

UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS
MESTRADO PROFISSIONAL
EM PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL

MARIA EMÍLIA ARAUJO FRANÇA DE ABREU

DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA DOCÊNCIA PARA ATUAÇÃO NO
PROJETO ATENDIMENTO PEDAGÓGICO DOMICILIAR

SANTOS
2018

MARIA EMÍLIA ARAUJO FRANÇA DE ABREU

**DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA DOCÊNCIA PARA ATUAÇÃO NO
PROJETO ATENDIMENTO PEDAGÓGICO DOMICILIAR**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Universidade Metropolitana de Santos, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas Docentes no Ensino Fundamental.

Orientadora: Prof.^a Dra. Abigail Malavasi

**SANTOS
2018**

A146 Abreu, Maria Emília Araujo França de.
Desafios e Perspectivas da Docência para Atuação no Projeto Atendimento Pedagógico Domiciliar / Maria Emília Araujo França de Abreu – Santos, 2018.
188 f.

Orientadora: Prof.^a Dra. Abigail Malvasi.
Dissertação (Mestrado em Práticas Docentes no Ensino Fundamental) - Universidade Metropolitana de Santos, Santos, 2018.

1. Formação Docente. 2. Processo Ensino-Aprendizagem. 3. Projeto de Trabalho. 4. Identidade Docente. 5. Atendimento Pedagógico Domiciliar. Necessidades Educacionais Especiais. Inclusão.

I. Título.

CDD 370

A Dissertação de Mestrado intitulada “Desafios e Perspectivas da Docência para Atuação no Projeto Atendimento Pedagógico Domiciliar”, elaborada por Maria Emília Araujo França de Abreu, foi apresentada e aprovada em ____/____/2018, perante banca examinadora composta por:

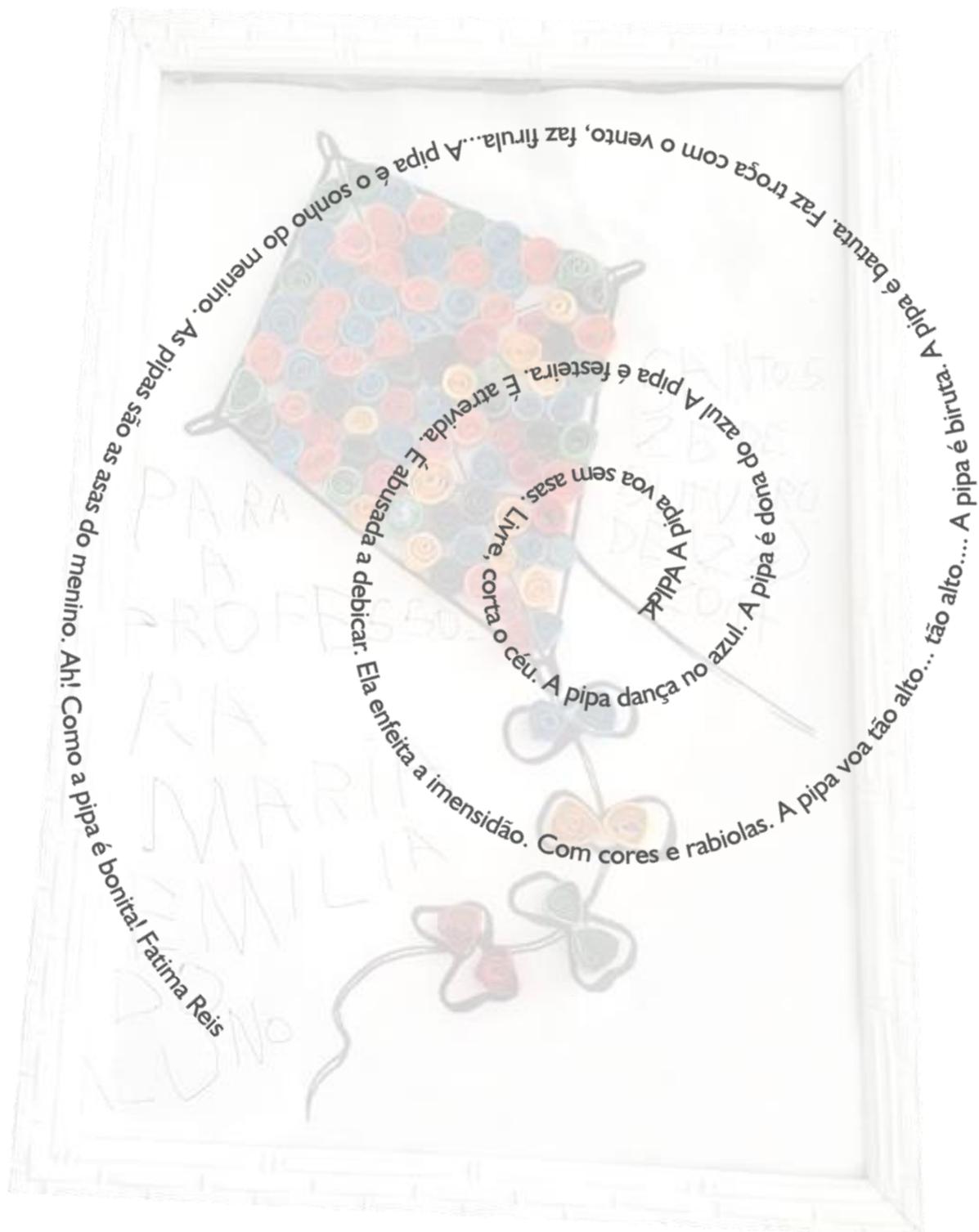
Prof.^a Dra. Luana Carramillo Going

Prof.^a Dra. Valéria Batista

Prof.^a Dra. Abigail Malavasi
Orientadora e Presidente da Banca Examinadora

Prof.^a Dra. Luana Carramillo Going
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação

Programa de Pós-Graduação em Práticas Docentes do Ensino Fundamental
Área de Concentração: Práticas Docentes no Ensino Fundamental
Linha de Pesquisa: Docência e Práticas Interdisciplinares no Ensino Fundamental



Dedico este trabalho a todas as crianças excluídas, que precisam desse amor e em especial aos meus alunos Ricardo e Laura. Dedico também àqueles que são engajados com a Educação Inclusiva, principalmente aos professores que atuam e que gostariam de atuar no Projeto Atendimento Pedagógico Domiciliar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a **Deus** por ter me capacitado até aqui e me permitir fazer parte deste Projeto Atendimento Pedagógico Domiciliar, que transforma a vida de crianças e adolescentes, apresentando-lhes um mundo repleto de oportunidades.

Ao **meu esposo, Carlos Guilherme de Abreu Netto**, por acompanhar a minha trajetória acadêmica desde a graduação, apoiando-me e incentivando-me incansavelmente.

À **Seção de Educação Especial de Santos (SEDESP)**, por atender as minhas solicitações, complementando a minha pesquisa com informações que contribuíram para o crescimento do meu trabalho.

À **Prefeitura Municipal de Santos**, por ter financiado este curso, através do Programa Mestre-Aluno.

À **escola UME Pedro II**, em especial a minha orientadora, **Prof.^a Lúcia Helena Lopes Santos Silva**, por ter me auxiliado na organização dos horários, permitindo que eu pudesse trilhar mais esta jornada tão significativa, que, com certeza, fará de mim uma profissional mais capacitada.

Aos **secretários de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Relações do Trabalho (SEDECT – PMSV), Vitor de Almeida Sampaio e Jorge Luiz Soares de Moura**, por também terem me auxiliado na organização dos horários para estudar e concluir essa pesquisa.

Às **professoras** participantes da minha pesquisa, que, durante os encontros, abdicaram do seu tempo para apresentarem as suas contribuições enriquecedoras.

À **Prof.^a Dra. Maria Teresa Eglér Mantoan**, por ter disponibilizado um horário para me receber, contribuindo grandiosamente no meu trabalho. Uma pessoa ímpar, com saberes infundáveis que completaram a minha pesquisa.

À **minha amiga e revisora Rosa Ayres**, pela sua paciência, dedicação, carinho e profissionalismo.

À **banca de qualificação, Prof.^a Dra. Luana Carramillo Going e Prof.^a Dra. Valéria Batista**, que ampliaram o meu olhar para novas perspectivas.

À **minha orientadora, Prof.^a Dra. Abigail Malavasi**, pela dedicação e atenção ao meu trabalho, e principalmente por me ouvir nos momentos de aflições e ansiedades, oferecendo uma palavra de carinho. Muito obrigada a todos!

“A inclusão rompe com os paradigmas que sustentam o conservadorismo das escolas, contestando os sistemas educacionais em seus fundamentos. A educação inclusiva questiona a artificialidade das identidades normais e entende as diferenças como resultante da multiplicidade, e não da diversidade, como comumente se proclama. Trata-se de uma educação que garante o direito à diferença e não à diversidade, pois assegurar o direito à diversidade é continuar na mesma, ou seja, é seguir reafirmando o idêntico”.

Extraído do livro: **A escola comum inclusiva** (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar)

Prof.^a Dra. Maria Teresa Eglér Mantoan et al.

ABREU, M. E. A. F. de. **Desafios e perspectivas da docência para atuação no Projeto Atendimento Pedagógico Domiciliar**. 188 p. Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos, Santos, 2018.

RESUMO

O objetivo deste trabalho é compreender a prática educativa de professores que atuam no Atendimento Pedagógico Domiciliar (APD), analisar como ocorre o processo ensino-aprendizagem, compreender as realidades das professoras que atuam neste projeto, enfatizando as relações com o aluno, a família e a escola. Esse tripé precisa ser alimentado mediante um trabalho bem direcionado para os alunos que apresentam Necessidades Educacionais Especiais, protagonistas do Projeto APD. Por ser uma modalidade recente em nosso país e um tema pouco discutido entre os educadores, a pesquisa enfatiza que o Atendimento Pedagógico Domiciliar requer muita sensibilidade por parte do professor, pois ele lida não só com aquele aluno que precisa de auxílio, mas também com a família, que, algumas vezes, não compreende e não aceita a realidade. É um trabalho mais que pedagógico, visto que o docente tem de mergulhar em um universo que vai além dos muros da escola. No confronto entre as expectativas e a análise de dados colhidos na entrevista semiestruturada, através do grupo focal, almeja-se construir uma proposta de intervenção que auxilie no atendimento das demandas que essa modalidade de atendimento pedagógico exige.

Palavras-chave: Formação Docente. Processo Ensino-Aprendizagem. Projeto de Trabalho. Identidade Docente. Atendimento Pedagógico Domiciliar. Necessidades Educacionais Especiais. Inclusão.

ABSTRACT

The objective of this work is to understand the educational practice of teachers who work in the Pedagogical Home Care, to analyze how the teaching-learning process occurs, to understand the realities of the teachers who attend this project, emphasizing the relations with the student, family and school. This tripod needs to be fed through a well-directed work for students who have Special Educational Needs, protagonists of the APD Project. Because it is a recent modality in our country and a little discussed theme among the educators, the research emphasizes that the Pedagogical Home Care requires a great deal of sensitivity on the part of the teacher, since he deals not only with that student who needs help, but also with the family, which sometimes does not understand and does not accept reality. It is a work more than pedagogical, because the teacher has to delve into a universe that goes beyond the walls of the school. In the confrontation between the expectations and the analysis of the data collected in the semi-structured interview, through the focus group, it is desired to construct a work project that helps in the fulfillment of the diagnostic demands, in order to offer orientations and means for the teachers to interpret and carry out functions more securely and securely.

Keywords: Teacher Training. Teaching-Learning Process. Work Project. Teaching Identity. Pedagogical Home Care. Special Educational Needs. Inclusion.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Quadro com Pipa (quilling) – Autor: aluno Ricardo.....	107
Imagem 2 – Interação com a família – Jogando Amarelinha	113
Imagem 3 – Primeira selfie: Volta às aulas do Ricardo – fevereiro de 2016.....	117
Imagem 4 – Ricardo na escola	124
Imagem 5 – Laura participando do projeto da Rede Municipal de Santos: “Santos à Luz da Leitura”.....	133
Imagem 6 – Ditado de números usando copos de isopor.....	135

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil das Docentes.....	84
Quadro 2 – Categoria 1: Formação e Identidade Docente.....	86
Quadro 3 – Categoria 2: Atuação do Professor no Ambiente Doméstico: relações com a família	87
Quadro 4 – Categoria 3: Vínculo Professor x Aluno e o processo ensino-aprendizagem.....	89
Quadro 5 – Categoria 4: Acessibilidade.....	91
Quadro 6 – Categoria 5: A Inclusão e o APD: relações com a escola.....	92
Quadro 7 – Categoria 6: O Currículo da Escola e a Aprendizagem dos Alunos no APD.....	95

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

ANVISA – Agência Nacional de Vigilância Sanitária

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

APD – Atendimento Pedagógico Domiciliar

CAIE – Congresso de Acessibilidade e Inclusão na Educação

CATIS – Centros de Acesso à Tecnologia para a Inclusão Social

CEB – Conselho de Educação Básica

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONAE – Confederação Nacional de Educação

COPED – Coordenadoria de Políticas Educacionais

DAPP - Divisão de Atendimento Psicopedagógico

DEAFIN - Departamento Administrativo e de Infraestrutura

DEPED – Departamento Pedagógico

DMD – Distrofia Muscular de Duchenne

DO – Diário Oficial

EAD – Ensino a Distância

EE – Educação Especial

EF – Ensino Fundamental

EI – Educação Infantil

HTI – Hora de Trabalho Individual

IBC – Instituto Benjamin Constant

ICLOC – Instituto Cultural Lourenço Castanho

INES – Instituto Nacional da Educação dos Surdos

LBI – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NEE – Necessidades Educacionais Especiais

PEE – Plano Estatal de Educação

PME – Plano Municipal de Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PPAs – Planos Plurianuais

Prof.^a – Professora

PS – Pronto-Socorro

SASE – Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino

SEANE – Seção de Atendimento às Necessidades Educacionais Especiais

SEDECT – Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Relações do Trabalho

SEDESP – Seção de Educação Especial

SEDUC – Secretaria de Educação

SETEC – Secretaria de Tecnologia

SIC – Serviço de Informação ao Cidadão

TEA – Transtorno do Espectro Autista

TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade

TO – Terapeuta Ocupacional ou Terapia Ocupacional

UE – Unidade Escolar

UME – Unidade Municipal de Educação

UNIMES – Universidade Metropolitana de Santos

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 – TRAJETÓRIA DOCENTE: QUEM SOU EU? DESCORTINANDO O UNIVERSO ACADÊMICO E PROFISSIONAL	20
1.1 Construção da minha identidade docente.....	20
1.2 Atendimento Pedagógico Domiciliar: relação com a família e a aceitação no Projeto	29
1.2.1 Ricardo e eu: um caminho de possibilidades	30
1.2.2 Laura e eu: desistir jamais	31
CAPÍTULO 2 – PROJETO APD: UM OLHAR PARA O MUNICÍPIO DE SANTOS .	35
2.1 O que é o Atendimento Pedagógico Domiciliar?	35
2.2 Atendimento Pedagógico Domiciliar no Brasil do século XVIII	38
2.3 Histórico do Projeto Atendimento Pedagógico Domiciliar na Rede Municipal de Ensino de Santos.....	41
CAPÍTULO 3 – POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO	47
3.1 Exclusão Escolar: O que é? Como acontece? O que fazer?	47
3.2 Políticas de Educação Inclusiva e o Atendimento às Pessoas com Deficiência	52
3.3 Como é construída a identidade docente.....	57
CAPÍTULO 4 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	62
4.1 Formação docente e comprometimento pedagógico.....	62
4.2 Currículo Escolar e Autonomia Docente	65
4.3 Professor: um mediador no processo ensino-aprendizagem.....	72
4.4 Aprendizagem e deficiência intelectual	74
CAPÍTULO 5 – A TRAJETÓRIA DA PESQUISA	77
5.1 Objetivo Geral.....	77
5.2 Objetivos Específicos.....	77
5.3 Problema	78
5.4 Hipótese	78
5.5 Metodologia	78
5.6 O desenvolvimento da pesquisa	80
5.7 Identificando os sujeitos de pesquisa.....	83
5.8 Definindo as categorias.....	84
5.9 Eixos / Categorias/ Contribuições das professoras	86

5.10 Resultados e Discussão.....	99
5.10.1 Categoria 1– Formação e Identidade Docente.....	99
5.10.2 Categoria 2 - Atuação do professor no ambiente doméstico: relações com a família.....	110
5.10.3 Categoria 3 – Vínculo Professor x Aluno e o processo ensino-aprendizagem.....	115
5.10.4 Categoria 4 – Acessibilidade.....	122
5.10.5 Categoria 5 – A inclusão e o APD: relações com a escola.....	125
5.10.6 Categoria 6 – O currículo da escola e a aprendizagem dos alunos do APD.....	133
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	140
PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	150
APD DIGITAL: O SEU E-BOOK INCLUSIVO.....	150
INTRODUÇÃO.....	151
1 OBJETIVOS.....	152
1.1 Objetivo Geral.....	152
1.1.2 Objetivos Específicos.....	152
2 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	153
2.1 Uma nova modalidade pedagógica, um novo fazer, um novo olhar.....	153
2.2 Organização do e-book.....	155
3 PÚBLICO-ALVO.....	156
4 PRODUTO ELABORADO A PARTIR DA PESQUISA.....	156
REFERÊNCIAS.....	157
ANEXOS.....	164
APÊNDICES.....	185

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa relaciona-se com a minha experiência acadêmica e profissional. Em 2002, formei-me como professora, aos 18 anos, no Curso Normal, conhecido também como Magistério.

Após minha formação no magistério, queria seguir meus estudos em uma área em que pudesse me especializar ainda mais para poder contribuir na formação dos alunos. Foi então que, no ano de 2004, iniciei a Faculdade de Pedagogia. Foram três anos de estudos contínuos, inclusive aos sábados.

Em 2007, iniciei minha primeira pós-graduação em Psicopedagogia Institucional. Em 2012, dei continuidade aos meus estudos, ingressando na segunda pós em Metodologia da Língua Portuguesa e Estrangeira.

Segundo Freire (2008), o trabalhador social necessita ampliar cada vez mais seus conhecimentos. Acreditando nessa afirmação, como também na necessidade de ampliar minha formação, iniciei, no ano de 2014, minha terceira pós na área da Psicomotricidade. Percebi que precisava conhecer mais sobre a questão do corpo em movimento e como ele se relaciona com o processo de ensino-aprendizagem. Esses novos estudos me direcionariam para trabalhar com alunos que apresentam Necessidades Educacionais Especiais.

Em 2015, para melhor compreender o processo de Inclusão escolar, realizei a quarta pós-graduação em AEE (Atendimento Educacional Especializado). Foram encontros muito gratificantes, em que pude estudar e conhecer algumas das diversas síndromes que os alunos apresentam e também esclarecer as minhas dúvidas sobre as particularidades de cada uma.

Após cursar quatro pós-graduações, percebi que teria de ir mais além, que somente esses conhecimentos adquiridos não seriam suficientes. Foi quando participei de um processo seletivo na UNIMES (Universidade Metropolitana de Santos) e na Prefeitura de Santos, para pleitear a vaga oferecida no Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental e ser contemplada com a bolsa de estudos.

Ao ingressar no Mestrado Profissional, apresentei um pré-projeto de pesquisa que, a princípio, tinha como objetivo alfabetizar alunos que apresentam Necessidades Educacionais Especiais e déficit cognitivo, com a utilização de recursos tecnológicos

e ferramentas facilitadoras. A prática pedagógica ao longo da minha vida acadêmica resultou, porém, em mudanças, decorrentes de leituras e contribuições que este curso de Mestrado em Práticas Docentes no Ensino Fundamental me proporcionou. Faço uma retrospectiva desde o início até o momento e posso inferir que sou uma docente com uma visão que descortinou e continuará descortinando essa sociedade que tem muito a nos mostrar, com respeito à Educação na qual temos o dever de participar ativamente.

Creio que as leituras oportunizadas me levaram a refletir que o curso de graduação em Pedagogia foi apenas um pontapé inicial, para que eu pudesse me apropriar de novas práticas e tentar evoluir à medida que os desafios são apresentados. No Mestrado, fiz revisão de autores que na graduação e nas pós-graduações *latu-sensu* não tinham tanta ligação com o meu trabalho. Acredito que todas essas contribuições vieram ao encontro das minhas necessidades, como profissional e como ser humano.

Do ponto de vista conceitual, as questões levantadas em torno e a partir do professor reflexivo, investindo na valorização e no desenvolvimento dos saberes dos professores e na consideração destes como sujeitos intelectuais, capazes de produzir conhecimento, de participar de decisões e da gestão da escola e dos sistemas, trazem perspectivas para a re-invenção da escola democrática (PIMENTA; GHEDIN, 2002, p. 10).

Dessa perspectiva, percebe-se que o professor que pretende aprimorar-se em sua trajetória, não deve impor um ponto final em sua vida acadêmica. Sempre haverá um novo buscar, um novo olhar, um novo descobrir. Mediante essa análise, tem-se de pensar que o mundo do trabalho com os alunos é aprender a aprender.

De qualquer forma, é importante indicar que a preparação para o mundo do trabalho requer o desenvolvimento nas novas gerações, não só, nem principalmente de conhecimentos, ideias, habilidades e capacidades formais, mas também da formação de disposições, atitudes, interesses e pautas de comportamento (SACRISTÁN; GÓMEZ, 2007, p. 15).

Corroborando com os citados autores, fica claro que o mundo do trabalho vai muito além de informações e ideias. O profissional deve se alimentar de conhecimentos para rumar em busca de novas oportunidades que o satisfaçam como profissional e como ser humano. Essa jornada em busca de informações e reflexões

contribuíram de forma positiva para minha vida profissional, proporcionando um aprimoramento em minha prática.

Segundo Garcia (2010), a identidade profissional é um processo evolutivo de interpretação de experiências, uma noção que se corresponde com a ideia de que o desenvolvimento do professorado nunca se detém e que se entende como uma aprendizagem ao longo da vida. Partindo desse ponto de vista, a formação da identidade profissional não é a resposta à pergunta “quem sou? (neste momento)”, mas sim a resposta à pergunta “o que quero chegar a ser”?

De acordo com o referido autor, a identidade docente é construída através do contato com várias experiências, da atuação em vários setores, contribuindo para que os alunos também tenham contato com um universo que até então era desconhecido e essa construção da identidade implica em onde o docente deseja chegar, o que quer atingir.

A partir da minha experiência profissional, na minha caminhada no APD e principalmente nas dificuldades para realizar o trabalho docente nesta modalidade pedagógica, decidi iniciar esta pesquisa formulando o seguinte problema: Como o docente lida com o Atendimento Pedagógico Domiciliar, visto ser esta uma modalidade recente em nosso país e um tema pouco discutido entre os educadores?

Propus como hipótese que, se o docente tiver um preparo pedagógico adequado, terá condições para desenvolver seu trabalho com qualidade e atender seu aluno observando suas peculiaridades.

Os objetivos desta pesquisa pautam-se em pesquisar sobre a prática educativa de professores que atuam neste projeto, analisar como ocorre o processo ensino-aprendizagem, compreender as realidades das professoras que atendem neste projeto, enfatizando as relações com aluno, família e escola e construir uma proposta de intervenção que auxilie no atendimento das demandas que essa modalidade de atendimento pedagógico exige.

Para alcançar os objetivos propostos, a pesquisa pautou-se na abordagem qualitativa, através da análise de conteúdo.

Segundo Bardin (1995), a abordagem quantitativa funda-se na frequência de aparição de certos elementos da mensagem; já a abordagem qualitativa apresenta certas características particulares. Quanto à análise de conteúdo, é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um

leque de apetrechos, ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de ampliação muito vasto: as comunicações.

Salienta-se que dada a análise de conteúdo, a comunicação do entrevistado com o entrevistador é analisada, apenas um instrumento, mas com diversos momentos. Os elementos que são coletados na entrevista favorecem a particularidade de cada entrevistado, fazendo com que o entrevistador atente aos detalhes para que nenhuma informação seja perdida.

A pesquisa foi desenvolvida através de um grupo focal. Foram selecionados três sujeitos de pesquisa por meio do seguinte critério: tempo de atuação. Foram escolhidas duas professoras que já atuam desde 2014/2015 e uma professora que ingressou em 2017.

Pimenta, Ghedin e Franco (2006) caracterizam o “grupo de opinião”, grupo focal (focus group) ou grupos de discussão como um procedimento investigativo que se aproxima, de alguma maneira, a uma entrevista coletiva. Significa centrar o foco da coleta de dados num ou mais grupos específicos, ou explorar um foco, um aspecto específico de uma questão a partir de um ou mais grupos. Sua utilização pressupõe a opção por coletar dados com ênfase não nas pessoas individualmente, mas no indivíduo enquanto componente de um grupo.

Este trabalho está estruturado em cinco capítulos:

No capítulo 1 – *Trajetória Docente: quem sou eu? Descortinando o universo acadêmico e profissional*, defino em linhas gerais como minha identidade está sendo construída ao longo da minha trajetória, expondo também o perfil dos alunos atendidos no projeto e a inclusão da família.

No capítulo 2 - *Projeto Atendimento Pedagógico Domiciliar: um olhar sobre o Município de Santos*, defino o conceito do projeto, norteados seus objetivos, frisando como se originaram os Atendimentos Domiciliares no Brasil e a trajetória desta iniciativa na PMS.

No capítulo 3 – *Políticas Públicas de Inclusão*, desenho as políticas que abraçam o processo inclusivo e como ocorre a construção da Identidade Docente.

No capítulo 4 – *Formação de Professores para a Educação Inclusiva*, levanto os teóricos que falam a respeito do preparo que o docente deve ter para dedicar-se

ao segmento da inclusão e a importância de um currículo bem planejado para que os alunos sejam contemplados em suas necessidades.

No capítulo 5 – *A Trajetória da Pesquisa*, delinheio todo o processo metodológico da pesquisa, estudando os dados colhidos para a elaboração da análise de dados e a discussão dos resultados.

Concluo este trabalho apresentando as considerações finais e o produto resultante desta pesquisa.

