especial
DEE	-	Divisão de Educação Especial
E01	-	Estudante 01
E02	-	Estudante 02
E03	-	Estudante 03
ECA	-	Estatuto da Criança e do Adolescente
NAPC	-	Núcleo de Apoio aos CEINFs
NAPDV	-	Núcleo de Apoio aos Alunos com deficiência Visual
NUMAPS	-	Núcleo Municipal de Apoio Psicopedagógico
RBHE	-	Revista Brasileira de História da Educação
SCIELO	-	Scientific Electronic Library Online
SUGEPE	-	Superintendência de Gestão de Políticas Educacionais
T01	-	Turma número 01
T02	-	Turma número 02
UDESC	-	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFMS	-	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFMT	-	Universidade Federal do Mato Grosso
UFPR	-	Universidade Federal do Paraná
UFRJ	-	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRS	-	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	-	Universidade federal de Santa Catarina
USP	-	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1 O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL.....	21
1.1 De quem é este caderno?	23
1.2 A escolarização do estudante com deficiência intelectual: da escola onde estou	24
1.3 O modo contemporâneo de escolarização e o estudante com deficiência.....	25
1.4 A escolarização do estudante com deficiência e o trabalho didático	27
1.5 Os recursos didáticos e a relação educativa.....	34
2 OS CADERNOS ESCOLARES DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA: UM MAPEAMENTO DE ESTUDOS ELABORADOS	37
2.1 Mapeando o caderno escolar em território acadêmico	38
2.1.1 Teses de Doutorado	40
2.1.2 Dissertações de Mestrado	41
2.1.3 Artigos	42
2.2 O caderno escolar como fonte de pesquisa.....	45
3 O CADERNO ESCOLAR EM ANÁLISE: PISTAS E TESTEMUNHO DE ATIVIDADES SOBRE O TRABALHO DIDÁTICO	49
3.1 O que dizem os cadernos escolares de estudantes com deficiência? À margem da realidade observada.....	54
3.1.1 Perfil do Estudante E01	54
3.1.2 Perfil do Estudante E02	55
3.1.3 Perfil do Estudante E03	55
3.2 O espaço de onde se fala.....	56
3.3 Na margem dos cadernos observados e a pauta das escritas realizadas – A descrição dos cadernos analisados	57
CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
REFERÊNCIAS	72
GLOSSÁRIO.....	77

APÊNDICES	78
Apêndice A – Proposta de Intervenção	79
O Ensino Colaborativo e a Formação de Professores: Contribuições à Inclusão Escolar.....	79
Apêndice B - Roteiro para observação em sala de aula	85
Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE	86
Apêndice D – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - TALE	88
Apêndice E– Termo de Consentimento de uso de Banco de Dados	90
ANEXOS	91
Anexo I – Declaração Institucional	92
Anexo II – Termo de Apresentação.....	93

INTRODUÇÃO

O caderno escolar tem sido tomado como objeto de estudo em diversas áreas do conhecimento, principalmente pela História da Educação. Não muito distante dessas investigações, o presente estudo teve por objetivo analisar o caderno escolar como instrumento didático que possibilita a compreensão do processo de escolarização de estudantes com deficiência intelectual. Para tanto, observou-se a relação educativa evidenciada nos registros realizados nos cadernos escolares destes alunos.

Para Viñao Frago (2008), o caderno escolar se define como:

[...] um conjunto de folhas costuradas de antemão em forma de livro que formam uma unidade ou volume e que são utilizados com fins escolares e que podem ou não ter a capa personalizada ou padronizada; grandes ou pequenos; com linhas ou não; com margens, espessuras e folhas diferentes (VIÑAO FRAGO, 2008, p. 19-20).

O caderno escolar consiste, portanto, em um dispositivo para o registro de atividades desenvolvidas em sala de aula ou como tarefas para casa. Em sua maioria, apresenta-se com uma característica peculiar: cada componente curricular tem o seu próprio caderno para registro. A observação da forma de organização dos cadernos escolares, por parte dos estudantes, possibilita a compreensão da organização do trabalho didático, a forma como os professores fazem o uso deste e as relações estabelecidas por meio desses dispositivos.

Para Giordani et al (2006, p. 6), as relações “[...] construídas no cotidiano escolar, que interferem no próprio processo de aprendizagem, extrapolam o trabalho individual do docente em sala de aula, remetendo aos desejos, sentidos, significados, valores que aquele concebe e que embasam a relação que estabelece com o estudante.”

Dessa forma, os autores, citando Charlot (2005¹, apud GIORDANI et al, 2006, p. 6), salientam que “[...] ninguém pode aprender sem uma atividade intelectual, sem fazer uso de si. Uma aprendizagem só é possível se for imbuída do desejo e se houver um envolvimento daquele que aprende. [...] só se pode ensinar a alguém que aceita aprender [...]” O trabalho docente, nesse sentido, dependerá das competências e das atitudes do grupo de alunos pelo qual se realiza.

Sob essa ótica, considera-se que os cadernos escolares se configuram como um instrumento de mediação nesta relação entre professor e estudante. Segundo Alves (2005, p.

¹ CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre, Artes Médicas, 2005

11), a relação educativa é “[...] a relação que coloca, frente a frente, uma forma histórica de educador, de um lado, e uma forma histórica de educando(s) do outro.”

Considera-se, ainda que, os cadernos escolares enquanto instrumentos do trabalho didático podem ser tomados como instrumentos de avaliação no processo de escolarização do estudante com deficiência intelectual. Entende-se por instrumentos de avaliação os recursos utilizados para coleta e análise de dados no processo ensino-aprendizagem, visando promover a aprendizagem dos estudantes. De acordo com Salinas (2004), os registros evidenciam um conjunto de atividades que podem ser feitas em diferentes níveis de complexidade, apresentando o resultado do esforço do estudante em seu desenvolvimento. Segundo o autor, é possível verificar o alcance dos objetivos propostos, bem como o grau de dificuldade sobre o conteúdo, o que permite o acompanhamento das aprendizagens, avanços e dificuldades de cada estudante.

O acompanhamento pedagógico apresenta-se como sendo o caminho mais adequado para se efetivar a escolarização dos estudantes. Utilizando o acompanhamento pedagógico o professor é capaz de conhecer o processo de aprendizagem dos estudantes e identificar o que é necessário para alcançar os objetivos estabelecidos. Em seus registros, os estudantes assinalam o caminho percorrido no processo de aprendizagem e o professor é capaz de identificar e aplicar as intervenções necessárias para este processo.

Neste âmbito, a escolarização, conforme Ribeiro (2006),

[...] deve ser compreendida como complexo processo que envolve aspectos relacionados com a instituição escolar: a quem é oferecida, qual a função, sua organização, seu currículo, a tecnologia a sua disposição (livros, recursos e materiais utilizados para a escrita, entre outros), a forma e o princípio das ações pedagógicas desenvolvidas em seu interior, o sistema escolar (se é constituído ou não), entre outros, inclui os saberes culturais associados a determinados grupos profissionais e a transformação destes em disciplinas escolares, como exemplifica a investigação de Jean Hébrard realizada em 1990. (RIBEIRO, 2006, p. 53)

A escolarização, sendo uma atividade diretamente relacionada à escola, ou ainda, à ação escolar, necessita ser historicamente compreendida e implica, entre questões, problematizar:

Quem determina a finalidade do que se ensina? Quem determina o que é importante saber? Quem deve saber mais? Ou quem deve saber apenas um pouquinho para não ficar semianalfabeto? Ou se é analfabeto ou se é alfabetizado. Não há semigravidez, semipobreza, semi-escolas, semi-alfabetizado, semipolitizado.... As questões continuam as mesmas: quem deve saber, o quê, para quê? Ter lugar na escola, não é apenas ter uma carteira, um uniforme, material escolar, merenda ou professor (mesmo que tudo isto faça parte da possibilidade de pertencer a uma escola). A questão é saber: quem tem lugar na escola, que lugar tem? Que tipo de relação vivencia? [...]. É preciso

uma tomada de decisão mais grave. Mais consciente, mais competente, mais criativa, mais comprometida politicamente com a classe popular. (PADILHA, 1999², p.10 apud PADILHA, 2007, p.12).

Para Ferreira (2013, p. 10), “[...] a escolarização deve significar mais que o aprender a ler e a escrever; deve promover uma virada constitutiva para um outro sujeito. Hoje, para a maioria dos estudantes com deficiência, nem o ler e escrever instrumental está se viabilizando plenamente.” A necessidade de favorecer a escolarização aos alunos com deficiência em ambiente escolar vai além do aprender a ler e a escrever, é preciso promover uma aprendizagem que seja significativa, ou seja, um aprendizado que apresente um significado frente às vivências do cotidiano do estudante.

Os avanços apresentados na legislação que buscam garantir o direito a matrícula e permanência do estudante com deficiência na escola têm possibilitado o debate a respeito do processo de escolarização desses alunos.

Mediante o exposto, a pesquisa surgiu perante a observação realizada pelo pesquisador enquanto professor da sala de recursos em escola pública. A inquietação pela investigação tangenciou-se perante questionamentos realizados por professores do ensino comum quanto à escolarização dos estudantes com deficiência intelectual. Segundo professores dos anos finais do ensino fundamental, muitos dos alunos com deficiência intelectual que ingressam no sexto ano do ensino fundamental não apresentam o conhecimento escolar necessário para frequentar este ano escolar.

Este questionamento realizado por parte dos professores suscitou no pesquisador o ímpeto de verificar a organização do trabalho didático dos referidos professores, mas não em planejamentos, cadernos de planos de aula ou livros didáticos, e sim nos cadernos escolares dos estudantes com deficiência intelectual, haja vista que evidenciam a relação educativa estabelecida entre professores e estudantes.

Tal perfil de investigação teve inspiração em textos referenciais do curso de Mestrado Profissional em Educação. A inquietude da investigação evidenciava-se na percepção de que o processo de escolarização dos estudantes com deficiência intelectual não correspondia ao discurso dos professores, pois, se os alunos estavam sendo promovidos para os anos seguintes e, posteriormente, encontravam-se questionamentos e afirmações dos professores de que estes estudantes não tinham o conhecimento escolar necessário para cursar o ano escolar, então, o

² PADILHA, A. M. L. Na escola tem lugar para quem é diferente? **Revista do CREIA**, Corumbá, v. 4, n.1, p. 7-18, Jan./Jun. 1999.

que estava sendo feito por estes professores àqueles estudantes em suas práticas pedagógicas? Como estava organizado o trabalho didático dos professores? Que tipo de relação educativa se estabelecia entre professores e estudantes com deficiência?

Dessa forma, conhecendo o que preconiza a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da educação Inclusiva (BRASIL, 2008) que ampara a garantia dos direitos educacionais a este alunado, iniciou-se a investigação em uma escola pública de ensino comum, com vistas a retribuir aos professores esclarecimento quanto à escolarização destes estudantes.

A legislação tem evidenciado a necessidade de realizar grandiosas reflexões e possíveis mudanças no trabalho didático daqueles que estão diretamente ligados à escolarização dos alunos com deficiência intelectual no ensino comum.

Para tanto, a pesquisa desenvolvida, intitulada “**A escolarização do estudante com deficiência intelectual: os cadernos escolares como recursos didáticos em análise**”, objetivou evidenciar o processo de escolarização do estudante com deficiência intelectual fazendo o uso do caderno escolar. A escolarização destes estudantes ainda tem sido muito questionada por parte de professores, pois em sua maioria apresentam defasagem no que diz respeito aos conteúdos programáticos para determinado ano escolar.

Para tanto, tomou-se como campo empírico uma escola pública pertencente à Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande, capital do estado de Mato Grosso do Sul. O estudo foi desenvolvido por meio da análise dos registros de imagens e conteúdos didáticos de 27 cadernos escolares de três alunos do sexto ano do ensino fundamental, de acordo com os componentes curriculares deste ano escolar. A escolha deste ano escolar se deu justamente por ser neste ano em que são mais frequentes os questionamentos dos professores dos componentes curriculares quanto ao conhecimento escolar dos estudantes com deficiência intelectual.

A política educacional para Educação Especial em curso orienta que a escolarização do aluno com deficiência deve ocorrer na escola comum. Assim, o desenvolvimento de pesquisas que busquem analisar como vem ocorrendo essa escolarização é muito importante.

Durante os anos de docência desse pesquisador, observou-se que a inclusão e escolarização preconizadas nas políticas públicas ainda se constitui um desafio permanente na atuação docente.

Frente a isso, surgem indagações referentes à prática pedagógica do ensino comum, a aplicabilidade dos possíveis recursos didáticos em turmas que têm estudantes com deficiência intelectual e a forma com que os professores realizam os acompanhamentos dos registros das atividades e aprendizagem destes estudantes.

A fim de conhecer, caracterizar, analisar e elaborar sínteses sobre o objeto, foram aplicadas as técnicas de coleta de imagens dos cadernos escolares, análise e síntese documental. As imagens aqui estão sendo consideradas como fonte documental com características específicas, que possibilitaram evidenciar informações a respeito da escolarização do estudante com deficiência intelectual.

A análise documental favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros. (CELLARD, 2008). Desta forma, os cadernos escolares registram a maturação ou a evolução dos indivíduos envolvidos no processo de aprendizagem.

A síntese resultante da coleta de dados e da análise documental tem por objetivo esclarecer como acontece a relação educativa estabelecida entre os estudantes com deficiência intelectual e os professores, tornando compreensível o processo de escolarização destes estudantes.

A pesquisa é considerada documental pois recorre aos cadernos escolares como sendo materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, são fontes primárias. De acordo com Oliveira (2007), deve se considerar que a pesquisa documental procura atentar-se a minuciosidade cuidadosa da análise, visto que os documentos não passaram antes por nenhum tratamento científico.

Utilizando-se dos cadernos escolares como documentos, objetivou-se extrair informações, por meio da investigação, examinando, usando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise, seguindo etapas e procedimentos, organizando informações que foram categorizadas e analisadas e, por fim, elaborando-se as sínteses.

A pesquisa desenvolveu-se em três fases distintas: na primeira fase, buscou-se o aprofundamento teórico que deu suporte à investigação, quanto ao uso do caderno como recurso de análise no processo de escolarização do estudante em escola comum, à legislação e à organização da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/MS (SEMED) para atender ao público alvo da Educação Especial matriculados e frequentes no ensino comum.

A segunda fase caracterizou-se pelo desenvolvimento da pesquisa de campo, que foi evidenciada por três momentos: conhecimento *in loco* do objeto de pesquisa, a sua estrutura e organização; a observação no *lócus*; coleta de dados para realizar posteriormente a análise documental; e, na terceira fase, a organização, categorização e análise dos dados coletados e elaboração das sínteses.

O estudo está estruturado em três capítulos que permitem conhecer o objeto analisado, a organização do trabalho didático (ALVES, 2005) e a organização e estrutura da SEMED. O

primeiro capítulo intitulado “O processo de escolarização do estudante com deficiência intelectual” preocupou-se em contribuir com a construção do conhecimento acerca da escolarização dos estudantes com deficiência intelectual. Para isso foi realizado um breve histórico da educação e escolarização do deficiente intelectual dando um enfoque nos instrumentos didáticos e na pedagogia utilizada na educação e escolarização destes estudantes. Para o desenvolvimento do capítulo foram tomados os seguintes autores: Pimenta (1999), Lancillotti (2003), Alves (2005), Ribeiro (2006), Glat e Blanco (2007), Jannuzzi (2012), Ferreira e Ferreira (2007), Pletsch (2014), Garcia (2013), Góes e Laplane (2013), Neres e Kassir (2016),

O segundo capítulo, “Os cadernos escolares de estudantes com deficiência: Um mapeamento de estudos elaborados”, procurou apresentar o objeto “caderno escolar” como instrumento de pesquisa. O capítulo aponta o levantamento das pesquisas realizadas tendo o caderno escolar como palavra-chave. Tal levantamento deu-se nas bases de dados da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - Anped, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD, Scientific Electronic Library Online - Scielo e duas revistas (Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos e Revista Brasileira de História da Educação). Os descritores utilizados foram: cadernos escolares e deficiência intelectual. O texto faz a abordagem do caderno como fonte documental e recurso didático, de acordo com a abordagem de Alves (2005) quanto à organização do trabalho didático.

O terceiro capítulo, “O caderno escolar em análise: pistas e testemunho de atividades acerca do trabalho didático” realiza a apresentação da organização e estruturação da SEMED, faz menção do local da pesquisa e a sua amplitude. Em seguida, faz a identificação e classificação do objeto em estudo, de acordo com as observações realizadas, a análise das imagens coletadas e, por fim, a síntese do estudo a respeito das imagens enquanto documentos.

O uso dos cadernos escolares como recurso didático para análise do processo de escolarização do estudante com deficiência possibilitou, dessa forma, estudar o processo de escolarização dos estudantes com deficiência intelectual, bem como analisar as possíveis inovações, adaptações ou modificações curriculares materializadas em seus cadernos e no conjunto do registro dos demais colegas por meio de atividades desenvolvidas

1 O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Neste capítulo busca-se contribuir com a construção do conhecimento acerca da escolarização dos estudantes com deficiência intelectual. Para compreender como a escolarização está evidenciada hoje, a análise considera o movimento de constituição da educação brasileira, uma vez que a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva é resultante de um processo histórico, o que implica conhecer a escola, as metodologias adotadas para trabalhar com este público, o estudante de quem se trata a pesquisa, a sua realidade de escolarização, como acontece esta escolarização no contexto escolar e o trabalho didático desenvolvido com os estudantes. Nesse sentido, buscou-se evidenciar a relação educativa, por meio da observação e análise dos recursos didáticos utilizados no processo de escolarização.

As relações estabelecidas entre professor e aluno apresentam-se como uma forma de compreender o funcionamento da escola enquanto instituição de ensino. Sob essa ótica, os educadores têm sido constantemente impulsionados a inovar os direcionamentos em busca da efetivação do processo de escolarização do estudante com deficiência. Segundo Ferreira (2013, p. 10),

No percurso de um processo de inclusão, considera-se que os processos são complexos, envolvem inúmeras relações institucionais e pessoais (por exemplo, o modo de funcionamento da escola e da família, a relação professor/aluno), que criam um mundo suscetível ao surgimento de conflitos, tensões e desacertos que requerem reflexão, discernimento e disposição dos participantes para que sigam tentando.

O processo de escolarização dos estudantes com deficiência intelectual tem sido tema de pesquisas e debates no que diz respeito à sua inclusão no ensino comum. Em determinadas ocasiões este processo é visto como um novo desafio para a escola, mas não muito bem compreendido. De acordo com pesquisa realizada por Pletsch (2014, p. 250),

Acompanhar pedagogicamente o aluno com deficiência mental tem sido identificado por diferentes autores como um dos grandes desafios para a educação, que se habituou a trabalhar com o aluno “ideal”, dentro de um padrão predominantemente racional, baseado em um modelo único de ensino-aprendizagem, sem considerar a diversidade humana e possibilidades de escolarização de pessoas com alguma deficiência.

Esse movimento de escolarização do estudante com deficiência, entre novos caminhos, busca orientar-se pelo respeito às singularidades apresentadas pelo estudante, reconhecendo

que apresentam características particulares que devem ser consideradas nas iniciativas pedagógicas que objetivam garantir o seu desenvolvimento cognitivo. Conforme Ferreira (2013, p. 10),

Cada aluno merece ser olhado como uma pessoa que é constituída por múltiplos elementos e uma história própria; para quem o como fazer ou o que fazer para ensiná-lo não depende da receita pedagógica anterior, definida pela deficiência e pelo grau de gravidade. Na base dessa questão está a necessidade de ressignificação da relação diagnóstico/perspectivas educacionais/práticas pedagógicas.

No entanto, o que se observa é que a escola parece não estar preparada para oferecer o real acesso à escolarização dos estudantes com deficiência intelectual, na medida em que suas práticas ainda se firmam por uma visão homogeneizante dos estudantes, propondo um ensino que desconsidera as diferenças entre os sujeitos, não lhes permitindo que tenham acesso ao produto social historicamente construído pela humanidade. Nesse sentido, Ferreira (2013, p. 10) aponta:

O foco da ação pedagógica deve se situar na apropriação dos conteúdos escolares e no enriquecimento cultural da escola, que hoje está empobrecida e fechada para o mundo. A escolarização deve significar mais que o aprender a ler e a escrever; deve promover uma virada constitutiva para um outro sujeito. Hoje, para a maioria dos alunos com deficiência, nem o ler e o escrever instrumental está se viabilizando plenamente.

A escolarização do estudante com deficiência na escola é resultante da delimitação do conjunto de legislações que buscou, no decorrer da história, integrá-lo e inclui-lo no sistema educacional ou na escola.

Este processo deve ser amparado pela legislação e ter como real fundamento e objetivo a aprendizagem do estudante. Segundo Garcia (2013, p. 124),

O processo de escolarização prevê acesso e permanência no espaço público da escola de ensino regular, com interações voltadas para promover o desenvolvimento do sujeito e a apropriação dos conhecimentos sistematizados. Estes sujeitos desenvolvem as atividades cotidianas de modos diferentes daqueles que acabam sendo considerados como normais e naturais.

Para que os alunos com deficiências viessem a ter o direito à matrícula e à permanência no ensino comum foi preciso que a escola se tornasse importante veículo de mudanças no que diz respeito a escolarização. A legislação que está posta hoje lhes garante a chamada Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. É preciso ter bem claro que esta legislação

encontra-se em um processo de construção, pois a mesma ainda não atende de forma direta estes estudantes no que diz respeito à chamada educação para todos e a sua escolarização.

Conforme Neres e Kassar (2016), na organização da escola, tal como está configurada, não há lugar para aqueles que se distanciam do que se concebe como aluno “ideal”, reforçando a lógica da desigualdade forjada na sociedade. Para as autoras,

Os mecanismos que mantêm esses alunos “incluídos” na escola, ainda que de forma excludente - aqueles que não acompanham rituais pedagógicos cristalizados, que não estão “preparados” para as exigências que se operam nas escolas como do domínio de conteúdos e das regras vigentes - podem ser identificados no caso dos sujeitos deste estudo. Em nome deles é que supostamente há a defesa da inclusão escolar, do direito à escolarização. (NERES; KASSAR, 2016, p. 49).