CAPÍTULO 1 – TRAJETÓRIA DOCENTE: QUEM SOU EU? DESCORTINANDO O UNIVERSO ACADÊMICO E PROFISSIONAL

Este capítulo tem o objetivo de trazer os aspectos relevantes para a construção da minha identidade docente, apresentando também o perfil dos alunos atendidos no projeto APD, Laura e Ricardo, e o relato dos responsáveis falando a respeito da aceitação e da inclusão no projeto.

[...] a identidade profissional é a forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do “si mesmo” profissional, que evolui ao longo de sua carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e pelos contextos políticos, que “inclui o compromisso pessoal, a disposição para aprender a ensinar, as crenças, valores, conhecimento sobre a matéria que ensinam assim como sobre o ensino, experiências passadas, bem como a vulnerabilidade profissional (GARCIA, 2010, p. 16).

1.1 Construção da minha identidade docente

Meu processo de formação teve início na escola particular e, posteriormente, teve continuidade na escola pública.

Na escola particular, não passei por bons momentos. Paguei um alto preço por tentar fazer o meu melhor, com exclusão e apelidos pejorativos, sofrendo com o desprezo dos demais alunos. Lembro-me de um fato que ocorreu nessa escola que jamais esquecerei. A Instituição aplicou um provão no final do ano, com todos os conteúdos que foram estudados, a fim de avaliar o desempenho dos alunos. Fiquei feliz, pois um cartaz foi fixado na parede do pátio com os nomes dos dois alunos que tiveram melhor desempenho. Fiquei em 2º lugar.

Ao final do 9º Ano, minhas queixas aumentaram e meus pais me transferiram para uma escola pública, onde tive a oportunidade de cursar o Magistério. Nessa escola, fiz vários amigos. As pessoas não me viam como alguém que queria se sobressair, mas como alguém que desejava somar e compartilhar conhecimentos.

Apesar dos percalços, formei-me como professora.

Atuei em instituições particulares durante oito anos. A trajetória no serviço público iniciou em 2011, quando ingressei como professora concursada na Prefeitura de São Vicente, e em 2013, na Prefeitura de Santos.

Em 2014, na Prefeitura de São Vicente, fui convidada para participar de um projeto de Informática chamado CATIS (Centro de Acesso à Tecnologia para a Inclusão Social), uma iniciativa da SEDECT (Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia e Relações do Trabalho). Neste projeto, a faixa etária dos participantes é diversificada (14 anos é a idade mínima). Muitos chegam sem noção nenhuma, veem o computador como um bicho de sete cabeças e não têm paciência para lidar com a máquina.

Quando ingressei na referida Secretaria para lecionar um Curso de Introdução à Informática Básica, fiquei muito feliz em realizar um antigo desejo, ou seja, trabalhar com adultos. É muito diferente de uma sala de aula de Ensino Fundamental, pois as crianças precisam, na maioria das vezes, do incentivo do professor para terem força de vontade para aprender. Com os adultos é o oposto, porque eles já vêm com essa garra, essa energia, já iniciam o curso afirmando que irão aprender a manusear o computador para serem independentes tecnologicamente.

É relevante, pois há jovens que, por falta de um certificado, perdem uma grande chance no mercado de trabalho.

Muitos idosos, por exemplo, depois que concluem o curso, continuam conversando comigo através das redes sociais. Eles costumam afirmar que agora conseguem se comunicar com parentes que moram longe, ou expor seus trabalhos de artesanato na internet. Essas devolutivas são muito gratificantes!

Esse projeto é um meio de ressocialização das pessoas que estão à margem da nova sociedade digital, ou seja, é imprescindível que o indivíduo tenha, pelo menos, uma noção mínima do uso do computador.

O professor que atua neste segmento precisa ter paciência e, acima de tudo, dedicação para entender a necessidade das pessoas que ingressam neste curso, muitas já em idade avançada, com problemas de saúde. Contudo, essas circunstâncias não as impedem de realizar um sonho e adquirir novos conhecimentos para não dependerem de terceiros. Já tive alunos com 70, 75 e até 84 anos. Acredito que é uma grande vitória, nesta etapa da vida, poder ter uma autonomia que outrora era inatingível!

A cerimônia de formatura é algo prazeroso. Sinto-me agradecida em poder entregar o certificado de conclusão de curso a cada um dos alunos, com a sensação de dever cumprido. Em um período curto de quatro meses, acompanho a trajetória de

cada um dos cursistas, suas dificuldades para chegarem no horário, pois muitos moram longe e dependem de condução, as conversas antes de se iniciar a aula, a história de vida deles. Através dessas histórias diferentes percebo o quão importante é essa troca de experiências. Costumo dizer que o conhecimento é a única coisa que ninguém pode nos tirar. É por meio dele que cada um de nós abre as portas para experimentar novas realidades e trilhar novos caminhos!

Apesar de exercer minha profissão na área da educação há 15 anos, essa experiência em lecionar para adolescentes e adultos me ajuda a fazer esta reflexão: as dificuldades surgem, mas nunca é tarde para encarar novos desafios e se “lançar” mediante as oportunidades que aparecem.

Tive uma professora no 2º Ano que me despertou o desejo em ingressar nesta profissão. Lembro-me do carinho com que ela conduziu a minha aprendizagem. Seu olhar de afeto era fascinante e até hoje tenho uma foto junto a ela. Recordo-me de como fui alfabetizada com respeito e dedicação.

Ser professor é ser um despertador na vida do aluno, é provocar nele o desejo de querer sempre mais, seguir em frente, pesquisar, argumentar, fazer valer a sua existência em todos os sentidos, enfim, é mostrar-lhe que ele é capaz, independentemente dos percalços que apareçam.

Ainda no ano de 2014, em meados de abril, durante uma atribuição de aulas, assumi o Projeto APD (Atendimento Pedagógico Domiciliar), uma iniciativa da Prefeitura de Santos, que viabiliza crianças e adolescentes impossibilitados de frequentarem a Unidade Escolar em razão de problemas de saúde, a fim de não perderem o contato com os estudos. Este projeto foi implantado na rede de ensino de Santos em 2005.

Confesso que senti um pouco de receio e insegurança, pois além de não conhecer este segmento, nunca havia atuado diretamente com crianças que apresentam Necessidades Educacionais Especiais, nem com a família que a todo momento está observando o trabalho realizado. O ingresso neste projeto, contudo, me impulsionou a cursar a pós-graduação em AEE, para melhor compreender os alunos que necessitam de recursos e com eles trabalhar.

Neste atendimento, tenho dois alunos que são os protagonistas do aprendizado: Ricardo (16 anos), com o laudo de DMD (Distrofia Muscular de Duchenne), uma doença de origem genética, cuja característica principal é o

enfraquecimento e posteriormente a atrofia progressiva dos músculos, prejudicando os movimentos e levando o indivíduo a uma cadeira de rodas, apresentando também uma deficiência intelectual; e Laura (16 anos), que apresenta o laudo de Encefalite Herpética, uma lesão cerebral adquirida aos 6 anos de idade por conta do vírus do herpes. Seu cognitivo, sua coordenação motora e sua dicção também foram prejudicados.

O APD é uma modalidade de ensino recém-implantada no País. O documento, criado pelo Ministério de Educação através da Secretaria de Educação Especial, intitulado Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: Estratégias e Orientações (BRASIL, 2002), propõe: “[...] um atendimento educacional que ocorre em ambiente domiciliar, decorrente de problema de saúde que impossibilite o educando de frequentar a escola ou esteja ele em casas de passagem, casa de apoio, casas-lar e/ou outras estruturas de apoio da sociedade” (BRASIL, 2002, p.13, nota 2). Segundo essa orientação, é indispensável que se criem situações em que o aluno se sinta confortável com o professor em sua residência, aproximando-o da Unidade Escolar.

Mantoan (2015) potencializa a importância de o professor nutrir elevada expectativa em relação à capacidade de progredir dos alunos e não desistir de buscar meios de ajudá-los a vencer os obstáculos escolares. Essa ajuda é decorrente de uma boa formação docente.

O professor com uma boa formação docente, focada no processo de aprendizagem, compreende a necessidade de serem variados os recursos que devem ser oportunizados para que seu aluno caminhe. É dever do docente assegurá-los.

Segundo Neto e Maciel (2002), o processo de formação deve garantir o desenvolvimento dos hábitos de autodisciplinamento que proporciona ao aprendiz docente ser um sujeito reflexivo, produtor consciente dos saberes de sua prática, ou seja, um sujeito reflexivo que domina a complexidade do seu trabalho por meio da pesquisa como princípio científico e educativo. Essa trajetória de formação deve resultar na formação para uma real competência, muito além da mera qualificação conferida por diploma.

A respeito da assertiva apresentada, verifica-se que a formação do professor não é representada por um diploma, mas pela prática decorrente de uma busca por

saberes que a norteiem. Teoria e prática são conceitos que precisam caminhar em sintonia.

Assim, durante a minha trajetória neste projeto, acredito na capacidade que Ricardo e Laura têm de compreender todo esse ensino. Creio também que, através dele, novas contribuições irão surgir para tornar a aprendizagem cada vez mais significativa. Ausubel (2000) define o que vem a ser aprendizagem significativa e como esta cria uma base cognitiva, transformando e ampliando os conhecimentos da criança em situações de aprendizagem. Para o citado autor, a aprendizagem significativa é aquela na qual os novos conhecimentos interagem com os conhecimentos prévios do sujeito, existentes em sua estrutura cognitiva.

Ao conhecimento prévio, o referido autor dá o nome de subsunçores, os quais permitem que novos conhecimentos sejam assimilados, modificando-se e ampliando-se. O subsunçor pode estar mais ou menos consolidado em uma estrutura cognitiva. No entanto, quando ele serve de ponto de ancoragem para um conhecimento novo, seu sentido se amplia, tornando a aprendizagem significativa.

Durante a minha prática, ressaltando que os conteúdos aplicados aos alunos vão ao encontro dos seus respectivos níveis de aprendizagem e capacidade, com a diversidade de recursos, procuro buscar situações que tornem as aulas próximas ao que eles vivenciam no cotidiano. Posso citar, como exemplo, um conteúdo da disciplina de Matemática: para facilitar o aprendizado da adição, construímos um mercadinho com embalagens vazias providenciadas pelos pais. Nesta atividade foram trabalhados os seguintes conceitos: valores, noções de grandeza, adição para calcular o total das compras e subtração para identificar o troco. Levei réplicas de notas para simbolizar e facilitar a contagem. Em Língua Portuguesa, posso citar como exemplo a construção de uma história, através da leitura de imagens: oportunistei um livro com a história da Chapeuzinho Vermelho. Apesar de eles já conhecerem esse conto de fadas, as imagens influenciaram a terem uma outra leitura, que foi ao encontro do que eles já conheciam, porém com um outro desenvolvimento e um final diferente. Neste momento, coloquei-me como escriba, à medida que eles contavam a história. Posteriormente, pedi que realizassem a leitura do que foi dito, para perceberem essa construção.

O Atendimento Pedagógico Domiciliar requer muita sensibilidade por parte do professor, pois ele lida não só com aquele aluno que precisa de auxílio, mas também

com a família, que, algumas vezes, não compreende nem aceita a realidade. É um trabalho mais que pedagógico, pois o docente precisa abraçar a causa!

Stuart (2006) frisa que, ao final do século XX, uma crise de identidade tem alarmado as pessoas. Essa mudança fragmenta o sujeito, faz com que ele possua outras identidades, além da própria, mesmo que ele não concorde com isso ou que elas sejam contraditórias. Esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceitualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. É definida historicamente, e não biologicamente.

O professor, quando ingressa no magistério, possui uma identidade docente, que é moldada historicamente, como afirma o citado autor. Mas essa identidade não é unificada. Ela se transforma conforme a interação com o meio ou com o outro. Hall (2006) afirma que a estrutura da identidade permanece sempre aberta. Cada sociedade se articula de formas diferentes, dependendo do contexto ao qual ela é pertencente.

Uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida. Ela tornou-se politizada. Esse processo é, às vezes, descrito como constituindo uma mudança de uma política de identidade (de classe) para uma política de *diferença* (HALL, 2006, p. 21).

De acordo com esse autor, a confirmação de uma identidade acontece pelo fato de carregarmos aquele conceito ou comportamento conosco a todo tempo; não precisamos ter nascido com ele, ao mesmo tempo em que ele é alimentado, acreditamos fidedignamente no que falamos ou vemos. Convém lembrar que pode haver mudanças, de acordo com o meio e com quem nos relacionamos.

Há quatro anos, faço parte do projeto Atendimento Pedagógico Domiciliar. As crianças com as quais atuo não sabem até quando irão viver. São crianças que têm um tempo de vida já previsto por médicos, crianças que dependem de alguém para realizar as tarefas mais simples como se vestir, escovar os dentes e alimentar-se, por exemplo. Acima de tudo, porém, são crianças que me ensinam muito. Elas me ensinam o conceito de alteridade.

Atuar com dois alunos totalmente diferentes, que dependem do meu respeito para atingir a evolução, tanto cognitivamente como emocionalmente, me remete a refletir sobre a alteridade.

Ricardo (16 anos) apresenta o laudo de DMD (Distrofia Muscular de Duchenne), uma doença de origem genética, cuja característica principal é o enfraquecimento e posteriormente a atrofia progressiva dos músculos, prejudicando os movimentos e levando o indivíduo a uma cadeira de rodas, apresentando também uma deficiência intelectual. A maior causa de morte é a falha respiratória ou infecção pulmonar, que ocorre em 75% dos casos.

Laura (16 anos) apresenta o laudo de Encefalite Herpética, uma inflamação aguda no cérebro, geralmente causada por infecções bacterianas. Assim como na maioria das infecções virais, o tratamento da encefalite é baseado no alívio dos sintomas, visto que deixá-los sem tratamento pode ser prejudicial ao organismo. Seu cognitivo, sua coordenação motora e sua dicção também foram prejudicados.

Martins e Lepargneur (2014) caracterizam a relação de alteridade como um princípio de ética. O estudo da face do outro é intenso. Para ele, o outro como se vê não pode ser confundido como uma representação que nós teríamos dele.

Alteridade é a compreensão do Outro, exige que o Outro continue sendo sempre o Outro e não “outro eu”. O Outro como alteridade não pode ser conceituado, mas permanece concreto. O Outro permanece sempre o outro. O Outro não é absolutamente minha representação (LÉVINAS, 2014, p. 4-5).

Quando iniciei os atendimentos com Ricardo, em 2014, acreditava que deveria cumprir fielmente o horário das aulas, pois esse é um dos deveres do professor. Contudo, ao final do ano, a cuidadora dele fez um comentário que me deixou um tanto aflita: “Professora, quando você vai embora, não faz ideia do quanto ele reclama! Mas a reclamação não diz respeito às suas aulas, ele se queixa do período de aula, pois tem ficado muito cansado. A patologia provoca esta condição”.

Assim que ouvi essa frase, repensei a minha prática, a fim de entender e respeitar o outro em sua imagem e condição. Não poderia acreditar que o cumprimento do horário até o último minuto faria com que o meu trabalho docente fosse mais valioso. Tinha de entender até que ponto Ricardo conseguiria estudar, até que ponto as dores começariam a incomodá-lo. Se ele se cansasse, não poderia seguir com o horário até o fim. Tive, então, de modificar a rotina e, desde o final de 2014, tenho respeitado suas condições e seus limites.

Posso, porém, afirmar que essa mudança me desestabilizou, mas tive de aceitá-la, se ainda quisesse que Ricardo confiasse em mim, tanto que deixei claro

para ele que hora-relógio não seria um elemento que faria parte da nossa rotina. Pelo contrário, ele iria sinalizando até onde eu poderia ir. Evidentemente, existe um horário para iniciar as atividades, mas é o aluno quem indica o término.

Tive outra experiência com Laura, ainda com respeito ao cumprimento de horários. Essa questão sempre foi algo que segui fidedignamente, desde pequena.

Devido a uma lesão no cérebro, adquirida aos 6 anos de idade por conta do vírus do herpes, a aluna apresenta crises convulsivas, variadas. Durante as aulas, essas crises não contribuem para que o raciocínio flua, levando em conta que uma parte do cérebro já não responde aos comandos envolvendo, por exemplo, a coordenação motora. Tentava cumprir os horários rigorosamente, mesmo que percebesse que ela já não conseguia dar conta do que lhe era proposto.

Os atendimentos com Laura foram iniciados em março de 2015. Em meados de setembro, o pai dela me disse: “Professora, não se aflija se minha filha não conseguir realizar todas as atividades, ela é uma caixinha de surpresas. Tem dias que estará bem, outros dias, não. Se perceber que ela não consegue ir até o fim do período, reduza”.

Mais uma vez, foi como se tivessem jogado um balde de água fria sobre a minha cabeça. Respeitei o posicionamento da família e compreendi que a minha identidade profissional, aos poucos, estava sendo construída mediante vários desafios e acontecimentos, infelizmente, dolorosos.

Sempre tive essa postura em seguir horários, tanto para iniciar uma determinada atividade como para concluí-la, acreditando que seria a melhor forma de desempenhar a minha função, mas diante das condições de Ricardo e de Laura, Martins e Lepargneur (2014, p. 34) passaram a me inquietar com o pensamento: “o Outro é aquilo (ou aquele) que não sou”.

Esse pensamento me fez refletir. Aprendi que deveria haver mudanças, que nada poderia funcionar como eu acreditava que seria, os limites dos alunos me mostraram como reorganizar as aulas.

Vivo uma situação que diariamente me mostra o outro, o outro em suas necessidades, em suas aflições, em situações que exigem de mim compreensão para atendê-los, respeitando as suas condições.

Acredito que o trabalho no Projeto APD exige do docente que mergulhe nas profundezas do fenômeno humano, que é transformado em práticas pedagógicas, a

fim de atender os limites da vida. A cada momento em que estou na residência de Ricardo e ou de Laura, vivenciamos uma troca, na qual ensino e aprendo, aprendo sobre o modo de vida e as dificuldades e, principalmente, que mesmo com todas as limitações, dores e desconfortos, os objetivos e as metas podem ser alcançados.

Desafiar, romper limites é o grito de vida, é a identidade de um novo ser que rompe barreiras, extravasa limites, para configurar os contornos da própria identidade, em busca da qual tem de ir até o fim. Experimentar novos prazeres, sentir o limite do possível é viver a vida nos seus extremos (KOVACS, 1992, p. 5).

O planejamento das aulas é realizado de acordo com o nível de aprendizagem de cada um, com atividades que, além de contemplarem o pedagógico, fazem com que os alunos se sintam felizes e satisfeitos em realizá-las. Saber que me aguardam para uma nova aula é algo que me faz também muito feliz.

Ao final de cada encontro, procuro realizar uma autorreflexão e uma avaliação de como foi aquele dia, isto é, se foi produtivo ou não. Acredito que o meu trabalho na Educação Inclusiva, além de desafiador, exige paciência para aguardar o retorno gradativo.

Os alunos apresentam patologias e comportamentos muito diferentes: Ricardo é mais tranquilo; Laura é mais agitada, principalmente quando apresenta crises convulsivas. Ricardo é um aluno mais centrado, com menos dificuldades para prestar atenção ao que é explicado. Com Ricardo, percebo as evoluções através do raciocínio e das argumentações, de uma interpretação textual, da audição de uma história com questionamentos. Neste momento posso avaliar se o que ele está ouvindo, está sendo produtivo a ponto de responder às minhas perguntas, de forma coerente. Esse retorno também acontece através da responsabilidade em querer concluir uma atividade, por mais que esteja cansado e que seja proposto concluí-la na aula subsequente.

Com Laura, o desafio é maior. Confesso que, em alguns momentos, tive vontade de desistir de abraçar esta causa. Pensei em vários momentos não estar contribuindo para a sua escolarização, chegando a me questionar: “O que estou fazendo por ela? Qual o objetivo de eu vir a sua residência? Para quê? ”

É necessário abraçar essas questões como causa. Uma causa que, embora seja um momento de dor, também é um momento de amor!

Gostaria que todos os dias fossem iguais, mas fui aprendendo a viver um dia de cada vez, a saber esperar, a ter paciência, pois a colheita dos frutos é certa, visto

que hoje a dicção de Laura é mais compreensível; a priori falava, mas era difícil entender o que queria dizer. Hoje, conseguimos conversar. Ademais, o interesse e a atenção estão cada vez mais pontuais.

Segundo Mantoan (2002), a possibilidade de se ensinar todos os alunos, sem discriminações e sem métodos e práticas de ensino especializados, deriva, portanto, de uma reestruturação do projeto pedagógico-escolar como um todo e das reformulações que esse projeto exige da escola, para que esta se ajuste a novos parâmetros de ação educativa.

Durante a minha prática pedagógica, respeito o nível de aprendizagem dos alunos, oferecendo vários recursos para que consigam aprender, dentro de suas capacidades.

1.2 Atendimento Pedagógico Domiciliar: relação com a família e a aceitação no Projeto

Para a família, não é um processo simples e compreensível aceitar que o seu filho ou sua filha tem de fazer parte de um projeto inclusivo e encarar as mudanças decorrentes da patologia.

Nesses relatos, fica claro que as famílias abraçaram a causa completamente, indiferentemente de saberem como será o amanhã. Durante os atendimentos domiciliares, percebo todo o carinho, atenção e dedicação dos familiares.

1.2.1 Ricardo e eu: um caminho de possibilidades

Fico emocionada ao lembrar da trajetória com Ricardo, quando iniciei os atendimentos domiciliares em meados de abril de 2014. Aquele olhar, aquele sorriso ao mesmo tempo que me encantaram, produziram-me um frio na barriga.

Tinha certeza de que seria um novo desafio trabalhar diretamente com um aluno deficiente em sua residência, não imaginava o que era lecionar em um ambiente domiciliar, mas com certeza, surgiram dúvidas e medos, a respeito de como a família e como o aluno iriam me receber.

Lidar com as frustrações foi o meu maior desafio, pois para mim tudo tinha de estar perfeito. Ricardo tinha de se sair bem em todas as tarefas, mas com o passar dos anos, fui aprendendo que nem sempre isso é possível. Mesmo estando há quatro anos neste segmento, ainda me deparo com situações em que preciso refletir sobre as minhas ações e compreender que em todos os processos sempre vão existir momentos em que nem sempre ganhamos, mas também perdemos.

Apresento, a seguir, o relato do tio e tutor de Ricardo, salientando esse mergulho tanto do aluno, quanto da família no APD.

Aluno Ricardo

A partir do momento em que fomos informados que tínhamos um sobrinho que estava com mais ou menos cinco anos de idade e que ele tinha uma doença na qual precisava de tratamento, ficamos preocupados, pois até o momento não o conhecíamos. Pois aí então que o pai, que é nosso irmão, teve a guarda dele. Nós fomos conhecer a criança e também, infelizmente, entender a patologia. Ficamos comovidos e pensamos em como ajudar o nosso sobrinho. Trouxemos o pai com sua família para Peruíbe, onde começou um tratamento de fisioterapia, sendo acompanhado no Hospital Guilherme Álvaro e também no Genoma em São Paulo. Daí então, iniciamos uma convivência familiar com o paciente, buscando informações sobre a DMD e o que podíamos estar fazendo para melhor ajudá-lo. Por questões judiciais, após estar com a mãe até cinco anos, depois com o pai até oito anos, em seguida com a avó materna durante seis meses, foi para um abrigo, onde permaneceu por cinco meses. Ficamos aguardando o processo até que todos foram destituídos. Ele foi para a cadeira de rodas, agravando seu estado de saúde geral. Então, entramos com um pedido de guarda provisória, que ganhamos na hora e depois de alguns meses também conseguimos a guarda definitiva. Assim, hoje nos damos conta que família melhor para ele não haveria, pois fazemos tudo em função da qualidade de vida dele. Isso falo por mim e pelos outros tios e tias, que estamos todos envolvidos no bem-estar dele e, por isso, é cem por cento graças a Deus a aceitação do Ricardo. É assim que nos motivamos em estar sempre com ele, pois é a nossa alegria,

seu aprendizado em geral, está muito diferente de quando chegou. Por isso, pensamos somente no hoje, porque vivemos um dia de cada vez. Quanto ao Atendimento Domiciliar, Ricardo faz o ensino em casa, desde abril de 2014, e nós temos observado que nesse período ele evoluiu bastante, ele já soletra, consegue ler algumas coisas, o que até então ele nunca fez. Contagem também ele se perdia, agora conta vários números sem se perder, sem estar pensando no que ele vai falar, teve um aprendizado muito grande, isso pode ser comprovado na Casa da Esperança, onde ele tem um acompanhamento pedagógico com a pedagoga S., ela também é testemunha dessa situação, dessa evolução dele que foi assim muito grande. Então, quanto a esse trabalho que está sendo desenvolvido no Atendimento Pedagógico Domiciliar, tenho muito a elogiar pois ele já havia tido outros professores, todos bem dedicados, mas agora ele está gostando de aprender, foi o ponto principal. Hoje ele se interessa, e prender a atenção dele é muito difícil. Essa evolução não era esperada nem por nós e nem pelos profissionais da Casa da Esperança, achávamos que ele não teria a capacidade que está tendo (Tio e tutor do aluno).

1.2.2 Laura e eu: desistir jamais

Ao falar de Laura, lembro-me de quando me foi atribuída, como iniciei os atendimentos, focando somente nas questões pedagógicas. Foi quando as frustrações foram surgindo e me inquietando de tal forma, que já cheguei ao ponto de querer desistir de atendê-la. Minha trajetória com ela foi mais desafiadora do que com Ricardo, pois além das crises convulsivas que apresenta, ainda com uma parte do cérebro comprometida, as necessidades são outras, o caminho pedagógico não é mais importante do que o caminho social. Laura necessita muito mais do que letras e números. A questão do convívio durante as aulas fez com que ela manifestasse sua satisfação em me receber em sua casa, esboçando a sua afetividade com abraços e beijos. A mãe conta que, após a lesão, Laura passou a não ter noção de sua força, dando “abraços de urso”.

Aos poucos fui compreendendo que as frustrações surgem para o nosso crescimento, não só profissional, mas também humano. Precisei entender suas necessidades, mas confesso que não foi fácil. Foram muitos desabafos com a equipe escolar e até com a própria família. Eu dizia que não me considerava capacitada para atendê-la, pois até então só enxergava as evoluções quando essas se limitavam ao pedagógico.