Nessa ótica, de acordo com Freitas (2004, p.25), os processos de escolarização do estudante com deficiência precisam ser analisados levando-se em conta as mediações sociais, uma vez que compreendemos as escolas como “[...] campos de poder assimetricamente constituídos no interior de uma sociedade de desiguais.”

Sob a compreensão deste pensamento, surge a necessidade de se analisar a organização do trabalho didático a partir dos cadernos escolares de alunos com deficiência intelectual, considerando-os como elementos de relação educativa numa perspectiva de trabalho.

1.1 De quem é este caderno?

No cotidiano do fazer pedagógico dos professores, quantas vezes esta pergunta não ecoou nas paredes de uma sala de aula? Quando se é tomado os cadernos escolares como elementos de mediação para a relação educativa em uma perspectiva de trabalho, o professor deve de ter em mente que a resposta da pergunta “de quem é este caderno?” traz em si a relação estabelecida entre o professor e o estudante, entre o ensinar e o aprender.

O caderno pertence a um estudante com deficiência intelectual, e este pertencente a todo processo escolar. Este estudante com deficiência intelectual vincula-se à turma escolar e à escola como um todo por um meio de comunicação, de união, de relação bilateral com o professor. Para a realização desta relação utiliza um dos instrumentos mais comum no processo de aprendizagem: o caderno escolar. Nos cadernos estão contidos os registros de todo o processo de ensino e aprendizagem, com ele é possível evidenciar a relação estabelecida entre aquele que ensina e aquele que aprende.

Cabe aqui pensar na questão escola inclusiva. De acordo com Beyer (2006, p. 76),

O desafio é construir e pôr em prática no ambiente escolar uma pedagogia que consiga ser comum ou válida para todos os alunos da classe escolar, porém capaz de atender os alunos cujas situações pessoais e características de aprendizagem requerem uma pedagogia diferenciada.

Esta pedagogia diferenciada está relacionada à organização do trabalho didático e aos instrumentos didáticos que evidenciam a aprendizagem do estudante com deficiência e a sua escolarização. Conforme Lancillotti (2003, p. 17),

[...] para o atendimento efetivo de toda pluralidade humana a escola precisa se transformar, incorporar novos conhecimentos, novas tecnologias e procedimentos didáticos. Para atender o aluno com deficiência é imprescindível reformular a organização do trabalho didático vigente na escola, pois ela encontra-se anacronizada pelo movimento da história.

Por esta razão a pergunta que intitula este subtítulo revela o estudante com deficiência intelectual como aquele que possui um instrumento didático como os demais estudantes da turma, apresentando uma forma única e exclusiva de relação com o professor. Para melhor compreender como este estudante se faz presente na escola contemporânea é preciso fazer um breve diálogo do contexto histórico da educação brasileira e as vertentes pedagógicas que favoreceram este processo.

1.2 A escolarização do estudante com deficiência intelectual: da escola onde estou

Neste subtítulo é tratada a escolarização do estudante com deficiência, as formas como ocorreram esta escolarização, o trabalho didático, as múltiplas perspectivas desenvolvidas com estes estudantes.

De acordo com o Artigo 53º do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA,

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação ao trabalho, assegurando-lhes: I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. (BRASIL, 1990, n.p.).

A escolarização, de um modo geral, apresenta-se como a forma de concretizar ou materializar o processo de aprendizagem dos alunos. Conforme Ribeiro (2006), há um conjunto de argumentos sociológicos e históricos capazes de dar resposta aos questionamentos referentes à exclusão de grupos no processo de escolarização. Segundo o autor,

[...] a escolarização diz respeito ao complexo processo que envolve aspectos relacionados com a instituição escolar: a quem é oferecida, qual a sua função, sua organização, seu currículo, a tecnologia a sua disposição (livros, recursos e materiais utilizados para a escrita, entre outros), a forma e o princípio das ações pedagógicas desenvolvidas em seu interior, o sistema escolar (se é constituído ou não), entre outros, inclui saberes culturais associados a determinados grupos profissionais e a transformação destes em disciplinas escolares. (RIBEIRO, 2006, p. 53).

Mediante o que foi exposto, pode-se realizar o seguinte questionamento: o estudante com deficiência faz parte deste processo de escolarização? A escolarização como projeto político orientado para a sua universalização tem atingido ao público alvo da Educação Especial³?

Segundo Ribeiro (2006), o modo contemporâneo da escolarização vem sendo colocado em xeque, não somente pelas dificuldades para fazer com que ele realmente se efetive, como também pelos conjuntos de transformações sociais existentes que o levam a dar uma resposta positiva à crise do sistema educacional existente. Nesta perspectiva direciona-se essa investigação, buscando apresentar o processo de escolarização do estudante com deficiência no contexto do modo contemporâneo de escolarização.

1.3 O modo contemporâneo de escolarização e o estudante com deficiência

No que diz respeito à inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas do estudante com deficiência, Ferreira e Ferreira (2007) descrevem a existência de constantes movimentos de busca de adequações ao quadro atual das reformas da educação básica, apontando questões e desafios para a prática educacional dirigida a esses estudantes.

Observa-se, a partir de análise de documentos políticos e da legislação em vigor que,

[...] o contexto esperado seria de um acesso ampliado dos alunos com deficiência a uma escola básica mais aberta para acolhê-los e mais habilitada a fazê-lo. Deve-se considerar, contudo, ao olhar para as políticas que acompanham a materialização da educação dita inclusiva, no Brasil, que o que se faz é o resultado do embate de várias forças sociais e econômicas, portanto marcado por contradições (FERREIRA; FERREIRA, 2007, p. 24)

³ De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação são segmentos que compõem o público alvo da Educação Especial.

A escolarização do estudante com deficiência perpassa o olhar atento às políticas existentes e se estende às formas com que elas se configuram. As atuais regulamentações da política de educação básica podem gerar novos impactos na escolarização dos estudantes com deficiência. Segundo Ferreira e Ferreira (2007), a simples promoção automática⁴, desacompanhada de um sistema mais cuidadoso e sistemático de avaliação e previsão de serviços de apoio, acaba por favorecer uma formação fragilizada dos alunos do ensino fundamental durante o processo regular de escolarização.

Ao olhar para a educação básica e a forma como acontece a escolarização do estudante com deficiência em âmbito nacional, torna-se importante tomar como referência a função social da escola e a partir dela estabelecer um plano de desenvolvimento escolar que busque ao máximo o desenvolvimento do aluno. Pimenta⁵ (1999, apud FERREIRA; FERREIRA, 2007, p. 38) aponta que a função da escola é “[...] incorporar os alunos no processo civilizatório, garantindo que os alunos deficientes, assim como os outros alunos, apropriem-se dos avanços do conhecimento, da tecnologia e da diversidade das manifestações culturais.”

De acordo com Moscardini (2011, p. 58)

Nos últimos anos houve um avanço considerável tanto no plano político quanto pedagógico no que se refere à escolarização do aluno com deficiência, entretanto, quando o tema se refere ao processo de ensino-aprendizagem da criança com deficiência intelectual essa evolução foi praticamente inexpressiva, à medida que não ocorreram transformações claras no que concerne às oportunidades oferecidas a essa população por programas educacionais públicos que se encarreguem de facilitar a escolarização desses indivíduos.

Segundo o autor, a inclusão, “[...] tal como vem sendo implantada, carece de suporte teórico e organizacional que atenda a real escolarização do estudante com deficiência.” (MOSCARDINI, 2011, p. 59). Dessa forma, afirma que

[...] apesar desse movimento representar um discurso assumido pelos documentos oficiais, a materialização dessa dinâmica, de modo especial, no que concerne a inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual, não parece estar acompanhando a sua legislatura, tendo em vista que a escola continua procurando em regar mecanismos de desvio daqueles alunos que, por alguma razão, não correspondem as suas práticas. Nessa realidade, lança-se no contexto atual da educação inclusiva um novo desafio para uma escola que ainda não superou barreiras mais antigas, como a evasão, a repetência e o analfabetismo, o que impõe sérias dúvidas a respeito da viabilidade e da promoção desse movimento, uma vez que suas bases estão calcadas

⁴ Entende-se por promoção automática aquela que acontece de forma desvinculada do processo de escolarização, que desconsidera fatores importantes para que a escolarização ocorra, pois os estudantes são promovidos ao ano escolar seguinte desconsiderando a sua aprendizagem.

⁵ PIMENTA, S.C. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: Pimenta, S. C. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividades docente**. São Paulo, Cortez. 1999.

em um contexto complexo que se mostrou incapaz de sanar problemas que acompanham a instituição escolar desde a sua origem. (MOSCARDINI, 2011, p 59).

Conforme Ferreira e Ferreira (2007), a escolarização do estudante com deficiência deve ocorrer independente das suas peculiaridades,

A educação a eles destinada deve revestir-se dos mesmos significados e sentidos que ela tem para os alunos que não apresentam deficiência; para eles, como para qualquer outro aluno, deve ser reconhecida a importância dos espaços de interação que o sistema educacional pode promover de forma sistemática na apropriação do conhecimento escolar e no desenvolvimento pessoal. (FERREIRA; FERREIRA, 2007, p. 40).

Entende-se, de acordo com as pesquisas apresentadas, que a escolarização do estudante com deficiência reveste-se de um posicionamento que se contrapõe ao esperado pelo que é proposto pela legislação em vigor. Em um sentido amplo, a escola “[...] não tem investido esforços na escolarização deste público, pois diante das dificuldades atribuem ao estudante, às suas características pessoais, orgânicas, sociais e familiares, a responsabilidade pelo insucesso no desenvolvimento ou na aprendizagem.” (FERREIRA; FERREIRA, 2007, p. 42-43).

Percebe-se que a escolarização destes estudantes está vinculada à promoção automática sem atentar a uma real aprendizagem. Esta promoção automática caracteriza-se pela promoção do estudante com deficiência sem nenhuma barreira de retenção no processo de aprendizagem, como se não existisse um processo de ensino-aprendizagem estabelecido entre o professor e o estudante.

Perante o mencionado, evidencia-se a necessidade de repensar a organização do trabalho didático e o uso dos instrumentos didáticos como elementos de mediação para a relação educativa em uma perspectiva de trabalho no processo de escolarização do estudante com deficiência.

1.4 A escolarização do estudante com deficiência e o trabalho didático

O processo de inclusão dos estudantes com deficiência tem apresentado inúmeros questionamentos e novas propostas de trabalho com este público. As produções acadêmicas têm evidenciado a preocupação em efetivar um trabalho didático exitoso que favoreça a escolarização destes alunos. Segundo Góes e Laplane (2013, p. 2),

As dificuldades e os desafios postos pela inclusão escolar são das mais variadas ordens e estão ligados à organização da nossa sociedade, aos valores que nela prevalecem, às propriedades definidas pelas políticas públicas, aos meios efetivamente disponibilizados para a implantação dessas políticas, aos fatores relacionados à formação de docentes, às questões de infraestrutura e aos problemas vinculados à especificidade das diferentes condições que afetam o desempenho acadêmico e a formação pessoal de sujeitos que apresentam ou outras características que introduzem na categoria de alunos especiais.

A escolarização do estudante com deficiência é resultante de um processo histórico da educação e precisa ser compreendida a partir desta abordagem. Ressalta-se, nesse contexto, como se deu a organização do trabalho didático no decorrer da história e o uso dos instrumentos didáticos que evidenciaram esta escolarização.

Segundo Jannuzzi (2012), a educação da pessoa com deficiência surgiu no final do século XVIII e início do século XIX, inspirada nos modelos europeus de educação para estudantes cegos. Foram criados no Brasil o Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, e o Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857. A criação destas duas instituições iniciava um trabalho ainda inexplorado no país, pareciam inusitadas, considerando-se o contexto da época. Teixeira (1968, p. 71) comenta:

Nada me parece mais significativo desse longo período de omissão e estagnação, com medidas medíocres e lampejos de paternalismo, do que a criação do colégio Pedro II e dos institutos de cegos e surdos-mudos, como as principais instituições educativas da capital do país em 60 anos de reinado.

Neste período ainda não havia sido apresentada nenhuma indicação de trabalho diferenciado que contemplasse a escolarização dos estudantes com deficiência. Sua escolarização estava vinculada a vertentes que se apresentavam mais com um perfil clínico do que pedagógico. Jannuzzi (1992) identifica duas vertentes neste período, denominadas por ela como *médica-pedagógica* e *psicopedagógica*.

Na vertente médica-pedagógica, mais subordinada ao médico, não só na determinação do diagnóstico, mas também no “âmbito das práticas escolares” (JANNUZZI, 1992, p. 82), não existia uma preocupação direta com a aprendizagem, uma vez que os procedimentos educativos estavam relacionados a fatores patológicos. Em síntese, o trabalho desenvolvido nesta vertente caracterizava-se também por uma segregação social, sendo que, segundo Jannuzzi (1992), os agrupamentos eram organizados por sexo e patologias.

Historicamente, de acordo com Jannuzzi (2012, p. 101),

A organização dos médicos em torno da higiene mental começou em 1909, com a criação do Comitê Nacional de Higiene Mental. Posteriormente, houve a formação da Liga Brasileira de Higiene mental por Gustavo Riedl, seu primeiro dirigente. Em 1925, a Reforma João Luís Alves criou o Curso Especial de Higiene e Saúde Pública, anexo à Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro [...]. Mas a sua influência junto às escolas deu-se a partir da organização da Seção de Ortofrenia e Higiene Mental no Instituto de Pesquisa Educacionais, em 1933, por Anízio Teixeira. Em janeiro de 1934 instalaram-se clínicas de higiene mental nas escolas experimentais, articuladas com a tarefa pedagógica.

A vertente psicopedagógica, segundo Jannuzzi (1992, p. 88), caminhava em defesa da educação dos “anormais”, buscando “[...] identificar essas pessoas por meio de escalas psicológicas e escalas de inteligência para serem selecionados nas escolas especiais. Mesmo visando a educação do deficiente, esta vertente também se revelou segregadora, dando origem as classes especiais.”

Nesta vertente, segundo a autora, todos devem ser aproveitados, em algum sentido, devendo a escola selecioná-los e prepará-los para o seu lugar devido. “Os anormais em classes selecionadas, com professores especializados, com grandes conhecimentos científicos e um grande poder de intuição, trabalhando para aumentar neles a adaptabilidade e a laboriosidade.” (JANNUZZI, 2012, p. 53). Compreende-se que nesta vertente buscou-se uma visão de educação para o trabalho, dando aos “anormais” condições de participarem da vida social, de forma funcional. Mas ainda não se podia evidenciar um trabalho didático direcionado à aprendizagem e escolarização do deficiente, uma vez que a preocupação era pautada somente em dar-lhes uma ocupação funcional na sociedade.

Para Glat e Blanco (2007), foi somente com a criação Centro Nacional de Educação Especial - Cenesp e suas Diretrizes Básicas para a Ação (BRASIL, 1974) que a Educação Especial “rompeu” com o modelo médico e adotou o modelo educacional, absorvendo os conhecimentos da psicologia da aprendizagem, que deixavam de enfatizar a deficiência do indivíduo em favor das condições do meio e dos recursos usados para o desenvolvimento e a aprendizagem do sujeito. A educação do deficiente começa a voltar-se para a aprendizagem e seu desenvolvimento intelectual.

A Cenesp tinha como finalidade promover a expansão e a melhoria ao atendimento dos excepcionais. Este estabelecimento impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, ainda configuradas por campanhas assistenciais e ações isoladas do Estado.

Durante a década de 1970, iniciaram-se em âmbito nacional os movimentos pró-integração e normalização, sob a premissa básica de que todas as pessoas com

deficiências tinham o direito de usufruir das condições de vida mais comuns ou normais possíveis. Em linhas gerais, a integração pregava a preparação prévia dos alunos com necessidades educacionais especiais para que demonstrassem ter condições de acompanhar a turma no ensino regular, mediante apoio especializado paralelo. Em outras palavras, pode-se dizer que a proposta da integração continuava tendo como base o modelo médico da deficiência, que centrava o problema nos alunos e desresponsabilizava a escola, a qual caberia tão-somente educar os alunos que tivessem condições de acompanhar as atividades regulares, concebidas sem qualquer preocupação com as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais (PLETSCH, 2014, p. 6).

Pletsch (2014, p. 6) explica que nesse período aumentou no Brasil o número de oficinas em que os deficientes, especialmente “mentais”, eram preparados para ingressar no mercado de trabalho, com vistas à sua posterior “integração” na sociedade. Tais oficinas ensinavam tarefas manuais específicas, repetitivas e pouco rentáveis economicamente. A autora sinaliza que “As diretrizes para o trabalho nas oficinas foram descritas no documento intitulado *Habilitação do deficiente mental para o mercado de trabalho* (Brasil, 1979), elaborado pela parceria entre o CENESP e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de São Paulo.” Segundo a autora,

A proposta da profissionalização já integrava os dispositivos do Projeto Prioritário nº 35, que afirmava “o quanto seria mais barato educar uma criança infradotada do que sustentá-la durante toda a sua existência. Educá-la possibilitaria tornar-se útil e contribuir para a sociedade, elevando a renda familiar” [...] Ou seja, o enfoque pretendia tornar as pessoas independentes, sobretudo financeiramente, mesmo que em empregos de baixa remuneração, para diminuir os gastos do Estado. (PLETSCH, 2014, p. 6).

Para Souza⁶ (2013, apud PLETSCH, 2014) isso evidencia que a base da concepção de educação vigente se dava a partir da teoria do “capital humano”. De acordo com Pletsch (2014, p. 6), a Lei nº 5.692/1971, que regia as práticas curriculares nas escolas e classes especiais, “[...] recomendava tratamento especial aos alunos com deficiências físicas ou mentais”, assim como àqueles que se encontravam em defasagem idade/série ou aos superdotados. Dessa forma, observa que

O crescimento do número de classes especiais nas escolas públicas regulares durante os anos de 1970 também foi reflexo da ampliação do acesso dos grupos populares ao sistema de ensino, o qual desde sempre se apresentou a estes sujeitos com uma estrutura curricular rígida. Assim, muitos desses sujeitos — mais da metade da população brasileira vivia então em condições de pobreza a extrema pobreza (Mendes,

⁶ Souza, F.F. **Políticas de educação inclusiva**: análise das condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na instituição escolar. 2013. 297f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

1995) — acabavam sendo avaliados como “prováveis alunos excepcionais”, por apresentarem comportamentos considerados inapropriados em sala de aula. Por isso, eram encaminhados para as classes especiais, nas quais lhes eram oferecidas apenas atividades pedagógicas reiteradamente simplificadas. Essas classes, ao longo das décadas de 1970 e 1980, acabaram reforçando os problemas relacionados ao fracasso escolar, evidenciando conforme Ferreira (1992), a “deficiência da escola”. (PLETSCH, 2014, p. 6).

Em relação à década de 1990, a autora aponta que o contexto histórico era de sérios problemas educacionais e econômicos. Os problemas econômicos estavam ligados a altas taxas de juros, desvalorização interna e externa da moeda, ampliação da pobreza, entre outros problemas. Nas questões educacionais, observa que:

Mais de dois terços das crianças e adolescentes entre 7 e 14 anos não eram beneficiados pela escola, em função de três modalidades de exclusão fortemente presentes na sociedade brasileira, a saber: a) a impossibilidade de acesso; b) a exclusão precoce da escola (sobretudo com altas índices de evasão); c) a inclusão sem acesso ao ensino de qualidade (PLETSCH, 2014, p. 6).

No contexto internacional, conforme Pletsch (2014, p. 10), um marco foi a “Conferência Mundial sobre a Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, em Jomtien, Tailândia, em 1990, que resultou na conhecida “Declaração de Educação para Todos”. O Brasil foi um dos signatários do evento, participando da sua organização, iniciada em 1985. De acordo com a autora,

Em consonância com essas diretrizes foi realizada em Salamanca, Espanha, em 1994, a *Conferência Mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade*, que deu origem à Declaração de Salamanca. Essas declarações, juntamente com a Convenção da Guatemala (1999) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências (Brasil, 2008), fortaleceram o discurso em prol dos direitos sociais e educacionais das pessoas historicamente excluídas, dentre as quais as pessoas com necessidades educacionais especiais em decorrência de deficiências e outras condições atípicas do desenvolvimento. Em grande medida fortemente amparada no discurso humanitário e na universalização da educação básica, a consigna da educação inclusiva se disseminou e institucionalizou. Os seus princípios foram (e continuam sendo) incorporados ao longo dos anos noventa nas políticas educacionais brasileiras, sob forte influência de organismos internacionais como a UNESCO e o Banco Mundial. (PLETSCH, 2014, p. 10).

No contexto brasileiro, esses pressupostos presentes na proposta da educação inclusiva foram incorporados pelo Ministério da Educação, em 2001, com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001). Com essas diretrizes, as práticas educacionais frente aos alunos com deficiências passou a ter como base o discurso da educação inclusiva, implicando sua matrícula “[...] em classes regulares, com o suporte da Educação

Especial (complementar ou suplementar), que poderia ocorrer em sala comum com o apoio do professor itinerante ou no contra turno em salas de recursos.” (PLETSCH, 2014, p. 11). Para a autora:

Entre outros aspectos, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de 2001 e a Política de Educação Especial de 1994 regulamentaram a organização e a função da Educação Especial nos sistemas de ensino da educação básica, a continuação do repasse de verbas e recursos humanos para instituições privadas por meio de parcerias. Além disso, regulamentaram os locais de atendimento e as propostas de flexibilização e adaptação curricular em sintonia com os dispositivos do documento *Adaptações Curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais* (Brasil, 1998), que integra o conjunto dos Parâmetros Curriculares Nacionais. (PLETSCH, 2014, p. 11).

A autora cita Michels e Garcia⁷ (2010, p. 218, apud PLETSCH, 2014, p. 11), que indicam que a “[...] educação dos alunos com necessidades educacionais especiais deve contemplar as diferenças individuais e requer um tratamento diferenciado dentro do mesmo currículo.” No entanto, segundo os autores, o documento acaba dando “[...] margem a que se pense em recursos e métodos diversificados para o trabalho pedagógico, com a criação de alternativas nos processos de aprendizagem”, propondo assim “[...] novos níveis de diagnóstico e prognóstico baseados na relação entre diferenças individuais e currículo” (MICHELS; GARCIA, 2010, p. 218, apud PLETSCH, 2014, p. 11). Nesse sentido, flexibilizar o currículo sem reconhecer a individualidade dos alunos e a complexidade da escolarização, segundo Pletsch (2014), é um aspecto negativo. A autora afirma que:

[...] o uso de recursos e estratégias diferenciadas nas práticas curriculares a partir de planejamentos articulados com o currículo em geral é fundamental e, em muitos casos, imprescindível, como, por exemplo, o uso da comunicação alternativa para que alunos com dificuldades de comunicação possam desenvolver a interação social e, conseqüentemente aprender e internalizar os conhecimentos e bens culturais (PLETSCH, 2014, p. 12).

Conforme Lancillotti (2006), a escola é a instituição que tem como função precípua a transmissão do conhecimento historicamente acumulado. Se é função da escola transmitir estes conhecimentos, fica evidente que serão utilizados recursos para que isto ocorra, bem como que se alguém transmite algo, transmite a alguém. Ou seja, a escola, ao transmitir algum conhecimento, utiliza-se de recursos, de instrumentos que efetivam esta transmissão.

⁷ MICHELS, M.H.; GARCIA, R.C. A organização curricular na articulação entre serviço especializado e classe comum: um modelo inclusivo? In: Kassir, M.C.M. (Org.). **Diálogos com a diversidade: desafios da formação de educadores na contemporaneidade**. Campinas: Mercado das Letras, p. 211- 232, 2010.

Em sua pesquisa intitulada “A Organização do Trabalho Didático como categoria da análise para a Educação Especial”, Lancillotti (2006) menciona que para a educação, ideias, valores, conceitos, símbolos, hábitos e habilidades interessam como elementos que devem ser assimilados pelos homens com o objetivo de forjar uma segunda natureza, o que implica a compreensão de que estes elementos são produzidos para a humanização do homem, pois não estão presentes em sua natureza biológica.

Da mesma forma, Saviani (2003) corrobora com esse pensamento no que diz respeito ao trabalho educativo enquanto resultante de uma necessidade para atender a necessidade de uma segunda natureza humana,

Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta ou indiretamente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim o objeto da educação diz respeito, de um lado à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2003, p.13)

Mencionada a importância do trabalho educativo, e que este acontece efetivamente em ambiente escolar, cabe clarificar também que o mesmo requer organização dos meios pelos quais se possa realizar em cada indivíduo essa segunda natureza. Para tanto, no que se refere à escola, cabe a ela a proposição de métodos e formas de organização do conjunto de atividades escolares trazidos no currículo. (LANCILLOTTI, 2006).

Essa instituição é apresentada hoje como escola para todos, todos têm direito à educação, conforme o Artigo 205º de nossa Constituição Federal, que estabelece: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988, n.p.).

A escola revela-se como promotora de uma pedagogia unificada, capaz de atender a todos. No entanto, sabe-se que há uma heterogeneidade de estudantes que compõem o quadro escolar, entre eles encontram-se os estudantes com deficiência. Perante esta realidade, emerge a proposição a respeito do trabalho didático direcionado a estes alunos: a organização do trabalho didático da escola para todos cumpre com a sua função perante a escolarização do estudante com deficiência?

Em conformidade com as pesquisas realizadas por Lancillotti (2006), Pletsch e Glat (2012) e Neres (2015) a respeito das práticas escolares para a escolarização dos alunos com deficiência, constata-se que esse formato cristalizado na escola não tem favorecido o processo

de escolarização dos alunos com deficiência que necessitam de uma ação docente, em alguns momentos, individualizada. As pesquisas ainda revelam que as práticas pedagógicas têm apresentado poucas mudanças para atender às necessidades educacionais dos alunos com deficiência.

Ao tratar a questão da escolarização do estudante com deficiência no ensino comum deve-se considerá-los como sujeitos atuantes de seus processos de aprendizagem. Estes estudantes devem ser vistos e compreendidos como sujeitos pertencentes à escola e que apresentam diferentes interesses no processo de aquisição do conhecimento acadêmico. Para que seu processo de escolarização apresente-se relevante em sua constituição enquanto cidadão, os conhecimentos escolares desenvolvidos devem estar relacionados à sua vivência social e promover de forma satisfatória a conquista da sua autonomia e liberdade na sociedade. Em suma, a aprendizagem ocorrida no âmbito escolar deve promover mudanças na vida social destes estudantes. Não cabe mais mantê-los engessados em processos de ensino-aprendizagem que não atendem às suas necessidades primárias.

Este breve diálogo apresentado nas publicações referente à escolarização do estudante com deficiência e o trabalho didático realizado com estes no ensino comum permite que seja indagada a real aplicabilidade da legislação vigente acerca da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. A legislação preconiza ao público alvo da Educação Especial o direito à matrícula e permanência na escola comum, mas não tem atingido as esferas do fazer pedagógico.

1.5 Os recursos didáticos e a relação educativa

Neste subtítulo será tomado como norte o pensamento de Alves (2005) na investigação dos recursos didáticos como elemento de mediação para a relação educativa em uma perspectiva de trabalho, ou seja, qual o papel destes recursos didáticos na relação educativa.

Por recursos didáticos entende-se, em ampla caracterização, os instrumentos utilizados no processo de aprendizagem, conforme Alves (2005, p. 10-11):.

Os recursos didáticos, envolvendo os procedimentos técnico-pedagógicos do educador e as tecnologias educacionais; fazem a mediação entre o professor e os conteúdos programados para serem transmitidos aos alunos. Por relação educativa, entendemos a organização que coloca, frente a frente, uma forma histórica de educador, de um lado, e uma forma histórica de educando, do outro.

É preciso que se tenha clareza da organização do trabalho didático em âmbito escolar, como afirma Alves (2005, p. 11):

No plano mais genérico e abstrato, qualquer forma histórica da organização do trabalho didático envolve, sistematicamente, três aspectos: ela é, sempre, uma relação educativa que coloca, frente, uma forma histórica de educador, de um lado, e uma forma histórica de educando(s), de outro; realiza-se com a mediação de recursos didáticos, envolvendo os procedimentos técnico-pedagógicos do educador, as tecnologias educacionais pertinentes e os conteúdos programados, [...] e implica um espaço físico com características peculiares, onde ocorre.

Mediante o exposto, é certo que a escola busca, entre erros e acertos, encontrar uma melhor adequação da organização do trabalho didático para atender aos estudantes com deficiência intelectual. Sendo assim, concorda-se com Figueiredo (2002, p. 68) quando sugere que para efetivar a inclusão é preciso “[...] transformar a escola, começando por desconstruir práticas segregacionistas. [...] a inclusão significa um avanço educacional com importantes repercussões políticas e sociais, visto que não se trata de adequar, mas transformar a realidade das práticas educacionais.”

Para compreender a organização do trabalho didático em vista de uma escola inclusiva, é válido citar a reflexão de Alves (2010, p. 53):

É desse marasmo que a escola deve ser retirada. Para tanto não só a escola deve mudar, mas também os educadores, os seus recursos pedagógicos, as tecnologias educacionais, os conteúdos didáticos e, inclusive, a concepção de espaço escolar. É preciso mudar o conjunto da organização do trabalho didático.

Tendo esta visão do que sejam os recursos didáticos em um processo de aprendizagem em contexto escolar, convém mencionar quais os tipos de recursos didáticos utilizados hoje na escola. São inúmeros e variados os recursos didáticos existentes nas escolas brasileiras, conforme Freitas (2009, p. 22),

[...] esses materiais são classificados como recursos visuais, auditivos ou audiovisuais, ou seja, recursos que podem estimular o estudante por meio da percepção visual, auditiva ou ambas, simultaneamente. Muitos deles foram criados exclusivamente para fins pedagógicos, isto é, foram pensados para serem didáticos, para mediar a construção do conhecimento que ocorre no ambiente escolar.

Os recursos tendem a cumprir com a função de mediadores no processo de aprendizagem, ou seja, funcionam como instrumentos de registros, que podem ser conferidos, avaliados no processo servindo como mediação do mesmo. Sendo assim, a escola está hoje

revestida de inúmeros recursos didáticos que podem ser utilizados para a análise do processo de aprendizagem.

Conforme Vygotsky (1997), a relação educativa constitui-se como tal na medida em que se desenvolvem mediações (ações, linguagens, dispositivos, representações) que potencializem a capacidade de iniciativa e de interação das pessoas. Nessa perspectiva, o professor precisa saber conduzir a sua prática pedagógica buscando promover a autonomia, a criatividade e a comunicação dos estudantes. Os cadernos escolares permitem que se estabeleça uma relação educativa entre o professor e o aluno a fim de que se possa avaliar o trabalho didático desenvolvido no processo de escolarização.

Por esta razão, tomando o pressuposto de Alves (2005) de que na organização do trabalho didático realiza-se a mediação de recursos didáticos, optou-se em tomar os cadernos escolares de estudantes com deficiência intelectual para considerar o processo de escolarização destes estudantes em ensino comum.

No estudo mencionado anteriormente, Neres (2016) apresenta o caderno escolar como fonte primária de informações relativas ao ensino e a aprendizagem, considerando que nele é possível verificar os registros e resultados do trabalho do aluno no decorrer das aulas e outras situações didáticas.

2 OS CADERNOS ESCOLARES DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA: UM MAPEAMENTO DE ESTUDOS ELABORADOS

O presente capítulo tem por objetivo apresentar os cadernos escolares de estudantes com deficiência como objeto de pesquisa enquanto instrumento didático. Para tanto, apresenta-se um mapeamento da produção acadêmica acerca dos estudos que tomaram os cadernos escolares como fonte de pesquisa.

Segundo os documentos nacionais (BRASIL, 1997; 1998; 2007), a escola pode dar respostas às necessidades específicas dos estudantes, por meio do atendimento diversificado dentro do mesmo currículo, respeitando a diversidade e mantendo a ação pedagógica para que todos possam aprender juntos (BRASIL, 1998). O documento considera, ainda, que a aprendizagem escolar está diretamente vinculada ao currículo, organizado para orientar os níveis de ensino e ações docentes.

Essa abordagem de currículo abrange aspectos teórico-metodológicos que se firmam em sala de aula. A escola para todos requer uma dinamicidade curricular que permeia o ajuste pedagógico e o processo de escolarização, atendendo às necessidades dos estudantes. Não se trata de um novo currículo, mas de um currículo dinamizado com estratégias pedagógicas que direcionem a aprendizagem, tendo como critérios para esta adaptação: “[...] o que o aluno deve aprender. Como aprender. Que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem. Como e quando avaliar o aluno.” (BRASIL, 1998, p. 33). Dessa forma, objetivando garantir o acesso ao currículo aos estudantes com deficiência intelectual, o referido documento enfatiza a necessidade de utilizar em sala de aula estratégias que favoreçam a aprendizagem e possibilitem o desenvolvimento das habilidades e da apropriação do conhecimento elaborado.

Para garantir esse processo de escolarização, os professores devem realizar escolhas metodológicas e definir recursos didáticos, para que o seu trabalho pedagógico, que é desenvolvido de modo coletivo, atenda também ao estudante com deficiência em seu processo de escolarização. (BRASIL, 2007).

Neste sentido, os recursos didáticos devem estabelecer o elo entre o conhecimento a ser adquirido e o conhecimento elaborado, entre o planejamento e as práticas pedagógicas, sendo estas entendidas como um conjunto de conhecimentos que devem ser transmitidos pela escola, mas como um conjunto de experiências que a escola, como instituição formal, dispõe aos estudantes para potencializar o seu desenvolvimento. Entende-se por recursos didáticos todos

os materiais utilizados no processo de ensino e aprendizagem, sendo o caderno escolar um recurso didático fundamental neste processo.

Desta forma, tomar os cadernos escolares como fonte de análise e compreensão de como acontece o registro da aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual, mediante a proposta da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, dispõe de um trabalho investigativo, baseado na observação, descrição, contextualização perante a educação deste público.

2.1 Mapeando o caderno escolar em território acadêmico

O mapeamento das publicações tem como objetivo apresentar reflexões sobre o uso dos cadernos escolares no contexto da sala de aula como objeto de pesquisa e as possibilidades de seu uso para investigar a escolarização dos alunos com deficiência intelectual. Para tanto, o primeiro procedimento foi realizar um levantamento de pesquisas e estudos desenvolvidos sobre os cadernos escolares e seus usos na escola. Tal levantamento deu-se nas bases de dados da Anped, Capes, BDTD, Scielo e duas revistas (Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos e Revista Brasileira de História da Educação). Os descritores utilizados foram: cadernos escolares e deficiência intelectual.

Embora na investigação tenham sido encontrados vários trabalhos relacionados aos recursos didáticos de um modo geral, o caderno escolar foi pouco abordado no campo da pesquisa. No que diz respeito ao caderno escolar do estudante com deficiência intelectual é escassa a abordagem. Por esta razão, o recorte da investigação ficou mais limitado e foi preciso selecionar as pesquisas que apresentassem o descritor “caderno escolar” no título, nas palavras chaves ou no resumo, e ainda que abordassem o caderno escolar propriamente dito, e não o estudo realizado para outros assuntos. Do material coletado na investigação foram encontrados dezesseis trabalhos, sendo: duas teses, seis dissertações, uma monografia e sete artigos (alguns artigos frutos de teses ou dissertações).

Além dos dezesseis trabalhos encontrados nas bases de dados citadas anteriormente, foi encontrado um livro que aborda diretamente os cadernos escolares, com o título: “Cadernos a vista: escola, memória e cultura escrita”, de Ana Chrystina Venâncio Mignot (2008), que reúne quinze estudos sobre a temática dos cadernos escolares. A obra traz estudos internacionais, como pesquisas da França, Argentina, Espanha e Itália.

Quadro 1- Relação de Publicações

TÍTULO	AUTORES/INSTITUIÇÃO	PUBLICAÇÃO/ANO
Cadernos e outros registros escolares da primeira etapa do ensino fundamental: um olhar da psicologia escolar crítica	Anabela Almeida Costa e Santos – USP	BDTD – Tese 2008
De como a didatização separa a aprendizagem histórica de seu objeto: Estudo a partir da análise de cadernos escolares	Marlene Terezinha Grendel – UFPR	BDTD – Tese 2009
Os sentidos atribuídos pelas crianças aos seus cadernos escolares	Caroline Guião Coelho Neubert – UFSC.	BDTD – Dissertação 2013
Nascimento dos cadernos escolares: um dispositivo de muitas faces	Vera Mendes dos Santos - UDESC	BDTD – Dissertação 2008
Cadernos escolares na primeira série do ensino fundamental: funções e significados	Anabela Almeida Costa e Santos - USP	BDTD – Dissertação – 2002
No caderno da criança, o retrato da escola.	Vitoria Libia Barreto de Faria – UFMG	BDTD – Dissertação 1988
Memória e discurso em marcas de correção: um estudo de cadernos escolares	Isa Cristina da Costa Lopes UFRJ	BDTD – Dissertação 2006
As marcas de correção em cadernos escolares do curso primário do colégio Farroupilha/RS	Alice Rigoni Jacques PUC – RS	CAPES – Dissertação 2011
Lá, na última página do caderno escolar... práticas de letramento 'não autorizadas'	Mariana Venafre Pereira de Souza UFRS	TCC 2010
Concepções e práticas de alfabetização: o que revelam cadernos escolares de crianças?	Eliane Peres. Gilceane Caetano Porto.	ANPED – Artigo 2009
Sobre escolas inclusivas: os cadernos escolares como fonte de pesquisa	Geovana Mendonça Lunardi Mendes UDESC	ANPED – Pôster 2010

Continua.

Continuação Quadro 1- Relação de Publicações

Tarefa escolar: o que dizem os cadernos dos alunos?	Cilene Ribeiro de Sá Leite Chakur	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – Artigo – 2000
Por uma bibliografia material das escritas ordinárias: o espaço gráfico do caderno escolar (França — séculos XIX e XX). Trad. Laura Hansen.	Jean Hébrard	RBHE – Artigo 2001
Cadernos escolares: como e o que se registra no contexto escolar?	Anabela Almeida Costa e Santos e Marilene Proença Rebello de Souza.	Scielo – Artigo 2005
Cadernos escolares: retrato histórico e pedagógico na Construção de saberes da cultura escrita em Mato Grosso	Ana Lúcia Nunes da Cunha Vilela e Taciana Mirna Sambrano UFMT	Google Acadêmico 2009 -
Inclusão escolar de crianças com deficiência: do direito à matrícula ao acesso ao conhecimento em trajetórias escolares.	Celi Corrêa Neres e Mônica de Carvalho Magalhães Kassar.	International Studies on Law and Education 22 jan-abr 2016 CEMOrOc-Feusp / IJI-Univ. do Porto.

Fontes: Scielo, BDTD, Capes, RBEP, RBHE e Google Acadêmico.

Organização: O autor.

Fazendo uso da coletânea bibliográfica encontrada referente ao tema caderno escolar e escolarização do estudante com deficiência intelectual, evidenciou-se que pouco se tem produzido a respeito do mesmo. Para tanto, objetivando direcionar o diálogo entre estes dois temas importantes no processo de inclusão escolar do estudante com deficiência intelectual buscou-se apresentar por meio das publicações as aproximações da discussão, bem como promover de forma relevante indagações que permeiam a organização do trabalho didático estabelecido nas escolas atualmente. Para isso, são apresentadas as publicações que permitem o delineamento do raciocínio para tal discussão.

2.1.1 Teses de Doutorado

Dentre os trabalhos desenvolvidos junto a Programas de Pós-Graduação em nível de Doutorado, a tese de Santos (2008) apresentou como objetivo compreender os registros de atividades produzidos na escola. Para a autora, tem-se ignorado tanto o contexto das instituições

como as relações em que são produzidas as atividades escolares, consideradas tão somente como produções discentes. Dessa forma, em sua tese documenta os aspectos da realização de produções escolares dos alunos que escapam à possibilidade de registro, mas que considera fundamentais para a compreensão desses materiais. Como resultados, aponta que para que o psicólogo utilize os cadernos e outros registros escolares como ferramenta de trabalho é necessário que se investigue, inicialmente, as condições institucionais, relacionais e situacionais em que foram produzidos.

Grendel (2009) apresenta como objetivo identificar o significado e a importância do caderno escolar como instrumento de registro das ideias históricas dos alunos. A autora considera o caderno escolar como articulador entre cultura geral e cultura escolar, haja vista o significado do conteúdo ensinado nas instituições. Utilizou em sua pesquisa uma abordagem diacrônica, analisando as formas e as funções desempenhadas pelos cadernos escolares historicamente. Aponta como resultados que foram constatadas operações mais didáticas do que relacionadas à ampliação do pensamento histórico, o que revelou, segundo a autora, uma dicotomia entre os modos de aprender a pensar e as possibilidades de pensar com a História e a partir dela. Conclui que os sujeitos escolares ainda não se reconhecem como agentes ativos de sua própria educação histórica.

2.1.2 Dissertações de Mestrado

Entre as dissertações, a pesquisa de Neubert (2013) teve como objetivo analisar os sentidos atribuídos aos cadernos escolares pelos professores e pelas crianças. Como resultados, indica que professores e alunos atribuem sentidos diferentes a este objeto escolar, revelando que sua utilização necessita de reflexão, discussão e planejamento, para que, de fato, atenda às finalidades pedagógicas.

Santos (2008, p. 8) coloca em questão a naturalização e permanência do caderno escolar, utilizando como ferramenta teórica para sua desnaturalização o método genealógico, o qual, segundo a autora, revela uma história híbrida construída a partir de “pequenos fragmentos” e distribuída em “desordem dentro de outras histórias”. Em sua pesquisa, realizou análise documental de cadernos escolares de alunos da primeira série, tendo como eixos principais o tempo, as atividades e as disciplinas, obtendo como resultados a percepção de elementos como a homogeneização, a compartimentalização, a classificação e a hierarquização. Aponta ainda que a intensidade das atividades de cópias confirmou que os cadernos são utilizados para a conformação de sujeitos produtivos, disciplinados, obedientes e submissos.

A dissertação de Santos (2002) teve como objetivo identificar as funções atribuídas aos cadernos escolares. Indica que para os alunos os cadernos são associados à cópia e à exercitação, devendo ser bem apresentáveis e estéticos, embora não revelem saberes apropriados por todos os alunos, pois sua utilidade é associada mais às folhas não utilizadas do que aos conteúdos registrados. Conclui que os cadernos se constituíram como elementos fundamentais que revelam concepções tanto de ensino quanto de aprendizagem, e sua autoria é fruto de esforço diário de alunos e professores.

O estudo apresentado por Faria (1988) com o objetivo de retratar a realidade escolar da criança de 1ª série, a partir da análise de seus cadernos, aponta para os limites da escola pública em sua relação com os alunos das classes populares. Estes limites são demonstrados na prevalência da memorização, uniformização e descontextualização do trabalho escolar. Conclui que, em uma sociedade de classes, apenas quando a escola leva em consideração a relação entre saberes singulares e plurais, desenvolvendo um trabalho pedagógico contextualizado, pode contribuir para a elaboração e execução de um projeto político/pedagógico articulado aos interesses das camadas populares.