A família, ao ouvir todo o meu desabafo, me amparou e enfatizou que Laura estava apresentando evoluções, surgidas através da convivência com as pessoas, através de um gesto de carinho e até mesmo por conseguir se expressar de forma

que a compreendam, argumentando e expondo seus desejos. A família enfatizou, mais uma vez, que as questões pedagógicas não são as mais importantes.

A seguir, apresento o depoimento da mãe, ressaltando como foi se deparar, de repente, com um projeto inclusivo, quando sua filha, a priori, “era perfeita”.

Aluna Laura

Uma gestação e nascimento sem intercorrências, o desenvolvimento motor e pedagógico normal, minha filha era uma criança alegre, criativa, dedicada em tudo que fazia. Com 6 anos, uma das atividades que ela mais gostava eram as aulas de ginástica olímpica, estava sempre querendo mostrar que já sabia executar “estrelinhas” e “cambalhotas” com extrema eficácia. Porém, toda aquela habilidade estava prestes a desaparecer de forma tão estarrecedora, que até hoje paro e penso: Como pode ter acontecido tamanha devastação em tão pouco tempo?

Foi no dia 19 de julho de 2009, minha filha ao reclamar de dor de cabeça e apresentar enjoos e vômitos foi levada ao pronto-socorro, e o primeiro diagnóstico não apontou nada demais, a não ser uma simples “virose”, porém os sintomas persistiram e ela se mostrou mais cansada, então no segundo dia de sintomas os médicos plantonistas do P.S. (Pronto-Socorro) consideraram que ela podia estar com alguma infecção... Vamos dar um “remedinho” e observar... e ao terceiro dia nenhuma melhora, e por precaução, por ela já estar ficando bem “fraquinha” (já faziam 3 dias que nada parava em seu estômago), levaram-na para “colocar no soro”... Foi a última vez que vimos nossa pequena falando normalmente e sendo uma criança “completa”, sem nenhum tipo de limitações.

Na sequência do soro, veio a 1ª convulsão, e a partir daí uma sequência de acontecimentos dolorosos de serem assistidos. Em menos de 24 horas, ela perdeu a capacidade de se lembrar do nome dos objetos que estavam ao seu redor, perdeu a força nas pernas e simplesmente entrou em coma nível 3; a suspeita foi de meningite, mas ao passar 7 dias em coma, exames e avaliações neurológicas, o diagnóstico veio: Encefalite por Vírus de Herpes. Pelo diagnóstico e ressonâncias estávamos sempre ouvindo dos médicos que nos preparássemos para tudo, pois nossa filha era muito jovem e ainda que resistisse à lesão causada pelo vírus, as sequelas seriam agressivas a ponto de ela ficar em estado “vegetativo”.

Vinte e oito dias completos de internação, e tenho convicção que pela unidade em Fé, e pela misericórdia de Deus não perdemos nossa menina, porém levamos de volta para casa uma criança que apenas balbuciava, usando fralda, não sendo capaz nem de deglutir, nem de ficar em pé sem se desequilibrar.

Encaramos diversos “tipos de lutas” na jornada pós-hospital. Nos meses seguintes veio a dificuldade de acertar os remédios para combater os espasmos que duravam o dia todo, além de todo o processo para “reaprender” tudo que o vírus do Herpes literalmente “deletou” do cérebro dela. Fisioterapias, fé, medicações, amor, mudança de médicos, paciência. Até que, um tempo de esperanças renovadas nos alcançou: uma medicação deu certo e ela começou a evoluir em termos motores e linguísticos.

Um novo desafio surge: reintegrar na sala de aula a criança de 6 anos, que antes já tinha sido alfabetizada, mas agora não reconhecia nenhuma letra! Quatro meses depois de sair do coma, ela teve novamente sua 1ª aula, porém agora ela fazia parte da porcentagem “titulada como inclusão”. Embora os medicamentos ajudassem na questão neurológica, as questões comportamentais mês a mês passaram a ser um grande obstáculo.

Em 2009 continuou em Rede pública, e como era um caso ainda sem diagnóstico definido, fez-se necessário um acompanhamento de professora auxiliar para ajudar a conter minha filha em sala de aula, em meio a muita paciência e empenho da professora, algumas conquistas foram vistas. Ela já era capaz de manipular objetos com mais precisão, falava com dificuldade, mas era capaz de expressar parte de suas necessidades e vontades. Porém diante da realidade assistida, consideramos que pedagogicamente poucos avanços ela havia conquistado. Será que tinha a ver com o número grande de alunos na sala? Mesmo tendo uma auxiliar só para minha filha, é óbvio que na sala havia outras crianças com necessidades, afinal era uma classe de 1º ano, muitos alunos, duas professoras em sala, crianças diferentes. Certamente a classe toda tinha “necessidades”, cada uma com sua peculiaridade.

Em 2010, resolvemos tentar a Rede particular, quem sabe uma escola com número reduzido de alunos? E lá foi nossa busca por uma escola que entendesse e aceitasse nossa filha, sem que para isso tivéssemos que pagar custos adicionais para contratação de auxiliares extras. Foi exaustivo ter que contar a história tantas vezes e se fazer entender sobre a situação da nossa pequena. Ela não tinha (e até hoje não tem) um diagnóstico “fechado”, que dite o que ela pode e o que não pode fazer. Por se tratar de uma lesão cerebral adquirida, e não congênita, isso implicava e muito no diagnóstico (até hoje costumo dizer que o caso é um caso estilo “kinder ovo”, sempre tem uma surpresa). Na época, psiquiatras descreviam o comportamento dela com base em diversos sintomas similares aos de síndromes diversas (Tourette e TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade, por exemplo), mas como ajudar, como interagir com ela, como fazer ela aprender de novo? Só o tempo e as tentativas e erros seriam capazes de apontar os caminhos. Para encurtar a história, ela passou por 2 escolas particulares, teve auxiliares de sala de aula acompanhando-a, e aos poucos foi fixando conteúdos e seu raciocínio lógico aparecendo vagarosamente, mas em contrapartida, as crises epiléticas começaram a se manifestar com mais frequência.

Em 2012 retornou para a Rede pública, mas também por fora fizemos o investimento de ter uma psicopedagoga em casa, auxiliando as questões pedagógicas. Foi um ano de muitos avanços, creio que com esta ajuda “extra” da psicopedagoga, minha filha deu alguns “saltos” rumo a se tornar uma criança alfabetizada.

Após ingressar na escola especializada em educação especial, lá ficou até que outras lutas foram surgindo. A dificuldade comportamental dela era sempre o assunto abordado na reunião de pais, constantemente me questionavam se minha filha estava sendo medicada de forma correta, se não era melhor procurar outro especialista.

Além de mãe, também atuo na área escolar, e lamento em dizer que uma das coisas que ainda vemos em muitos profissionais e instituições é a falta de “sensibilidade” nas palavras ditas! Sim. Minha filha tomava remédios certos; sim, como pais, procuramos todo tipo de tratamento e fizemos diversos investimentos em busca de “soluções para amenizar as dificuldades de minha criança. Ela já passou por diversas avaliações na USP (Universidade de São Paulo) de Ribeirão Preto, para verificar se no caso ela poderia ser uma candidata a cirurgia com implante de eletrodos, e resultado negativo; diversas experiências com as linhas medicamentosa: anticonvulsivos; psicotrópicos; calmantes e nenhum resultado promissor. Conseguimos judicialmente autorização e aprovação da ANVISA (Agência Nacional de Vigilância Sanitária) para fazer um tratamento e importação de suplemento do canabidiol, pois vimos uma grande repercussão no Brasil a respeito, mas no caso de nossa filha os efeitos foram mínimos. Enfim, são 7 anos convivendo com as crises epiléticas e comportamentos variados e possivelmente afetados por causa de tanta medicação que ela toma. E diante de tudo isso, ainda ouvir argumentos que “soam” como “críticas embutidas”. Uau! Como é amarga esta sensação!

Até que em 2014 a escola me aconselhou que minha filha tivesse um acompanhamento escolar domiciliar, que faz parte de um projeto de Rede pública na minha cidade. Confesso que “a priori “ esta ideia me trouxe desconforto, mesmo sabendo que estava se tornando um risco ter minha filha na escola, estava se tornando um risco tanto para ela como para os demais alunos. As quedas e ausências causadas pelas convulsões estavam crescendo consideravelmente. Minha filha já estava a ponto de não medir sua força e em determinadas crises, ela voltava mais agitada e até violenta, jogando coisas nas pessoas. Enfim eu sabia que a situação estava ficando difícil, mas em meus sentimentos maternos estava sondando a ideia de que minha filha estava sendo “excluída”. Mas hoje, Graças a Deus posso dizer: eu estava enganada! O Atendimento Pedagógico Domiciliar trouxe uma certa velocidade em todo processo cognitivo de minha filha. O ambiente controlado, poucas distrações, atividades contínuas, tudo isso colaborou (e tem colaborado muito) para a evolução de nossa pequena...

Hoje aos 15 anos de idade, ainda se comporta como uma criancinha, mas não posso ignorar o fato de que existem algumas coisas que ficaram registradas na “essência” de minha filha que nenhum vírus, nenhuma dificuldade, nenhum obstáculo, nenhuma compulsão, nada tirou de minha filha a vontade de viver e de se dedicar naquilo que ela encontra prazer em fazer!

Hoje posso dizer que sou muito grata a Deus e às pessoas maravilhosas que cruzaram nossos caminhos, pois estas nos ajudaram a “conquistar” avanços diários, e também aprendi junto a minha família a ser grata por todas as dificuldades, pois são elas que têm nos ensinado o significado profundo da palavra “superação” (Mãe da aluna).

Acredito que o processo educacional, amparado nas políticas de inclusão, reflete em um trabalho que prioriza amenizar as necessidades dos alunos. O Projeto Atendimento Pedagógico Domiciliar é alicerçado em políticas que auxiliam o docente a direcionar o processo de ensino-aprendizagem, oportunizando aos discentes que se coloquem como protagonistas e atuantes em uma sociedade que apresenta mudanças constantes e necessita enxergar que aquele que não é dito “normal” deve ter o seu espaço garantido.

CAPÍTULO 2 – PROJETO APD: UM OLHAR PARA O MUNICÍPIO DE SANTOS

Este capítulo tem o objetivo de apresentar o conceito de Atendimento Pedagógico Domiciliar, uma modalidade de ensino tão recente em nosso país, como se iniciaram os Atendimentos Pedagógicos Domiciliares no Brasil de Oitocentos, finalizando com a trajetória deste projeto na Prefeitura de Santos.

Assegurar atendimento educacional aos alunos que se encontram impossibilitados de frequentar a escola por motivos de enfermidade, em virtude de situação de internamento hospitalar ou de outras formas de tratamento de saúde, oportunizando a continuidade no processo de escolarização, a inserção ou a reinserção em seu ambiente escolar (SUED/SEED, 2008).

2.1 O que é o Atendimento Pedagógico Domiciliar?

Mendonça (2015) define que a educação especial é uma modalidade de ensino destinada a educandos com deficiências no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos. Ela é o ramo da Educação que se ocupa do atendimento e da educação de pessoas com deficiência em instituições especializadas, tais como escolas para surdos, escolas para cegos ou escolas para atender pessoas com deficiência intelectual.

A educação especial faculta meios técnicos e humanos de modo a compensar as deficiências de que sofrem os alunos. Desta forma, os estudantes podem completar o processo de aprendizagem num ambiente e a um ritmo que vão ao encontro das suas capacidades.

Segundo o documento criado pelo Ministério de Educação através da Secretaria de Educação Especial, intitulado Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: Estratégias e Orientações (BRASIL, 2002), os atendimentos pedagógicos aos alunos impossibilitados de frequentarem a Unidade Escolar podem ser feitos em classes hospitalares, como na residência do estudante.

Nas Classes Hospitalares, os ambientes devem ser projetados com o propósito de favorecer o desenvolvimento e a construção de conhecimentos para crianças, jovens e adultos, no âmbito da educação básica, respeitando suas capacidades e Necessidades Educacionais Especiais. O atendimento pode ser desenvolvido na enfermaria, no leito ou no quarto de isolamento, uma vez que restrições impostas ao educando por sua condição clínica ou de tratamento assim requeiram. Sempre que possível, devem ser disponibilizados recursos audiovisuais, como computador em rede, televisão, máquina fotográfica e outros que auxiliem na aprendizagem do aluno.

O Atendimento Pedagógico Domiciliar (APD) é uma modalidade recente no Brasil, uma extensão dos atendimentos disponibilizados em classes hospitalares. Esse tipo de atendimento propõe: “[...] um atendimento educacional que ocorre em ambiente domiciliar, decorrente de problema de saúde que impossibilite o educando de frequentar a escola ou esteja ele em casas de passagem, casa de apoio, casas-lar e/ou outras estruturas de apoio da sociedade” (BRASIL, 2002, p.13). Segundo essa orientação, é necessário criar condições de atendimento pedagógico para alunos cuja situação de saúde impeça-os de ir à escola, transformando-se em um espaço de ensino-aprendizagem um cômodo do lugar onde o aluno mora.

O APD deve garantir o direito à educação e a formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, assegurando currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organizações específicas para atender às necessidades destes alunos.

A Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais apresenta os direitos fundamentais à educação do aluno com Necessidades Educacionais Especiais e propõe que a toda criança deve ser dada a oportunidade de continuar a ter acesso ao processo educacional, mantendo e desenvolvendo seu nível adequado de aprendizagem, e que os sistemas de educação devem desenvolver e implementar programas para atendimento das necessidades de seus alunos. Os alunos atendidos pelo programa de APD em Santos são todos aqueles matriculados acometidos por condições e limitações específicas, decorrentes de comprometimentos de saúde, que impossibilitam a sua participação nas atividades curriculares na escola.

Esse projeto permite que as crianças continuem mantendo contato com os estudos, aliviando, muitas vezes, o estresse causado pela doença e permitindo que haja um ritmo escolar prazeroso.

O artigo 2º da Portaria nº 101, de 14 de dezembro de 2016, da Seção de Educação Especial de Santos (SEDESP), considera como público-alvo para o APD os alunos que apresentam dificuldades de acompanhamento das atividades curriculares em razão de limitações específicas decorrentes de condições crônicas, cuja indicação clínica ou exigência de cuidado em saúde interfira na permanência ou ainda impeça a frequência escolar regular, devidamente atestada pelo médico que acompanha o aluno.

A prática do professor nesses Atendimentos Pedagógicos Domiciliares exige uma organização pedagógica competente, embasada em estudos e constantes pesquisas, buscando meios de contribuir para o avanço no desenvolvimento das aprendizagens do aluno. Deve haver uma articulação com a Unidade Escolar, para que o trabalho não seja isolado, isto é, tanto a equipe escolar, como o (s) professor (es) da sala de aula onde o aluno está regularmente matriculado devem estar cientes do processo educativo que é desenvolvido no domicílio da criança.

O artigo 7º da referida portaria ressalta algumas atribuições do professor que atua no APD, como segue:

- I- Elaborar e executar Plano de Atendimento Educacional Pedagógico, organizando atividades a partir das necessidades, potencialidades e habilidades dos alunos com base no Plano de Curso vigente;
- II – Elaborar cronograma anual flexível, quando necessário, para aula presencial;
- III- Ampliar as habilidades dos alunos por meio da tecnologia assistiva, promovendo sua autonomia;
- IV – Estabelecer articulação com os professores titulares de classe e Equipe Gestora da UME em que o aluno se encontra matriculado, objetivando a disponibilização de recursos pedagógicos, de acessibilidade e das estratégias que promovam a participação do aluno nas atividades escolares;
- V – Registrar o processo educativo em diário de classe específico;
- VI – Elaborar as adequações curriculares, metodológicas, didáticas e avaliativas.

Diante disso, o APD deve oportunizar aos alunos melhores condições de estudo, bem como esse processo de escolarização deve ter a participação ativa da Unidade Escolar, a fim de que o aluno se sinta acolhido e participante do processo social e cognitivo.

2.2 Atendimento Pedagógico Domiciliar no Brasil do século XVIII

A partir do século XVIII, por isso chamado de Brasil de Oitocentos, a educação escolar teve um rumo diferente. As famílias que tinham posses adotavam o sistema de contratar um professor para lecionar a seus filhos em casa, em especial para os meninos que tinham de aprender as ocupações prioritárias para a sociedade, como a administração de grandes terras.

No Brasil, tais práticas vão se afirmar durante o Oitocentos, fazendo com que as classes mais favorecidas, que podiam prover a educação de seus filhos, utilizassem a educação doméstica não só para a educação elementar, ou seja, para o ensino da leitura, escrita e contas, mas também para a continuidade da formação dos jovens, com conhecimentos específicos. Dessa forma, a educação era dirigida pelo poder privado e estava sob sua estrita responsabilidade (VASCONCELOS, 2007, p.25).

As elites se contrapunham à educação das classes populares oportunizadas pelo Estado, que tinha o objetivo de escolarizá-las, enquanto a realeza tinha como proposta dominar os ignorantes e menos favorecidos.

“A impunidade protege os potentes, os favorecidos e, portanto, prejudica os cidadãos de mais modestos recursos e meios de ação” (MARTINS; LEPARGNEUR, 2014, p.30).

As classes desfavorecidas não tinham condições nem tempo para dedicarem-se ao estudo, em razão de as ofertas das escolas serem mínimas, pois a Educação priorizava a elite dominante.

Além disso, havia muitas restrições às ideias de democratização do ensino e elas confrontavam os limites políticos e culturais típicos de uma sociedade escravista, autoritária e baseada nas desigualdades sociais. O Estado Imperial tinha presença muito pequena no que tange à instrução, até porque a própria escola não havia se firmado detentora de um lugar social legítimo. Eram contestáveis a sua existência e necessidade (VASCONCELOS, 2007, p. 26).

De acordo com a autora, a escola tornou-se um elemento dispensável na sociedade, uma vez que a elite tinha os professores domésticos, como também ela não conquistou o seu espaço de maneira sólida. O proletariado ficou totalmente à margem da Educação.

Vasconcelos (2007) identifica uma diferença entre os professores particulares, também chamados de mestres particulares, e os preceptores. Os professores particulares eram pagos para ministrarem suas aulas sistematicamente, não habitavam a casa dos alunos e tinham horários preestabelecidos. Os preceptores também eram pagos, porém se sentiam mais à vontade. Eles residiam na casa dos alunos, tinham maior liberdade e não precisavam ter um horário sistematizado para lecionarem. Parecem ter tido o maior custo para as famílias das classes mais abastadas. Convém lembrar que os alunos atendidos não necessitavam de recursos, porque eram alunos ditos “normais”.

Na perspectiva de Vasconcelos (2007), a educação doméstica parece ter sido uma prática imprescindível, considerando-se, nesse período, como um diferencial social o fato de a educação passar pela casa. Dessa forma, mesmo aqueles cujos filhos frequentavam algum colégio, ou aqueles que educavam, eles próprios, os filhos, em determinado momento, necessitavam dos serviços de professores particulares ou preceptores, seja para completar a educação recebida ou para a aprendizagem de alguma atividade específica.

Os agentes da educação doméstica também funcionavam como solução para aqueles que, por escolha ou por custos, tendo optado pelo colégio, não haviam conseguido dele os resultados esperados, vendo-se obrigados a recorrer aos serviços dos chamados “mestres das casas”.

Nesse sentido, o autor considera que, por intermédio das funções de professor particular ou de preceptor, o aluno poderia ter aulas regulares, a fim de receber os conhecimentos básicos ou atividades específicas, como também ter um reforço para o auxílio nas atividades que não foram bem desempenhadas na escola.

Esses professores tinham de passar por critérios minuciosos para terem a oportunidade de lecionar. Não eram todos que atendiam aos requisitos, desde a aparência física até a condição social em que se encontravam.

É necessário fazer um adendo: nessa época já havia um critério de seleção, ou seja, não era qualquer professor que podia preencher a vaga. No Atendimento Pedagógico Domiciliar, hoje, o professor precisa ser somente concursado e ter a disponibilidade para se dedicar a essa modalidade, independentemente de ter ou não uma formação específica na área.

O tempo na função de mestre das Casas parece ter sido, ainda, um atrativo que se constituía como uma distinção entre os sujeitos que atuavam na educação doméstica. Desse modo, a idade era um diferencial para a escolha dos pretendentes ao cargo de professores particulares ou preceptores das famílias, pois considerava-se que, quanto mais idosos, mais adequados os sujeitos a essa função. Cabe observar que a faixa etária a partir dos 30 anos, já era vista como de “meia-idade” (ANÚNCIOS, 1869 in VASCONCELOS, 2007, p. 30).

Além da exigência a respeito da aparência e da condição social do professor, a idade também era levada em conta; quanto mais velhos, mais experiência tinham. Observa-se que, neste período, a preocupação em ter um professor capacitado para lecionar era de grande valia, visto que a educação era vista como prioridade para as famílias.

Os pais escolhiam as matérias que seriam mais interessantes a seus filhos. Por essa razão, quanto mais conhecimentos os professores particulares ou preceptores tivessem, maiores eram as chances de serem contratados.

No século XVIII, cada professor ou preceptor tinha o seu método de ensino, e aqueles estrangeiros que vinham para lecionar traziam os seus modelos. Para cada aluno, o professor elaborava um planejamento diferente, não havia homogeneidade.

A pesquisa identifica um distanciamento entre a importância que era dada à educação dos alunos que eram atendidos em suas residências no século XVIII, para os alunos que são atendidos, hoje, no Projeto Atendimento Pedagógico Domiciliar. Antigamente, os professores necessitavam possuir uma experiência na área e uma idade avançada, precisavam comprovar que realmente eram capazes para assumir a função, apresentando um grau de conhecimento elevado, visto que eram as famílias que escolhiam as disciplinas que seriam mais interessantes para o aprendizado de seus filhos. No APD, o professor precisa fazer parte do quadro de docentes concursados da rede de ensino de Santos, não havendo nenhuma exigência quanto à formação específica na área. Essa visão precisa ser modificada, pois atender o aluno não é somente atribuí-lo ao professor.

2.3 Histórico do Projeto Atendimento Pedagógico Domiciliar na Rede Municipal de Ensino de Santos

O APD é uma das modalidades da Educação Inclusiva, que atendem crianças e adolescentes em espaços não escolares, em decorrência de problemas de saúde. É uma das possibilidades de atendimentos, como os que são oferecidos em classes hospitalares.

Atualmente, no Projeto Atendimento Pedagógico Domiciliar oferecido pela Prefeitura Municipal de Santos, há 18 professores atuantes e 21 alunos atendidos. No ano de 2010, foi redigido um documento pela comissão da Secretaria de Educação Especial (SEDESP) de Santos, baseado nas legislações vigentes, relatando o início dos atendimentos domiciliares na rede de ensino de Santos.

O Projeto Atendimento Pedagógico Domiciliar alicerçado nos Pareceres do Conselho Nacional de Educação e do Conselho de Educação Básica (CNE/CEB) nº 17/2001 e nº 31/2002, que garantem esse atendimento, destina-se a viabilizar a educação escolar de alunos impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde, que implica permanência prolongada em domicílio.

O Parecer CNE/CEB nº 17/2001, aprovado em 3 de setembro de 2001, referente ao Despacho do Ministro, publicado no Diário Oficial da União em 17 de agosto de 2001, Seção 1, p. 46, ressalta que a edição de Diretrizes Nacionais envolve estudos abrangentes relativos à matéria que, no caso, é a Educação Especial. Muitas interrogações voltam-se para a pesquisa sobre o assunto; sua necessidade, sua incidência no âmbito da Educação e do Ensino, como atendimento à clientela constituída por pessoas com deficiências detectáveis nas mais diversas áreas educacionais, políticas e sociais.

Como base para o presente relatório e decorrente produção de parecer, foram utilizadas, além de ampla bibliografia, diversos estudos oferecidos à Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, entre outros, os provenientes do Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação, do Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação e, com ênfase, os estudos e trabalhos realizados pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação.

Dentre os principais documentos que formaram o substrato documental do Parecer sobre a Educação Especial, citam-se:

1- “Proposta de Inclusão de Itens ou Disciplina acerca das Pessoas com Necessidades Especiais nos currículos dos cursos de 1º e 2º graus” (SIC – Serviço de Informação ao Cidadão).

2- Outros estudos:

a) “Desafios para a Educação Especial frente à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”;

b) “Formação de Professores para a Educação Inclusiva”;

c) “Recomendações aos Sistemas de Ensino”;

d) “Referenciais para a Educação Especial”.

O citado parecer é resultado do conjunto de estudos provenientes das bases em que o fenômeno é vivenciado e trabalhado.

O Parecer CNE/CEB nº 31/2002, aprovado em 3 de julho de 2002, referente ao Despacho do Ministro, publicado no Diário Oficial da União em 4 de outubro de 2002, Seção 1, p. 39, frisa que, aos 19 de fevereiro de 2002, deu entrada no Conselho Nacional de Educação, sob forma de consulta, expediente encaminhado pelo professor Jorge de Souza Otoni que, como referência pessoal, diz, tão somente, que é professor de uma instituição de ensino médio, no Estado do Rio de Janeiro

A consulta prende-se à atualidade e validade da legislação de exceção para os casos de invalidez física ou de impedimento temporário ou permanente, situações que impedem os alunos de frequentar as aulas, sendo-lhes permitido receber orientação e efetuar exercícios escolares em suas residências, enquanto persistir o impedimento.

Na Rede Municipal de Ensino de Santos, o Projeto Atendimento Pedagógico Domiciliar foi fundamentado nos documentos como: a Constituição Federal de 1988, as Diretrizes Nacionais da Educação Especial, a Resolução n.º 2, de 11 de setembro de 2001, que “institui as Diretrizes Nacionais para a Educação de alunos que apresentem Necessidades Educacionais Especiais, na Educação Básica, em todas as etapas e modalidades” (art. 1º), e a Resolução n.º 41, de 13 de outubro de 1995, que aprova em sua íntegra o texto oriundo da Sociedade Brasileira de Pediatria, relativo aos Direitos da Criança e do Adolescente hospitalizados. A implantação do Projeto efetivou-se no ano de 2005, em caráter de trabalho voluntário de alfabetização, objetivando desenvolver a prática pedagógica na perspectiva da educação inclusiva, atendendo a diversidade dos educandos, promovendo a acessibilidade arquitetônica e de comunicação, acesso aos conhecimentos, assim

como intercâmbio com a escola, possibilitando ao educando desenvolver as relações interpessoais e vivenciar na sua totalidade o processo ensino-aprendizagem. Neste período, o Projeto atendia uma aluna com amiotrofia espinhal tipo II, cadeirante e dependente de respirador artificial, matriculada em uma escola da Rede Municipal de Santos.