Jacques (2011) analisa os registros referentes à correção dos docentes nos cadernos escolares de quatro alunos do Curso Primário do Colégio Farroupilha de Porto Alegre/RS, no período de 1948 a 1958. A pesquisadora considerou as anotações escritas, notas, conceitos, representações e sinais gráficos, como carimbos e figuras, utilizados pelos professores e alunos na correção das atividades escolares. Aponta que os cadernos representam um marco no contexto infantil e associam-se à memória da escola, permitindo ao pesquisador, a partir das marcas de correção, compreender a prática discursiva que torna-se visível as relações de ensino e de aprendizagem da instituição. Como resultados, afirma que as marcas de correção, ou seja, a forma como o erro era evidenciado, revela um contexto histórico em que são relevantes as trocas entre os professores, os cursos de formação e a experiência profissional advinda da prática e do contato cotidiano com os alunos e seus pares.

2.1.3 Artigos

Peres e Porto (2009) utilizaram os cadernos escolares como fontes históricas para investigar a história da alfabetização e das práticas escolares e não-escolares de leitura e escrita. Apontam que tais documentos revelam “[...] indícios de práticas, demonstram escolhas e opções teóricas e metodológicas das professoras, concepções de língua e ensino”. No entanto, “[...] possuem limitações enquanto objeto-fonte de investigação, uma vez que, obviamente eles não

dizem tudo do cotidiano de sala de aula, das professoras e dos alunos.” (PERES; PORTO, 2009, p. 3). Analisaram 46 cadernos escolares, indicando como resultados a predominância de atividades de cópia, ditado e preenchimento de linhas, bem como a hegemonia do método silábico nas práticas pedagógicas em classes de alfabetização.

O artigo de Chakur (2000) buscou investigar quais atividades são propostas por diferentes professores do ensino básico com o objetivo de compreender quais os conteúdos priorizados e como são abordados durante o ano em cada disciplina. Como resultados, indica que, de modo geral, o conteúdo programático das disciplinas não foi cumprido em sua totalidade, os registros não apresentam marcas de correções e há o predomínio da utilização do livro didático. A cópia foi apontada, a exemplo do que já foi constatado em outras pesquisas aqui apresentadas, como uma atividade hegemônica, assim como a observação de divergências entre o que os alunos de fato realizavam e o que os professores solicitavam.

A pesquisa apresentada por Santos e Souza (2005) especificou alguns elementos interligados ao cotidiano da sala de aula e aos dilemas pertinentes aos contextos em que são construídos os apontamentos nos cadernos escolares. Observam que os cadernos são também utilizados como ferramentas de controle tanto do docente em relação ao aluno como dos pais sobre o trabalho dos professores, o que, segundo as autoras, pode ser exemplificado pelo uso dos cadernos para enviar e receber bilhetes. Indicam ainda que não são vislumbrados nos cadernos os contextos e dilemas das produções dos registros, o que implica uma visão distorcida do desempenhos dos alunos principiantes.

Hébrard (2001) apresenta que, no contexto histórico do uso do caderno, a partir de século XIX, o sistema escolar francês procurou ampliar a concepção de ensino de forma que as crianças tivessem acesso às diferentes funções da escrita, não restringindo a alfabetização apenas ao ato de ler, escrever e contar. O caderno escolar passou a substituir as folhas avulsas, tornando-se o artefato no qual as aprendizagens seriam organizadas e ordenadas. Nesse espaço bidimensional, pautado pela ordem gráfica, o aluno descobriria como dominar, por meio da escritura, o tempo necessário para realizar os trabalhos escolares. Ao texto foram integrados esquemas e imagens, tornando o caderno um artefato em que o aluno poderia realizar a organização de seus conhecimentos. Conclui que a pesquisa sobre os cadernos escolares revela-se um “exemplo privilegiado da aplicação dos métodos da bibliografia material aos objetos manuscritos portadores de escrituras ordinárias.” (HÉBRARD, 2001, p. 115).

Foram encontrados dois artigos que analisaram especificamente cadernos de alunos com deficiência. Mendes (2010) investigou os registros e produções de “35 (trinta e cinco) cadernos escolares, sendo 24 (vinte e quatro) cadernos de crianças ditas “normais” e 11 (onze) cadernos

de crianças com deficiência” (MENDES, 2010, p. 1), com o objetivo de identificar a cultura escolar frente a inclusão de crianças com deficiência em salas de aula regulares. Os elementos considerados pela autora em sua análise foram a materialidade dos cadernos, ou seja, suas características físicas, os conteúdos e diversidade de atividades que expressavam o currículo e, por fim, “as inovações, adaptações ou modificações curriculares encontradas nos cadernos escolares dos alunos com deficiência em comparação com os demais.” (MENDES, 2010, p. 2). Como resultados, aponta que há uma cultura escolar expressa nos cadernos que demonstra que, ainda que haja certa diversidade em sua materialidade, a escola privilegia “um modo típico de registro independente do desenvolvimento da criança.” (MENDES, 2010, p. 5).

O artigo publicado por Neres e Kassar (2016) objetivou analisar aspectos da escolarização de alunos com deficiência em processo de inclusão escolar em uma escola comum no Município de Corumbá/MS, buscando verificar em que medida o direito dessas crianças está garantido em relação ao acesso ao conhecimento e às condições para o desenvolvimento e a aprendizagem. Utilizaram como procedimentos de pesquisa os cadernos escolares e a observação participante. Para a o exercício da investigação, foram selecionadas duas salas de aula que contavam com dois alunos com deficiência no conjunto da turma. Concluíram que, a despeito da proposição da educação para todos tão difundida nas políticas educacionais, no caso da educação especial pela via da inclusão escolar que propõe a “adequação” das escolas para atender a todas as crianças, o que se visualiza ainda é a perpetuação de práticas que produzem a exclusão. Para as autoras, percebe-se a necessidade eminente de mudanças nas práticas escolares, de tal forma que o direito das crianças com deficiência a uma educação de qualidade seja atendido. Para tanto, é preciso pensar em outro projeto de escola que possa realmente atender a todos que nela se encontram.

Mediante o que foi apresentado pela coletânea bibliográfica, fica evidenciado de que pouco se tem discutido a respeito do processo de escolarização dos estudantes com deficiência intelectual e os recursos utilizados para a validação do mesmo. A abordagem aqui apresentada, dentro da categoria da organização do trabalho didático, que tem os cadernos escolares como elementos de mediação para a relação educativa numa perspectiva de trabalho, tende a afirmar a função que os cadernos escolares, enquanto instrumento didático, ocupam na relação educativa.

A coletânea apresentada aponta os diversos pontos de pesquisas realizadas acerca do caderno escolar, estes em sua maioria não convergem para a pesquisa aqui elaborada, com exceção do artigo de Mendes (2010) e do relatório de pós-doutorado de Neres (2015). A presente pesquisa tem o enfoque no processo de escolarização do estudante com deficiência

intelectual, tendo o caderno escolar como instrumento de análise neste processo. Compreender o processo de escolarização a partir da análise documental dos cadernos escolares permite a aproximação da relação educativa estabelecida entre professores e alunos.

2.2 O caderno escolar como fonte de pesquisa

De acordo com o que foi apresentado na última seção, observa-se que o caderno escolar tem sido objeto de pesquisa nas mais diversas áreas de estudo e disciplinas. Observa-se ainda que em sua maioria os estudos direcionam-se para a investigação na linha de pesquisa da História da educação tendo como enfoque a cultura escolar, a identidade do estudante e a história e a historiografia. Estudos realizados por Aquino (2015) apontam que, embora haja diferentes modelos e formas de uso, os cadernos são importantes documentos que se entrecruzam com a história da educação, consistindo em documentos podem trazer a riqueza de uma história arquivada entre as páginas que revelam as práticas pedagógicas dos professores e que representam e ilustram o passado.

Os cadernos escolares de estudantes com deficiência podem ser tomados como fontes documentais que registram a organização do trabalho didático evidenciando assim a relação educativa existente entre o professor e o estudante. Por fonte histórica entende-se, segundo Bravo (1991), todas as realizações produzidas pelo homem que se mostram como indícios de sua ação e que podem revelar suas ideias, opiniões e formas de atuar e viver. Nessa concepção é possível apontar vários tipos de documentos: os escritos; os numéricos ou estatísticos; os de reprodução de som e imagem; e os documentos-objeto.

Para Figueira, Neres e Stein (2015), a consideração sobre o que pode ser fonte para pesquisa abarca outras possibilidades ao lançar mão de vários dispositivos tais como os audiovisuais, arquitetônicos, narrativas, objetos do cotidiano, dentre outros. Esta nova visão do que vem a ser uma fonte de pesquisa, segundo as autoras, toma uma nova dimensão a partir das discussões presentes nos historiadores da Escola dos Annales, que rompem com a dominância do documento textual, produzido por instituições oficiais, como fonte para as pesquisas.

Segundo Ragazzini (2001, p. 14), fonte documental “[...] é um tema clássico e permanente da historiografia e, sobretudo, da teoria da história. A identificação, o uso e a interpretação das fontes são elementos constituintes do caráter e da qualidade da pesquisa, além de portarem a identidade e a auto compreensão da pesquisa histórica.” No entanto, a pesquisa aqui tratada utiliza-se dos cadernos escolares como fonte documental na análise da organização do trabalho didático tendo por principal viés de questionamento a problematização da

escolarização do estudante com deficiência intelectual tomando os cadernos escolares para análise deste processo. Nesta perspectiva, a pesquisa documental, de acordo com Flores⁸ (1994, apud CALADO; FERREIRA, 2003, p. 3):

[...] permite a investigação de determinada problemática não em sua interação imediata, mas de forma indireta, por meio do estudo dos documentos que são produzidos pelo homem e por isso revelam o seu modo de ser, viver e compreender um fato social. Estudar documentos implica fazê-lo a partir do ponto de vista de quem os produziu, isso requer cuidado e perícia por parte do pesquisador para não comprometer a validade do seu estudo.

Ainda tratando do caderno escolar, pesquisas realizadas por Santos (2002, 2008) e Vinão Frago (2008) apontam que estes aparecem como organizadores do trabalho em sala de aula, sendo suporte para a execução de atividades. Para Porto e Peres (2009, p. 2), “O caderno não é mero dispositivo físico, pelo contrário é um dispositivo que gera efeitos na dinâmica da sala de aula, por meio da interação dos alunos e professores na realização da tarefa escolar.”

A maioria das pesquisas realizadas com cadernos escolares os menciona como fontes históricas e se direciona para a investigação em História da Educação pressupondo o uso como fontes, ou seja, como documentos que fundamentam e embasem a pesquisa histórica e que demonstram a dinâmica das relações sociais.

Como destaca Lombardi (2004, p. 155), “[...] as fontes resultam da ação histórica do homem e, mesmo que não tenham sido produzidas com a intencionalidade de registrar a sua vida e o seu mundo, acabam testemunhando o mundo dos homens em suas relações com outros homens e com o mundo circundante” Sob essa ótica, as fontes consistem em “[...] produções humanas, em testemunhos que possibilitam entender o mundo e a vida dos homens, em registros construídos por homens e mulheres em diferentes contextos históricos.” (OLIVEIRA, 2005, p. 3).

Nessa perspectiva toma-se os cadernos escolares de estudantes com deficiência intelectual como fonte documental para realizar a análise da mediação enquanto recursos didáticos, envolvendo os procedimentos técnico-pedagógicos do educador. De acordo com Goulart e Wilson (2013, p. 14),

[...] o caderno responde a uma ação do professor visando a uma função de aprendizagem dos conteúdos tratados por intermédio da rememoração, bem como

⁸ FLORES, J. **Análisis de datos cualitativos** – Aplicaciones a la investigación educativa. Barcelona: PPU, 1994.

função de aprendizagem das regras da escrita escolar e das escolhas discursivas do trabalho de cada disciplina (textos e exercícios, problemas, registros de memória e tarefas).

Ao tomar os cadernos escolares como fontes pesquisa na perspectiva da organização do trabalho didático são encontradas grandes dificuldades no que diz respeito à produção literária, pois esta fonte é tomada exclusivamente pelas pesquisas realizadas na História da Educação. No entanto, fazer o uso dos cadernos escolares como fonte de investigação permite apropriá-lo como recurso didático de mediação entre o professor e o estudante. Os cadernos evidenciam de que forma está estruturada a organização do trabalho didático do professor, a relação estabelecida com o estudante e principalmente o direcionamento da aprendizagem dos alunos. Tomar aqui os cadernos escolares de estudantes com deficiência intelectual permite aproximar-se da organização própria a eles destinada.

Conforme Le Goff (1993), as fontes documentais, em geral, são compreendidas como sendo quaisquer objetos, qualquer base de conhecimento fixada materialmente que elucide, instrua, reconstrua, prove ou comprove cientificamente algum fato ou acontecimento. Nessa perspectiva, pode-se considerar a pluralidade do campo da fonte documental que envolve desde escritos de todos os tipos até documentos figurados e produtos de escavações arqueológicas, dentre outros. Sendo assim, elucidar o processo de escolarização dos estudantes com deficiência intelectual utilizando os cadernos escolares como fonte documental permite conhecer esta realidade.

Segundo Alves (2005), a organização do trabalho didático se refere à relação educativa entre um educador e um estudante, realiza-se com a mediação de recursos técnico-pedagógicos para a transmissão do conhecimento, num determinado espaço físico. É uma atividade construída historicamente.

Ao propor a organização do trabalho didático como categoria de análise em educação, Alves (2005, p. 10) esclarece:

[...] a organização do trabalho didático é uma categoria subordinada, desde o momento que é produzida no campo da educação. Mas sua importância é inquestionável para o estudo histórico das relações educativas, no âmbito das instituições sociais nas quais se realiza. A organização do trabalho didático constitui-se, conceitualmente, nos limites de outras categorias mais centrais, tais como trabalho e organização técnica do trabalho, e as implica. Daí, também, a sua riqueza, pois, ao embutir categorias centrais importantes para a revelação das relações sociais, permite que a discussão da educação e da escola desvele as características mais profundas que as permeiam. Portanto, ao estudioso que celebra o trabalho como uma categoria fundamental para o entendimento das relações sociais, só pode se afigurar desejável e promissora a iniciativa de se investigar a educação e a escola com base no trabalho didático. É urgente que se façam, para tanto, as aproximações devidas entre este e as

transformações mais gerais do trabalho, no âmbito da sociedade capitalista, decorrentes da transição do artesanato para a manufatura, da passagem da manufatura para a fábrica moderna e desta para a fábrica automatizada.

É com essa categoria que se busca analisar o trabalho do professor, comprometido com os alunos com deficiência intelectual em sala de aula. Para compreensão e esclarecimento do mencionado faz-se uso pensamento de Betini (2007) quanto ao trabalho do professor,

[...] identificando a lógica que utiliza em suas práticas, suas origens, como trabalha com os alunos com a universalização do ensino fundamental; como se organizam com a quebra da seriação e, por outro lado, quem são os alunos que, neste momento histórico, entram na escola e que historicamente ou não tinham acesso a ela ou, quando tinham, nela permaneciam por pouco tempo; quais suas características, a qual classe social eles pertencem; como aprendem, alunos que têm sido excluídos da escola após anos de escolarização sem estarem pelo menos com a alfabetização consolidada. (BETINI, 2007, p.87)

Compreende-se assim que o trabalho didático desenvolvido em sala de aula possibilita um diálogo com os recursos utilizados no processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, os cadernos escolares de estudantes com deficiência intelectual pertencentes a uma turma de ensino comum podem ser considerados como objetos importantes para a análise da organização do trabalho didático, no que diz respeito a relação educativa estabelecida entre professores e estes estudantes.

3 O CADERNO ESCOLAR EM ANÁLISE: PISTAS E TESTEMUNHO DE ATIVIDADES SOBRE O TRABALHO DIDÁTICO

Esse capítulo tem por objetivo realizar a aproximação do objeto pesquisado considerando a legislação que assegura a escolarização dos estudantes com deficiência intelectual em ensino comum. Conhecer a realidade em que os estudantes estão inseridos e a prática pedagógica revelada por meio das imagens coletadas dos cadernos dos estudantes fazem parte do foco da pesquisa. Os cadernos revelam uma dinâmica peculiar de cada professor, a sua prática pedagógica e a relação educativa estabelecida com os estudantes.

Objetiva também apresentar o local da pesquisa bem como a normatização que regula o funcionamento da Educação Especial enquanto modalidade da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS - REME.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva:

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p. 16).

Desta forma, a Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande - Semed busca por meio de normatizações atender aos critérios estabelecidos pela legislação. O Atendimento Educacional Especializado - AEE oferecido nas escolas públicas e os Auxiliares de Pedagógicos Especializados - APE, dentre outros serviços, são medidas tomadas pela Semed para atender os estudantes público alvo da Educação Especial. Ao realizar o processo de inclusão dos alunos com deficiência, a escola necessita repensar seu papel e contribuir enquanto grupo social em inserir o estudante a participar da sociedade ativamente para a formação da cidadania.

Observa-se que as mudanças acontecem de forma gradativa e lenta. No que diz respeito à educação, as práticas pedagógicas, os recursos físicos arquitetônicos e os recursos humanos ainda carecem de ampliações, adequações e aperfeiçoamentos para que se atenda efetivamente aos estudantes com deficiência. Segundo Carvalho (2013), o modo de conceber e trabalhar com alunos com deficiência intelectual ainda é um jogo de faz de conta, no que diz respeito à constituição do sujeito nas relações sociais.

Para Góes e Laplane (2013), as dificuldades e os desafios postos pela inclusão escolar são das mais variadas ordens e estão ligados à organização da sociedade. Entende-se, então, que para superarmos as dificuldades existentes no processo de inclusão escolar deve-se buscar reorganizar a sociedade em seus conceitos e valores, e a escola não se exclui deste processo de reorganização. Primeiramente, reorganizar é promover mudanças nos pequenos atos que estabelecem as relações interpessoais existentes dentro da escola. No âmbito do ensino e aprendizagem faz necessário observar e promover as mudanças nas relações educativas existentes entre professores e estudantes, pois são estes os fatores que evidenciam o funcionamento da escola enquanto grupo social.

Ao tratarmos das relações educativas entre professores e estudantes evidenciamos as diversas formas que estas se manifestam, no caso deste capítulo, buscar-se-à evidenciar a relação educativa existente entre professor e estudantes a partir dos cadernos escolares de estudantes com deficiência, tomando os cadernos como recursos didáticos para análise.

A presente pesquisa teve o *lócus* de desenvolvimento uma escola pública da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande. A mesma localiza-se em região periférica da cidade, sendo que a maioria dos estudantes são pertencentes a famílias que tem como a principal fonte de renda o salário proveniente de empresas localizadas na região, ou seja, o perfil da comunidade escolar é de membros da classe trabalhadora. Os pais, em sua maioria, têm o ensino fundamental completo como nível de instrução. A escola funciona como um polo de cultura, lazer e esporte e tem papel importante na comunidade local, pois nela acontecem encontros e manifestações artísticas, culturais e de lazer, de desenvolvimento socioeconômico e de empreendedorismo, que favorecem o desenvolvimento da comunidade.

A Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande - Semed, desde 2008, busca atender o que orienta a Política Nacional para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em relação aos alunos público alvo da Educação Especial.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p. 14).

Os estudantes com deficiência intelectual, pertencentes ao público alvo da Educação Especial, passam a usufruir dos direitos de matrícula e permanência na escola. A Educação Especial, segundo o referido documento, faz menção de quem são os estudantes público alvo desta modalidade e busca assegurar que usufruam dos direitos enquanto estudantes pertencentes à escola.

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos. (BRASIL 2008, p. 15).

De acordo com Ferreira e Ferreira (2007, p. 36),

Vivemos um momento na educação em que coexistem a incapacidade da escola para ensinar todos os seus alunos e a presença, de fato, de alunos com deficiência, que são estranhos para ela. Tão estranhos que ela parece resistir reconhecê-los como seus alunos, em desenvolver sua formação, em reconhecer um processo educativo relevante para eles. Parece prevalecer no conjunto da cultura escolar a concepção de que o lugar da pessoa com deficiência é fora da escola regular.

Mediante o exposto, a Semed passou a organizar serviços no sentido de atender aos alunos público alvo da Educação Especial. O acompanhamento e assessoramento aos alunos público-alvo da Educação Especial, matriculados na Rede Municipal de Ensino, é amparado pela Resolução nº 154/2014, que assim esclarece,

[...] artigo 1º o acompanhamento e assessoramento aos alunos público-alvo da educação especial, matriculados na Rede Municipal de Ensino são realizados pela Divisão de Educação Especial, pela Superintendência de Gestão de Políticas Educacionais e pela Secretaria Municipal de Educação (DEE/SUGEPE/SEMED), por meio dos núcleos de apoio pedagógicos específicos, são eles: Núcleo Municipal de Apoio Psicopedagógico- NUMAPs, Núcleo de Acessibilidade, Núcleo de Apoio Pedagógico ao Aluno com Surdez- NAPS, Núcleo de Apoio aos Alunos com Deficiência Visual-NAPDV, Núcleo de Apoio aos Ceinfs- NAPC. (CAMPO GRANDE, 2014, p. 4).

A organização funcional da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande visa firmar a ação dos órgãos educacionais que a tutelam no município. Sua primazia consiste no desenvolvimento das propostas educacionais que atendam às necessidades dos estudantes pertencentes ao público alvo da Educação Especial, bem como aos professores que trabalham junto a estes alunos. (MACIEL, 2015)

Objetivando êxito no fazer pedagógico a Semed procurou, por meio de contratação, criar o quadro de profissionais que atendem aos estudantes com deficiências em sala comum. Embora a Rede conte, além destes profissionais, com aqueles que realizam o Atendimento Educacional Especializado nas salas de recursos, no presente trabalho procurou-se realizar a abordagem somente dos profissionais que atuam em sala de aula do ensino comum.

Para o acompanhamento das atividades pedagógicas realizadas nas escolas, a Semed criou o Núcleo Municipal de Apoio Psicopedagógico - Numaps. Segundo Maciel (2015), o Numaps consiste em um serviço itinerante de apoio técnico às escolas da Reme para tornar acessível o acompanhamento aos alunos com deficiência e aos professores. Os técnicos que atuam no Nunaps são lotados em escolas polo, sendo que cada um deles acompanha cerca de cinco ou seis escolas por região.

A Semed passou a contar, portanto, com um quadro de profissionais que realizam o acompanhamento pedagógico dos estudantes com deficiência:

Os profissionais que atuam na escola comum no âmbito da educação especial são o Coordenador de Mediação Pedagógica do AEE, os assistentes de inclusão escolar e o APE- Auxiliar Pedagógico Especializado, profissional da educação que atua no ambiente da sala comum, em todas as etapas e modalidades, nas unidades escolares da Rede Municipal de Ensino e nos Centros de Educação Infantil. Os profissionais atuantes no âmbito da educação especial nas escolas municipais, são definidos via processo seletivo, organizado e executado pela DEE/SUGEPE/SEMED (MACIEL, 2015, p. 55)

O Auxiliar Pedagógico Especializado é o profissional que atua em sala comum acompanhando os alunos com Transtorno Global do Desenvolvimento, quando for comprovada a necessidade devido a comprometimento de comunicação ou de interação social que impeça o desenvolvimento no processo de aprendizagem, bem como os estudantes com deficiência física/neuromotora severa, associada ou não a outra deficiência.

São atribuições do Auxiliar Pedagógico Especializado:

- I- Atuar na sala de aula para viabilizar o acesso dos alunos aos conhecimentos e conteúdos curriculares por meio da adequação das atividades didático-pedagógicas, assim como a disponibilização de recursos de acessibilidade, quando necessários;
- II- Planejar, juntamente com o professor regente, as situações de intervenção com responsabilidade compartilhada em sala de aula;
- III- Promover a interação e a integração do aluno na sala de aula e nos diferentes espaços escolares;
- IV- Organizar as estratégias e os recursos a partir das necessidades específicas descritas no estudo de caso do aluno;
- V- Registrar o processo de aprendizagem do aluno por meio de notações das intervenções realizadas e os resultados alcançados pelo aluno, para subsidiar o professor regente no processo avaliativo, durante o período letivo;

VI- Participar das reuniões pedagógicas, conselho de classe e, sempre que possível, do planejamento com o professor regente, a fim de que haja a troca de informações necessárias para o desempenho do aluno;

VI- Auxiliar na higiene, alimentação e mobilidade dentro do contexto escolar, na falta do assistente de inclusão escolar;

VIII- Participar dos encontros de formação continuada oferecidos pelo NUMAPS/DEE/ SUGEPE/SEMED. (CAMPO GRANDE, 2014, p. 5).

Outro profissional que compõe o quadro funcional da Semed no atendimento aos estudantes com deficiência no ensino comum é o “Assistente de Inclusão Escolar”, este profissional atua na execução de atividades auxiliares de caráter sócio educacional, com alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento e que necessitam de atendimento em suas necessidades básicas, como alimentação e higiene. Quanto à atribuição deste profissional a Semed esclarece:

Art. 34 O assistente de inclusão escolar é o profissional responsável, no âmbito da unidade escolar, por cuidar/atender alunos público-alvo da educação especial, prestando atendimento individualizado de locomoção, higiene, alimentação ou outras atividades que os mesmos não realizam com independência, promovendo a inclusão educacional e social desses alunos (CAMPO GRANDE, 2014, p. 5).

Dessa forma organizacional, a Semed procura atender aos estudantes com deficiência nos diversos setores e níveis de sua escolarização.

A pesquisa desenvolvida teve como foco empírico uma escola municipal da região Município de Campo Grande, Mato Grosso do Sul. A mesma foi desenvolvida juntamente com alunos que estão incluídos no ensino comum, matriculados no 6º ano do ensino fundamental. A escolha deste público se deu mediante o processo de aprendizagem destes estudantes no que diz respeito à amplitude do currículo escolar e aos questionamentos realizados por professores do ensino comum quanto à escolarização dos estudantes com deficiência intelectual. Segundo professores dos anos finais do ensino fundamental, muitos dos alunos com deficiência intelectual que ingressam no sexto ano do ensino fundamental não apresentam o conhecimento escolar necessário para prosseguir seus estudos.

Assim, o fato do sexto ano do ensino fundamental apresentar a peculiaridade de ampliação do número de componentes curriculares e, conseqüentemente de professores, justifica a escolha deste ano. O tempo que anteriormente os alunos permaneciam em maior parte com apenas quatro professores, sendo um deles o professor titular da turma, agora é dividido entre nove professores. Outro fator importante a ser observado é que os estudantes do sexto ano começam a assumir um perfil diferenciado de turma escolar, agora são vistos como estudantes de uma dada “turma” não mais os estudantes de uma determinada “professora”.

A amostragem do grupo de estudantes a ser estudada apresenta-se conforme as informações contidas no Quadro 2.

Quadro 2 - Estudantes e Cadernos envolvidos na Pesquisa - 2015/2016

T01 – 6º Ano do ensino fundamental			T02 – 6º Ano do ensino fundamental		
Estudante	Componentes Curriculares	Cadernos	Estudante	Componentes Curriculares	Cadernos
E01	09	CE01 - 09	E02	09	CE02 - 09
-	-	-	E03	09	CE03 - 09

Fonte: Dados de pesquisa.

Organização: O autor.

Para a realização da pesquisa utilizou-se os cadernos escolares de estudantes com deficiência como documentos (fontes documentais) e análise dos mesmos e posteriormente a síntese.

3.1 O que dizem os cadernos escolares de estudantes com deficiência? À margem da realidade observada

A definição das turmas a serem analisadas na pesquisa aconteceu mediante, primeiramente, aos questionamentos realizados pelos professores dos anos finais do ensino fundamental a respeito da escolarização dos estudantes com deficiência e a aprendizagem destes quanto aos conteúdos assimilados. Este questionamento norteou a decisão de qual amostragem do público seria observada. Ficou definido, dessa forma, de acordo com a proposta e consulta à equipe pedagógica escolar, que as turmas a serem observadas seriam as do 6º ano do Ensino Fundamental que tivessem em suas turmas estudantes com deficiência intelectual. Os estudantes selecionados ficaram denominadas como **E01**, **E02** e **E03** para a realização das análises e descrições da investigação, sendo que **E01** estudava no período matutino em turma denominada **T01**, e **E02** e **E03** estudavam em uma mesma turma, no período vespertino, denominada **T02**.

O perfil dos estudantes foi caracterizado por meio das informações fornecidas pela Coordenadora de Mediação Pedagógica do AEE, a professora da sala de recursos multifuncional, que realizou o estudo de caso dos estudantes.

3.1.1 Perfil do Estudante E01

De acordo com a Coordenadora de Mediação Pedagógica do AEE, o **E01** tem comprometimento na comunicação e expressão, na maioria das vezes se expressa apontando os objetos, fala poucas palavras compreensíveis mas vem progredindo nesse sentido.

Nas atividades de coordenação motora fina, como abrir, fechar, pegar e cortar, normalmente pede ajuda para realizá-las. **E01** participa das atividades parcialmente, não se interessa pelas atividades propostas em sala. Interage bem em todos os ambientes da escola, mas é um pouco agressivo com os colegas, se deixá-lo sozinho o mesmo agride os colegas empurrando, chutando ou até mesmo com socos.

Realiza as atividades de pintura, recorte, colagem, leitura de figuras. As atividades de leitura e escrita o mesmo só realiza com auxílio de outra pessoa. O **E01** conta com apoio de professor auxiliar e está se desenvolvendo bem.

3.1.2 Perfil do Estudante E02

Segundo o relato da Coordenadora de Mediação Pedagógica do AEE, o **E02** apresenta a comunicação e expressão comprometida e está fazendo o uso da prancha de comunicação alternativa⁹ há pouco tempo, ainda em fase de adaptação à mesma.

Para a realização das atividades em sala de aula precisa de intervenções constantes. Percebe-se grande atraso cognitivo, pois às vezes não compreende ordens simples e não interage com as atividades propostas.

Sua interação com os colegas é boa, é bastante sociável e alegre. Demonstra comprometimento na coordenação motora. No desempenho escolar, apresenta-se abaixo do esperado quando comparado a estudantes da sua faixa etária. Demonstra grande interesse em participar das atividades coletivas, mas tudo para **E02** é brincadeira.

3.1.3 Perfil do Estudante E03

A Coordenadora de Mediação Pedagógica do AEE relatou que em sala de aula o **E03** tem boa interação com os demais colegas, é gentil e educado, não é agressivo. Quanto à atenção, **E02** se distrai com facilidade, demonstrando pouca iniciativa para a realização das atividades escolares, necessitando ser estimulado para realiza-las.

⁹ A comunicação alternativa destina-se a pessoas sem fala ou sem escrita funcional ou em defasagem entre sua necessidade comunicativa e sua habilidade de falar e/ou escrever.

Apresenta dificuldade na escrita e omissões de letras. Tem boa compreensão, boa elaboração de ideias e criatividade. No componente curricular matemática, demonstra dificuldade de raciocínio. Nas atividades extraclasse o mesmo interage bem com os colegas. Porém, em atividades de recreação e esportivas requer cuidado, pois apresenta comprometimento neuromotor. **E03** requer acompanhamento constante de estagiária.

3.2 O espaço de onde se fala

Na **T01**, encontravam-se matriculados 25 estudantes, destes um era estudante com deficiência intelectual e contava com a presença do Auxiliar Pedagógico Especializado - APE. O **APE**, formado em Pedagogia e cursando especialização em Educação Especial Inclusiva, passou pelo processo seletivo oferecido pela SEMED para desenvolver a função atribuída.

Para o desenvolvimento dos conteúdos e das atividades propostas na **T01**, o **APE** realiza as adaptações e adequações necessárias para **E01**. Na maioria das vezes, o **APE** tem acesso aos planejamentos dos professores antecipadamente, o que favorece a sua organização e estratégias a serem aplicadas com **E01**. Durante o período de coleta de imagens constatou-se que houve a troca de **APE** para o **E01**.

A estrutura arquitetônica em que a **T01** estava locada era no padrão de casa pré-moldada de madeira do tipo reflorestamento, localizava-se próximo ao corredor externo que dava acesso à cantina escolar e à quadra esportiva, sua estrutura era separada do prédio escolar, não tendo nenhuma outra sala de aula do lado. Esta estrutura arquitetônica apresentava-se como sala de aula em decorrência do número excessivo de alunos na escola e a escola apresentava ainda mais duas salas de aula com a estrutura de alvenaria nas mesmas circunstâncias e propósitos. Por mais que os professores buscassem manter a porta fechada, o barulho externo era grande, muitas vezes outras crianças ao irem para a quadra ou para cantina passavam e batiam nas paredes ou na porta da sala gerando um desconforto na turma. A estrutura arquitetônica da sala e as condições de manutenção eram desfavoráveis para um ambiente saudável voltado para a aprendizagem. A poluição sonora e visual desfavoreciam as dinâmicas de trabalho propostas a **T01**.

A **T02** possuía 31 alunos matriculados, sendo dois destes alunos com deficiência intelectual, **E02** e **E03**. Os estudantes com deficiência intelectual contavam com a presença de um Assistente de Inclusão Escolar (estagiária) que realizava o acompanhamento destes, conforme o proposto.

A **T02** estava locada em sala de aula pertencente ao prédio da escola, fazendo parte de todo conjunto arquitetônico de alvenaria. Embora a sala apresentasse boa ventilação, a iluminação, em decorrência da localização no espaço físico do terreno escolar, era muito incidente, o que fazia com que os alunos buscassem melhores posições dentro da sala para obterem visualização de qualidade do quadro negro. O ambiente mostrou-se favorável à aprendizagem, pois o espaço da sala permitia que os professores trabalhassem em grupos, em duplas ou individualmente. Muitas vezes, mesmo com a interferência da iluminação natural, alguns professores utilizavam de recursos midiáticos de vídeo como recursos pedagógicos em suas aulas.

3.3 Na margem dos cadernos observados e a pauta das escritas realizadas – A descrição dos cadernos analisados

As coletas de informações que foram realizadas para o desenvolvimento da pesquisa possibilitaram uma aproximação maior da realidade escolar e das turmas que tem estudantes com deficiência. As observações aconteceram duas vezes por semana, procurando alternar os dias de observações a fim de que se pudesse realizar as mesmas no maior número de aulas dos diversos componentes curriculares que compõem a grade curricular do ano escolar investigado.

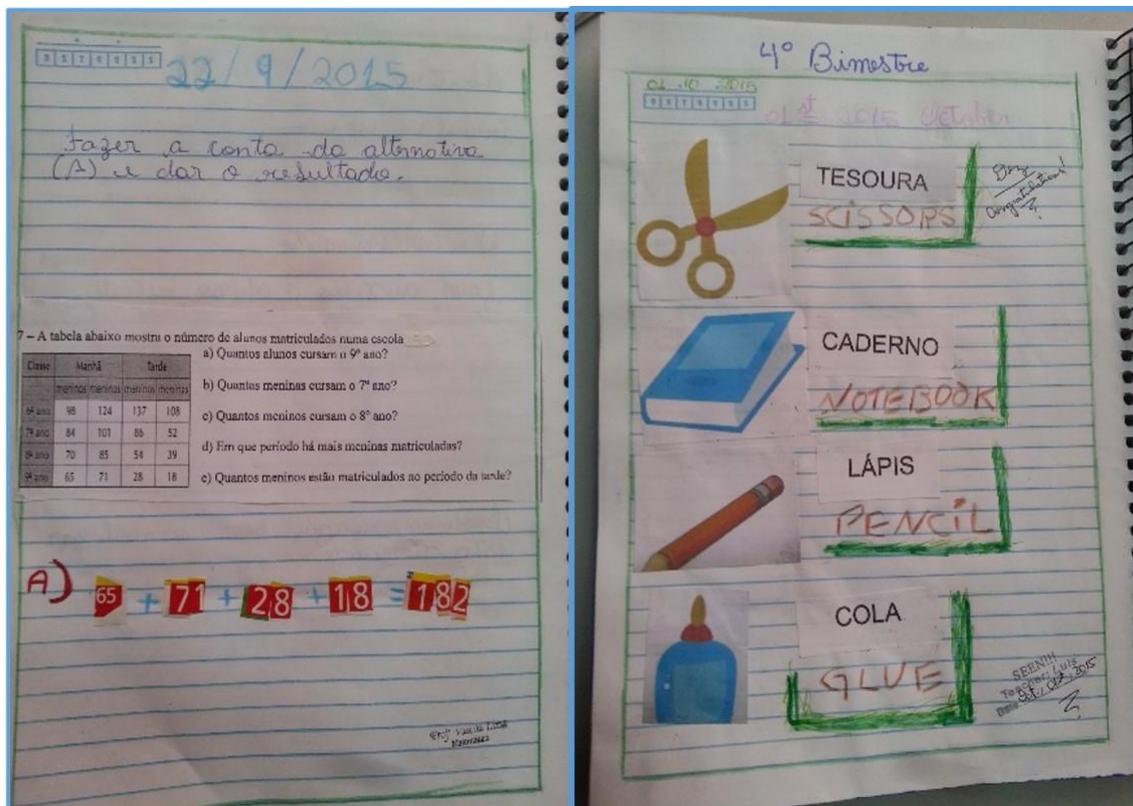
Durante o período de realização da pesquisa foram realizados 15 momentos em cada turma, sendo cada um destes com duração de 02 horas/aulas. Os registros foram realizados no modelo de notas de campo que permitiram a organização e sistematização nos registros dos dados coletados. Os cadernos escolares eram analisados durante a participação na sala de aula. Algumas atividades desenvolvidas nos cadernos foram digitalizadas para documentar a análise da pesquisa, com a autorização dos alunos, dos responsáveis dos professores e equipe pedagógica.

Nas observações realizadas junto à **T01** verificou-se que, ao iniciarem a aula, os professores faziam o registro da data na lousa identificando o componente curricular e o que seria feito na aula. O **E01** ocupa a primeira carteira da primeira fileira próximo da porta, o **APE** tem uma carteira que fica ao lado da do estudante. O **E01** desenvolve as atividades com total dependência do **APE**, demonstra interesse no que está sendo desenvolvido pela turma e muitas vezes quer comparar o que o **APE** apresenta como atividade com as dos demais colegas.

As atividades desenvolvidas pelo **APE** estão organizadas em um caderno como os dos colegas de turma, o que favorece muitas vezes o **E01** a mostrar o seu caderno aos professores e colegas demonstrando que é a sua produção de aprendizagem. Os professores acompanham o

processo de aprendizagem do **E01** igualmente ao processo de aprendizagem dos demais estudantes. Verifica-se que alguns professores estabelecem o mesmo critério de verificação das atividades como as dos demais estudantes da turma, conforme as imagens:

Figura 1. Marcas de correção do professor do componente curricular no caderno de E01.



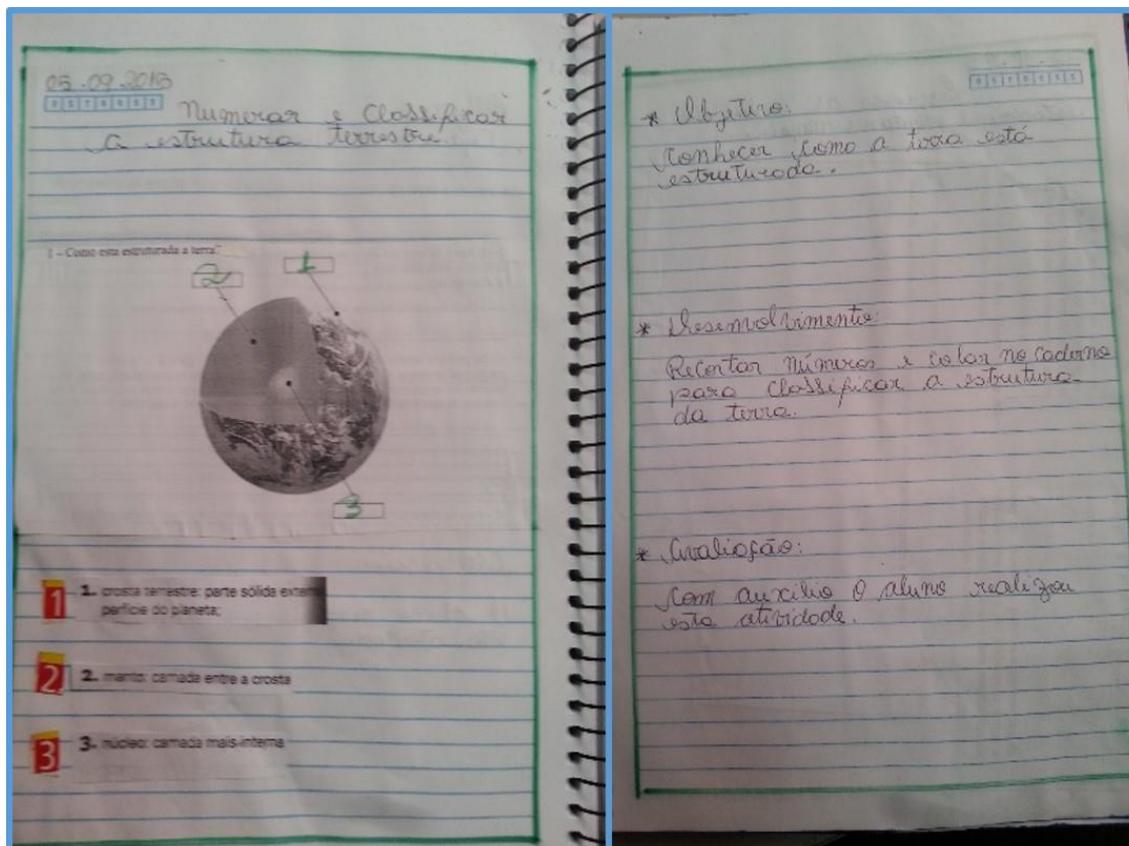
Fonte: Arquivo Privado E01

O **APE** relata que o **E01** procura desenvolver as atividades propostas de acordo com as suas habilidades e condições, após terminar as atividades apresenta aos professores para que estes realizem as correções. As atividades elaboradas pelo **APE**, em sua maioria, são adaptadas ao conteúdo ministrado em aula e estão relacionadas aos planejamentos dos professores dos componentes curriculares do 6º ano. Os professores observam se a atividade está de acordo com os objetivos propostos.

Nos dias seguintes de observações na **T01**, constatou-se que os professores dos componentes curriculares estavam mais atentos aos momentos da aula, buscavam maior aproximação e diálogo com o **APE** e com o **E01**. No entanto, os cadernos escolares de **E01** eram todos da responsabilidade do **APE**. Os professores pouquíssimas vezes demonstravam-se interessados na execução e conclusão das atividades realizadas, sendo quase que sempre o **E01**

era o responsável em apresentar os cadernos aos professores que faziam ou não algum registro demonstrando o compromisso e acompanhamento da aprendizagem do estudante.