No ano letivo de 2006, para proporcionar a participação e o contato da aluna com o grupo classe no qual estava matriculada na escola X, foram disponibilizados recursos audiovisuais por meio de uma WebCam instalada no computador da aluna, em domicílio, e de outra na sala do laboratório de informática da Unidade. Para atender as suas especificidades, o conteúdo explorado era o proposto pela Secretaria de Educação (SEDUC), divulgado bimestralmente no Diário Oficial (D.O.) de Santos, respeitando as adequações curriculares, as diretrizes e orientações do Departamento Pedagógico (DEPED), da Coordenadoria de Políticas Educacionais (COPEDE) e da Seção de Atendimento às Necessidades Educacionais Especiais (SEANE). As orientações quanto ao processo de ensino-aprendizagem eram acompanhadas mensalmente por colaboradores da SEANE.

Em 2007, colaboradores do DEPED, da COPEDE e da SEANE, visando a importância do trabalho articulado entre professores que atuavam no Projeto, os professores da sala regular de ensino, a equipe técnica e os grupos familiares passaram a realizar reuniões sistemáticas com os profissionais envolvidos, assim como o acompanhamento da equipe técnica da Unidade nas visitas mensais. Foi viabilizado transporte para garantir o acesso e a participação das alunas nas aulas presenciais, eventos e projetos da Unidade. Neste ano letivo, o Projeto atendia duas alunas com amiotrofia espinhal tipo I e II, dependentes de respirador artificial e oxigênio, matriculadas na escola Y.

No ano letivo de 2008, a SEDUC, por meio do DEPED, da COPEDE e da SEANE, consideraram não só os artigos 205 e 210 da Constituição Federal – que frisam a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, sendo 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, como também a fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e

artísticos, nacionais e regionais –, como também dois artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n.º 9.394/96:

Art. 5º - O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Art. 23º - A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

A Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, em seu artigo 24, preconiza que, para a realização desse direito, os Estados Partes assegurarão que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral, sob alegação de deficiência, e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência; as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas da comunidade em que vivem; adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas; as pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação; medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena e a implementação do processo de inclusão.

Desde então, resolve estabelecer as diretrizes para normatizar o Atendimento Domiciliar, dispostas na Portaria nº 25/2008, que dispõe sobre as Diretrizes para a seleção de Professor interessado em dedicar-se ao Atendimento Domiciliar, nos seguintes termos:

A Secretária de Educação no uso das atribuições que lhe são conferidas por lei, e considerando: – o direito à educação comum a todas as pessoas, e, sempre que possível junto com as demais pessoas; – os artigos 205 e 214 da Constituição Federal; – os artigos 5º e 23 da LDBEN, 9.394/1996; – a implementação do processo de inclusão.

Resolve:

Art. 1º – Os professores interessados em trabalhar no Atendimento Domiciliar deverão apresentar: I – Currículo comentado, contendo informações atualizadas com citação de cursos, seminários e/ou encontros realizados no período de 2003 a 2007. II – Proposta de trabalho para o Atendimento Domiciliar.

Art. 2º – A seleção dos educadores interessados será realizada por meio de análise da documentação e entrevista.

Art. 3º – A classificação para a escolha em epígrafe obedecerá a seguinte ordem: I – Professor de Educação Especial – Estatutário; II – Professor Substituto de Educação Especial – Estatutário; III – Professor de Ensino Fundamental I e II e Educação Infantil – Estatutário; IV – Professor Substituto de Ensino Fundamental I e II e Educação Infantil – Estatutário; V – Professor Substituto de Educação Especial – Celetista. VI – Professor Substituto de Ensino Fundamental I e II e Educação Infantil – Celetista;

Art. 4º – A Comissão que acompanhará o processo de seleção será composta por membros da COPED – Coordenadoria de Políticas Educacionais, SEANE – Seção de Atendimento às Necessidades Educacionais Especiais e Supervisão de Ensino da Unidade Municipal de Educação.

Art. 5º – A divulgação da classificação será feita pelo Diário Oficial de Santos.

Art. 6º – Esta portaria entra em vigor na data de sua publicação.

Para promover as relações no contexto sociocultural são inseridas no cronograma anual escolar, além das aulas presenciais, as atividades extraclasse mensais, com a participação do professor da sala regular e os alunos do grupo classe em que as alunas estavam matriculadas. O Projeto dá continuidade ao atendimento das alunas com amiotrofia espinhal tipos I e II, dependentes de respirador artificial e oxigênio, matriculadas na escola X, contando com dois professores atuando na articulação do trabalho pedagógico conforme preestabelecido pelo DEPED e pela SEANE.

O movimento mundial da inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação.

Fundamentadas na legislação vigente e nos documentos nacionais e internacionais, como a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, é que se originam as diretrizes e as diversas abordagens propostas por esta Secretaria por meio do DEPED, COPED e da SEDESP.

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores

indissociáveis. Nesta perspectiva, a SEDUC, visando uma educação de qualidade para todos os alunos e o convívio na diversidade, seja nas Unidades Municipais de Educação Infantil ou de Ensino Fundamental, busca tecer oportunidades educacionais que assegurem o acesso e a permanência de todos, a fim de atender à singularidade humana e à cultura da diversidade enquanto processo de transformação da sociedade. Entende-se que a educação escolar é o instrumento fundamental de desenvolvimento individual, social, cultural, político e econômico do País para garantir o exercício da cidadania.

CAPÍTULO 3 – POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO

Este capítulo enfatiza as Políticas Públicas de Inclusão, como acontece o processo de exclusão das pessoas com deficiência e o que tem de ser feito para que a inclusão abrace a todos. Diante disso, à luz dos teóricos, é delineado o conceito de Identidade Docente e como essa construção é realizada pelo professor, favorecendo sua formação e prática educativa.

A Educação Especial deve ser entendida enquanto modalidade de ensino que perpassa todas as etapas e níveis de ensino, e que disponibiliza recursos educacionais indispensáveis aos alunos com deficiência, atendendo suas necessidades (PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE SANTOS, 2010).

3.1 Exclusão Escolar: O que é? Como acontece? O que fazer?

Cada indivíduo tem uma visão diferente com respeito à política. Falar em Políticas Públicas que envolvem a Inclusão é um assunto polêmico, visto que nem todos sabem o que são e o que elas podem e devem favorecer os alunos que apresentam Necessidades Educacionais Especiais.

Mantoan (2015) frisa o fracasso na Inclusão Escolar, no momento em que a escola culpa o aluno por não aprender, não reconhecendo que o erro é dela. É menos trabalhoso encaminhar estes alunos com dificuldades de aprendizagem, com problemas na família, para serviços como a DAPP (Divisão de Atendimento Psicopedagógico).

Esse passo dado pela Instituição Escolar gera a exclusão escolar, fazendo com que os alunos percebam que não são aceitos naquele ambiente, refletindo principalmente em sua autoestima, um dos elementos fundamentais para o processo ensino-aprendizagem.

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), a Lei n.º 8.090/90 dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Entre outras determinações, o artigo 5º é contundente: – “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais”.

Sobre esse assunto, independentemente das limitações que o aluno tenha, nenhuma criança ou adolescente deve ser marginalizado. Infelizmente, as escolas impõem modelos de alunos perfeitos, sem problemas, com os quais os professores têm facilidade de lidar. Vivemos, porém, em uma sociedade que se transforma a todo tempo. Dessa forma, esses modelos têm um prazo de validade, razão pela qual precisamos encontrar formas de solucionar os problemas que vêm se aproximando. Por isso, a resignificação desses paradigmas é de fundamental importância para que a inclusão se manifeste.

Mantoan (2015) afirma que o ensino segregado em nossas escolas impede as inter-relações entre os alunos. Não há uma troca de saberes, pois tudo é muito individualizado e compactado, e os sistemas de ensino relutam em reorganizar esse ensino, porque irão modificar a realidade. E isso requer trabalho!

Esse ensino segregado, citado pela autora, é um ensino dicotomizado, ou seja, os saberes trazidos pelos alunos são colocados à margem e o que vale são somente aqueles impostos pelos coordenadores e pelos demais que formulam os conteúdos programáticos. Estes deverão ser seguidos por todos os alunos, de maneira disciplinada.

Segundo a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem (Conferência de Jomtien, 1990, art. 1º):

Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo.

Dessa forma, todas as crianças, jovens e adultos devem ter a sua aprendizagem garantida, para que possam atuar ativamente na sociedade, participando na tomada de decisões, sem exclusões.

Foucault (1987) frisa que muitos processos disciplinares existiam há muito tempo: nos conventos, nos exércitos, nas oficinas também. Mas as disciplinas se tornaram, no decorrer dos séculos XVII e XVIII, fórmulas gerais de dominação. São

diferentes da escravidão, pois não se fundamentam numa relação de apropriação dos corpos.

De acordo com o autor, a disciplina não é algo contemporâneo. Em diversos segmentos ela já vem sendo aplicada, não, porém, como o domínio do corpo, como na época dos suplícios, em que os condenados eram arduamente torturados em praça pública e os vigias faziam toda a ronda para verificarem se tudo estava ocorrendo conforme o estabelecido.

Esse processo disciplinar já era aplicado nas escolas, depois passou a ser aplicado no espaço hospitalar e na organização militar, desde o período da Idade Média, a partir do século XVI e perdura até hoje. Esse processo é uma forma de castigo, pois o ser humano não tem o direito de se manifestar, apenas deve cumprir um regulamento. Será que os nossos alunos especiais não vivenciam esse mesmo processo nas escolas?

A disciplina é vista como um tipo de poder, em que o professor é o detentor e o aluno é o subordinado. Nada mais importa além do que é imposto e estabelecido. Esse poder faz com que haja uma omissão por parte dos docentes em melhor compreender essas políticas que devem favorecer os alunos que apresentam Necessidades Educacionais Especiais.

A disciplina não pode se identificar com uma instituição nem com um aparelho; ela é um tipo de poder, uma modalidade para exercê-lo, que comporta todo um conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimentos, de níveis de aplicação, de alvos; ela é uma “física” ou uma “anatomia” do poder, uma tecnologia (FOUCAULT, 1987, p. 177).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), promulgada no Brasil com status de Emenda Constitucional por meio do Decreto Legislativo n.º 186/2008 e do Decreto Executivo n.º 6.949/2009, estabelece o compromisso dos Estados-Parte de assegurar às pessoas com deficiência um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, compatível com a meta de inclusão plena, com a adoção de medidas para garantir que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e possam ter acesso ao ensino de qualidade em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem.

Em síntese, é dever do Estado garantir todos esses direitos à pessoa com deficiência, colocando-a em pé de igualdade com os demais. Não deve haver restrições em quaisquer segmentos; todos devem fazer parte de uma sociedade que não seja exclusora, de uma sociedade que valorize e potencialize as competências, e não as dificuldades, uma sociedade que não valorize aqueles que não são “normais”. A esse respeito, Foucault (2009, p. 71-72) preconiza que o anormal foi visto durante muito tempo como um monstro pálido, como um indivíduo a ser corrigido.

Num quadro igual a este, pode-se inferir que o indivíduo que apresenta dificuldades, que necessita ser visto como qualquer outro ser humano em atividade na sociedade, é marginalizado por ser considerado incapaz de acompanhar os outros que fazem parte do mesmo grupo social. Essas correções fazem-no ser enquadrado e rotulado como alguém que não pode pertencer a uma sociedade se não estiver dentro dos padrões da normalidade, isto é, tem de ser remoldado.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional no artigo 58, afirmando que se entende por Educação Especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. No parágrafo 2º, há um adendo quanto ao atendimento educacional especializado, que deverá ser feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

É importante citar o parágrafo 2º da LDB n.º 9.394/96 como um adendo, pois o Projeto Atendimento Pedagógico Domiciliar gera dúvidas e discordâncias por parte de algumas professoras que atendem nos serviços de AEE (Atendimento Educacional Especializado). Já ouvi, mais de uma vez, que o APD não é visto como Inclusão e que, para incluir um aluno, ele deve estar dentro da Unidade Escolar, e não em casa. Discordei deste questionamento, enfatizando que o aluno nessas condições não vai à escola porque está realmente impossibilitado; em momento algum a família é omissa ou deixa de cumprir com o seu dever de levá-lo, visto que o artigo 205 da Constituição Federal inclui a família como parceira desse processo: “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”. Ainda no artigo 206, inciso I, lemos: “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, como um dos princípios para o ensino.

O atendimento especializado pode ser desenvolvido fora dos muros escolares, desde que o aluno tenha um documento atestado por um profissional da saúde comprovando que ele não possa se integrar aos demais, durante um determinado período, ou permanentemente.

O fato de ele ser atendido em domicílio também obriga o docente que o atende a realizar uma parceria com os professores da sala em que ele está matriculado, como fora citado no Capítulo II, que frisa as atribuições do professor domiciliar.

De acordo a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), as diretrizes ampliam o caráter da Educação Especial para realizar o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização, porém, ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, não potencializam a adoção de uma política de educação inclusiva na rede pública de ensino, prevista no seu artigo 2º:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com Necessidades Educacionais Especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (MEC/SEESP, 2001).

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão apresenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), estabelecendo que a educação inclusiva é um ramo da educação especial que tem de enxergar os alunos que necessitam de recursos como prioridades para o desenvolvimento da aprendizagem. Toda contextualização da história inclusiva deve partir das necessidades de cada aluno, ou seja, as práticas escolares devem ser fundamentadas com base nos níveis cognitivos de cada educando.

3.2 Políticas de Educação Inclusiva e o Atendimento às Pessoas com Deficiência

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), no Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant (IBC), e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES), ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX, é fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE); em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff.

No século XIX, houve uma grande preocupação com a educação dos alunos que necessitavam de um olhar que os conduzisse à aquisição dos conhecimentos com amor e respeito. A criação desses Institutos contribuiu para que pudessem conquistar o seu espaço aqueles que, a priori, eram colocados à margem da sociedade.

Em decorrência dessa compreensão sobre a relevância de propiciar uma educação para todos, sem qualquer distinção, em meados da década de 1990, a proposta educacional ganhou mais força, com a disseminação de documentos internacionais, tendo em vista a educação inclusiva. Destacou-se a Declaração de Salamanca (UNESCO, Espanha, 1994), por seu caráter inovador ao ampliar o conceito de Necessidades Educacionais Especiais a todos que não estivessem aprendendo na escola, fosse por uma dificuldade permanente ou temporária, reafirmando o compromisso pré-assumido com o Projeto Educação para Todos.

Nesse contexto, as crianças que repetem com frequência os anos escolares, que são obrigadas a trabalhar, que moram nas ruas ou mesmo longe das escolas, que se encontram na pobreza ou estão desnutridas, crianças que são vítimas de guerras ou conflitos armados, que foram abusadas de forma física, emocional ou sexual, passam a ser também incluídas, entendendo que essas crianças também se encontram à margem da sociedade e é preciso urgentemente inseri-las no contexto

educacional, para que possam posteriormente se reconhecerem, dentro dos mesmos direitos e deveres de qualquer cidadão.

Cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem, cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias, os sistemas de educação devem ser planejados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades, as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades, as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo (SALAMANCA, 1994, p. 8-9).

A Declaração de Salamanca (1994) deixa claro que o princípio da educação inclusiva é baseado nesta premissa: todas as crianças devem aprender juntas, independentemente de suas diferenças ou limitações. A escola, por sua vez, deve acolher todos os alunos e propiciar, através de um currículo apropriado, estratégias e recursos educacionais que favoreçam uma educação de qualidade, unindo forças com a comunidade para que esses objetivos possam ser alcançados. É preciso compreender que a diferença quem faz é o aluno ao aprender, e não o professor ao ensinar, quando este promove o ensino, cujas oportunidades de aprendizagens são iguais para todos.

É importante ressaltar que, para a educação inclusiva ocorrer de forma eficaz e com qualidade, é essencial que existam dentro das políticas públicas do nosso país um olhar cuidadoso para que os recursos essenciais visando o bom atendimento aos alunos em suas diferentes deficiências possam ser viabilizados para as escolas, professores, família e comunidade, procurando de fato inserir esses alunos nas escolas regulares, mas garantindo-lhes, acima de tudo, a qualidade educacional que os tornará cidadãos mais autônomos e participativos na sociedade.

Faleiros (1991) acrescenta que as políticas sociais no Brasil estão relacionadas diretamente às condições vivenciadas pelo país em níveis econômico, político e social. São vistas como mecanismos de manutenção da força de trabalho, em alguns momentos, e em outros como conquistas dos trabalhadores, ou como doação das

elites dominantes, ou ainda como instrumento de garantia do aumento da riqueza ou dos direitos do cidadão.

A Declaração de Salamanca (1994) estabelece, em uma Linha de Ação, as Necessidades Educativas Especiais (Brasil, 1997, p. 17-18):

O princípio fundamental desta Linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos e zonas desfavorecidos ou marginalizados.

A legislação é bem abrangente no que condiz ao acolhimento, atenção, respeito e inclusão das pessoas com deficiência. A Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015, institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). O art. 2º complementa que:

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

O professor necessita sempre buscar novos conhecimentos para descortinar esse universo inclusivo de maneira prazerosa. Todos os alunos têm condições de aprender, a deficiência não os torna incapazes. Conforme o artigo 1º da Convenção da Guatemala (1999), o termo “deficiência” significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social.

As colocações desse artigo são muito claras: a deficiência limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais à vida diária, mas não significa que não existam condições para aprender.

“Todo indivíduo tem o seu desenvolvimento, uns mais rígidos, outros mais lentos, até porque cada um tem o seu ritmo próprio, e o ser especial tem o seu ritmo e irá responder conforme sua maturidade neurológica” (ALVES, 2012, p. 77).

De acordo com a referida autora, a educação inclusiva não envolve a padronização dos alunos, ou seja, aqueles que têm deficiência intelectual não são obrigados, por exemplo, a aprender no mesmo tempo, no mesmo ritmo; pelo contrário,

a convivência familiar, o incentivo, a relação com o professor são fatores que influenciam na aprendizagem, como também a maturidade de cada um.

Segundo Maria Isabel da Silva, jornalista, em sua contribuição para a página Sistema Integrados de Vagas e Currículos para Pessoas com Deficiência, até a década de 1980, a sociedade utilizava termos como "aleijado", "defeituoso", "incapacitado", "inválido". Passou-se a utilizar o termo "deficientes", por influência do Ano Internacional e da Década das Pessoas Deficientes, estabelecidos pela ONU, apenas a partir de 1981. Em meados da década de 1980, entraram em uso as expressões "pessoa portadora de deficiência" e "portadores de deficiência". Por volta da metade da década de 1990, a terminologia utilizada passou a ser "pessoas com deficiência", que permanece até hoje.

A diferença entre esta e as anteriores é simples: ressalta-se a pessoa à frente de sua deficiência. Ressalta-se e valoriza-se a pessoa acima de tudo, independentemente de suas condições físicas, sensoriais ou intelectuais. Em um determinado período acreditava-se também como correto o termo "especiais" e sua derivação "pessoas com necessidades especiais". "Necessidades Especiais" quem não as tem, tendo ou não deficiência? Essa terminologia veio na esteira das Necessidades Educacionais Especiais de algumas crianças com deficiência, passando a ser utilizada em todas as circunstâncias, fora do ambiente escolar.

Não se rotula a pessoa pela sua característica física, visual, auditiva ou intelectual, mas reforça-se o indivíduo acima de suas restrições. A construção de uma verdadeira sociedade inclusiva passa também pelo cuidado com a linguagem. Na linguagem se expressa, voluntária ou involuntariamente, o respeito ou a discriminação em relação às pessoas com deficiência. Por isso, convém sempre lembrar que a pessoa com deficiência é, antes de ter deficiência, acima de tudo e simplesmente: pessoa.

O trabalho para uma educação de qualidade deve ser direcionado de maneira profissional e humana, tanto para as pessoas com deficiência, quanto para aquelas que não a possuem. O processo inclusivo requer um novo refletir.

“A inclusão implica uma mudança da perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucessos na corrente educativa geral” (MANTOAN, 2015, p. 28).

A Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto n.º 3.956/2001, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais.

Este Decreto tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação, adotado para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização.

O aluno que apresenta deficiência deve ser tratado com respeito e dignidade. Cabe ao professor incluí-lo, e não o integrar no ambiente escolar, como também efetuar essa parceria com a família, que é imprescindível para a realização deste processo.

Incluir é necessário, sobretudo, para melhorar as condições da escola, de modo que nela se possam formar gerações mais preparadas para levar a vida na sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras. Não podemos temporizar soluções, mesmo que o preço que tenhamos que pagar seja bem alto afinal, ele nunca será tão alto quanto o resgate de uma vida escolar marginalizada, uma evasão, uma criança estigmatizada sem motivos (MANTOAN, 2015, p.59).

A Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção da Guatemala (1999) frisam que o aluno com Necessidades Educacionais Especiais não deve ser marginalizado e que sua deficiência não deve ser vista como uma forma de exclusão. As barreiras que impedem o processo inclusivo devem ser eliminadas. Os professores também necessitam de uma formação que atue nesta realidade, para que, ao receberem esses alunos, saibam como verdadeiramente incluí-los, sem qualquer discriminação.

3.3 Como é construída a identidade docente

Para Garcia (2010), a construção da identidade profissional se inicia durante o período de estudante nas escolas, mas se consolida logo na formação inicial e se prolonga durante todo o seu exercício profissional. Essa identidade não surge automaticamente como resultado da titulação, ao contrário, é preciso construí-la e modelá-la. Isso requer um processo individual e coletivo de natureza complexa e dinâmica, o que conduz à configuração de representações subjetivas acerca da profissão docente.

A motivação para ensinar e para continuar ensinando é uma motivação intrínseca, fortemente ligada à satisfação por conseguir que os alunos aprendam, desenvolvam capacidades, evoluam e cresçam.

Segundo Alves (2012), o importante não é só capacitar o professor, mas também toda a equipe de funcionários da escola, já que o indivíduo não estará apenas dentro da sala de aula.

Da mesma forma que o profissional que tem a função de transmitir o conhecimento para a pessoa com Necessidade Especial precisa ser sensível, qualquer outro funcionário pertencente ao quadro da escola deverá ter o mesmo comportamento. Cada um deve desempenhar seu papel com este aluno da melhor maneira possível e com bastante conscientização, além do conhecimento.

Segundo Alarcão (2003), os professores na sociedade da aprendizagem devem ajudar o aluno a desenvolver a competência de aprender, dar suporte e estrutura e estimular a aprendizagem e a autoconfiança, direcionando a informação processual, produto da análise crítica, ver do que precisam. Para isso, precisam se atualizar e desenvolver suas competências de aprender a aprender.

Em síntese, o professor deve realizar uma autorreflexão da sua prática, questionar-se quanto ao plano de aula, se está de acordo com as necessidades dos seus alunos.

Giroux (1997, p.163) enfatiza que:

Os intelectuais transformadores precisam desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças. Desta maneira, eles devem se manifestar contra as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora das escolas. Ao mesmo tempo, eles devem trabalhar para criar condições que deem aos estudantes a oportunidade de tornarem-se cidadãos que tenham o conhecimento e coragem para lutar a fim de que o desespero não seja convincente e a esperança seja viável. Apesar de parecer uma tarefa difícil para os educadores, esta é uma luta que vale a pena travar. Proceder de outra maneira é negar aos educadores a chance de assumirem o papel de intelectuais transformadores.

Segundo o referido autor, é importante enfatizar que os professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando. Isto significa que eles devem assumir um papel responsável na formação dos propósitos e condições de escolarização. Tal tarefa é impossível com uma divisão de trabalho na qual os professores têm pouca influência sobre as condições ideológicas e econômicas do seu trabalho.

O fato de lecionar não é somente ensinar, mas provocar no aluno o desejo de aprender. Ele tem de gostar de fazê-lo, gostar daquele momento em que o professor chega a sua residência. Esse lecionar implica em pesquisas e inquietações que conduzam o professor a repensar, a todo instante, em quais recursos aplicar para que a aprendizagem aconteça.

Minayo (2001) afirma que a pesquisa é um labor artesanal, que, se não prescinde da criatividade, se realiza fundamentalmente por uma linguagem fundada em conceitos, proposições, métodos e técnicas, linguagem esta que se constrói com um ritmo próprio e particular. Denomina-se esse ritmo de ciclo de pesquisa, ou seja, um processo de trabalho em espiral que começa com um problema ou uma pergunta e termina com um produto provisório capaz de dar origem a novas interrogações.

Corroborando com esta ideia, a pesquisa é um trabalho que, além de envolver a criatividade e os estudos, parte de uma postura individual, visto que cada pesquisador enxerga o seu objeto de estudo, as suas perspectivas, de uma maneira particular, e que não são descartadas as possibilidades de novas perguntas dentro de determinado trabalho, pois elas irão aprimorar ainda mais o ciclo de pesquisa em uma sociedade em constantes mudanças.

Hall (2006) afirma que as sociedades modernas são, portanto, por definição, sociedades de mudança constante, rápida e permanente. Essa é a principal distinção entre as sociedades “tradicionais” e as “modernas”.

De acordo com o citado autor, eis a razão para que a identidade docente seja construída de acordo com a sociedade da qual o professor faz parte. Não há um padrão a ser seguido, mas um caminhar junto com as particularidades de cada um.

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura (FREIRE, 1967, p. 43).

Não há crescimento profissional, não há um deslocamento cultural se a prática permanece estática. O professor trabalha muito com a fala, com o discurso, é justamente o que frisa Foucault (2009, p. 10), quando acena para a questão da importância desse discurso para se atingir um objetivo: “[...] o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nós queremos nos apoderar”.

Nossa sociedade está em constantes transformações que implicam em alunos com diferentes costumes, diferentes formas de se expressar, de pensar e também de diferentes culturas. Não há como padronizar um professor para exercer sua profissão nessa realidade, mas prepará-lo para lidar diariamente com o novo, que se pode também nomear como um desafio, o que dá sentido à profissão. Qual seria a vantagem de trabalhar sempre com o padrão?

Segundo Garcia (2010), a identidade profissional é um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências, uma noção que se corresponde com a ideia de que o desenvolvimento do professorado nunca se detém e que se entende como uma aprendizagem ao longo da vida.

É importante salientar que o professor, para permanecer moldando a sua identidade, deve compreender o outro em suas diferenças e emoções, sem distinções.

“Como professores, também temos de saber lidar com nossas emoções para lidar com as emoções do outro” (FONTES, 2010, p. 135).

Foucault (2009) faz um apontamento com respeito à loucura. Diz que louco é aquele cujo discurso não pode circular como o dos outros, pode ocorrer que sua palavra seja considerada nula e não seja acolhida.

Trazendo essa questão para a Educação Inclusiva, é o mesmo que dizer: aquele aluno que não é igual aos outros, que apresenta dificuldades de aprendizagem, para o qual existem pesquisas para novas estratégias, será um problema. Eis a questão: então aquele que não consegue se encaixar no mesmo espaço que os demais, não serve para ser inserido na sociedade?

Os alunos não têm de estar em uma forma, o professor deve ser reflexivo durante a sua jornada; estar preparado para enfrentar aquele que foge dos padrões da normalidade, estar preparado para enfrentar o “louco”. Esse “louco” causa perigos e transtornos ao professor. De acordo com Mantoan (2006, p. 18), “se a igualdade traz problemas, as diferenças podem trazer muito mais”.

Para caracterizar essa colocação, os alunos especiais que estão nas salas de aula regular representam essa ameaça. A razão seria representada por aqueles que se enquadram na normalidade. Já as inclusões passam a ser exclusões, pois exigem, por parte do docente, reflexões acerca de como se adaptar a eles; em outras palavras, representam os loucos.

Na verdade, resiste-se à inclusão escolar, porque ela nos faz lembrar que temos uma dívida a saldar em relação aos alunos que excluímos pelos motivos mais banais e inconsistentes, apoiados por uma organização pedagógico-escolar que se destina a alunos ideais padronizados por uma concepção de normalidade e de eficiência arbitrariamente definida (MANTOAN, 2006, p. 25).

Essa exclusão escolar está cada vez mais evidenciada, principalmente quando o professor batiza o aluno com um rótulo ou quando outros que o conhecem afirmam que ele jamais irá avançar. A questão surge novamente: que formação é essa? A própria palavra já diz: formação. Em outras palavras: os professores são colocados em uma forma, todos padronizados para encararem o que tem de ser padronizado.

Dubar (2012, p. 355) sinaliza sobre a identidade profissional:

[...] construir a própria identidade profissional mediante o percurso de atividades. O fato de muitos não conseguirem e não terem acesso ao reconhecimento que esperavam constitui um dos elementos mais preocupantes de uma crise de identidades particularmente dolorosa.

Segundo Costa e Caetano (2014), Lévinas percebe o quanto é necessária a revalorização do sentido ético do humano e do respeito às diferenças, refletindo sobre a importância do reconhecimento do outro e convidando a todos a assumir uma

sociedade plural, fraterna e pacífica, bem como propondo uma nova filosofia a partir da ética como filosofia primeira, abordando o conceito de Alteridade como princípio da relação humana.

“Essa construção da identidade, repete-se com razão, é a ética, uma ética que concentra sua emergência na responsabilidade presumida que decorreria do encontro com o rosto do outro” (LÉVINAS, 2005, p. 37).

O professor, em sua caminhada, ao promover esse encontro com o outro, resgata a sua identidade em transformação, reavivando-a.

Nomear o que fazemos em educação ou em qualquer outro lugar, como técnica aplicada, como práxis reflexivas ou como experiências, não é somente uma questão terminológica. As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras. E por isso as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras, são lutas em que se joga algo mais que simplesmente palavras, algo mais que somente palavras (LAROSSA, 2007, p. 153).

CAPÍTULO 4 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Este capítulo aborda a formação docente e a importância da formação continuada voltada à inclusão educacional, conforme a LBI (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, 2015) ressalta, em seu artigo 28, inciso XI: “formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes de Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio”. Essa formação visa ao aluno e ao professor uma segurança para que o trabalho seja desenvolvido, contemplando as necessidades dos atendimentos.

“A inclusão implica uma mudança da perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucessos na corrente educativa geral” (MANTOAN, 2015, p.28).

4.1 Formação docente e comprometimento pedagógico

A formação docente deve ocorrer em quaisquer segmentos, seja para lecionar nas escolas de Ensino Regular ou nas escolas de Educação Especial, pois é dever do docente o constante aprimoramento. A formação que adquiri não veio ao encontro da minha prática, não pude encontrar respostas aos desafios que tive que enfrentar no dia a dia do trabalho docente. A ausência da formação continuada na própria escola marcou minha trajetória docente de modo muito negativo. As dificuldades que se apresentavam no cotidiano da sala de aula tinham que ser enfrentadas solitariamente. Sentia a ausência de interlocução com os colegas que, por certo, também sofriam com o isolamento cada um em sua sala de aula.

Segundo Mantoan (2007), a formação continuada na escola estimula a troca de ideias, de informações, e a colaboração entre os professores expande o conhecimento de todos.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, entende-se no art. 61, inciso I, que a formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do

desenvolvimento do educando, terá como fundamentos a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço.

A pós-graduação *latu-sensu* em AEE (Atendimento Educacional Especializado) auxiliou com muitas informações e teorias, porém, fui em busca de conhecimentos para adquirir a prática ao longo da minha caminhada. Na pesquisa realizada, as professoras relatam que sentem a falta de uma formação específica na área, visto que das três docentes entrevistadas, apenas uma tem formação em EE. Também há uma queixa quanto às formações oferecidas pela SEDUC, que, infelizmente, não atendem as demandas de todos, enfatizando apenas uma condição, que é o TEA.

A caminhada do professor na área inclusiva requer amparos por parte da equipe pedagógica que acompanha o trabalho. Tudo é muito individualizado, sem que haja uma socialização de práticas, por isso, o professor tem de buscar maneiras de atrair os seus alunos, de tornar as aulas dinâmicas e prazerosas, permitindo que o discente interaja ativamente, sendo o protagonista do processo ensino-aprendizagem.

Nesta pesquisa observa-se uma grande falha nas redes municipais de ensino, quando atribuem os alunos que fazem parte do quadro inclusivo para docentes que não têm formação para lecionar neste segmento.

A esse respeito, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394/96, em seu artigo 59, página 34, ressalta que:

Art. 59 - Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

Em síntese, os professores que atuam tanto na sala regular quanto com alunos do quadro inclusivo, obrigatoriamente, necessitam ter uma formação adequada para melhor compreender e suprir as necessidades cognitivas, sociais, afetivas e motoras.

Segundo Sacristán e Gómez (2007), o objeto central na prática educativa na escola deve ser provocar a reconstrução das formas de pensar, de sentir e de atuar das novas gerações, oferecendo-lhes como instrumentos e ferramentas de trabalho

os esquemas conceituais que a humanidade foi criando e que se alojam nas diferentes formas de criação cultural.

De acordo com os citados autores, a formação dos professores deve propiciar aos alunos a possibilidade de construir e reconstruir seus espaços e criações. Os alunos devem ser estimulados a refletir sobre as suas opiniões e posicionamentos e partilhá-los, a fim de se desconstruírem para construir-se como seres humanos reflexivos e atuantes na sociedade.

Almeida (2004) ressalta que os professores especiais devem entender o campo da Educação Especial como uma disciplina que evolui e que se modifica com base em filosofias, princípios e teorias que, por sua vez, também estão baseados em evidências, leis e políticas relevantes, pontos de vista históricos e diversos assuntos que influenciaram e que continuam influenciando o campo da Educação Especial e o campo da Educação Geral, bem como o tratamento de indivíduos com Necessidades Especiais, tanto na escola quanto na sociedade. Os educadores deverão entender como tudo isso pode influenciar a sua prática profissional, incluindo avaliação, planejamento instrucional, implementação e avaliação de programas.

Segundo a referida autora, os conteúdos escolares direcionados aos alunos que necessitam de recursos têm de ir ao encontro de suas necessidades e capacidades. É necessário um planejamento por parte do docente, ele precisa conhecer o que seu aluno traz, quais são as suas contribuições para trabalhá-las de acordo com as suas condições. Uma aula planejada pode ser modificada, e essa modificação interfere em sua prática.

Mantoan (2007) afirma que, para o professor ensinar a turma toda, parte da certeza de que as crianças sempre sabem alguma coisa, de que todo educando pode aprender, mas no tempo e do jeito que lhe são próprios.

Essas premissas apontam o fato de que não existe nenhuma criança que não saiba nada. Algum conhecimento prévio ela traz, é esse que o professor deve explorar e auxiliá-la a expandi-lo.

De acordo com Oliveira (2010), para Vygotsky a interação com o meio e com os indivíduos a sua volta são fundamentais para que se consolide o processo ensino-aprendizagem. Nesse processo o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc., a partir de seu contato com a realidade, com o meio ambiente e com as outras pessoas.

Segundo Alarcão (2003), professor e escola devem agir relacionados, a escola deve fornecer infraestrutura para fazer a ponte entre seus membros. Com criatividade de encontrar meios de como interagir na vida social, o professor deve tomar abertura para aprender e ensinar essa visão para seus alunos. A formação crítica-reflexiva deve combinar observações para resolver os problemas, numa visão de valorizar a relação professor-aluno.

4.2 Currículo Escolar e Autonomia Docente

Por conta das demandas que envolvem os conteúdos programáticos, provas internas e avaliações externas, o professor passa a não ter a autonomia necessária para reorganizar os conteúdos a serem desenvolvidos, visando à aprendizagem dos seus alunos.

Segundo Nóvoa (1999, p.10): “É verdade que os professores estão presentes em todos os discursos sobre a educação. Por uma ou por outra razão, fala-se sempre deles. Mas muitas vezes está-lhes reservado o ‘lugar do morto’”.

Corroborando com a ideia do citado autor, percebe-se que a falta de autonomia do docente para resolver problemas e organizar o currículo escolar do aluno, por exemplo, está cada vez mais em evidência. O professor não elabora, apenas executa tarefas que fazem parte das suas ações. É triste perceber que essa desvalorização está presente entre os professores.

De acordo com Evans (1994), Vygotsky ressalta que podem existir mudanças no currículo ao longo desse caminho rumo à aprendizagem, em que o professor começa a ensinar com um objetivo e pode modificá-lo no meio do caminho por conta de uma série de interações, visando o progresso do aluno. Além de oportunizar melhores resultados para a criança, permite que o docente comece a identificar os pontos fracos da sequência ou estrutura original do currículo para melhor conduzi-lo. Quando o ensino ocorre de forma efetiva, a criança pode transferir a aprendizagem que obteve para outras situações do cotidiano.

Frisa-se que essa questão do currículo necessita ser revista em nossas escolas. Realmente, os materiais são produzidos por coordenações que não estão a par da realidade dos alunos, principalmente aqueles com Necessidades Educacionais Especiais. A cobrança é tão exaustiva para que o conteúdo programático seja

concluso até o findar do ano letivo, que o docente não consegue prestar atenção à cultura que o seu aluno traz para a sala de aula e que pode ser muito importante para o processo ensino-aprendizagem. Ocorre justamente o que Mantoan (2015) afirma: que esse ensino segregado nas escolas impede as inter-relações entre os alunos. Não há uma troca de saberes, pois tudo é muito individualizado e compactado e os sistemas de ensino relutam em reorganizar esse ensino, porque irão modificar a realidade, e isso requer trabalho!

Nessa abordagem, é possível compreender o fundamental papel do professor na elaboração do currículo a ser desenvolvido com seus alunos, pois é ele quem saberá como conduzir essa aprendizagem e ter a flexibilidade adequada para que esse trabalho flua com nitidez.

No século XIX, segundo Nóvoa (1999), ocorreu a expansão da escola pela grande procura da sociedade devido à crença na superioridade social por meio desta instituição. Juntamente a este acontecimento, ocorreu a institucionalização da formação específica e especializada para o professor: as escolas normais, que consolidaram a imagem e o estatuto do professor, mas também oportunizaram um maior controle estatal. A partir da segunda metade do século XIX, a profissão docente passou a ser marcada por ambiguidades, pois os professores não são burgueses, não são do povo, não devem ser intelectuais, devem ter instrução e relacionar-se com todos os grupos sociais. Todas estas questões reforçam a feminização, o isolamento social e a indefinição do estatuto da profissão. Por outro lado, também fortalecem a solidariedade interna entre os profissionais e a formação de uma identidade docente.

Durante esse período, o professor era visto como um sujeito que deveria se relacionar com todos, independentemente da classe social. Essa criação de um estatuto que formalizou o professor como alguém superior deu margem para que esse alguém fosse controlado pelo Estado e também não tivesse autonomia.

Não é dessa forma que a profissão deve ser vista. O professor é uma figura pública, cuja função é ensinar e provocar no aluno o desejo pelo conhecimento, seja para classe pobre, média ou rica. Luta-se por uma escola em que os profissionais, não só o docente, estejam preparados para lidarem com todos, uma escola que esteja aberta a novas propostas e possibilidades para melhorar o desenvolvimento dos alunos em sua integralidade.

Este conjunto de interrogações inscreve-se num movimento de secularização e de estatização do ensino. Os novos Estados docentes instituem um controle mais rigoroso dos processos educativos, isto é, dos processos de reprodução (e de produção) de maneira como os homens concebem o mundo. A estratégia adotada prolongou as formas e os modelos escolares elaborados sob a tutela da Igreja, dinamizados agora por um corpo de professores recrutados pelas autoridades estatais (NÓVOA, 1999, p. 15).

Segundo Nóvoa (1999), ao longo dos séculos XVII e XVIII, os jesuítas configuravam o corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de normas e valores específicos da profissão docente.

Por outro lado, é importante sublinhar que este corpo de saberes e de técnicas foi quase sempre produzido no exterior do “mundo dos professores”, por teóricos e especialistas vários. A natureza do saber pedagógico e a relação dos professores com o saber constituem um capítulo central da história da profissão docente.

De acordo com o citado autor, desde o século XVII, tudo o que o professor deveria lecionar já era pré-moldado por pessoas que não estavam a par da realidade. Mantoan (2015) cita que os currículos e conteúdos são elaborados por coordenações pedagógicas que definem os saberes a serem ensinados. Os estudantes que constroem de forma autônoma, são reprovados por não seguirem à risca o que foi determinado.

Nesse período, quem comandava literalmente era a Igreja e o Estado. Os professores eram submetidos à disciplina do Estado e ficavam isolados para serem moldados às regras dele. No final do século XVIII, o professor precisava ter uma licença ou autorização do Estado para lecionar e devia preencher uma série de requisitos como idade, comportamento moral, etc.

Esse documento constituía um verdadeiro suporte legal ao exercício da atividade docente, na medida em que contribuía para a delimitação do campo profissional do ensino e para a atribuição ao professorado do direito exclusivo de intervenção nesta área.

Nóvoa (1999) remete a uma das contribuições de Foucault (1987, p. 118); ele cita que muitos processos disciplinares existiam há muito tempo, nos conventos, nos exércitos, nas oficinas também.

Na perspectiva do referido autor, a disciplina não é algo contemporâneo, porque em diversos segmentos ela já vinha sendo aplicada, porém não como o domínio do corpo, como na época dos suplícios, em que os condenados eram

arduamente torturados em praça pública, sob a observação dos vigias. A disciplina já era presente nas escolas e depois passou a ser aplicada no espaço hospitalar e na organização militar.

A disciplina fazia com que a escola fosse um espaço como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar. A sala de aula tinha um olhar classificador do professor, que observava as evoluções dos alunos de acordo com o seu temperamento, limpeza e até de acordo com o poder aquisitivo dos pais.

Já nos séculos XIX e XX, houve uma grande preocupação com a formação acadêmica dos professores. Nóvoa (1999, p.18) cita que:

Esta etapa decisiva do processo de profissionalização permite, por um lado, a consolidação do estatuto e da imagem dos professores e, por outro, a organização de um controle estatal mais estrito. A criação de instituições de formação é um projeto antigo, mas que só se realizará em pleno século XIX, graças à conjugação de interesses vários, nomeadamente do Estado e dos professores. As escolas normais representam uma conquista importante do professorado, que não mais deixará de se bater pela dignificação e prestígio dos estabelecimentos: maiores exigências de entrada, prolongamento do currículo e melhoria do nível acadêmico são algumas das reivindicações inscritas nas lutas associativas dos séculos XIX e XX. As escolas normais estão na origem de uma verdadeira mutação sociológica do corpo docente: o “velho” mestre-escola é definitivamente substituído pelo “novo” professor de instrução primária.

Por conseguinte, a preocupação com respeito à formação dos professores já não é algo contemporâneo. A diferença é que, nesse período, os docentes tinham de ser formados através do controle da Igreja e do Estado. As escolas normais não perderam o seu valor, mas a formação acadêmica foi um pontapé para que o docente pudesse seguir os estudos e aprimorar os seus conhecimentos.

Segundo Mantoan (2015), a escola precisa se reorganizar, assim como os cursos de formação inicial e continuada de professores, de modo que as práticas de ensino contemplem as diferenças.

Essa organização favorece todos os alunos, independentemente das dificuldades e limitações.

Incluir é necessário, sobretudo, para melhorar as condições da escola, de modo que nela se possam formar gerações mais preparadas para levar a vida na sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras. Não podemos contemporizar soluções, mesmo que o preço que tenhamos que pagar seja bem alto afinal, ele nunca será tão alto quanto o resgate de uma vida escolar marginalizada, uma evasão, uma criança estigmatizada sem motivos (MANTOAN, 2015, p. 59).

Pimenta (1996) desenha que, em relação à formação inicial, pesquisas (Piconez, 1991; Pimenta, 1994; Leite, 1994) têm demonstrado que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente. No que se refere à formação contínua, a prática mais frequente tem sido a de realizar cursos de suplência e/ou de atualização dos conteúdos de ensino. Esses programas têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente e, conseqüentemente, as situações de fracasso escolar, por não tomarem a prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos. Ao não as colocar como o ponto de partida e o de chegada da formação acabam por, tão somente, ilustrar individualmente o professor, não lhe possibilitando articular e traduzir os novos saberes em novas práticas (Fusari, 1988).

Paralelamente, o professor fica de mãos atadas para desenvolver um trabalho de qualidade, visto que o currículo apresentado nas formações é distante do que realmente ocorre dentro das escolas, é inapropriado. As formações continuadas seriam eficazes para que os professores tivessem a oportunidade de expor a sua experiência e assim aprimorá-la, com práticas educativas, a fim de amenizar as dificuldades dos alunos.

Caminhar em uma estrada tão delicada como a Educação Inclusiva, me remete a pensar que os avanços de Ricardo e Laura são frutos das crenças que tenho na capacidade deles, são frutos de muitas pesquisas para tornarem as aulas prazerosas. É isso que me faz continuar até o fim. Os alunos têm muito a mostrar e muitas habilidades ainda serão reveladas. Segundo Arroyo (2000, p. 124), carregamos a função que exercemos, que somos a imagem de professor (a) que internalizamos. Carregamos a lenta aprendizagem de nosso ofício de educadores, aprendido em múltiplos espaços e tempos, em múltiplas vivências.

Pimenta, Ghedin e Franco (2006) citam a formação de professores em serviço. Eles ressaltam que a relação entre teoria e prática tinha um sentido peculiar. Essa reflexão se deu através de um estudo que tinha o objetivo de captar o movimento formador das professoras-estudantes de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso.

Em tese, os autores sustentam algumas proposições: 1) a pesquisa em formação de professores ganha substância quando é dada atenção privilegiada às vivências das pessoas implicadas na pesquisa; 2) como o que está em questão é a formação de professores em uma licenciatura em pedagogia, os autores pretenderam mostrar que as vivências de professores são significativamente diferentes das vivências de pedagogos; deste modo, essa licenciatura forma o pedagogo *lato sensu* (professor), e não o pedagogo *stricto sensu*, recorrendo à elaboração de Libâneo (1988) e Pimenta (1994); 3) da proposição anterior, decorre a tese principal: quando um curso de pedagogia se propõe a formar professores, a Pedagogia fica restrita às questões próprias da docência, deixando de ser tratada como Ciência da Educação para ser vista como metodologia de ensino; 4) as vivências refletem concepções mais profundas do que aquelas que são explicitadas nos discursos aprendidos durante a formação; não havendo circunstâncias concretas de vivências, a formação não passará de reprodução dos discursos reconhecidos pelo grupo em que a pessoa-em-formação está inserida.

Em tal reflexão, os autores atentam para a necessidade de uma formação completa, em que a Pedagogia não seja uma metodologia de ensino, e sim uma Ciência da Educação, fornecendo uma base para que os professores sigam adiante, com criatividade, para implementarem recursos que contemplem os educandos. O atendimento é oferecido a diversos alunos com currículos diferentes e o professor tem de se adaptar a eles, planejando aulas dinâmicas e que satisfaçam as necessidades de cada um.

Compreender e realizar a educação, entendida como um direito individual humano e coletivo, implica considerar o seu poder de habilitar para o exercício de outros direitos, isto é, para potencializar o ser humano como cidadão pleno, de tal modo que este se torne apto para viver e conviver em determinado ambiente, em sua dimensão planetária. A educação é, pois, processo e prática que se concretizam nas relações sociais que transcendem o espaço e o tempo escolares, tendo em vista os diferentes sujeitos que a demandam. Educação consiste, portanto, no processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam saberes, conhecimentos e valores (BRASIL, 2013, p. 16).

A lei é clara com respeito à Educação: todos os indivíduos têm os mesmos direitos e a construção do saber parte de uma dialética e das relações sociais. O professor é fundamental para que esse processo seja consolidado.

[...] “o professor governa”. Ele governa, pois não cessa de dar sentido justificado às conduções possíveis para aquilo que se pode saber, fazer e ser no contexto escolar. O professor é um gestor dos focos de experiências possíveis no cotidiano escolar. Por conseguinte, ele repertoria as relações entre “a arte de governar e saber da verdade, ou ainda entre exercícios de poder e manifestação da verdade” (FOUCAULT, 2012, p. 17).

Corroborando com Foucault, o professor está em constante liderança, em constante movimento para que os saberes sejam internalizados na vida de seus alunos. Ser professor é ser reflexivo, não parar no tempo, não parar de pesquisar, não parar de acreditar, por mais que a estrada a trilhar seja delicada e cheia de percalços. É por isso que continuo a lecionar, pois é através desta prática que consigo dar sentido ao saber.

Um “professor reflexivo” não para de refletir a partir do momento em que consegue sobreviver na sala de aula, no momento em que consegue entender melhor sua tarefa e em que sua angústia diminui. Ele continua progredindo em sua profissão mesmo quando não passa por dificuldades e nem por situações de crise, por prazer ou porque não o pode evitar, pois a reflexão transformou-se em uma forma de identidade e de satisfação profissionais. Ele conquista métodos e ferramentas conceituais baseados em diversos saberes e, se for possível, conquista-os mediante interação com outros profissionais. Essa reflexão constrói novos conhecimentos, os quais, com certeza, são reinvestidos na ação. Um profissional reflexivo não se limita ao que aprendeu no período de formação inicial, nem ao que descobriu em seus primeiros anos de prática. Ele reexamina constantemente seus objetivos, seus procedimentos, suas evidências e seus saberes. Ele ingressa em um ciclo permanente de aperfeiçoamento, já que teoriza sua própria prática, seja consigo mesmo, seja com uma equipe pedagógica. O professor faz perguntas, tenta compreender seus fracassos, projeta-se no futuro, decide proceder de forma diferente quando ocorrer uma situação semelhante ou quando o ano seguinte se iniciar, estabelece objetivos mais claros, explicita suas expectativas e seus procedimentos. A prática reflexiva é um trabalho que, para se tornar regular, exige uma postura e uma identidade particulares (PERRENOUD, 2002, p. 43).

Por conseguinte, ser professor é ser um constante pesquisador, é questionar-se sempre e perguntar-se se seu planejamento está tendo sentido para seus alunos. Em minha trajetória profissional, me questiono muito, por isso a minha dificuldade em lidar com as frustrações, pois nem sempre minhas aulas planejadas são positivas. Caso não sejam, realizo um novo planejamento, até conseguir não só atingir os meus objetivos, mas principalmente, os objetivos dos meus alunos.

4.3 Professor: um mediador no processo ensino-aprendizagem

A relação do professor com o aluno, mediante o ensino que lhe é oportunizado, é decorrente de uma formação, em que o docente percebe as características apresentadas, como também o direcionamento para mediar a aprendizagem.

Oliveira (2010, p.26) enfatiza os processos de mediação:

Mediação em termos genéricos é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação, a relação deixa então de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento. Quando um indivíduo aproxima sua mão da chama de uma vela, e a retira rapidamente ao sentir dor, está estabelecida uma relação direta entre calor da chama e a retirada da mão. Se, no entanto, o indivíduo retirar a mão quando apenas sentir o calor e lembrar-se da dor sentida em outra ocasião, a relação entre a chama da vela e a retirada da mão estará mediada pela lembrança da experiência anterior. Se, em outro caso, o indivíduo retirar a mão quando alguém lhe disser que pode se queimar, a relação estará mediada pela intervenção dessa outra pessoa.

Uma das teorias bem interessantes de Vygotsky, frisada por Oliveira (2010), é a questão dos signos como atuantes mediadores no processo ensino-aprendizagem. O professor pode fazer com que a criança realize associações para lembrar fatos, como por exemplo: para contar vários animais existentes dentro de um cercado, cada palito de sorvete pode representar cada animal, ou seja, o animal não está presente fisicamente, mas ela sabe que ao contar cada palito de sorvete está fazendo essa associação. Ela usa o palito de sorvete como uma forma de signo, e ele se torna um instrumento psicológico.

O fato de uma pessoa imaginar um gato sentado na poltrona, mesmo que esteja vazia, é realizar uma representação mental, trabalhar com um conceito de imagem, substituindo o gato real, no qual ela pensa.

Oliveira (2010) afirma que essas possibilidades de operação mental não constituem uma relação direta com o mundo real fisicamente presente; a relação é mediada pelos signos internalizados que representam os elementos do mundo, libertando o homem da necessidade de interação concreta com os objetos de seu pensamento.