Figura 2. Registros do APE no caderno de 01



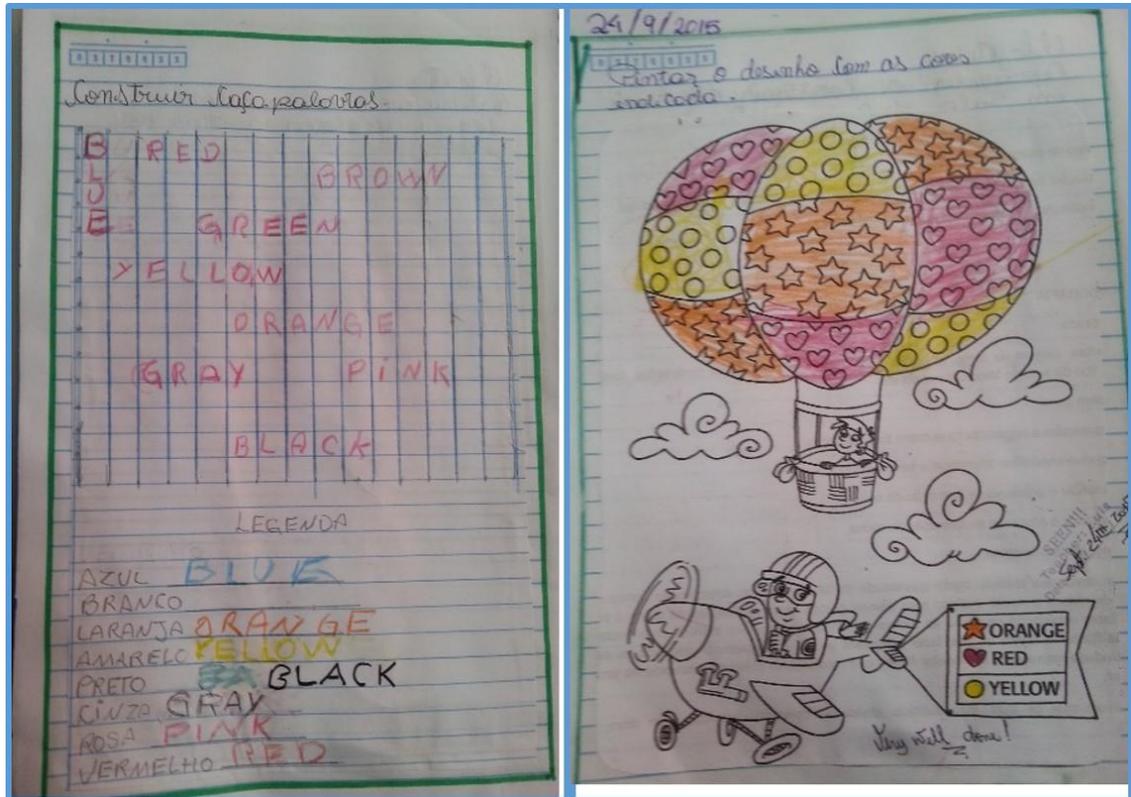
Fonte: Arquivo Privado E01

Conforme Glat e Pletsch (2012, p. 198), a observação das práticas pedagógicas destinadas aos alunos com deficiência, desvelam “não só as contradições, mas também, acima de tudo, a complexidade do processo de inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual, particularmente na esfera das práticas pedagógicas”, considerando que “a falta de conhecimentos dos docentes sobre as especificidades de desenvolvimento dos sujeitos por um lado, e de estratégias de flexibilização e/ou adaptação curricular por outro” (GLAT; PLETSCHE, 2012, p. 198), são responsáveis por isso.

Os registros evidenciados nas imagens (Cf. Figuras 3) demonstram um acompanhamento do professor do componente curricular desde o planejamento realizado pelo APE até a aplicação e execução das atividades com adaptações e adequações as necessidades de aprendizagem do aluno. Durante a execução das atividades deste componente curricular constatou-se o interesse de E01 em desenvolver o proposto e a sua interação com o professor do componente curricular. O caderno apresentava-se como um instrumento de diálogo entre

professor e estudante. Com isso evidenciou-se, como afirmado por Santos (2002), que a forma como os alunos usam os cadernos revelam o sentido que dão à escola e ao conhecimento.

Figura 3. Atividades desenvolvidas por E01 e acompanhadas pelo professor



Fonte: Arquivo Privado E01

Observou-se que em muitos momentos do desenvolvimento das atividades **E01** apresentava o caderno aos professores demonstrando que tinha resolvido as atividades propostas pelo **APE**, em alguns casos os professores faziam as correções necessárias e assinalavam um visto, em outros momentos as atividades permaneciam sem algum registro de correção.

Outro fator observado foi a qualidade das atividades adequadas ou adaptadas para o **E01**, em sua maioria as atividades eram muito infantis ou fora do nível de escolaridade do estudante, sendo ele um adolescente. O estudante percebia que as suas atividades eram diferentes dos colegas de turma e muitas vezes queria fazer as mesmas atividades que os colegas.

Mediante o apresentado pelos registros realizados pelo **E01** e as atividades elaboradas pelo **APE**, questiona-se as práticas docentes evidenciadas nesta realidade. A existência do diálogo entre professores e **APE**, bem como a relação educativa estabelecida entre professor e

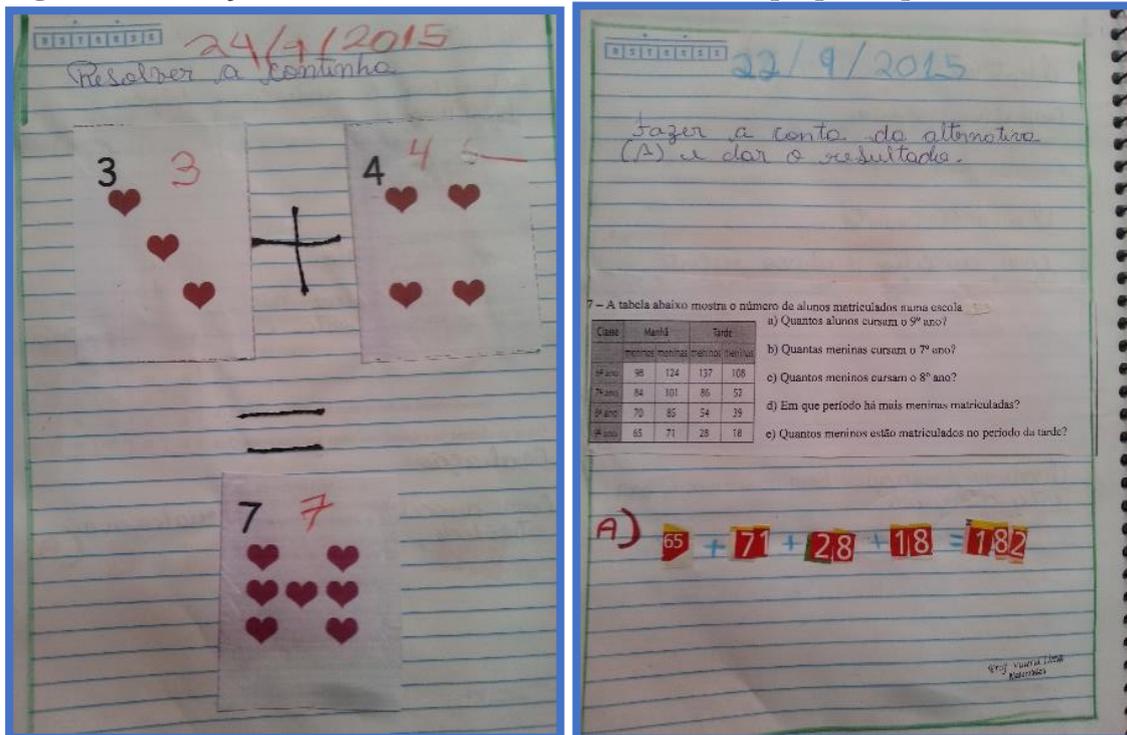
estudante, revelam que ainda são encontradas dificuldades no que se refere à superação de um sistema educacional engessado existente.

Figura 4. Atividades adaptadas pelo APE desvinculadas dos conteúdos do 6º ano

The image displays two pages of educational materials adapted for a student with a specific educational profile (APE). The left page contains two tasks: 1) 'COMPLETE A SEQUÊNCIA NUMÉRICA:' (Complete the numerical sequence) with a grid of numbers from 1 to 50, where some numbers are handwritten in red ink. 2) 'ESCREVA POR EXTENSO O NOME DOS NUMERAIS:' (Write the names of the numerals) with a list of numbers (2, 6, 7, 8, 9, 16, 18) and their corresponding words written in red ink. The right page features a division problem '25/9' written in red ink, with two 2 Real banknotes and a division symbol above it. Below this, there are four black dots and a division symbol, followed by the number '1' written in black ink. At the bottom, the phrase 'Números pares' (Even numbers) is written, and four cards with the numbers 2, 3, 5, and 7 are placed below it.

Fonte: Arquivo Privado E01

Figura 5. Diferenças nos níveis de dificuldade das atividades propostas para E01.



Fonte: Arquivo Privado CE01

As observações realizadas na **T02**, em que havia dois alunos com deficiência intelectual, aconteceram no período vespertino. Os alunos **E02** e **E03** contavam com o auxílio de uma estagiária. No primeiro dia de observação participante constatou-se que a turma correspondeu com grande receptividade ao pesquisador, procuraram manter contato e muitos queriam apresentar os seus cadernos, tendo em vista que perceberam que o pesquisador estava observando os cadernos dos dois alunos. O **E02** demonstrou grande alegria por ter uma pessoa na sala acompanhando-o nas atividades. A estagiária apresentou-se e disse que tinha grande dificuldade de comunicação com **E02**, pois este não fazia o uso da comunicação oral.

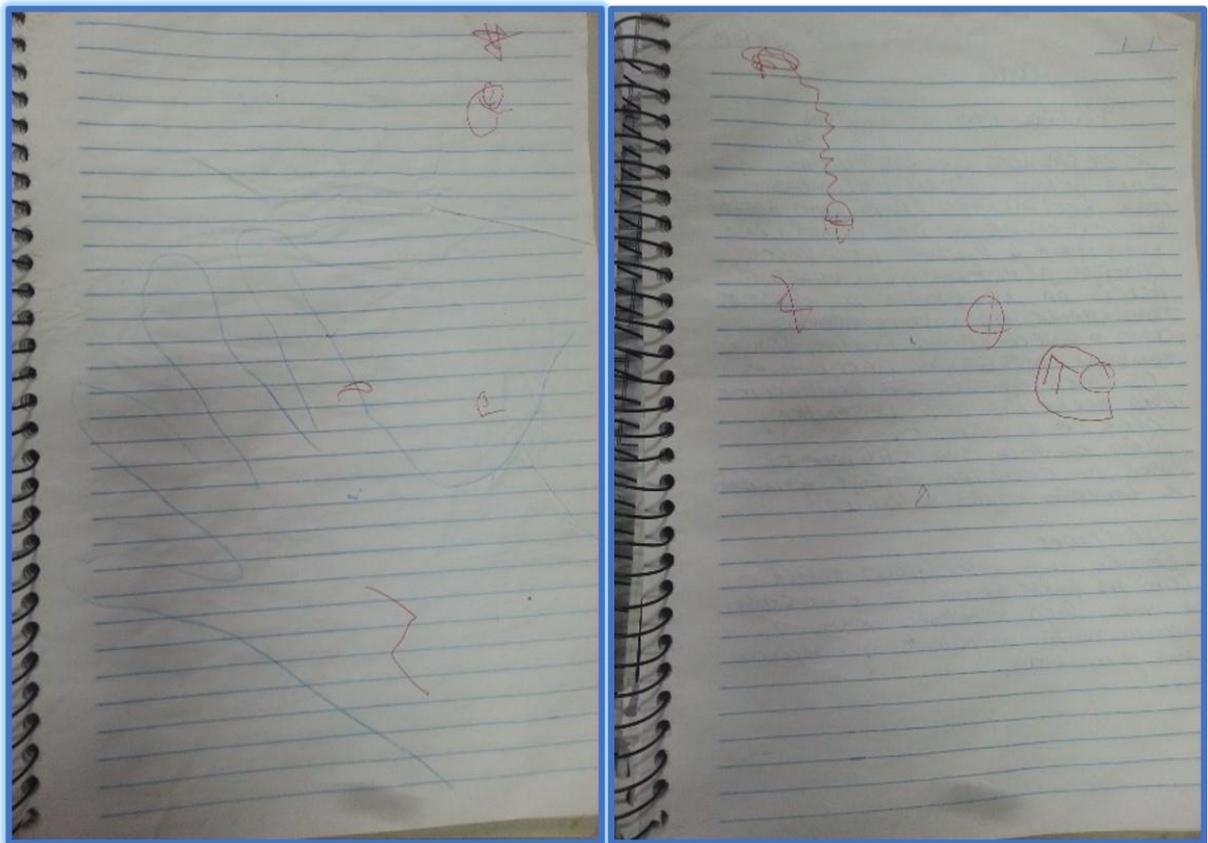
O caderno de **E02** trazia em suas páginas registros de seus interesses, os riscos e rabiscos apresentados nas folhas do caderno constituíam-se em representações de atividades para o estudante. Porém, o caderno apresentava-se desorganizado e com poucas, ou quase nenhuma, marca de registro das atividades estruturadas ou dos componentes curriculares organizados.

Quando foi perguntado ao estudante se tinha copiado as atividades da lousa, ele rapidamente foi até a sua carteira, pegou o caderno e o apresentou ao pesquisador apontando os seus registros. Com um sorriso no rosto e alguns “murmurinhos” expressou-se dando a entender que já tinha feito as atividades. Conforme Santos (2002), a referência realizada por Gvartz (1997) a respeito do caderno escolar esclarece a questão da organização do mesmo:

O caderno, muito além de ser um mero suporte físico para o ensino, torna-se um instrumento didático que produz saberes escolares. Ou seja, cria a necessidade de que alguns saberes sejam dominados pelos alunos, dentre os quais, a autora ressalta a sucessão espacial das folhas, a sucessão temporal das tarefas, a margem e o centro (SANTOS, 2002, p.32).

Tal citação pode ser ilustrada pelas imagens a seguir que retratam a realidade do caderno de **E02**:

Figura 6. Registros das representações das atividades para E02.



Fonte: Arquivo Privado CE02

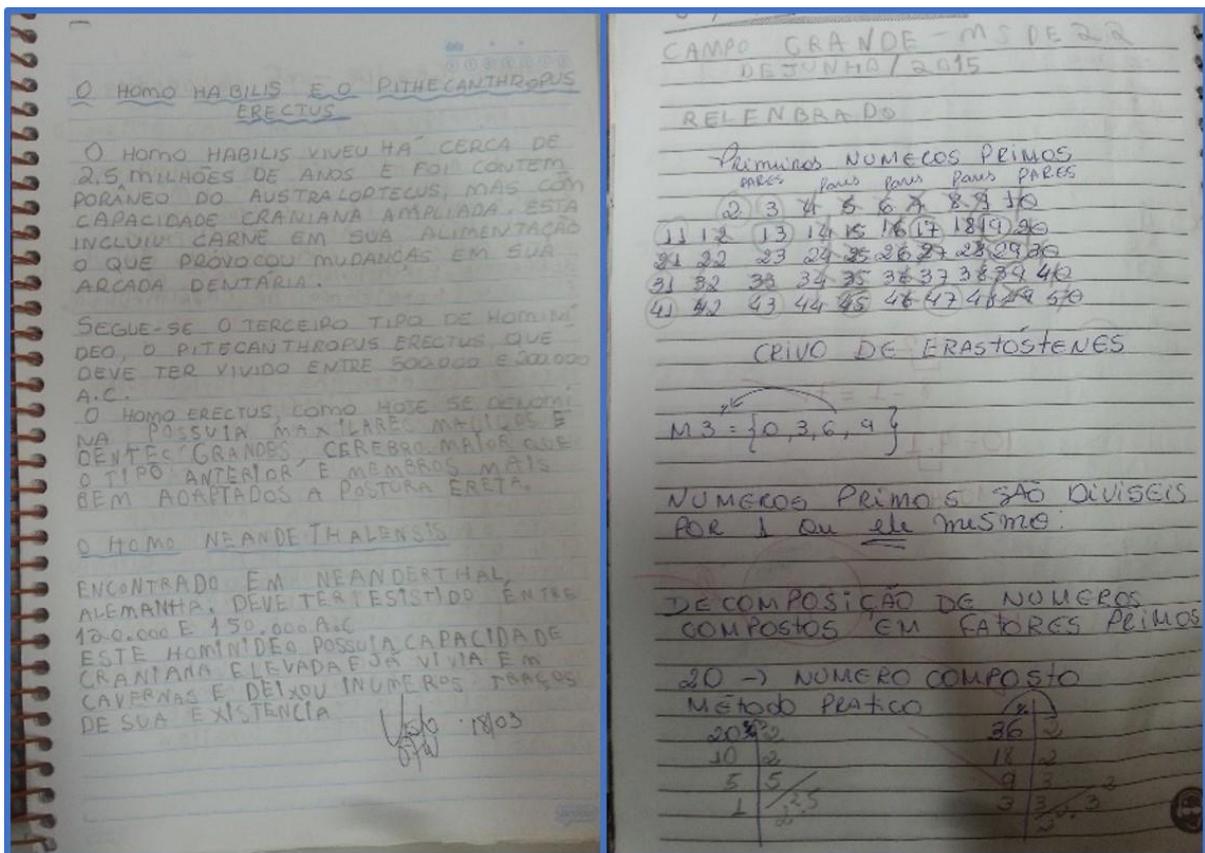
No decorrer das observações na **T02** foi possível constatar toda a dinâmica da turma, a sua organização, a realização das atividades em sala, as práticas pedagógicas adotadas pelos professores em relação ao caderno escolar. Outro estudante pertencente a **T02** é o **E03**, que buscava corresponder ao ritmo de aprendizagem da turma. O **E03** contava com a presença e acompanhamento da estagiária em todos os momentos das aulas, enquanto isso muitas vezes **E02** passeava pela sala de aula e observava o que os outros estudantes faziam.

Os registros de atividades contidos nos cadernos muitas vezes demonstram que os professores ainda desconhecem a possibilidade de se flexibilizar os conteúdos trabalhados para

os estudantes com deficiência intelectual. Conforme Lancillotti (2006), o trabalho didático está sustentado no ensino coletivo com base na pedagogia homogênea. Nessa perspectiva, compreende-se que alguns professores ainda ensinam de forma homogênea e esperam que a aprendizagem aconteça da mesma forma. Para Neres (2015), esse formato cristalizado na escola não tem favorecido o processo de escolarização dos alunos com deficiência que necessitam de uma ação docente, em alguns momentos, individualizada.

Os registros apresentados nas imagens do caderno de **E03** evidenciam esta homogeneidade.

Figura 7. Registro de cópias da lousa pelo E03: atividades não adaptadas.



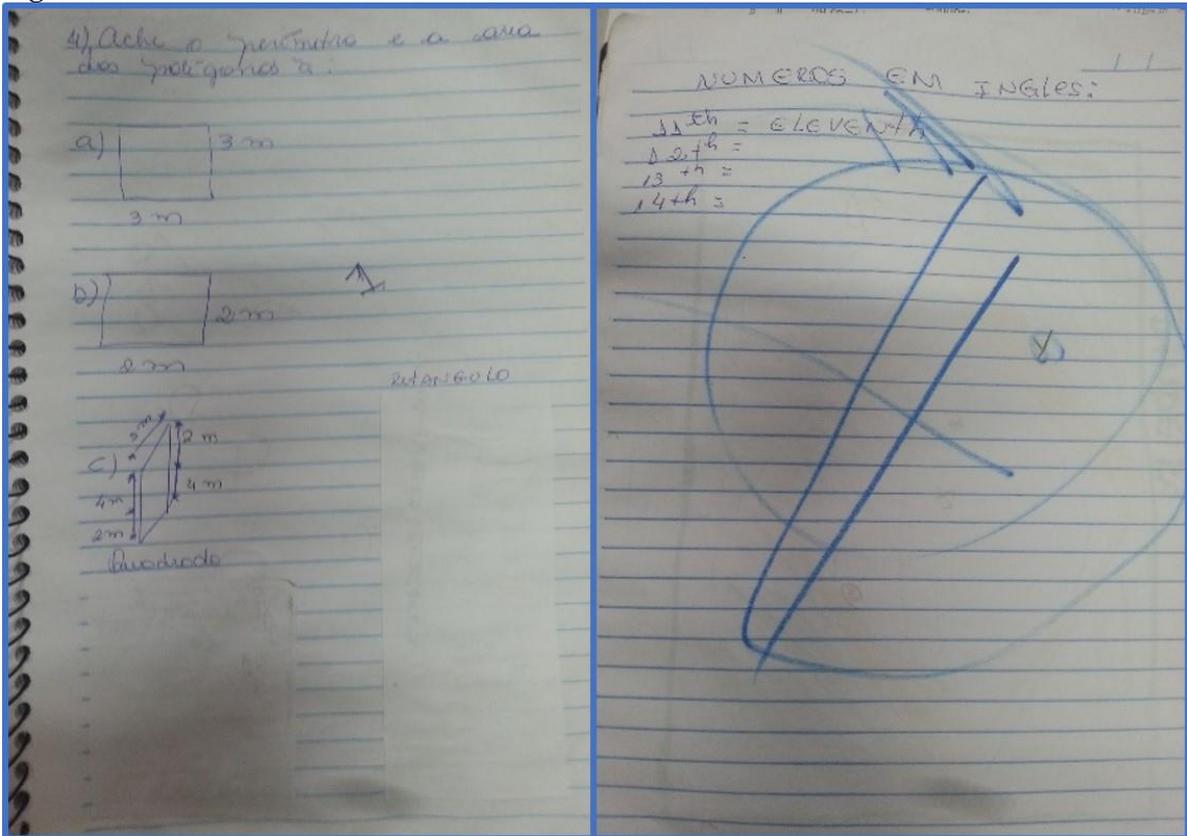
Fonte: Arquivo Privado E03

A forma homogênea e cristalizada de cópias e registros no caderno do **E03** conotam a forma como as práticas pedagógicas manifestam-se em toda turma. Pletsch e Glat (2012) revelam, por meio de pesquisa, que as práticas pedagógicas e as atividades acadêmicas que ocorrem em classes comuns não tem sofrido qualquer mudança para atender às necessidades educacionais dos alunos com deficiência

Durante as observações realizadas na **T03** foi possível verificar que a estagiária e os professores apresentaram determinada mudança em sua relação com os estudantes com deficiência intelectual. A partir da terceira observação o **E02** apresentou um “caderno novo” contendo o nome dos componentes curriculares, identificando o espaço de cada um na organização do caderno. Este “caderno novo” passou a ficar na posse da estagiária que o guardava ao término de cada aula. As atividades passaram a ter um outro direcionamento, mesmo que o aluno não apresentasse nenhum vínculo com a aprendizagem oferecida. Assim que o pesquisador chegou e se acomodou na sala o **E02** apresentou o “caderno novo”, sem suas marcas que expressavam a sua aprendizagem (Cf. Figuras 8).

Mesmo após a organização do “caderno novo” para **E02**, os seus registros apresentavam-se com os seus registros próprios. Observou-se que mesmo apresentando alguma atividade direcionada, **E02** não as realizava conforme o proposto, a sua atenção era de curto prazo, em poucos minutos realizava as atividades e retornava aos hábitos de caminhar pela sala e observar o que os colegas estavam fazendo e, nesses momentos, quase sempre os colegas perguntavam ao **E02** se já tinha feito as atividades. Durante o período de observação foram poucas as vezes que pode se constatar que os professores se preocupavam com o aprendizado de **E02**. Na maioria das vezes ficava na responsabilidade da estagiária providenciar alguma atividade para o estudante desenvolver, e estas atividades em sua maioria estavam desvinculadas do conteúdo trabalhado com os demais estudantes.

Figura 8. Caderno novo de E02.



Fonte: Arquivo Privado E02

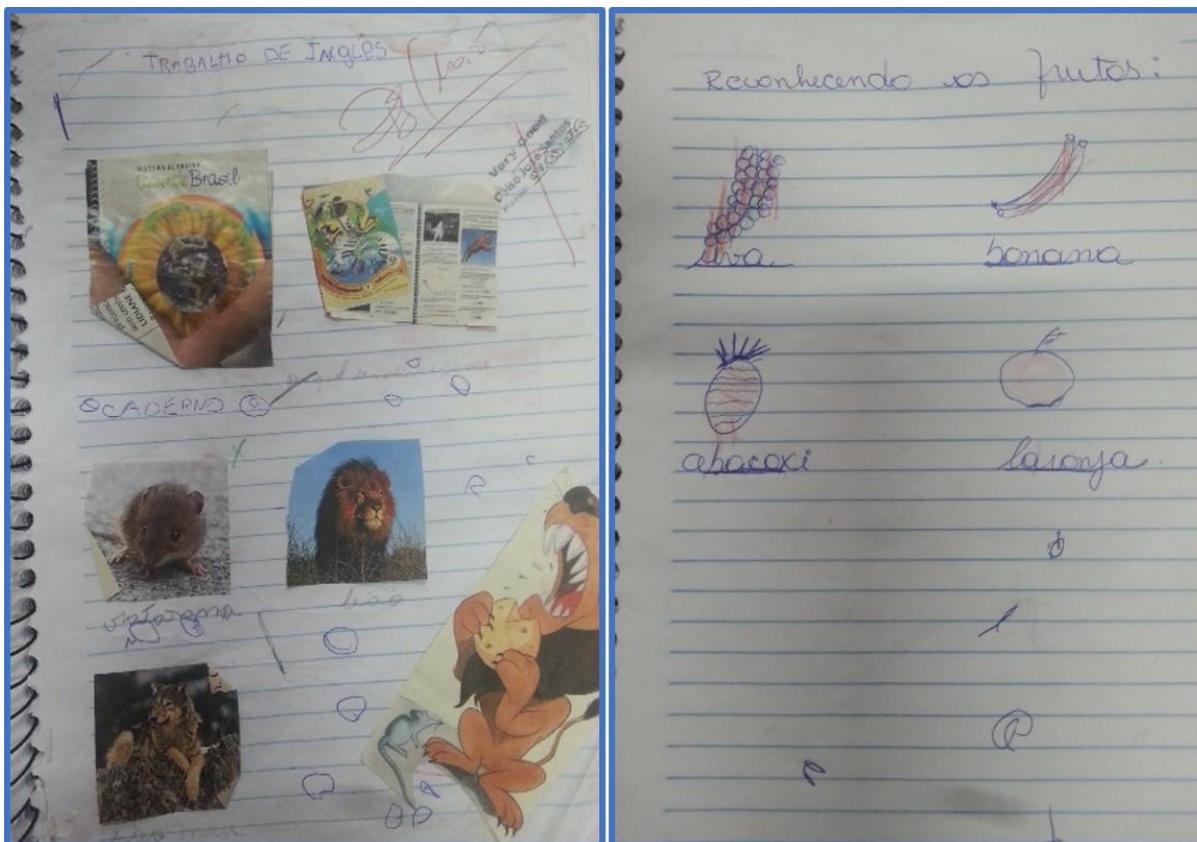
As atividades em sua maioria se apresentavam sem o cabeçalho contendo data, nome do professor, do aluno e componente curricular, sendo difícil identificar a que componente curricular e que conteúdos estavam sendo trabalhados nestas atividades. Somente era possível identificar algumas atividades por apresentarem características particulares de determinados componentes curriculares. Conforme Santos (2002),

[...] o caderno tem páginas iniciais e finais, assim como cada folha tem as primeiras e últimas linhas. Cada tarefa deve ser feita sequencialmente à anterior. [...] Esses procedimentos diversos ilustram o fato de a utilização do caderno exigir que a todo momento seja executadas ações de organização e tomadas decisões a respeito de como utilizar o espaço (SANTOS, 2002, p.33).

Em alguns registros, como mostra a Figura 09, foi possível verificar os sinais de correção ou de visto nas atividades de E02. Em sua maioria as atividades apresentavam-se sem planejamento direcionado aos conteúdos trabalhados com a turma, não eram condizentes com o desenvolvimento do estudante, pois o mesmo não está alfabetizado e nem o próprio nome escreve com autonomia. Observou-se que os registros realizados no caderno de E02 não

correspondem aos registros realizados pelo restante da turma, ou seja, não acontece uma adequação ou adaptação de atividades conforme o conteúdo trabalhado em sala de aula.

Figura 9. Atividades desvinculadas dos conteúdos propostos para a turma no caderno de E02



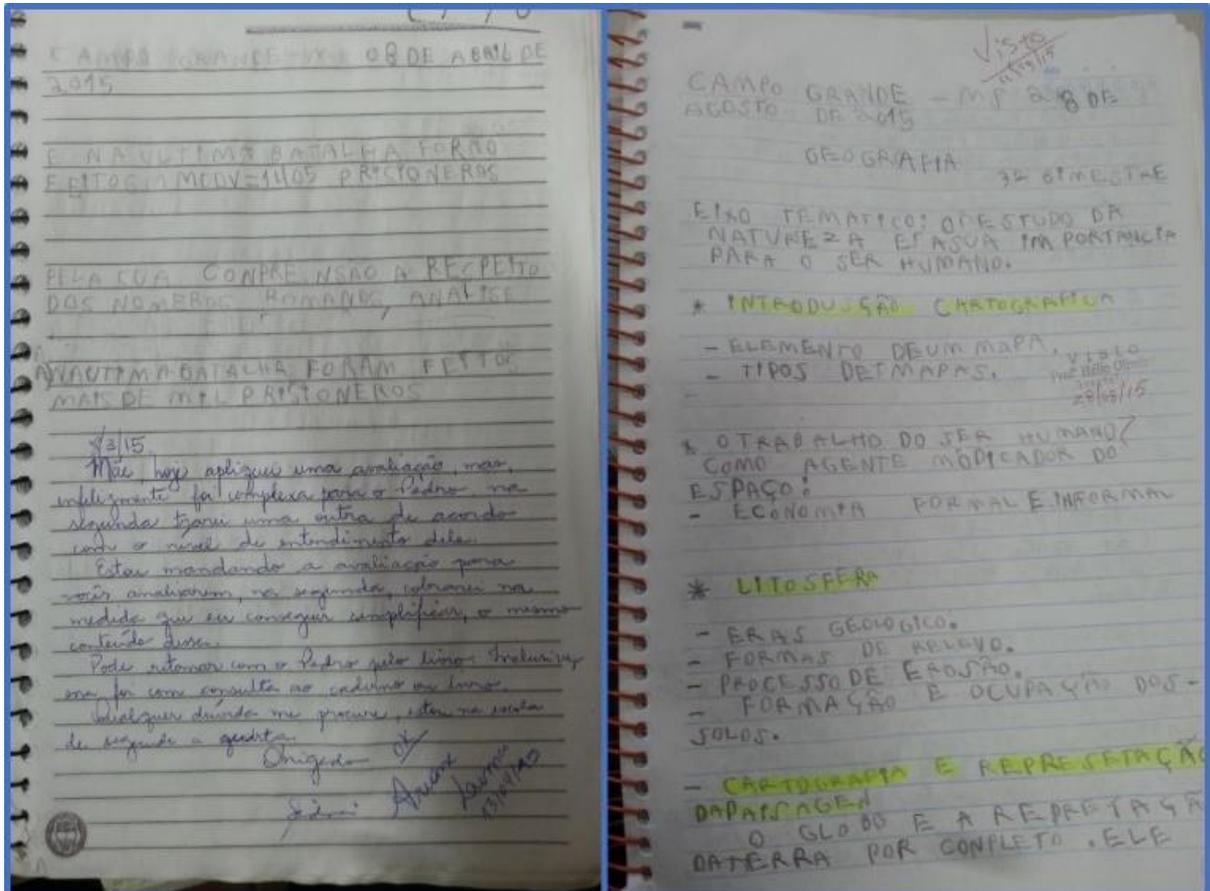
Fonte: Arquivo Privado E02

Mediante as observações realizadas na **T02** constatou-se que **E02** participava dos momentos de aprendizagem com a turma, no entanto, o seu rendimento era inferior ao esperado. As dificuldades de aprendizagem encontradas por **E02** estavam relacionadas ao seu comprometimento e a sua deficiência. O mais interessante observado na **T02** é que os colegas assumiam os dois alunos com deficiência intelectual como pertencentes à turma, procuravam inclui-los nas atividades e a motivá-los a participar. Quando **E02** apresentava alguma atividade para ser desenvolvida e mostrava a alguns colegas, estes demonstravam interesse em ajudá-lo a desenvolver as atividades.

Nos cadernos do **E03** foi possível verificar um pouco mais de direcionamento à prática pedagógica no que diz respeito à relação educativa. Os professores buscavam por meio das correções e vistos estabelecer uma relação com o estudante. Tal relação não se evidenciava com maior frequência pelo fato de **E03** acompanhar a turma de forma mediana. Os registros

apresentados por **E03** revelavam a sua habilidade para a cópia, bem como a sua aprendizagem com relação a turma.

Figura 10. Registro de comunicações entre escola/família e marcas de correção no caderno de E03.



Fonte: Arquivo Privado E03

Quanto ao **E03**, foi possível observar que o mesmo correspondia de forma mediana ao esperado em comparação aos demais estudantes da turma. O acompanhamento realizado pela estagiária favorecia o aluno em acompanhar o ritmo de atividade da turma, considerando aqui o cumprimento das atividades com a cópia dos exercícios propostos. No entanto, as suas limitações o restringiam em determinados componentes curriculares. Como **E03** estava sempre empenhado em copiar as atividades igualmente aos demais estudantes, isto o desfavorecia em manter um contato maior com os colegas de turma. A presença da estagiária muitas vezes limitava a relação **E03** com os colegas, pois dificilmente o estudante buscava auxílio dos colegas para resolver determinada atividade, ou ainda do professor do componente curricular. A ação da estagiária muitas vezes limitava-se a de um cuidadora, que ora apresentava ações pedagógicas ora não.

As observações realizadas nas turmas **T01** e **T02** possibilitaram verificar em parte a dinâmica da escola e a sua organização quanto ao processo de escolarização do estudante com deficiência intelectual. A escola enquanto formadora e informante de contextos sociais requer atenção maior na sua gestão de recursos humanos e físicos que atendam a demanda dos estudantes com deficiência. Repensar as possibilidades de práticas pedagógicas que realmente atendam as necessidades dos estudantes com e sem deficiência intelectual é um dever educacional a ser cumprido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa mostrou que o aparato de recursos físicos, humanos e tecnológicos oferecido pela Rede Municipal de Ensino em atender os estudantes com deficiência intelectual em ensino comum não tem atingido com a qualidade pretendida, no que se refere ao desenvolvimento e à aprendizagem dos mesmos no sexto ano do ensino fundamental. Constatou-se, assim, que o processo de escolarização dos estudantes com deficiência intelectual apresentou-se fundamentalmente diferente do observado em relação aos outros alunos da turma, embora estejam matriculados no mesmo ano escolar.

Os profissionais designados para realizar o acompanhamento pedagógico dos estudantes com deficiência intelectual e os professores do ensino comum não estão atingindo as suas metas em decorrência da carência de uma organização e estrutura de trabalho a ser desenvolvido. Mediante o apresentado, questiona-se se a organização do trabalho didático apresentada até então realmente tem atingido a aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual. Nesse sentido, conforme o apresentado nessa investigação, seria necessário constituir uma nova organização do trabalho didático, conforme Alves (2005), para atingir a real aprendizagem destes estudantes.

Os professores ainda tem mostrado dificuldades em compreender o processo de escolarização e de aprendizagem dos estudantes com deficiência. Conforme Garcia (2013), mesmo sob a perspectiva da educação inclusiva, os estudantes com deficiência são pensados como fossem os únicos heterogêneos em meio a turma homogêneas e seus professores considerados incapazes ou com formação inadequada para o tipo de problema que os alunos apresentam.

A prática pedagógica distancia-se do esperado e proposto pela política nacional. Em alguns casos, estes alunos são vistos na homogeneidade da turma, sendo desnecessária a atenção ao seu processo de aprendizagem peculiar. Em outros momentos, são vistos de forma excludente, como se não fossem estudantes pertencentes à turma. A sua escolarização acontece sem uma compreensão da realidade, distante da sua aprendizagem.

De acordo com Freitas (2004¹⁰, apud GARCIA, 2013, p. 126), os processos de escolarização dos sujeitos com deficiência, “[...] precisam ser analisadas levando-se em conta

¹⁰ Freitas, L. C. A avaliação e a as reformas dos anos 90: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. Educação e Sociedade, n. 86, p. 133-170, 2004.

as mediações sociais, uma vez que compreendemos as escolas como campos de poder assimetricamente constituídos no interior de uma sociedade desiguais.”

Para uma efetiva escolarização dos estudantes com deficiência intelectual, deve-se superar a ideia que ainda persiste quanto à homogeneidade da escola. Para romper com esse paradigma de homogeneização da escolarização dos estudantes com deficiência intelectual é necessário pensar em um currículo que considere as necessidades educacionais desses sujeitos.

Os aspectos heterogêneos ali contidos em processos educacionais, métodos e equipamentos diferenciados tem uma referência de incapacidade, o não “acompanhamento educacional”. Dessa forma, a proposta está centrada na diversificação das formas de acesso à educação básica, não com a finalidade de perseguir diferentes maneiras de entrar em contato com os conhecimentos, mas para racionalizar formas diversas de participação e currículos diferenciados que podem conduzir a uma desigualdade educacional como princípio.

REFERÊNCIAS

ALVES, G. L. **O trabalho didático na escola moderna**: formas históricas. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

AQUINO, A. C. N. **Cadernos de planejamento docente**: um olhar para as práticas alfabetizadoras na educação infantil (2000-2013). 2015. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2015.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1971.

_____. Diretrizes básicas para a ação do Centro Nacional e Educação Especial. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral. Centro Nacional de Educação Especial. Rio de Janeiro, 1974.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988

_____. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1990.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa de capacitação de recursos humanos**: deficiência mental. Brasília: MEC/SEESP, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Adaptações Curriculares. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Deficiência mental**: Atendimento Educacional Especializado. Brasília: MEC/SEESP, 2007

_____. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

BEYER, O. H. Da integração escolar a educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C. et al. (Org.). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BETINI, M. E. S. Organização do trabalho didático: estudo histórico da instituição escolar do ensino fundamental por seus trabalhadores. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n.26, p.83-104, jun. 2007.

BRAVO, R. S. **Técnicas de investigação social: Teoria e ejercicios**. 7 ed. rev. Madrid: Paraninfo, 1991.

CALADO, S. S; FERREIRA, S.C. R. Análise de documentos: método de recolha e análise de dados. In: DEFCUL. **Metodologia da Investigação I**, 2004/2005. Disponível em:

<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2016

CAMPO GRANDE. Resolução Semed nº 154, de 21 de fevereiro de 2014. Dispõe sobre a educação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em todas as etapas e modalidades da educação básica da rede municipal de ensino de Campo Grande-MS. **Diário Oficial**, Campo Grande-MS, n. 3.970. p. 4-5, 21 mar. 2014.

CARVALHO, M. F. O aluno com deficiência intelectual na escola: ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano. In: MELETTI, Silvia M. KASSAR, Mônica de C. M. (org.). **Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades**. 1.ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013. p. 221.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

CHAKUR, C. R.S. L. Tarefa escolar: o que dizem os cadernos dos alunos? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 81, n. 198, p. 189-208, maio/ago. 2000.

FARIA, V. L. B. **No caderno da criança, o retrato da escola**. 1988. 274f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1988.

FIGUEIRA, K. C.; N., NERES, C. C.; STEIN, N. Pesquisa sobre instituições escolares: um olhar sobre instituições especializadas. In: NERES, C. C.; ARAUJO, D. A. (Org.). **Retratos de pesquisa em educação especial e inclusão escolar**– Campinas: Mercado de Letras, 2015.

FERREIRA, M. C. C. Apresentação. In: MELETTI, S. M. F. KASSAR, M. C. M. (Org.). **Escolarização de Alunos com Deficiência: desafios e possibilidades**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 7-12.

FERREIRA, M. C., FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, Maria C., LAPLANE Adriana Lia F. (org.). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007- (Coleção Educação Contemporânea). p.93-120.

FREITAS, O. **Equipamentos e materiais didáticos**. Brasília: Universidade de Brasília, 2009.

FREITAS, L. C. A avaliação e as reformas dos anos 90: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. **Educação e Sociedade**, n. 86, p. 133-170, 2004.

GARCIA, R. M. C., Deficiência Física e Escolarização: Política Educacional e Implicações para o Processo Pedagógico. In: MELETTI, S. M. F.; KASSAR, M. C. M. (Orgs.). **Escolarização de alunos com deficiência: desafios e possibilidades**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. (Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada).

GIORDANI, T. M. A. et al. Relações educativas: uma reflexão a partir da percepção discente. In: Seminário Nacional de Filosofia e Educação: Confluências, 2, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006. **Anais...**, Santa Maria, 2006. Disponível em: <http://www.coral.ufsm.br/gpforma/2senafe/>. Acesso em 29 abr. 2016.

GLAT, R.; BLANCO, L. Educação Especial no contexto de uma educação inclusiva. In: Glat, R. (org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007. p. 15-35.

GÓES, M. C., LAPLANE A. L. F. (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

GOULART, C. M.A. WILSON V. (Org.). **Aprender a escrita, aprender com a escrita**. São Paulo: Summus, 2013.

GREDEL, M. T. **DE COMO A DIDATIZAÇÃO SEPARA A APRENDIZAGEM HISTÓRICA DO SEU OBJETO: ESTUDO A PARTIR DA ANÁLISE DE CADERNOS ESCOLARES**. 2009. 250f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

GVIRTZ, S. El discurso escolar a través de los cuadernos de clase: Argentina. 1930 y 1970. Buenos Aires: Eudeba, 1999. p 09-53

HÉBRARD, J. Por uma bibliografia material das escritas ordinárias: o espaço gráfico do caderno escolar (França - Séculos XIX e XX). **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1, p. 115-142, jan./jun. 2001.

JACQUES, A. R. **As marcas de correção em cadernos escolares do curso primário do colégio Farroupilha/RS**. 2011.199 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

JANNUZZI, G. S. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012

JANNUZZI, G. M. A. A luta pela Educação do Deficiente no Brasil, 2.a ed. Editora Autores Associados. Campinas, SP.1992.

LANCILLOTTI, S.S.P. (Org.). A Organização do Trabalho Didático, como categoria de análise para a Educação Especial. In: NERES, C.C **Educação Especial em Foco: questões contemporâneas**. Campo Grande: Editora da UNIDERP, 2006, v., p. 33-50.

LE GOFF, J. A. **História Nova**. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

LOMBARDI, José Claudinei. História e historiografia da educação: atentando para as fontes. In: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Izabel Moura. (Org.). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 141-160.

LOPES, I. C. R. **Memória e discurso em marcas de correção: um estudo de cadernos escolares**. 2006 168 f. Dissertação (Mestrado em Memória Social). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

MACIEL, A. M. A. **O trabalho didático da escola de tempo integral na escolarização do aluno com deficiência intelectual**. 2015. 118f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2015.

MENDES, G. M. L. Sobre escolas inclusivas: os cadernos escolares como fonte de pesquisa. In: Reunião Anual da Anped, 33, Caxambu, 2010. **Anais...**, Caxambu, 2010.

MIGNOT, A. C. V. **Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita**. Rio de Janeiro, RJ: EDUERJ, 2008.

MOSCARDINI, S.F. **Escolarização de alunos com deficiência intelectual em classes comuns e em salas de recursos multifuncionais**. 2011. 194f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista “Júlio De Mesquita Filho”, Araraquara, 2011.

NERES, C. C. A escolarização dos alunos com deficiência e a inclusão escolar: aproximações com as práticas escolares. 2016. Tese (Pós-Doutorado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2016.

NERES, C. N. KASSAR, M. C. M. Inclusão escolar de crianças com deficiência: do direito à matrícula ao acesso ao conhecimento em trajetórias escolares. **International Studies on Law and Education**, Porto, v.22, p.39-50, Jan. /Abr. 2016.