Quando o indivíduo aprende o significado da palavra “cavalo”, quando lhe é contada uma história em que o cavalo seja citado, não há a necessidade de ver o animal, pois o conceito já fora internalizado. A ideia de cavalo fará a mediação entre

o cavalo real que pode estar ausente e a atividade psicológica do sujeito, ou seja, pensar sobre o cavalo, imaginá-lo.

Segundo Oliveira (2010), o desenvolvimento humano, o aprendizado e as relações entre desenvolvimento e aprendizado são temas centrais nos trabalhos de Vygotsky. Sua preocupação com o desenvolvimento do homem está presente em toda a sua obra.

É preciso sublinhar aqui que desenvolvimento e aprendizado caminham juntos e essa relação com o meio também é imprescindível. Há o processo de maturação individual, isto é, o organismo segue certas etapas em sequência e leva ao domínio de determinadas formas de pensamento típico da idade adulta, porém o aprendizado, através da sua relação com o meio desperta uma caminhada rumo a novos conhecimentos. Se fosse isolado, não aconteceria.

O indivíduo que tem todas as condições para o aprendizado, por exemplo, ficará estagnado se não fizer parte de um ambiente que o impulse a aprender. Posso citar como exemplo a minha prática: atendo dois alunos domiciliares que, anteriormente, já frequentaram a escola. Em contrapartida, após serem incluídos no projeto Atendimento Pedagógico Domiciliar, foi iniciado um processo de aquisição de conhecimentos, através de recursos direcionados aos seus níveis de aprendizagem.

“O desenvolvimento fica impedido de ocorrer na falta de situações propícias ao aprendizado” (OLIVEIRA, 2010, p. 57).

Oliveira (2010) frisa que outra contribuição de Vygotsky, também importante para o processo ensino-aprendizagem, são as zonas de desenvolvimento real e proximal. A capacidade de realizar tarefas de forma independente é denominada “nível de desenvolvimento real” por Vygotsky. Já a execução e resolução de problemas junto a um adulto ou a uma criança mais velha, é denominada “nível de desenvolvimento proximal”. Nessa zona de desenvolvimento proximal, a interferência de outros indivíduos é a mais transformadora.

A citada autora cita, como um exemplo de Vygotsky, a tarefa de ensinar a criança a amarrar os cordões dos sapatos: para uma criança que já sabe fazer isso, o ensino dessa habilidade seria completamente sem efeito; para um bebê, por outro lado, a ação de um adulto que tenta ensiná-lo a amarrar os cordões dos sapatos é também sem efeito, pelo fato de que essa habilidade está muito distante do horizonte de desenvolvimento de suas funções psicológicas. Só se beneficiaria do auxílio nessa

tarifa de amarrar cordões a criança que ainda não tivesse aprendido muito bem a fazê-lo, pois já teria sido desencadeado o processo de desenvolvimento dessa habilidade.

Através dessas representações, a zona de desenvolvimento proximal torna-se consolidada a partir do momento em que o indivíduo já teve contato com determinada tarefa e necessita de um aprimoramento. Trazendo para minha prática, quando iniciei os atendimentos, um dos alunos conhecia somente as letras do alfabeto, na disciplina de Língua Portuguesa. Nessa situação, precisei impulsionar esse aprendizado, para ensiná-lo a unir as letras para formar as sílabas, em seguida as palavras e assim sucessivamente.

Esse contato direto do professor com o aluno valoriza as informações que ele já possui, ampliando-as e fornecendo-lhe espaço para a aquisição de novos conhecimentos.

4.4 Aprendizagem e deficiência intelectual

Os alunos atendidos no Projeto Atendimento Pedagógico Domiciliar, além de serem acometidos pelas patologias que os deixam em condições que exige um preparo e um conhecimento para que possa auxiliá-los pedagogicamente, possuem também déficit cognitivo.

Cavalcante (2012) dispõe que a deficiência intelectual historicamente vem sendo considerada uma condição deletéria, vista como fator que impossibilitava a participação social e educacional da pessoa. Hoje, com a Política Pública de Inclusão na rede regular de ensino, tem mudado essa visão que segrega e subestima as possibilidades de desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual.

O processo de aquisição da leitura e da escrita com os alunos com necessidades especiais é lento, porém, todos têm condições de aprender em suas condições e limitações.

Levitt (1997) afirma que, mesmo quando uma criança apresenta limitações, ainda resta alguma habilidade e que, no processo do aprendizado, todas as atividades desenvolvidas vêm a contemplar as habilidades que cada educando tem.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1991), a sala de aula tem de ser um ambiente alfabetizador, com diversidade de textos como: gibis, revistas, cartas, poemas, músicas e deve ser usufruído com muita criatividade pelo educador.

Tendo em vista as especificidades para tornar o local do aluno um ambiente alfabetizador, as referidas autoras também ressaltam a questão da criatividade do professor. O docente que atua com alunos que apresentam Necessidades Educacionais Especiais deve estar em constantes pesquisas e aprimoramento da sua prática. Somente os livros e os cadernos não são ferramentas atrativas; contribuem para o processo de aquisição da leitura e da escrita, mas o trabalho com outros recursos como notebook, tablets e jogos concretos auxiliam nessa etapa alfabetizadora, visto que, quando se trata de educandos com deficiência intelectual, a elaboração e a inserção de materiais diversificados deve ser em grande escala.

Cavalcante (2012) afirma que a deficiência intelectual não é uma condição estática, nem um traço pessoal, não podendo ser vista somente pelos impedimentos. Ela deve ser compreendida dentro de uma abordagem ecológica que considere o funcionamento da pessoa na interação com o mundo em que vive, observando as oportunidades e o apoio recebidos ao longo da vida. O trabalho do professor deve priorizar o desenvolvimento intelectual e a autonomia dos seus alunos com deficiência intelectual.

Corroborando com a ideia da autora, a escola tem o dever de se adaptar a esse aluno, criando meios e condições de aprendizagem, enfatizando as habilidades, e não as dificuldades. O professor deve estabelecer uma relação de empatia, priorizando os aspectos cognitivos e principalmente emocionais, pois de nada adianta oportunizar diversos recursos se não há amor e dedicação no que faz, o trabalho será vazio e não terá significado algum.

Segundo Alves (2012), o indivíduo que tem alguma restrição, dificuldade, déficit ou comprometimento, terá um ritmo mais lento. Contudo, de alguma forma, terá a possibilidade de conseguir ou alcançar alguma alteração. Toda criança, todo ser tem uma capacidade física, intelectual e moral, por menor que seja. Com base nisso, pode-se processar, por meio de medidas específicas, atividades que irão abranger as aprendizagens nas pessoas com Necessidades Especiais.

Nesse âmbito, a citada autora acredita que o papel do professor seja de fundamental importância para essa aquisição da aprendizagem.

Segundo Alves (2012), existe também a necessidade de se trabalhar com rotinas. Essa é uma excelente opção para que o aluno se situe no espaço, saiba o que vai ocorrer em seguida e, principalmente, tenha autonomia para administrar as tarefas.

Durante as atividades aplicadas a Ricardo e Laura, estabeleço uma rotina diária (Oração / Hora do Conto / Início das Atividades). Assim, eles já têm a ciência do que vai ocorrer nas aulas; como estão em processo de alfabetização, peço que leiam o título da história a ser contada no dia e depois dou prosseguimento à leitura, por exemplo. Esse laço entre professor e aluno é de extrema importância.

O professor que trabalha com alunos inclusos e diversifica as estratégias, faz com que as aulas se tornem prazerosas, proporcionando atividades que contribuem para a formação de um sujeito autônomo.

CAPÍTULO 5 – A TRAJETÓRIA DA PESQUISA

O propósito deste capítulo é traçar todo o processo metodológico da pesquisa, estudando os dados colhidos através do grupo focal com a entrevista semiestruturada, para dar início a uma análise crítica, apontando o que deve ser estruturado no Atendimento Pedagógico Domiciliar, para que os alunos que são contemplados neste projeto tenham um ensino de qualidade.

É a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise. Recorrendo ou não ao ordenador, trata-se de estabelecer um programa que, podendo ser flexível (quer dizer, que permita a introdução de novos procedimentos no decurso da análise), deve, no entanto, ser preciso (BARDIN, 1995, p. 95).

5.1 Objetivo Geral

Compreender melhor a prática educativa de professores que atuam no Atendimento Pedagógico Domiciliar e construir uma proposta de intervenção que auxilie no atendimento das demandas que essa modalidade de atendimento pedagógico exige.

5.2 Objetivos Específicos

- Compreender as realidades das professoras que atendem no Projeto APD, enfatizando as relações com o aluno, a família e a escola;
- Analisar como ocorre o processo ensino-aprendizagem;
- Construir, através das contribuições docentes, um referencial sobre o Projeto APD, a fim de auxiliar outros professores que tenham interesse em atuar neste segmento.

5.3 Problema

Como o docente lida com o Atendimento Pedagógico Domiciliar, visto ser esta uma modalidade recente em nosso país e um tema pouco discutido entre os educadores?

5.4 Hipótese

O Atendimento Pedagógico Domiciliar é uma modalidade recente em nosso país, com literaturas pouco apresentadas e formações insuficientes para atender a demanda referente a esse tipo de atendimento educacional. Este trabalho considera a hipótese de que, se o docente tiver um preparo pedagógico adequado, o aluno terá uma escolarização com recursos que amenizem as suas dificuldades.

5.5 Metodologia

Esta pesquisa tem como objetivos analisar como se materializa, no contexto escolar, a compreensão da prática educativa de professores que atuam no Atendimento Pedagógico Domiciliar, bem como analisar como ocorre o processo ensino-aprendizagem, enfatizando as relações aluno, família e escola, para construir uma proposta de intervenção que auxilie no atendimento das demandas que essa modalidade de atendimento pedagógico exige, a fim de oferecer orientações e meios para que interpretem e realizem as funções com mais segurança e propriedade.

Para alcançar os objetivos propostos, a pesquisa pautou-se na abordagem qualitativa, através da análise de conteúdo.

Segundo Bardin (1995), a abordagem quantitativa funda-se na frequência de aparição de certos elementos da mensagem; já a abordagem qualitativa apresenta certas características particulares. Quanto à análise de conteúdo, é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos, ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de ampliação muito vasto: as comunicações.

Salienta-se que, com referência à análise de conteúdo, a comunicação do entrevistado com o entrevistador é analisada apenas como um instrumento, mas com diversos momentos. Os elementos coletados na entrevista favorecem a particularidade de cada entrevistado, fazendo com que o entrevistador atente aos detalhes, para que nenhuma informação seja perdida.

A pesquisa foi desenvolvida através de um grupo focal.

Pimenta, Ghedin e Franco (2006) caracterizam o “grupo de opinião”, grupo focal (focus group) ou grupos de discussão como um procedimento investigativo que se aproxima, de alguma maneira, a uma entrevista coletiva. Significa centrar o foco da coleta de dados em um ou mais grupos específicos, ou explorar um foco, um determinado aspecto de uma questão a partir de um ou mais grupos. Sua utilização pressupõe a opção por coletar dados com ênfase não nas pessoas individualmente, mas no indivíduo enquanto componente de um grupo.

A metodologia de pesquisa “grupo de opinião” é composta por um todo que se interdetermina, envolvendo conhecimentos (da respectiva área em que se investiga) e objeto de estudos, objetivos, concepções da relação sujeito/conhecimento que o investigador tem e o contexto em que ele se insere.

Para os referidos autores, a pesquisa em educação, no Brasil, parte do eixo das ciências sociais, considerando que pesquisa é a acumulação do conhecimento sobre a realidade educacional. O seu desenvolvimento veio com a criação da pós-graduação, por descobertas de caminhos, de possibilidades ou novas experimentações e o pluralismo ideológico entre os pesquisadores.

O procedimento foi realizado através de uma pesquisa exploratória, a fim de se descortinar os acervos sobre os estudos que envolvem o APD no Brasil.

Tendo como base o que foi desenvolvido, foi realizada uma entrevista semiestruturada com um grupo focal composto por três professoras atuantes no APD da rede municipal de Santos – duas docentes que ingressaram há mais tempo no projeto e uma que ingressou recentemente –, a fim de que fossem discutidas as diversas realidades e o que ocorre nesses atendimentos, no âmbito da aprendizagem dos alunos e a formação docente. Foram 15 (quinze) questões que compuseram o questionário, em 4 (quatro) encontros.

Segundo Guimarães (2006), pode-se dizer que a pesquisa se constitui, em última instância, na busca de respostas para problemas que inquietam o docente.

Sabe-se que esse não é um processo simples. Menos simples ainda quando se trata de questões educacionais, com toda a sua complexidade.

Sobre esse assunto, constata-se que, em uma pesquisa qualitativa, pode ocorrer essa organização por parte do pesquisador. Esses grupos facilitam no momento em que uma coleta de dados necessita ser trabalhada para que sejam visualizados os aspectos importantes da referida pesquisa. As entrevistas em grupo favorecem a coleta dos dados, como também a reflexão de cada uma das pessoas entrevistadas.

5.6 O desenvolvimento da pesquisa

Neste projeto APD, disponibilizado pela PMS, que conta com 18 professores atuantes, foram selecionados três sujeitos de pesquisa por meio do seguinte critério: tempo de atuação. Foram escolhidas duas professoras que já atuam desde 2014/2015 e uma professora que ingressou em 2017.

Quando se definiu que a pesquisa teria esse foco, foram contatadas essas professoras do projeto Atendimento Pedagógico Domiciliar para se saber se teriam disponibilidade em contribuir neste estudo. Assim que concordaram, os documentos foram enviados à Prefeitura Municipal de Santos para aprovação.

Após esse processo, iniciaram-se os encontros. Foram momentos importantes, com troca de experiências, histórias com enfoques e situações diferentes.

A princípio, os encontros seriam filmados, porém as professoras disseram que não se sentiriam à vontade para falarem em frente a uma câmera. Então, foi utilizado um gravador de voz como instrumento de trabalho para o registro das conversas.

Todas as transcrições foram realizadas; à medida que a fala delas era ouvida, pôde-se compreender a prática educativa de cada profissional e a forma que cada aluno é atendido.

Utilizamos a pesquisa qualitativa por crermos que em educação não podemos somente nos deter em aspectos quantitativos. Escolhemos a pesquisa qualitativa também porque pareceu-nos pertinente o posicionamento de Watson (1985), quando a caracteriza com descrições detalhadas de situações, eventos, pessoas, interações e comportamentos que são observáveis. Ademais, ela incorpora o que os participantes dizem, suas experiências, atitudes, crenças, pensamentos e reflexões, tal e como são expressadas por eles mesmos (PIMENTA; GHEDIN; FRANCO, 2006, p. 69).

Corroborando com a ideia dos autores, a pesquisa qualitativa comprova a veracidade do que está sendo apresentado, permitindo que o participante também exponha as suas atitudes e procedimentos.

A fim de compreender como esses elementos podem auxiliar uma pesquisa qualitativa, é importante frisar que nenhuma pesquisa é tão relevante se o próprio autor não souber como conduzi-la. É de extrema importância estudar com veemência, tendo em vista que questionamentos podem surgir ao longo do caminho e o pesquisador tem de estar pronto para responder a essas perguntas e aberto a novas perspectivas.

Essas questões foram relevantes para esta pesquisa, a fim de que se pudesse compreender esse universo inclusivo e principalmente entender como ocorre a aprendizagem desses alunos que apresentam Necessidades Educacionais Especiais e o vínculo afetivo, elemento fundamental no processo da aquisição de conhecimentos.

Segundo Sacristán (2007), a investigação educativa propõe dispor o vazio entre a teoria e a prática. O processo de investigação deve ser transformado em processo de aprendizagem.

Durante as entrevistas com as professoras do Atendimento Pedagógico Domiciliar, houve a possibilidade de se enxergar as diferentes realidades e melhor compreender a importância deste projeto para esses alunos que não podem frequentar as Unidades Escolares. Ouvir a experiência de cada uma delas, sem opinar nem interferir nas respostas foi de grande valia, como desenha Sacristán (2007, p. 100). Segundo esse autor, o distanciamento metodológico e instrumental entre o que investiga e o objeto de estudo, de modo que se possa preservar a objetividade, evita a contaminação tanto dos dados como do próprio investigador. Esse posicionamento é importante para que se perceba como é vasto este universo inclusivo e quantas crianças e adolescentes dependem dos docentes, dependem de um trabalho fundamentado em valores e práticas educativas.

A esse respeito, Sacristán e Gómez (2007, p. 10) acrescentam:

O profissional do ensino, antes de ser um técnico eficaz, e mais do que ser um fiel servidor de diretrizes das mais variadas tendências, num sistema submetido a controles técnicos que mascaram seu caráter ideológico, deve ser alguém responsável que fundamenta sua prática numa opção de valores e em ideias que lhe ajudam a esclarecer as situações, os projetos e os planos, bem como as previsíveis consequências de suas práticas.

Conforme Rios (2002), quando se faz uma reflexão sobre o próprio trabalho, questiona-se a sua validade, o seu significado. As respostas são encontradas em dois espaços: na prática – na experiência cotidiana, bem como na reflexão crítica sobre os problemas que esta prática faz surgir como desafios.

A prática das professoras foi bem elencada durante as entrevistas. Sem uma linguagem formal ou que exigisse certo refinamento, elas falaram, a sua maneira, como se colocam neste cenário de desafios que, ao mesmo tempo, contribui para o aprimoramento da prática, como novas perspectivas.

Após a aplicação do questionário, os dados coletados foram analisados, para que se pudesse entender as relações entre as práticas nos Atendimentos Pedagógicos Domiciliares e a aprendizagem dos alunos que fazem parte da rede municipal de Santos.

Neste trabalho, são citados dois alunos protagonistas, atendidos por esta pesquisadora, para expor esse projeto proporcionado pela Prefeitura Municipal de Santos.

A fim de possibilitar às pessoas com deficiência viver de forma independente e participar plenamente de todos os aspectos da vida, os Estados Partes tomarão as medidas apropriadas para assegurar às pessoas com deficiência o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, bem como a outros serviços e instalações abertos ao público ou de uso público, tanto na zona urbana como na rural (CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, 2007, p. 21).

Segundo Bardin (1995), se as diferentes operações da pré-análise foram convenientemente concluídas, a fase da análise propriamente dita não é mais do que a administração sistemática das decisões tomadas. Quer se trate de procedimentos aplicados manualmente ou de operações efetuadas pelo ordenador, o decorrer do programa completa-se mecanicamente. Esta fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas.

Diante disso, se a pré-análise já está conclusa, a elaboração da análise é o ordenamento das ideias já pontuadas na fase anterior.

A avaliação foi realizada por meio das contribuições propiciadas pelas professoras atuantes no Atendimento Pedagógico Domiciliar, para que se perceba e se possa mergulhar nas realidades apresentadas, como também observar essa

relação professor, aluno, família e escola, como se dá esse processo e quais são os benefícios que este projeto traz aos estudantes.

Como produto final, é apresentado um e-book, para que se possa contribuir com reflexões que poderão auxiliar outros professores que tenham interesse ou que já participam deste projeto, seja na rede de Santos ou em outras redes que disponibilizem esses atendimentos. Os resultados deste trabalho são apresentados a partir da organização deste tutorial. A intenção é que este produto seja bastante conhecido, sobretudo divulgado nos eventos educacionais, a fim de se tornar um referencial para os professores que já atuam no APD, que gostariam de atuar ou que tenham casos similares aos que serão apresentados.

5.7 Identificando os sujeitos de pesquisa

Os encontros foram realizados nos horários de HTI (Hora de Trabalho Individual) com organização e determinação, principalmente por parte das professoras que se propuseram a abdicar desse horário, otimizado aos seus registros diários, para participarem da pesquisa. Essas docentes trabalham em dois períodos (matutino e vespertino).

O quadro com os sujeitos da pesquisa foi composto por três professoras atuantes no Projeto Atendimento Pedagógico Domiciliar da Rede Municipal de Santos, que se prontificaram a participar desta pesquisa. Os nomes são fictícios, para preservar a identidade das docentes.

Quadro 1 – Perfil das docentes			
NOME	FORMAÇÃO INICIAL	PÓS-GRADUAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NO APD
PROFESSORA DÉBORA	PEDAGOGIA	EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA	ABRIL DE 2017 A ATUAL
PROFESSORA MARTA	PEDAGOGIA	DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR	JULHO DE 2015 A ATUAL
PROFESSORA SIMONE	PEDAGOGIA	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	ABRIL DE 2014 A ATUAL

Fonte: Elaborado pela autora.

5.8 Definindo as categorias

O processo da análise dos dados coletados é um momento que deve ser muito bem detalhado pelo professor investigador e pesquisador, pois ele tem de categorizar todas as etapas da pesquisa, analisando-as, de maneira que fiquem claros os objetivos do que está sendo estudado.

Entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. A metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador. Entendemos por pesquisa a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática (MINAYO, 2001, p.16-17).

Corroborando com a ideia da autora, há uma grande relação entre metodologia e pesquisa. Enquanto a primeira tem a ver com teoria e técnicas, a segunda complementa com a prática, vinculando o que se pensa com o que se irá fazer.

Na análise das entrevistas, foi elucidada a prática das professoras do APD com categorias desveladas, para que um projeto de trabalho fosse construído de acordo com as investigações e os conceitos.

De acordo com Minayo (2001), toda investigação se inicia por um problema com uma questão, com uma dúvida ou com uma pergunta, articuladas a conhecimentos anteriores, mas que também podem demandar a criação de novos referenciais. Esse conhecimento anterior, construído por outros estudiosos e que lançam luz sobre a questão da presente pesquisa, é chamado teoria. A palavra “teoria” tem origem no verbo grego “theorein”, cujo significado é “ver”. A associação entre “ver” e “saber” é uma das bases da ciência ocidental.

Teorias, portanto, são explicações parciais da realidade. Cumprem funções muito importantes: a) colaboram para esclarecer melhor o objeto de investigação; b) ajudam a levantar as questões, o problema, as perguntas e/ou as hipóteses com mais propriedade; c) permitem maior clareza na organização dos dados; d) e também iluminam a análise dos dados organizados, embora não possam direcionar totalmente essa atividade, sob pena de anulação da originalidade da pergunta inicial.

Em síntese, a teoria orienta o processo investigativo, com perguntas e hipóteses, pois toda investigação inicia-se com um problema, com uma dúvida. Cabe à teoria sanar essa incerteza.

Por intermédio dos problemas apresentados nas entrevistas, foram propostas soluções para que as ações direcionadas aos alunos atendidos no Projeto Atendimento Pedagógico Domiciliar fossem consolidadas.

Com base nas contribuições das professoras investigadas, são apresentadas abaixo as categorias investigadas.

5.9 Eixos / Categorias/ Contribuições das professoras

Quadro 2 – Categoria 1 : Formação e Identidade Docente
<p>Objetivo: Identificar a formação das professoras do APD, compreendendo como a identidade docente é construída, mediante a prática pedagógica desempenhada no projeto.</p>
<p>1ª Questão: Como você acredita que deva ser sua formação docente para garantir um Atendimento Pedagógico Domiciliar que atenda às necessidades do seu aluno?</p>
<p>Professora Marta – <i>Eu não sei vocês, mas eu não tenho nenhuma formação na área de EE (Educação Especial), eu literalmente caí na área de paraquedas e fui aprendendo algumas coisas vivenciando, no dia a dia. Isso mexe com o seu psicológico, ou seja, não ter uma formação na área e aí se deparar no dia a dia com situações em que você não foi preparada para isso, isso acaba afetando o seu psicológico, provavelmente no curso de pós-graduação na área de EE, existam disciplinas que focam para que o professor não se deixe influenciar pelo problema do aluno em si, pela situação de saúde do aluno.</i></p>
<p>Professora Simone – <i>Acho que a SEDUC fazer uma formação grande com um assunto que não contempla todo mundo, é o terceiro encontro do mesmo assunto, tô PHD em TEA rsrsrsrs. Mas não em DMD, o que eu sei é o que está no relatório que peguei em 2014, o que eu pesquiso, converso com a fisioterapeuta, percebo nas limitações, o que eu tenho de feedback do médico, onde diz que ele está preservado, entende? Para não dizer que não teve outra, teve um de PC que até ganhamos um livro, já TEA foram três. Os outros alunos ficam excluídos, excluídos na inclusão.</i></p>
<p>Professora Débora – <i>Hoje tem muitas pós-graduações nessa área, porém horríveis, você ingressa em uma faculdade achando que você vai aprender, nossa! Muito longe disso!!!! Os professores que estão lá até falam: Olha, quem veio aqui buscando conhecimento, pode ir embora! Imagina o próprio professor desta pós-graduação, na primeira aula, dando essa orientação! Que curso você irá fazer?</i></p>
<p>2ª Questão: Se eu pudesse me olhar no espelho, manhã e tarde, o que eu diria para as duas professoras? (professora com dois registros na mesma Prefeitura)</p>
<p>Professora Simone – <i>Minha reflexão é a seguinte: de manhã eles são bebês, têm tudo pela frente, têm tudo para aprender, tudo que a escola e sociedade têm para proporcionar, familiar. Tudo que eu cobro dos pais de manhã é em relação aos cuidados com as crianças, participação, cuidado, higiene, essas coisas. À tarde eu digo que é diferente, porque é um outro estágio, é uma outra criança que vive uma realidade completamente diferente, que tem limitações e que necessita da minha compreensão e da minha solidariedade, com a família, quando a mãe não está bem, quando está aborrecida, quando recebe alguma fala de algum especialista ou médico que dá uma desanimada, que isso não pode chegar na criança que é</i></p>

lúcida e entende tudo que está acontecendo. Então esse é o ponto quando digo que de manhã sou uma professora, e à tarde sou outra.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas entrevistas.