NEUBERT, C. G. **Os sentidos atribuídos pelas crianças aos seus cadernos escolares**. Dissertação de Mestrado. 2013. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis 2013.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

OLIVEIRA, R. T. C. Legislação educacional como fonte da história da educação brasileira. Vídeo Conferência apresentada na Faculdade de Educação/UNICAMP, em 29.09.2005. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br>. Acesso: 29/04/2016

PADILHA, A. M. L. **Práticas Pedagógicas na Educação Especial: A capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental**. 3. ed. Campinas: Autores Associados e FAPESP, 2007. v. 1.

PIMENTA, S.C. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: Pimenta, S. C. (org.). **Saberes pedagógicos e atividades docente**. São Paulo, Cortez. 1999.

PLETSCH, M. D. A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013). **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona, n. 22, v. 81, p. 1-29, 2014. (Dossiê Educação Especial: diferenças, currículo e processos de ensino e aprendizagem).

PERES, E.; PORTO, G. C. Concepções e práticas de alfabetização: O que revelam cadernos escolares de crianças? In: Reunião Anual da Anped, 32, Caxambu, 2009. **Anais...**, Caxambu, 2009.

RAGAZZINI, D. Para quem e o que testemunham as fontes da História da Educação? Tradução de Carlos Eduardo Vieira. **Revista Educar**, Curitiba, n.18, p.13-28, 2001.

RIBEIRO, J. A. R. Momentos Históricos da Escolarização. In: BAPTISTA Claudio R. (org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006

SALINAS, D. **Prova amanhã: entre a teoria e a realidade**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SANTOS, A. A. C. **Cadernos escolares na primeira série do ensino fundamental: funções e significados.** 2002. 152f. . Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

SANTOS, A. A. C. **Cadernos e outros registros escolares da primeira etapa do ensino fundamental: um olhar da psicologia escolar crítica.** 2008 .313f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SANTOS, A. A. C.; SOUZA, M. P. R. Cadernos escolares: como e o que se registra no contexto escolar? **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 9, n. 2, p. 291-302, Dez. 2005.

SANTOS, V. M. **Nascimento dos cadernos escolares: um dispositivo de muitas faces.** 2002. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11^a ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SOUZA, M. V. P. **Lá, na última página do caderno escolar...** práticas de letramento 'não autorizadas'. 2010. 55F. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Universidade Federal de Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

TEIXEIRA, A. S. **Educação é um Direito.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

VILELA, A. L. N. C.; SAMBRANO, T. M. Cadernos escolares: retrato histórico e pedagógico na construção de saberes da cultura escrita em Mato Grosso. In: COLE - Congresso Nacional de Leitura, 17, Campinas- SP, 2000. **Anais...**, Campinas, 2009.

VINÃO FRAGO, A. Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos, In: MIGNOT, A. C. (Org.). **Cadernos a vista: escola, memória e cultura escrita.** Rio de Janeiro: Eduerj, 2008.

GLOSSÁRIO

Apud = segundo fulano, referido por

Ed. = editora

ed. = edição

Et al. = e outros (et alii)

In lócus = é uma expressão em latim, que significa "no lugar" ou "no próprio local" e é equivalente à expressão in situ.

Lócus = é uma palavra do latim, que significa literalmente "lugar".

Sic = A utilidade do termo em Latim "sic"(Sic et simpliciter) se justifica quando reproduz-se um texto ou frase de terceiros de forma integral.

APÊNDICES

Apêndice A – Proposta de Intervenção

O Ensino Colaborativo e a Formação de Professores: Contribuições à Inclusão Escolar

Coordenador do projeto Paulo Eduardo Silva Galvão

Período de desenvolvimento: Ano letivo de 2017

Duração: ações contínuas

Local: Escola Municipal XXX (Escola do Projeto-piloto).

1 Justificativa

A Proposta de Intervenção é parte integrante da dissertação de mestrado do Programa de Mestrado Profissional em Educação oferecido pela Universidade do Estado de Mato Grosso do Sul - UEMS e tem por objetivo apresentar contribuições para a resolução de alguma problemática levantada no contexto da educação básica.

Nesse sentido, ao analisarmos a escolarização do estudante com deficiência intelectual em ensino comum, constatamos que os trabalhos desenvolvidos em sua maioria não têm atingido a real escolarização destes alunos, pois o que se apresenta é o cumprimento da legislação quanto à sua garantia de matrícula e permanência no ensino comum. Pensando em apresentar uma solução a esta problemática pensou-se em uma proposta de intervenção em uma escola da rede municipal de Campo Grande como projeto-piloto.

A presente proposta de intervenção tem como pressuposto o estudo desenvolvido na dissertação intitulada “**A escolarização do estudante com deficiência intelectual: os cadernos escolares como recursos didáticos em análise**”, no qual foi evidenciado, por meio de análise documental, as dificuldades enfrentadas no que se refere às práticas pedagógicas desenvolvidas por professores junto aos estudantes com deficiência intelectual.

O trabalho colaborativo, por envolver diferentes profissionais que atuam na sua constituição e cada um com relato de experiências diferenciadas, possibilita realizar um trabalho com o público abordado na pesquisa. Dessa forma, contribuir com intervenções na prática pedagógica de professores que atuam em ensino comum com estudantes com deficiência intelectual é o foco do trabalho colaborativo.

Na educação escolar é necessário o trabalho em equipe, pautado na colaboração, na coletividade e na união para enfrentar os desafios da educação inclusiva. O trabalho colaborativo, na perspectiva da educação inclusiva, abrange os diversos profissionais com formação e experiências diferentes, o que pode enriquecer a prática pedagógica, uma vez que

proporciona a oportunidade de ampliar o olhar sobre as dificuldades enfrentadas e envolve mais pessoas na responsabilidade pelo processo de escolarização dos estudantes. (RABELO, 2012).

Embora no contexto educacional brasileiro exista o amparo legal para esta proposta colaborativa de ensino, o que se apresenta é a pouca importância que se tem dado a esta filosofia de trabalho. Para a efetiva realização do trabalho colaborativo na educação é necessário considerar os estudos referentes às experiências já realizadas, com o objetivo de conhecer suas potencialidades e propor um trabalho direcionado à escolarização do estudante com deficiência intelectual em ensino comum de acordo com a realidade local. Sendo assim, fica evidente que é preciso, acima de tudo, que haja a formação dos professores quanto a este trabalho a ser desenvolvido.

A necessidade da formação de um profissional que reflita na ação e sobre a ação pedagógica é destacada por diversos estudiosos que tomam a prática do professor como foco de análise e espaço rico para a produção de saberes profissionais. Conforme Rabelo (2012), a formação de professores para a educação de estudantes com deficiência intelectual está imbricada de estudos sobre a formação continuada para a educação especial e educação inclusiva (MENDES, 2002, PRIETO 2003, OLIVEIRA 2007, JESUS 2008, OLIVEIRA 2009), revelando que os professores do ensino comum e ensino especial expressam um constante despreparo para lidar com os estudantes público-alvo da educação especial.

A presente proposta de intervenção manifesta-se mediante a análise realizada a partir dos cadernos escolares de estudantes com deficiência intelectual matriculados no sexto ano do ensino fundamental. Mediante o exposto, a pesquisa surgiu perante a observação realizada pelo pesquisador enquanto professor da sala de recursos em escola pública. A inquietação pela investigação tangenciou-se perante questionamentos realizados por professores do ensino comum quanto a escolarização dos estudantes com deficiência intelectual. Segundo professores dos anos finais do ensino fundamental, muitos dos alunos com deficiência intelectual que ingressam ao sexto ano do ensino fundamental não apresentam o conhecimento escolar necessário para frequentar este ano escolar.

A educação que se pretende inclusiva, com a contribuição do ensino colaborativo, depende de transformações nos profissionais da escola, pois requer uma mudança na filosofia de trabalho destes profissionais. A colaboração entre o professor do ensino comum e do ensino especial é uma das condições fundamentais que pode contribuir com a inclusão escolar e com processos de formação de professores. Por envolver mudanças na filosofia de trabalho e na postura docente, exige o desenvolvimento de habilidades para a colaboração e envolve estudos

de fundamentação para a prática pedagógica inclusiva, proposição, desenvolvimento e avaliação do processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Rabelo (2012), o ato de compartilhar responsabilidades no ensino colaborativo na perspectiva da educação inclusiva cria um espaço único de produtividade e exercício intelectual de professores. Os desafios evidenciam-se na prática e os professores necessitam trabalhar juntos para resolver problemas relacionados à inclusão assim que eles aparecem. A equipe de ensino colaborativo deve promover um clima de inclusão na sala de aula.

2- Objetivos

2.1 – Objetivo Geral

Promover aos professores do sexto ano do ensino fundamental formação continuada quanto ao trabalho colaborativo favorecendo desta forma a inclusão do estudante com deficiência intelectual em ensino comum.

3.2 – Objetivos Específicos

- a- Oferecer aos professores do sexto ano do ensino fundamental fundamentação teórica que permita o conhecimento do trabalho colaborativo, a fim de que utilizem desta filosofia de trabalho na inclusão e escolarização do estudante com eficiência intelectual.
- b- Promover a formação e o diálogo a respeito das práticas pedagógicas a partir do trabalho colaborativo.
- c- Promover o acompanhamento das práticas pedagógicas vinculadas ao trabalho colaborativo junto a turmas que apresentam estudantes com deficiência intelectual.

3 Procedimentos Metodológicos

Pretendemos apresentar a proposta de intervenção com o intuito de promover a formação dos professores que atuam no sexto ano do ensino fundamental que têm estudantes com deficiência intelectual em suas turmas. A formação terá como foco o “Trabalho Colaborativo”, que favorece a inclusão e a escolarização dos estudantes com deficiência intelectual no ensino comum.

A formação pretende atingir o grupo de professores do ensino comum, professores do apoio pedagógico especializados, professor do Atendimento Educacional Especializado - AEE, equipe técnica pedagógica e direção escolar.

A Proposta de Intervenção terá as seguintes etapas de desenvolvimento:

- a- Levantamento do quantitativo de professores do ensino comum que atuam com estudantes com deficiência intelectual do sexto ano do ensino fundamental e de professores da educação especial;
- b- Apresentação, por meio de diário de campo, relato das experiências que envolvem as práticas pedagógicas do dia a dia dos professores;
- c- Discussão e aprofundamento dos relatos de experiências;
- d- Estudo dirigido para a formação dos professores quanto ao trabalho colaborativo;
- e- Elaboração de um plano de ação bimestral contendo práticas pedagógicas a partir da filosofia do trabalho colaborativo;
- f- Aplicação do Plano de ação;
- g- Avaliação da proposta de intervenção.

4 Recursos materiais

Para a elaboração da proposta de intervenção, cada professor terá em uso o seu diário de campo para relatório de experiência, computador ou notebook para os registros de atividades a serem desenvolvidas, material para o estudo teórico, máquina fotográfica para registro de práticas pedagógicas e experiências.

Nos momentos de estudos será necessário o uso das tecnologias como notebook, Datashow, caixa de som e material impresso.

5 Cronograma

1º SEMESTRE 2017					
AÇÕES	Março	Abril	Maio	Junho	Julho
Levantamento do quantitativo de professores	X	X			
Relato de práticas pedagógicas		X	X		
Discussão e aprofundamento dos relatos de experiências			X		
Estudo dirigido para a formação dos professores quanto ao trabalho colaborativo				X	X
Elaborar um plano de ação bimestral contendo práticas pedagógicas a partir da filosofia do trabalho colaborativo					X
2º SEMESTRE 2017					
AÇÕES	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro
Aplicar o Plano de Ação	X	X	X		
Estudos dirigidos	X	X	X	X	
Avaliação da proposta de Intervenção				X	X

7- Avaliação

A Avaliação da Proposta de Intervenção acontecerá em todos os momentos de sua aplicabilidade considerando fatores importantes como: a aceitação da mesma por parte dos membros participantes, empenho em estudos abordados, desenvolvimento de práticas pedagógicas e outros.

Outro fator importante na avaliação são os relatos de experiências anteriores e posteriores ao estudo dirigido acerca do trabalho colaborativo. Estes relatos funcionam como termômetros de verificação das práticas pedagógicas que evidenciam as mudanças no fazer pedagógico dos professores a luz da filosofia do trabalho colaborativo.

A Avaliação da Proposta de Intervenção tem por finalidade apresentar uma proposta de resolução à problemática levantada anteriormente e como resultado apresentar relatos de experiências e publicações em eventos de teor científico.

8- Referências

JESUS, D. M.; et al. (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação; Prefeitura Municipal de Vitória: CDV/FACITEC, 2007. P.63-74.

JESUS, D.M. Formação de professores para a inclusão escolar: instituindo um lugar de conhecimentos. In: MENDES, E.G.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. I. (Orgs.) **Temas em Educação Especial: Conhecimentos para fundamentar a prática**. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES- PROESO. 2008, p.75-82.

MENDES, E.G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.11, n.33, dez. 2006, p. 387-559

MENDES, E.G. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: MANZINI, E.J. (Org.). **Inclusão e Acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006, p.29-41

PRIETRO, R.G. Formação de professores para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais: diretrizes nacionais para a educação básica e educação especial. In: VIZIM, M. SILVA, S. (Org.). **Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiências**. Campinas: Mercado das Letras 2003.p. 125-151

OLIVEIRA, I. A. Política de educação inclusiva nas escolas: trajetória de conflitos. IN: JESUS, D.M.; et. Al. (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação; Prefeitura Municipal de Vitória: CDV/FACITEC, 2001. P.63-74

RABELO, L. C. C. **Ensino Colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. 2012. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

Apêndice B - Roteiro para observação em sala de aula

Dados Gerais	Escola				
	Componente Curricular:				
	Professor:				
	Ano:		Turma		Turno
	Professor Auxiliar				
	Profissional de Apoio Pedagógico:				
	Estagiário:				
	Eixo Temático:				
Recursos didáticos para esta aula:					
Aula Adaptada/Conteúdo com adequações					
Estratégias de ensino e aprendizagem					
Participação: interação professor regente e aluno					
Avaliação do ensino aprendizagem					
Aspectos importantes para a observação do uso do caderno escolar.					

Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa “A ESCOLARIZAÇÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: OS CADERNOS ESCOLARES COMO RECURSOS DIDÁTICOS DE ANÁLISE”, voluntariamente, sob a responsabilidade do pesquisador Paulo Eduardo Silva Galvão, a qual pretende estudar como se efetiva o processo de escolarização dos estudantes com deficiência intelectual por meio dos instrumentos de mediação pedagógica.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de autorização da digitalização dos cadernos escolares de seu filho. Se o (a) Sr (a) aceitar participar, contribuirá para a divulgação da pesquisa em publicações científicas.

Para participar da pesquisa, o (a) senhor (a): autorizará ao pesquisador a coleta de imagens dos cadernos escolares de seu filho.

O uso de imagens é considerado segura, não apresenta nenhum risco ao seu filho. Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelos telefones **(67)99139-9394** do pesquisador Paulo Eduardo Silva Galvão.

Mas há coisas boas que podem acontecer como a divulgação da pesquisa em publicações científicas. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as crianças que participaram da pesquisa. Quando terminarmos a pesquisa acontecerá a divulgação da mesma enquanto pesquisa científica a comunidade escolar

Se depois de consentir sua participação na pesquisa o (a) Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independente do motivo sem prejuízo a sua pessoa. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade será sempre mantida em sigilo.

Eu, _____, fui informado e aceito participar da pesquisa _____, onde o pesquisador _____) me explicou como será toda a pesquisa de forma clara e objetiva.

Campo Grande, de ... de 2016

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Participante da Pesquisa

Nome completo do pesquisador: Paulo Eduardo Silva Galvão

Telefone para contato(67) 99139-9394 E-mail: paulo1970edu@gmail.com

Comitê de Ética com Seres Humanos da UEMS, fone: 3902-2699 ou cesh@uems.br.

Apêndice D – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - TALE

Você está sendo convidado para participar da pesquisa A ESCOLARIZAÇÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: OS CADERNOS ESCOLARES COMO RECURSOS DIDÁTICOS DE ANÁLISE. Seus pais permitiram que você participe.

Queremos saber através de estudo como se efetiva o processo de escolarização dos estudantes com deficiência intelectual por meio dos instrumentos de mediação pedagógica, especificamente o caderno escolar, as crianças que participarão dessa pesquisa têm de **11** a 14 anos de idade. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, não terá nenhum problema se desistir.

A pesquisa será feita na EM XXX, pertencente ao Município de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, onde os cadernos dos estudantes passarão por análise documental das imagens coletadas. Para isso, será usado o registro de imagens. O uso de imagens é considerado segura. Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelos telefones **(67)99139-9394** do pesquisador Paulo Eduardo Silva Galvão.

Mas há coisas boas que podem acontecer como a divulgação da pesquisa em publicações científicas. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der.

Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as crianças que participaram da pesquisa. Quando terminarmos a pesquisa acontecerá a divulgação da mesma enquanto pesquisa científica a comunidade escolar. Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar ou a pesquisador Paulo Eduardo Silva Galvão. Eu escrevi os telefones na parte de cima desse texto.

Eu _____ aceito participar da pesquisa A ESCOLARIZAÇÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: OS CADERNOS ESCOLARES COMO RECURSOS DIDÁTICOS DE ANÁLISE, que tem o objetivo estudar como se efetiva o processo de escolarização dos estudantes com deficiência intelectual por meio dos instrumentos de mediação pedagógica, especificamente o caderno escolar.

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que ninguém vai ficar furioso. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento li e concordo em participar da pesquisa.

Cidade, ____ de _____ de _____ 2016

Assinatura do responsável

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Apêndice E– Termo de Consentimento de uso de Banco de Dados

1. Identificação dos membros do grupo de pesquisa:

Nome completo (sem abreviação)
1) Paulo Eduardo Silva Galvão

2. Identificação da pesquisa:

- a. Título do Projeto:
A ESCOLARIZAÇÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL: OS CADERNOS ESCOLARES COMO RECURSOS DIDÁTICOS DE ANÁLISE.
- b. Departamento/Faculdade/Curso:
Programa de Mestrado Profissional em Educação/ Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.
- c. Professor Orientador: Celi Correa Neres
- d. Pesquisador Responsável: Paulo Eduardo Silva Galvão

3. Declaração: Nós, membros do grupo de pesquisa identificado acima, baseados na Resolução de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos (Res CNS 466/12), declaramos que:

- a) O acesso aos dados registrados em prontuários de pacientes ou em bases de dados para fins da pesquisa científica será feito somente após aprovação do projeto de pesquisa pelo CESH-UEMS;
- b) O acesso aos dados será supervisionado por uma pessoa que esteja plenamente informada sobre as exigências de confiabilidade;
- c) Asseguraremos o compromisso com a privacidade e a confidencialidade dos dados utilizados, preservando integralmente o anonimato e a imagem do sujeito bem como a sua não estigmatização;
- d) Asseguraremos a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico-financeiro;
- e) O pesquisador responsável estabeleceu salvaguardas seguras para a confidencialidade dos dados de pesquisa. Os sujeitos envolvidos serão informados dos limites da habilidade do pesquisador em salvaguardar a confidencialidade e das possíveis consequências da quebra de confidencialidade, caso seja necessário;
- f) Os dados obtidos na pesquisa serão usados exclusivamente para a finalidade prevista no protocolo;
- g) Os dados obtidos na pesquisa somente serão utilizados para o projeto vinculado. Todo e qualquer outro uso que venha a ser planejado, será objeto de novo projeto de pesquisa, que será submetido à apreciação do CESH-UEMS;
- h) Devido à impossibilidade de obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de todos os sujeitos, assinaremos esse Termo de Consentimento de Uso de Banco de Dados, para a salvaguarda de seus direitos.

Nome completo (por extenso)	Cidade, _____ de _____ de _____ Assinatura
1)	
2)	
3)	

ANEXOS

Anexo I – Declaração Institucional

Eu, (**nome da autoridade que autoriza**), **diretor de escola** autorizo a realização da pesquisa intitulada A ESCOLARIZAÇÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: OS CADERNOS ESCOLARES COMO RECURSOS DIDÁTICOS DE ANÁLISE que tem como pesquisador principal Paulo Eduardo Silva Galvão, que será o responsável pela coleta dos dados e informações. Esta pesquisa será realizada nas dependências da Escola Municipal XXX e terá duração de seis meses.

A presente pesquisa se efetivará mediante coleta de imagens que acontecerão durante o período de aula dos estudantes participantes da mesma.

Campo Grande, 28 de junho de 2016.

Assinatura do chefe do setor com o cargo que o mesmo ocupa

Anexo II – Termo de Apresentação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSIDADE DE CAMPO GRANDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO, MESTRADO PROFISSIONAL
EM EDUCAÇÃO
Campo Grande – MS, 01 de junho de 2015.



Of. Nº. 006/2015

À

Exmo. Senhor Wilson do Prado

Secretário Municipal de Educação de campo Grande (SEMED)

Venho por meio deste, apresentar o mestrando Paulo Eduardo Silva Galvão, aluno regularmente matriculado no Programa de Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Educação da UEMS/Campo Grande e solicitar autorização para que o mesmo possa coletar dados para o desenvolvimento da pesquisa “Escolarização de alunos com deficiência intelectual: estratégia utilizada no ensino comum”, cujo objetivo é estudar as práticas pedagógicas abordadas pelos professores do ensino comum na escolarização dos alunos com deficiência intelectual no ensino comum.

Informamos que a coleta de dados para a pesquisa inclui: acesso a documentos da educação especial no município, aplicação de entrevista e observação em sala de aula.

Espera-se com o emprego desses procedimentos e análise dos dados, contribuir diretamente para o processo de inclusão e escolarização dos alunos com deficiência.

Informamos ainda, que é assegurado o anonimato sobre a identidade dos participantes e haverá zelo pelo sigilo e privacidade em relação aos mesmos.

Profa. Dra. Celi Corrêa Neres
Orientadora da Pesquisa

Exmo. Senhor Wilson do Prado
Secretário Municipal de Educação de Campo Grande (SEMED)
Campo Grande – MS