Quadro 3 – Categoria 2: Atuação do professor no ambiente doméstico: relações com a família
Objetivo: Compreender a relação entre o professor no ambiente doméstico e a família.
1ª Questão: Quando o professor domiciliar chega à residência do aluno, há um receio por parte da família? Qual a sua visão com respeito a essa situação?
Professora Marta – <i>A princípio me preocupou, me deixou constrangida. Agora no sentido de afetividade, reciprocidade com a família, eu não tive nenhum problema, eles são muito simples e humildes, sempre me deixaram à vontade para lecionar. No sentido familiar houve constrangimento, no pedagógico não, porque eu estava alí preparada, entre aspas, porque eu me refiro a essa questão de não ter formação na área, então pedagogicamente falando, não sabia como iria abordar essa aluna, mas ao mesmo tempo tive respaldo da SEDUC e da equipe da escola naquele momento, para que eu desse início às atividades com ela. O meu constrangimento com a família foi no sentido de não saber que a avó que cria e o padrasto são analfabetos. Quando deixava uma atividade para ela fazer, quando voltava essa lição não estava feita. Minha aluna não falava que os pais não sabiam escrever e nem a avó. Eles não podiam me apoiar pedagogicamente, mas no espaço físico sim. Eles me deixavam à vontade, eu estava iniciando um trabalho, que para mim é novo mas para eles não porque ela na escola tinha o apoio de uma mediadora, além da titular, quando ela podia frequentar a escola. Para a família só era novidade, por ser em casa.</i>
Professora Simone – <i>Quando iniciei, ele ainda andava e para eu ver esse avanço da doença, mexeu comigo emocionalmente, ele parou de andar no final de 2014, mexeu comigo emocionalmente, por motivos óbvios, pelas limitações que ele tem hoje. Quando o assumi ele andava, com um pouco de dificuldade, mas ele andava, ia ao banheiro sozinho, se sentava e hoje está na cadeira de rodas, não tem força para se mexer, não tem força para passar da cadeira para o sofá, para cama, e eu estou acompanhando esse avanço, não tem como não mexer comigo emocionalmente e as consequências disso são na parte pedagógica, hoje ele não escreve nada, essa parte é minha totalmente, o que ele escreve é colocar o nome dele na atividade, ele digita o e-mail para a professora de informática, coisas básicas. A mãe dele me ajuda muito, escreve bastante para ele. Ela gosta de ajudar, para ela está ajudando da mesma forma que ajuda a outra filha, mas a irmã é muito mais autônoma.</i>
Professora Débora – <i>O meu caso acredito que a família tenha tido uma expectativa. Nunca tinha trabalhado no Atendimento Domiciliar e essa família já tem o histórico da justiça para conseguirem esse atendimento em casa, muitas brigas na escola com a direção. A mãe ainda tem um desejo, um foco que ela ainda</i>

será alfabetizada e dá a entender que ela não tem a noção, não aceita que a filha tem um comprometimento. De uma certa forma, minha aluna está caminhando, mas não da forma que a mãe deseja. É uma expectativa, mas estou sempre pisando em ovos, tomando cuidado com o que vou falar, o que vou fazer.

2ª Questão: Como é a sua relação com a família do seu aluno?

Professora Marta – *Minha aluna mora com a avó, e a relação é muito boa. A avó não é uma pessoa muito esclarecida, não tem como acompanhar as atividades por não ser alfabetizada, sendo sozinha para tomar conta da neta. Ela não ia nas reuniões escolares, por vergonha. Penso em também alfabetizar a avó para que possa auxiliar, também, a minha aluna. Ela é como se fosse a minha mãe, apesar de todos os problemas, contribui com o que pode. Quando peço algum material, que tem de ser comprado, ela pede que eu anote em um papel, chegando na loja mostra ao vendedor.*

Professora Simone – *Fui bem acolhida, são como minha família. Quando mudaram de casa (os pais, meu aluno e a irmã), a estrutura proporcionou maior privacidade para as aulas. Assim como acompanho a vida deles, também acompanham a minha. Ele tem uma irmã gêmea que não precisa de recursos, é triste saber que ele vai embora e ela vai ficar. Por ele ter essa deficiência, a atenção maior é dele, então acabei “adotando” a irmã para mim, porém a irmã não tem ciúmes, ela cuida e ajuda no que pode. Tudo que eu posso aconselhar a irmã, por estar na fase da adolescência, não meço esforços. Lá, é a extensão da minha casa. No primeiro ano quando entrei, a relação não era tão afetiva, porém nunca fui maltratada. Com o tempo os laços foram estreitando.*

Professora Débora – *Por conta de todo o histórico da ordem judicial, já ingressei sabendo de toda a situação. Moram a avó, a mãe e a aluna. A mãe é separada. Em relação a mim, senti uma insegurança, porém senti o acolhimento da família. A mãe, no primeiro momento, senti que ela queria saber a minha posição, ver se eu iria realmente abraçar a situação.*

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas entrevistas.

Quadro 4 – Categoria 3 : Vínculo Professor e Aluno e o processo ensino-aprendizagem
Objetivo: Conhecer o vínculo entre professor e aluno e observar como este contribui para o processo ensino-aprendizagem.
1ª Questão: Como lida com a patologia que a criança apresenta e outras questões pertinentes?
<p>Professora Marta – <i>A minha aluna, com 10 meses, teve uma paralisia cerebral, e que a princípio quando eu assumi os atendimentos, não sabia, até então me atribuíram como uma aluna especial com problema motor e depois descobri sobre essa paralisia, que tem um laudo. Com meia hora de aula, começava a babar com dificuldades para falar, e aquilo para mim não era normal, até que vim a saber, este ano, depois de quase dois anos de atendimentos (porque a professora Aurora me perguntou se minha aluna tinha um laudo, foi quando fui verificar), que ela tem um laudo mental, isso fez eu dar uma freada, me senti culpada, me senti mal, pois ia com tudo para cima e depois comecei a dar uma recuada. A criança tem uma limitação, ela tem um laudo por trás, um histórico da saúde dela. Agora trabalho totalmente diferente, respeitando as limitações dela, quando ela começa a falar um pouco mais mole, já sei que está cansada, aí eu paro, deixo ela tomar água, deixo ela mexer um pouco no computador ou no celular, a gente dá uma pausa de 10 minutos, 15 minutos, até 20 minutos se for necessário e depois retornamos à aula.</i></p>
<p>Professora Simone – <i>Segurar a barra da mãe, como ouvinte, pois ela não tem muitos amigos aqui, quando a fisioterapeuta fala sobre a situação dele. A mãe dá todo o conforto na medida do possível, faz o que pode (eu lido com a patologia, tentando preservar ao máximo os movimentos dele, os movimentos dos membros superiores estão preservados, mas não tem jeito, é uma doença degenerativa que vai comprometer, então eu tento fazer a parte motora para ele, para que não fique cansado, até empurrar a cadeira para ir ao banheiro, fazer o lanchinho, recreio. Quando ele se mexe muito, já sei que está doendo e modifico a atividade. Difícil é segurar o emocional da família, nós somos muito amigas, por ela não ter família aqui, ela conta muito comigo em vários aspectos e essa parte é uma delas. Como ele tem uma irmã gêmea, eu acho que para eles é mais difícil saber que um vai e a outra vai ficar.</i></p>
<p>Professora Débora – <i>Minha aluna tem paralisia cerebral também, com uma série de comprometimentos, motor, visão e o que eu acabo de ver no dia a dia, por exemplo, a cadeira não está adaptada com encosto na cabeça, os movimentos que ela faz passando a mão no pescoço, já consigo entender que está doendo, pois ela não fala, aí eu paro tudo, faço massagem. Faço adaptações nas atividades constantemente, ela tem um teclado adaptado, porém não funciona, tenho um notebook que me disponibilizaram, porém está ruim, não funciona, então fico criando e recriando, mesmo eu sendo da área do AEE, erro e me cobro. Pintura, devido aos movimentos que ela não controla, fico atenta pois já foi tinta para o chão rs. São essas questões que são mais pertinentes ao dia a dia, você vai pegando com o tempo, não é do dia para noite. Não bato de frente com a família, e vou tentando elaborar o melhor possível para aquele conteúdo que quero passar. Faço</i></p>

acordos, como por exemplo: Olha, daqui a pouco vai ter o vídeo, só mais esse jogo aqui! 100% de negociação rs!

2ª Questão: Como é a sua relação com seu aluno?

Professora Marta – *Minha relação com minha aluna é muito boa hoje, a princípio não foi tanto assim, por ser um período de adaptação e para mim que nunca tinha trabalhado na Educação Especial era tudo novidade e a gente foi se adaptando uma com a outra e depois eu fui percebendo os limites que ela tinha, até onde conseguiria avançar, de que maneira eu poderia melhorar o aprendizado. Eu uso os materiais que eu posso, aqueles que são fornecidos pela Secretaria de Educação, trabalho com currículo adaptado e tudo com o passar do tempo foi ficando mais sutil, com menos formalidades. Estou com ela desde 2015, já estamos em 2017, já fizeram dois anos agora em agosto e agora é vida que segue.*

Professora Simone – *Estamos há três anos juntos, ele é um pouco meu filho e eu sou um pouco mãe dele. Incentivo para que faça atividades que tenham muitos desafios, pois têm condições. Temos uma relação de amizade, não tem como não ter a questão afetiva envolvida. Quando deixo atividades minhas na casa dele, promete que irá tomar conta e que a irmã só pode mexer se ele estiver junto.*

Professora Débora – *Relação bem tranquila, já temos uma boa amizade em dois meses. Criamos um vínculo, conseguimos fazer combinados e minha aluna aceita bem, costumo levar propostas e atividades que vou tentando aplicar. Ela não me dá motivos para “brincas”. Com outras pessoas, ela muda o comportamento, caso tenham “brincas”.*

3ª Questão: Como esse vínculo acontece? Como ele é consolidado?

Professora Marta – *O vínculo não aconteceu logo de primeira, ele começou a acontecer a partir do tempo, através de situações e afinidades, você vai vendo que a criança sabe de coisas que você nem imagina, ela se supera e isso cria perspectivas melhores para o seu trabalho e vai se formando um vínculo de amor, de carinho, de responsabilidade, aquela criança é sua responsabilidade, você se comprometeu a estar com ela até o final do ano ou até o tempo que foi proposto. Você precisa desse vínculo, precisa estar à vontade com ela para poder dar continuidade ao seu trabalho. Esse vínculo é consolidado a partir do momento em que a família propõe um espaço, um suporte, um apoio e não coloque obstáculos. A criança percebe como estamos nos sentindo*

Professora Simone – *Temos um vínculo muito bom. Considero todos da minha família e ele é muito especial para mim. Se esforça para fazer as atividades, presta atenção, gosta de pesquisar, fala quando não entende ou não acompanha a explicação. Pego um pouco no pé dele me Matemática (sua maior dificuldade), pois sei que ele é capaz e algumas vezes não consegue fazer algum exercício por falta de atenção. Percebo quando ele não está bem e ele a mim. Ele pede para a mãe*

me ligar para saber como estou no final de semana, se percebe que estou aborrecida ou com alguma dor. Quando percebe que não rendeu muito na aula me manda um áudio pedindo desculpas, dizendo que vai se esforçar mais. É um querido, uma criança especial.

Professora Débora – *Penso no vínculo como uma parceria da família nas atividades, na organização dos materiais necessários, o espaço para trabalhar em casa. Também o carinho comigo sempre perguntando se preciso de alguma coisa.*

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas entrevistas.

Quadro 5 – **Categoria 4: Acessibilidade**

Objetivo: Avaliar se existe acessibilidade para que os alunos do APD, que tiverem condições, possam frequentar a UE.

1ª Questão: Quais são as suas principais dificuldades?

Professora Simone – *Eu não vejo assim como dificuldade, mas vejo como um pesar, pois gostaria que ele frequentasse a escola pelo menos uma vez por semana, só que o pai trabalha na madrugada, enquanto estou lá ele dorme, a mãe tem vários problemas de saúde, não pode ficar pegando e tirando da cadeira, uma vez ele foi para escola esse ano e fui eu que empurrei a cadeira da casa até a UE pela rua. Não tem acessibilidade, ele mora a seis quadras da escola, no final da rua, tem que ir pela rua, pois nem toda calçada tem rebaixamento na esquina. Foi uma experiência frustrante, porque ele ficou com medo, a gente tentou rir, mexer com ele, no final do dia eu fiquei esgotada, ele percebe e não quer ir. É um pesar que eu tenho, ele era bem feliz até ano passado, quando frequentava a escola, só que por conta do avanço da doença, não consegue ficar o período inteiro e o transporte não tem como fazer por um período de duas horas.*

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas entrevistas.

Quadro 6 – Categoria 5: A inclusão e o APD: relações com a escola
Objetivo: Entender as relações do professor domiciliar com a escola, e como ele se sente em relação às limitações de seus alunos por conta das patologias.
1ª Questão: Como é a sua relação com a escola, mediante o APD?
<p>Professora Marta – <i>A minha relação com a gestão da escola sempre foi muito boa, sempre tive apoio, suporte, orientações, conversas e essa troca sempre foi muito importante. Existem pontos que precisam ser revistos, mas isso é na rede inteira. Estamos atuando em um projeto, tem que ter respaldo de várias maneiras, não só de material, mas também documental, temos que estar com alguma lei embasada, nem tudo que está na lei acontece em nosso dia a dia, e isso não é culpa da gestão escolar, pois a gestão faz tudo na medida do possível, ela procura ajudar da melhor forma, as professoras do AEE também nos ajudam muito. A equipe sempre lê os relatórios que faço. Quanto mais a equipe gestora está ao nosso lado, trabalhamos com mais tranquilidade e segurança para levar adiante o nosso projeto.</i></p>
<p>Professora Simone – <i>Bom, a diretora da escola eu nunca vi, o assistente de direção todos os dias quando me vê, pergunta quem sou eu. No início de fevereiro, ao retornarmos às aulas, fui olhar a lista para ver em qual sala ele está matriculado, pois como passou para o Fundamental II, mudou de escola. Para a minha surpresa, a sala é no 3º andar, sem elevador, porém tem duas salas térreas e a escola deveria ter colocado o meu aluno em uma dessas. Fui na direção, “briguei”, mas percebo que o diálogo é o seguinte: a sala dele é muito pequena, tem 28 alunos frequentes, o espaço físico é pequeno, não sei se comporta uma cadeira de rodas, colocam muitos empecilhos. Falei que ele iria pelo menos para assistir duas aulas, precisa ter contato com os alunos, saber sobre assunto de meninos pois o único contato masculino é com o pai. Uma vez fomos na escola e perguntaram: Ah! Você que é domiciliar? Poxa, só tem ele nesse projeto na escola. Isso aborrece muito! Essa inclusão não existe. Essa gestão mostra que o Projeto não é perfeito, pois escolarização você entende como escola também, não só a formação do indivíduo, a escola tem de fazer parte da vida dele também.</i></p>
<p>Professora Débora – <i>Até por todo o histórico que aconteceu, processo judicial, o meu relacionamento com a equipe está sendo satisfatório. Hoje mesmo falei com a fonoaudióloga da minha aluna e a equipe apoia essa parceria com um profissional da saúde. É um pouco difícil o relacionamento da família com a escola, e como é uma aluna que não necessitaria do Atendimento Domiciliar, há uma resistência por parte da direção em ter a aluna dentro da Unidade Escolar, mesmo que esporadicamente. Se houver insistência por parte da família em trazê-la, a diretora diz que fará o possível para impedir esse acesso. Até certo ponto entendo essa resistência por parte da direção, e quando a escola soube que estava com esse Atendimento, houve um “espanto”. Esse relacionamento está sendo bom com</i></p>

a gestão escolar, desde que eu não “bata de frente”, ou seja, desde que eu não leve a aluna até a escola.

2ª Questão: Como você se sente em relação aos atendimentos domiciliares e a condição de limitação de saúde atual do seu aluno?

Professora Marta – *Sinto que a minha aluna teria condições de assistir aula na sala regular. Existe uma falha por parte da saúde, pois ela não tem fisioterapeuta, mora em local de difícil acesso e os membros inferiores estão atrofiando. Ela está crescendo, hoje com 14 anos e penso que talvez ela não consiga mais, mesmo com o atendimento da saúde, estabelecer o caminhar, estabelecer condições de ir para a escola. Ao meu ver, durante esse período em que estou com ela, apresenta uma deficiência intelectual leve.*

Professora Simone – *Eu procuro adaptar as atividades e uso bastante os recursos tecnológicos. Ele usa a internet para jogos educativos e pesquisas. Faço o possível para que ele fique confortável e que seja prazeroso esse nosso momento juntos. Estou acompanhando o avanço da doença e o que posso fazer é mostrar os conteúdos de forma significativa, lúdica e atrativa. Percebo que as aulas são muito importantes para ele e para mim. É um pouco triste ver as limitações aumentarem, mas faço de tudo para que durante esses períodos de aula ele esteja feliz, sem se preocupar com o futuro. Procuro fingir que ele não tem nada, não dá para ficar mal e deixá-lo mal.*

Professora Débora – *Minha aluna tem o cognitivo parcialmente preservado, tem 17 anos. O período de aula é reduzido. Ela teria condições de ir à escola, com um ônibus da UE, porém a mãe questionou que durante os anos em que ela permaneceu na escola, nunca tinha sido alfabetizada e a escola era culpada desse fracasso. A mãe levou essa situação até a justiça e ganhou a causa, autorizando o Atendimento Pedagógico Domiciliar, propiciando um clima ruim com a gestão escolar. Comecei a fazer o meu trabalho, com as adaptações, mas na minha visão, esses atendimentos, para ela, são caracterizados como aulas particulares intensivas.*

3ª Questão: Em sua opinião, para que serve a escola? O Atendimento Pedagógico Domiciliar vai ao encontro do que consta na Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, para atender às necessidades destes alunos?

Professora Marta – *Acredito que deveria ter uma ponte, uma pessoa formada em EE para unir a professora domiciliar e a professora titular da sala. Deveria ser feito um levantamento: Quantos alunos domiciliares tem na escola? O que a professora está trabalhando? Está adequado? Vamos fazer uma ponte com as professoras domiciliares? Quanto aos alunos que estão na EE mas não têm comprometimento cognitivo, a SEDUC deveria ter esse feeling, deveria orientar os outros professores como proceder (no caso de PEB II), não colocar “todos os alunos em um saco só”, como se todos tivessem deficiência intelectual. Quanto às políticas, penso que deveria ter uma formação, não só para nós que estamos na EE, mas para o professor que está na sala regular, para ele entender um pouco o que está*

acontecendo, com o aluno que também é dele. Não simplesmente: você está na sala, o aluno é seu, você se vira. Não! Porque ele não é obrigado a ter conhecimento, não existe uma lei que obrigue ele, principalmente quando ele vai prestar um concurso, não existe no edital que ele tenha que ter qualquer tipo de formação na EE.

Professora Simone – *Acredito que meu aluno não se sente participante do 6º Ano B, por mais que os professores titulares deixem bilhetes no caderno dele como por exemplo: Essa lição é para você fazer! Boa Prova! Boa Sorte! Mesmo assim falta muito para ele se sentir pertencente ao grupo. Falando nas políticas, penso que o maior erro é que meu aluno não frequenta a escola porque não tem transporte com horário reduzido, não é possível e ele não aguenta o horário completo na escola. Essa inclusão que acontece linda e maravilhosa no papel, o corpo docente não está preparado para ela.*

Outra coisa, se ele é um aluno da sala, onde está a prova dele impressa dentro da pasta de atividades que deixo na mesa da sala dos professores? E no caso dele não precisa de adaptações, pois acompanha os conteúdos. Se ele é o aluno número 32, ele tem direito a uma cópia da prova, concorda?

Professora Débora – *A escola para mim é um campo enorme de possibilidades, conhecimentos desde que você encontre bons profissionais que abracem essa causa, que tenham amor pelo que fazem, porque senão o trabalho não vai fluir. Cada criança tem o seu tempo. Com respeito às leis que nós temos, acredito que parcialmente elas vão ao encontro, porém tem muitos aspectos que está deixando a desejar, uma fiscalização no APD, como por exemplo, o que está sendo feito? O que deveria ser feito? Está sendo realmente feito? As pessoas responsáveis estão conduzindo de forma correta? As coisas acontecem de forma errada, continuam erradas e muitas coisas ficam nas costas do professor. Acredito que a própria inclusão do aluno não é feita, por mais que existam muitos documentos, ouvimos a respeito, falamos sobre isso, mas não ocorre de forma correta, verdadeiramente não são incluídos. Não é que o aluno não esteja amparado por lei, mas verdadeiramente não são incluídos.*

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas entrevistas.

Quadro 7 – Categoria 6: O currículo da escola e a aprendizagem dos alunos do APD
Objetivo: Observar como é trabalhado o currículo da escola no APD e identificar as diferenças entre atuar neste projeto e na sala de aula regular.
1ª Questão: Como é trabalhado o currículo da escola de origem no Atendimento Pedagógico Domiciliar?
Professora Marta – <i>Como falei para vocês em outro momento, estou usando a plataforma da EJA e lá eu pego atividades que estão de acordo com os conteúdos. Como há o currículo adaptado, já vem de uma forma bem sutil, os textos têm a fonte grande, depois de um texto tem uma ou duas questões no máximo, não passa disso, então para mim é bem tranquilo, qualquer uma das disciplinas. Por exemplo em História, se ela tem dificuldades no assunto, nos reportamos ao Youtube para assistirmos a um vídeo sobre ele, e daí damos continuidade na atividade e sempre dá para resolver. Damos uma pausa se ficar cansativo e partimos para outra matéria, retornando para a anterior no dia seguinte, isso acontece muito nas minhas aulas.</i>
Professora Simone – <i>Como ele acompanha o conteúdo eu pego as matérias e vou adaptando, por exemplo, amanhã estou de falta lei, mas deixei um filme para assistir e um relatório para fazer, com perguntas. Vou inserindo as ferramentas que nós temos, como o acesso à internet na hora que quisermos, então insiro algumas coisas que no regular os alunos não têm. Mas o conteúdo é o mesmo, ele acompanha bem. As vezes tenho que dar uma “enxugada”, planejo duas matérias, mas só consigo passar uma, mas ele não tem nada cognitivo, ele sentiu bastante a transição do 5º para o 6º ano, por conta da quantidade de tarefas.</i>
Professora Débora – <i>Na escola que estou, o currículo já é adaptado por ser uma escola de EE, então cada professora faz a sua adequação de acordo com a clientela que tem, porém, algumas atividades que chegam para minha aluna, algumas não são adaptadas para o nível que ela está, e com as dificuldades motoras, de visão, então faço uma readaptação. No restante eu mesmo crio as atividades, para que ela consiga me dar uma resposta, um feedback dessa parte.</i>
2ª Questão: O Atendimento Pedagógico Domiciliar (APD) é uma modalidade bem recente no Brasil, existem poucos documentos que abordam esse segmento. O que você pensa a respeito deste projeto? Como você lida com essa modalidade de ensino, ressaltando os caminhos a serem trilhados para o processo de escolarização do indivíduo?
Professora Marta – <i>Eu lido da seguinte maneira: são crianças especiais, são crianças que precisam de um atendimento especial, e a gente trabalha dentro do currículo regular da escola. Lidar com isso é uma coisa que a princípio é difícil, já até citei e outras questões, depois você vai desenvolvendo o seu trabalho da melhor maneira possível, de que maneira você trabalha tal conteúdo, vídeos são soluções ótimas. A escolarização deste indivíduo acontece a partir do momento</i>

que ele tem acesso a tudo que acontece na sala de aula, e no nosso trabalho temos muito mais ferramentas a nosso favor, mais do que a professora da sala regular. A escolarização só não acontece, no nosso caso, fica um pouco mais distante, porque essas crianças especiais não têm contato com outras no âmbito escolar, isso infelizmente acontece. Por mais que o aluno domiciliar vá uma vez por semana na escola, ou duas vezes, pois alguns conseguem. Neste momento, a escolarização acontece, no meu caso minha aluna não pode ir, então tentamos fazer com que a escolarização aconteça, gravando um vídeo na escola mostrando para a criança em domicílio, gravando um vídeo da criança atendida para os outros alunos saberem que existe uma outra criança da sala que está tendo um atendimento em casa por N situações.

Professora Simone – *Para mim não é um trabalho no sentido de trabalho remunerado, de dinheiro, para mim nesse caso não é dinheiro que conta, por isso digo que não é um trabalho, é uma doação de amor, você não quer deixar de ir. O período da tarde que estou com ele, é uma doação de amor e recebo todo o amor verdadeiro. Todos são beneficiados: eu, meu aluno e a família, esta precisa de muita ajuda, porque não é só uma carga, é uma limitação física, acredito que o emocional pesa muito. A família me vê não como uma pessoa que olha “esquisito” para a criança, mas uma pessoa que olha com amor, com carinho. Temos um dom, um dom para com todos, pois quando estamos na sala de aula, quando vou para a escola junto com o meu aluno, as outras crianças que também tem dificuldades percebem que ele tem NEE (Necessidades Educacionais Especiais), que ele tem a minha total atenção, também me procuram, me requisitam para poder tirar as dúvidas, não que a professora da sala não tenha paciência, mas eles veem na gente uma “dose extra”.*

Professora Débora – *Como estou bem no início, estou conhecendo este projeto agora, já tinha ouvido falar, mas nunca havia vivenciado e trocado essas experiências com vocês. Esse projeto permite que levemos o mundo até eles. Esse trabalho que desenvolvemos é maravilhoso, levamos muitas experiências que eles não conhecem. Através desse olhar, criamos também uma amizade.*

3ª Questão: *Você tem abraçado essa ideia de atuar pedagogicamente com um aluno impossibilitado de frequentar a Unidade Escolar por conta de um problema de saúde?*

Professora Marta – *Tenho abraçado essa ideia, inclusive em me dedico bastante para que a minha aluna tenha sempre contato com o conteúdo programático oficial, mas com adaptações. Fiz até uma ponte com o pessoal da EJA que trabalha com alunos que precisam de recursos e a plataforma é maravilhosa.*

Professora Simone – *Abraço essa ideia há quase 4 anos e como o meu aluno não tem nenhum comprometimento cognitivo, acompanha os conteúdos oficiais, a única coisa que tenho de fazer é trabalhar com um conteúdo reduzido no dia, uma ou duas matérias, por conta do cansaço. Eu não me prendo em grade curricular, faço o que ele consegue. Quanto ao material didático, é muito difícil. O livro de*

Matemática, por exemplo, tenho que selecionar os conteúdos, a linguagem é difícil. Tem um grau de dificuldade que não condiz com o que é explicado no livro. Nas outras matérias, é tranquilo.

Professora Débora – *Eu abraço a causa, é meu primeiro ano, está valendo muito a pena, tem que ter muita criatividade, jogo de cintura, é um casamento. Acho muito válido.*

4ª Questão: Qual a importância de uma prática fundamentada, para que o aluno evolua nos aspectos motor, afetivo e cognitivo?

Professora Marta – *Como estou trabalhando em cima de uma plataforma e essa plataforma já está montada em cima de um currículo adaptado para alunos que precisam de recursos, como também para alunos que não necessitam deles. Eu procuro utilizar os dois currículos, com textos curtos e vídeos de fácil entendimento.*

Professora Simone – *Como meu aluno tem uma irmã gêmea, percebo que ele fica contente em realizar as mesmas atividades que ela, ele se sente participante da mesma realidade, eles trocam conhecimentos e um ajuda o outro. Vejo que esse caminho faz com que a prática fique bem fundamentada.*

Professora Débora – *A minha prática com objetivo, eu costumo conversar com as professoras da escola que a minha aluna está matriculada, para saber o que elas estão trabalhando, no período da tarde que são as oficinas, levar um pouco de forma adaptada esses conteúdos para a residência dela. Mesmo ela estando matriculada de manhã em uma sala regular, os conteúdos oportunizados nas oficinas fazem parte das atividades dela.*

5ª Questão: O que você entende por aulas na sala regular e aulas no APD? Quais são as diferenças?

Professora Marta – *É totalmente diferente a aula do APD e o aluno da sala regular. É um trabalho delicado! Você tem mais contato com os pais do APD, já na sala de aula regular não. Na sala regular você segue o conteúdo programático que a SEDUC propõe mesmo, no Atendimento Pedagógico Domiciliar, os nossos alunos apresentam Necessidades Especiais, uns com uma complexidade maior do que outros, temos que trabalhar o conteúdo o mais adaptado possível, essa já é uma grande diferença, sem contar que na sala regular temos um número maior de alunos, então o seu trabalho torna-se cansativo de uma forma diferente, o psicológico fica cansativo de uma forma diferente, ou seja, torna-se cansativo o psicológico porque quando você está em uma sala de aula regular, você tem alunos considerados normais, que não têm laudo e sempre um ou dois ou três de inclusão, então todos eles são seus alunos na sala de aula, os regulares e os que são inclusão. Aí você tem um trabalho mais intenso, porque o aluno que é inclusão, por mais que ele tenha uma mediadora, a responsabilidade é sua, é você que vai preparar atividades para aquele aluno, dentro do contexto do que ele sabe, então esse cansar psicológico é maior, é mais intenso.*

Professora Simone – *Para mim, as aulas na sala regular e as aulas para o meu aluno são as mesmas, por ele acompanhar o conteúdo da turma do 6º Ano, só que com adaptações. Como eu disse, eu sou escriba dele, mas ele pesquisa, a facilidade do suporte tecnológico, administrar o tempo melhor, essas são as diferenças. Eu tenho como recorrer à tecnologia, é dar autonomia para ele pesquisar, ler sobre o assunto. Mesmo ele não escrevendo passo muita pesquisa, para depois discutirmos sobre o assunto.*

Professora Débora – *Tem muitas diferenças. O conteúdo que é passado tenho que fazer o possível, adaptar, devido à coordenação motora também, os movimentos que ela não controla. Por mais simples que seja a atividade. Ela enxerga figuras de 5 cm para cima, então para colorir um desenho, tenho que ampliar. Quando ela ia para escola, por ser uma escola especial, os conteúdos já são adaptados. Na sala regular, você desenvolve o que é proposto, uns com mais dificuldades, outros com menos. No APD tenho aquele conteúdo, e posso fazer várias adaptações, tenho uma flexibilidade maior, só ter boa vontade para criar e recriar. Levo também um pouco do que é trabalhado na escola para a residência da minha aluna.*

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas entrevistas.

5.10 Resultados e Discussão

Com o intuito de compreender melhor a prática educativa de professores que atuam no Projeto Atendimento Pedagógico Domiciliar e construir uma proposta de intervenção que auxilie no atendimento das demandas que essa modalidade de atendimento pedagógico exige, que se deu início para guiar a presente pesquisa, são revelados aqui alguns dos resultados obtidos por meio de uma entrevista semiestruturada com um grupo focal, composto por três professoras atuantes no projeto APD, como forma de coleta do levantamento de dados. A coleta ocorreu por meio da análise das respostas do questionário, composto por 15 questões.

Para análise de conteúdo, foram geradas seis categorias, condizentes com os objetivos que norteiam esta pesquisa, denominadas por: Categoria 1 – Formação e Identidade Docente; Categoria 2 – Atuação do professor no ambiente doméstico: relações com a família; Categoria 3 – Vínculo Professor x Aluno e o processo ensino-aprendizagem; Categoria 4 – Acessibilidade; Categoria 5 – A inclusão e o APD: relações com a escola; Categoria 6 – O currículo da escola e a aprendizagem dos alunos do APD.

5.10.1 Categoria 1– Formação e Identidade Docente

O objetivo dessa categoria é identificar a formação das professoras do APD, compreendendo como a identidade docente é construída, mediante a prática pedagógica desempenhada no projeto.

Hall (2006) esboça que, no mundo moderno, as culturas nacionais em que as pessoas nascem se constituem em uma das principais fontes de identidade cultural. Ao se definirem, algumas vezes dizem que são inglesas ou galesas ou indianas ou jamaicanas. Obviamente, ao fazer isso estão falando de forma metafórica. Essas identidades não estão literalmente impressas em seus genes. Entretanto, efetivamente pensam nelas como se fossem parte de sua natureza essencial.

Vale lembrar que construir uma identidade, mediante um processo que nunca as pessoas vislumbraram estar presentes, é conflituoso. Conforme o autor, as pessoas pensam ter uma identidade definida quando iniciam a vida profissional, como

se já tivessem nascido com ela. Na verdade, ela é construída através da vivência com o outro.

A professora Simone leciona em dois períodos: de manhã, na Educação Infantil, e à tarde, no APD. Ela desenha esse conflito de forma elucidativa, caracterizando a mesma profissional com identidades e projeções distintas.

[...] de manhã eles são bebês, têm tudo pela frente, têm tudo para aprender, tudo que a escola e sociedade têm para proporcionar, familiar. Tudo que eu cobro dos pais de manhã é em relação aos cuidados com as crianças, participação, cuidado, higiene, essas coisas. À tarde eu digo que é diferente, porque é um outro estágio, é uma outra criança que vive uma realidade completamente diferente, que tem limitações e que necessita da minha compreensão e da minha solidariedade, com a família, quando a mãe não está bem, quando está aborrecida, quando recebe alguma fala de algum especialista ou médico que dá uma desanimada, que isso não pode chegar na criança que é lúcida e entende tudo que está acontecendo. Então esse é o ponto quando digo que de manhã sou uma professora, e à tarde sou outra.

Sacristán e Gómez (2007) ressaltam que, se alguém acreditasse que os/as professores/as podem realizar um ensino “adequado” a partir do conhecimento científico, deveria explicar-lhes por que sempre se deparam com uma realidade que os impede de tentarem realizar esta prática.

Os cursos de formação oferecidos pela rede Municipal em geral não atendem as expectativas e necessidades dos professores. Os temas abordados nas formações são decididos pela chefia de Educação Especial, sem discussão dos critérios pelas escolhas. As professoras participantes da pesquisa destacam que os temas se repetem e não há diálogo com os docentes para que estes apontem suas necessidades. Observa-se o distanciamento entre o que pensa a SEDUC e o que pensam os professores, na fala da Professora Simone:

Acho que a SEDUC fazer uma formação grande com um assunto que não contempla todo mundo, é o terceiro encontro do mesmo assunto, tô PHD em TEA rsrsrsrs, mas não em DMD, o que eu sei é o que está no relatório que peguei em 2014, o que eu pesquiso, converso com a fisioterapeuta, percebo nas limitações, o que eu tenho de feedback do médico, onde diz que ele está preservado, entende? Para não dizer que não teve outra, teve um de PC que até ganhamos um livro, já TEA foram três. Os outros alunos ficam excluídos, excluídos na inclusão.

É observada essa repetição da mesma temática nas formações mensais que a Prefeitura de Santos oportuniza; o tema mais abordado é o autismo. Muitas vezes esta pesquisadora questiona o porquê do enfoque somente neste tema, se na

realidade, na rede, existem outros alunos atendidos no APD como também nas escolas, que os mediadores precisam de suporte para melhor realizar um trabalho que atenda os alunos em suas diversas patologias. Em conversa a respeito deste modelo de formação com colegas do APD, percebeu-se que elas acreditam que a Prefeitura tem esse posicionamento em virtude do número excessivo de autistas que são atendidos. Contudo, há uma exclusão quanto aos outros que também precisam de auxílio. Para esta pesquisadora, essas formações não acrescentam conhecimentos que possam ser utilizados no seu trabalho, visto que atende alunos que estão em outras condições, as suas necessidades são outras. Neste momento, são buscados outros caminhos, visto que a educadora tenta inventar e reinventar, de acordo com os cenários que lhe são apresentados, construindo a sua identidade docente.

Essa visão precisa ser modificada. Por mais que existam mais alunos com TEA (Transtorno do Espectro Autista) na rede, os que apresentam outras patologias devem fazer parte do processo inclusivo, sendo reportadas possíveis soluções para melhor atendê-los.

Hall (2006) discute que as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. A assim chamada “crise de identidade” é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e os processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social.

Pode-se notar que no campo educacional a exigência pela formação continuada é muito presente na atualidade. Porém, nesta pesquisa, observou-se nos relatos das professoras a dificuldade em se adaptarem a essas exigências. O mundo está em constante mudança e isso exige novas referências, novas perspectivas. As velhas bases são abaladas e o sujeito perde suas referências, suas certezas. Isso implica em conflitos em sua identidade. A angústia é revelada na fala da professora Marta:

Eu não sei vocês, mas eu não tenho nenhuma formação na área de EE (Educação Especial), eu literalmente caí na área de paraquedas e fui aprendendo algumas coisas vivenciando, no dia a dia. Isso mexe com o seu psicológico, ou seja, não ter uma formação na área e aí se deparar no dia a dia com situações em que você não foi preparada para isso, isso acaba afetando o seu psicológico, provavelmente no curso de pós-graduação na área de EE, existam disciplinas que focam para que o professor não se deixe influenciar pelo problema do aluno em si, pela situação de saúde do aluno.

Nas falas das professoras que participaram da pesquisa, dá para perceber suas dificuldades e angústias provocadas pelo trabalho docente, no âmbito da Educação Especial. As professoras se sentem perdidas e sem respaldo institucional, sem uma orientação segura quanto ao trabalho a ser desempenhado no APD. Em suas falas, está presente um grande conteúdo aflitivo por inúmeros motivos. O principal deles é o fato de lidarem com crianças e adolescentes em delicadas situações de saúde, com alguns casos sem perspectiva de melhora e com diagnóstico que indica pouco tempo de vida. O trabalho nessas condições se torna árduo, sofrido e com intenso desgaste emocional.

É necessário pensar o trabalho docente, como ensina Dubar (2012), ao enfatizar que libertar o trabalho de suas correntes continua sendo um objetivo para amanhã. Fazer com que essa libertação, fundada em regulações eficazes, seja acompanhada de desempenhos coletivos e de satisfações individuais é uma tarefa estimulante, à qual todos os militantes deveriam se dedicar. Para que, enfim, todos possam construir para si uma identidade pessoal positiva em uma atividade que lhes dê prazer e que lhes permita ganhar a vida de outra maneira que não apenas pelo “suor do rosto” ou pela “punição divina”.

Na escola e em sua organização, vê-se algo aparentemente homogêneo e não se consegue notar a multiplicidade de situações que estão acontecendo num mesmo lugar. Isso ocorre devido ao fato de a escola mostrar demasiadamente sua face burocrática e homogeneizadora. O trabalho docente com os alunos que apresentam deficiência não tem relevo. A dimensão do cotidiano tecido no dia a dia da sala de aula por esses atores é ignorada e até ocultada. Os professores e alunos têm uma presença que não é evidenciada, que não é notada.

Ezpeleta e Rockwell (2007) falam dessas percepções sobre a existência de pelo menos duas escolas: a documentada e a não documentada. A homogeneidade documentada decompõe-se em múltiplas realidades cotidianas. Nesta história não documentada, nesta dimensão cotidiana, os docentes, os alunos e os pais se

apropriam dos subsídios e das prescrições estatais e constroem a escola. A partir desta história não documentada, a versão documentada torna-se parcial e produz certo efeito ocultador do movimento real. A tradição positivista, por exemplo, ensinou o docente a ver na escola, em seu interior, o pedagógico, e fora dela, nas causas, efeitos ou resultados da escolaridade, o político.

A respeito das falas apresentadas, o cenário do APD se encaixa em uma realidade não documentada da escola, a qual está fora do domínio do cotidiano escolar. Por isso, a necessidade de cada docente se reinventar a todo instante, pois quando os alunos foram atribuídos a essas professoras, só foi assegurado a esses alunos que tivessem um professor, não houve uma preocupação com o trabalho que seria desenvolvido, tampouco se os docentes tinham formação para dar conta dessa demanda. Isso fica claramente demonstrado na fala da Professora Marta:

Eu não sei vocês, mas eu não tenho nenhuma formação na área de EE (Educação Especial), eu literalmente caí na área de paraquedas e fui aprendendo algumas coisas vivenciando, no dia a dia. Isso mexe com o seu psicológico, ou seja, não ter uma formação na área e aí se deparar no dia a dia com situações em que você não foi preparada para isso, isso acaba afetando o seu psicológico [...].

Nas circunstâncias até aqui discutidas, o professor não encontra suporte para desenvolver seu trabalho. Isso pode ser observado na fala da professora Marta:

É totalmente diferente a aula do APD e o aluno da sala regular. É um trabalho delicado! Você tem mais contato com os pais do APD, já na sala de aula regular não. Na sala regular você segue o conteúdo programático que a SEDUC propõe mesmo, no Atendimento Pedagógico Domiciliar, os nossos alunos apresentam Necessidades Especiais, uns com uma complexidade maior do que outros, temos que trabalhar o conteúdo o mais adaptado possível, essa já é uma grande diferença, sem contar que na sala regular temos um número maior de alunos, então o seu trabalho torna-se cansativo de uma forma diferente, o psicológico fica cansativo de uma forma diferente, ou seja, torna-se cansativo o psicológico porque quando você está em uma sala de aula regular, você tem alunos considerados normais, que não têm laudo e sempre um ou dois ou três de inclusão, então todos eles são seus alunos na sala de aula, os regulares e os que são inclusão. Aí você tem um trabalho mais intenso, porque o aluno que é inclusão, por mais que ele tenha uma mediadora, a responsabilidade é sua, é você que vai preparar atividades para aquele aluno, dentro do contexto do que ele sabe, então esse cansar psicológico é maior, é mais intenso.

Neste cenário, o professor do APD lança mão de recursos internos para enfrentar os desafios que o contexto de aula apresenta. Não há a escola, nem sala de

aula, nem colegas e tudo mais que define a escola. Ele perde a referência do lugar onde o processo educativo acontece, onde exercia sua docência. A casa do aluno, ou um espaço na casa, passa a ser o lugar do exercício da docência. O que emerge dessa situação do professor no APD é a urgência do humano, o vínculo professor se desmancha e o professor já não é professor. Ele é uma pessoa diante de outra que, em alguns casos, tem um período curtíssimo de vida, como o aluno Ricardo. Esse professor é obrigado a se reinventar, tem que criar, segundo Freire (1979), o seu inédito viável. Esse professor, quando se reinventa, descobre que é necessário estabelecer um vínculo afetivo de tal porte, que ele encontra referências nos vínculos que ele próprio cria em suas relações familiares.

Segundo Freire (1979), construir o inédito-viável é acreditar na potencialidade do ato de sonhar coletivamente. Nessa perspectiva, significa compreender a importância da rigorosidade metódica para, ao perceber os temas contidos nas situações-limites, tomá-los como objeto de estudo e reflexão, podendo também perceber que “além dessas situações e em contradição com elas encontra-se algo não experimentado”.

De acordo com o citado autor, esse cenário faz parte do APD. As professoras se deparam com situações ainda não vivenciadas, com um aluno com quem se sentem comprometidas a serem mais que professoras, precisando ir além desse universo e se colocando como parentes ou amigos da família. Essas docentes se dispõem a ouvir o relato das dificuldades pelas quais as famílias passam com a doença que assola a vida do aluno, das dificuldades que encontram em viverem um dia de cada vez. Para as professoras, é um cenário inédito, mas que pode ser viável ao ser vivenciado em outra situação, que vai além do pedagógico.

Simone é a mesma professora, porém com identidades diferentes em virtude do público-alvo com o qual atua. Ao atuar com experiências diferentes em locais distintos, a identidade é construída através da interação com o outro, e essa identidade está em constante transformação.

Também trabalho em dois períodos, como a professora Simone, atendendo a públicos totalmente distintos. No período da manhã, leciono curso de informática para a 3ª idade. A construção da minha identidade é moldada e definida a cada momento e a minha postura também é diferente, pois de manhã ensino a utilização do computador para alunos que, em sua maioria, nunca mexeram sequer em um deles.

É um ensino bem parecido com aquele em que o professor segura a mão da criança, para auxiliá-la a escrever. Já no período da tarde, atendo dois alunos com patologias distintas, com comportamentos diferentes, com estruturas cerebrais e entendimentos também distintos. Neste momento, é também necessário construir a minha identidade, pois esses alunos são indivíduos com personalidades distintas, embora sejam protagonistas do mesmo projeto.

A minha participação neste movimento contribuiu para o meu crescimento como ser humano e também como profissional. Cada dia que atuo nesses ambientes bastante distintos, penso que, quanto mais o professor se lança a novos desafios, mais desafiado ele passa a ser. O mesmo medo que senti ao começar a atuar no APD, também senti quando iniciei os ensinamentos no Curso de Informática para a 3ª idade. Nunca tinha me visto atuando com alunos mais velhos, já com uma longa experiência de vida e uma sensibilidade muito aguçada. Tenho que saber como falar, medir as palavras, ter paciência e saber conduzir essa aprendizagem, fazendo-os se sentirem capazes para evoluir, pois ensinar a manusear e produzir tendo o computador como ferramenta principal é uma tarefa que, para eles, parece ser algo inatingível.

Uma aluna de 83 anos demonstrou a sua felicidade quando conseguiu inserir uma imagem em um slide. Apesar de ser lúcida, ela acreditava que essa autonomia jamais seria conquistada. A todo instante enalteço a capacidade dos alunos, pois todos conseguem aprender, basta trilhar a caminhada com paciência e força de vontade.

No APD tive o mesmo “frio na barriga”. Lidar com inclusão em domicílio caracteriza dois cenários: a família e o aluno. De um lado, estou na casa de Ricardo e de Laura para ensinar; do outro lado, há a família observando o meu trabalho, como o aluno é atendido, quais palavras são utilizadas. Tudo isso, no início, gerou em mim insegurança, pois até então não sabia se estava agradando, se a minha forma de ensinar e me portar estavam de acordo com o que a família esperava. Contudo, através da interação com o outro, a minha identidade docente é construída e reconstruída.

A esse respeito, Hall (2006) defende que a identidade é formada na interação entre o eu e a sociedade e que as sociedades modernas, são, portanto, por definição, sociedades em mudança constante, rápida e permanente.

A minha experiência embasada no carinho, no amor e principalmente no respeito, é transportada para a situação de atendimento e é neste momento que ela consegue entrar em sintonia com meus alunos. É nessa dimensão de convívio amoroso, que a minha atuação como professora encontra uma base para atuar.

Para Freire (1996), na convivência amorosa com os alunos e na postura curiosa e aberta que os professores assumem é que se pode falar do respeito à dignidade e autonomia dos educandos e, ao mesmo tempo, isso os provoca a se assumirem enquanto sujeitos sócio-histórico-culturais do ato de conhecer. Pressupõe romper com concepções e práticas que negam a compreensão da educação como uma situação gnoseológica.

O professor se identifica como alguém da família, porque o vínculo amoroso se estabelece e se mistura de tal forma ao contexto familiar daquele aluno, que ele não consegue separar o profissional do emocional.

Na Casa da Esperança, um dos atendimentos do aluno Ricardo é feito com a Terapeuta Ocupacional (TO), realizando várias atividades, nas quais a TO disponibiliza várias imagens. Ricardo fez um quadro com a figura de uma pipa e o colocou na parede do seu quarto. No início de 2017, pedi-lhe um igual. Ricardo demorou cerca de seis meses para construí-lo e me presentear. Assim que terminamos a aula, me fez essa surpresa; o mais emocionante foi ler a dedicatória que ele escreveu, prática que para ele não deve mais ocorrer, por conta da patologia.

Perguntei-lhe o porquê da escolha da pipa. Respondeu que é por gostar muito desse brinquedo e também por ter brincado muito, no período em que ainda podia caminhar.

Imagem 1 – Quadro com Pipa (quilling)



Autor: Aluno Ricardo.

Como já foi mencionado, Ricardo tem a expectativa de vida curta, não sabe como será o seu futuro. Tanto a família como eu fazemos questão de não comentar a respeito da evolução da doença e como será o seu fim. Nosso desejo é que ele viva intensamente, aproveitando os melhores momentos de sua vida, realizando tudo que lhe der prazer. Já houve situações, durante a aula, em que falamos sobre morte. Ele não demonstrou medo algum. Para ele, é como se fosse simplesmente uma passagem. O que importa é o tempo em que está vivo, desfrutando de todos os momentos sem deixar escapar nenhum detalhe, participando como protagonista de suas ações. Por isso, convém enfatizar que os cursos de formação devem atender às necessidades do professor, para que este atenda às necessidades dos seus alunos. Quando isso não ocorre, o professor tem a necessidade de criar o seu espaço, inventar e reinventar a sua história.

Que formação docente contempla essa instância do ser humano em seus limites, em sua dor? Que formação permite que esse ser humano seja membro da sociedade?

Pimenta (1996) afirma que na história da formação dos professores os saberes têm sido trabalhados como blocos distintos e desarticulados.

Como discutido na literatura, os cursos de formação são conteudistas, não olham para esse ser humano que é finito, que não é para sempre e que precisa viver o momento que tem com toda a grandeza de cada período da vida. Um olhar, uma palavra pode significar um alento, uma esperança, uma alegria ou a desesperança, a tristeza, a não humanidade. O professor tem de estar atento a tudo isso.

A respeito da formação docente, a professora Marta ressalta:

Eu não sei vocês, mas eu não tenho nenhuma formação na área de EE, eu literalmente caí na área de paraquedas e fui aprendendo algumas coisas vivenciando, no dia a dia. Isso mexe com o seu psicológico, ou seja, não ter uma formação na área e aí se deparar no dia a dia com situações em que você não foi preparada para isso, isso acaba afetando o seu psicológico, provavelmente no curso de pós-graduação na área de EE, existam disciplinas que focam para que o professor não se deixe influenciar pelo problema do aluno em si, pela situação de saúde do aluno.

Segundo Sacristán e Gómez (2007), para transformar é preciso ter consciência e compreensão das dimensões que se entrecruzam na prática na qual nos movemos.

Percebe-se uma certa preocupação da professora Marta por não ter uma formação específica na área de Educação Especial. Esse é um problema que ainda circunda a Educação, pois, infelizmente, ainda existem docentes que atuam sem preparo, e outros que não buscam se aprimorar para oferecer o melhor a seus alunos.

Ao iniciar no APD não tinha formação na área inclusiva. Dez meses depois, ingressei em uma pós-graduação em Atendimento Educacional Especializado (AEE), porque precisava ter um suporte teórico. Mesmo tendo uma formação na área, sinto falta de formações direcionadas para a situação em que me encontro. A professora Débora pontua um agravante nesta questão da formação docente:

Hoje tem muitas pós-graduações nessa área, porém horríveis, você ingressa em uma faculdade achando que você vai aprender, nossa! Muito longe disso!!!! Os professores que estão lá até falam: Olha, quem veio aqui buscando conhecimento, pode ir embora! Imagina o próprio professor desta pós-graduação, na primeira aula, dando essa orientação! Que curso você irá fazer?

Arroyo (2000) afirma que a categoria tem colocado todos os seus esforços em melhorar as condições materiais e de trabalho nas escolas, para que cheguem a ser espaços mais humanos. O fato grave das condições materiais e de trabalho das escolas não é apenas a dificuldade de ensinar sem condições, sem materiais, sem salários; o mais grave é que nessas condições nos desumanizamos todos. Não apenas torna-se difícil ensinar e aprender os conteúdos, torna-se impossível ensinar-aprender a ser gente.

Mediante essa colocação do autor, clamam-se por espaços mais humanos, espaços em que as necessidades dos professores são compreendidas e trabalhadas para tentar amenizá-las. Existem professores que buscam uma formação para melhor atenderem seus alunos. Contudo, como ingressar em um curso de formação no qual o próprio professor diz que é equivocado o local em que se busca o conhecimento?

Para Freire (2003), um professor que não leva a sério sua prática docente, que, por isso mesmo, não estuda e ensina mal o que mal sabe, que não luta para que disponha de condições materiais indispensáveis à sua prática docente, se proíbe de concorrer para a formação da imprescindível disciplina intelectual dos estudantes. Ele se anula, portanto, como professor.

Essas questões transmitem para o professorado um certo desânimo em buscar e combater questionamentos errôneos e nada incentivadores. O professor deve buscar a construção do saber.

Tardif (2002) afirma que o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com seu trabalho na escola, afirmando que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas, mas mediadas pelo trabalho que lhes fornecem princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas.

Essa busca por solucionar problemas cotidianos deve ser incessante, para que o aluno possa ter todo respaldo e possa participar do processo de aprendizagem, sendo contemplado em suas particularidades.

5.10.2 Categoria 2 - Atuação do professor no ambiente doméstico: relações com a família

O objetivo desta categoria é compreender as relações do professor no ambiente doméstico do aluno e perceber o vínculo existente com a família.

Na fala da professora Simone: “Por ele ter essa deficiência, a atenção maior é dele, então acabei “adotando” a irmã para mim, porém a irmã não tem ciúmes, ela cuida e ajuda no que pode. Tudo que eu posso aconselhar a irmã, por estar na fase da adolescência, não meço esforços. Lá, é a extensão da minha casa”, que se repete nas falas das professoras Marta e Débora, ficou evidente que vai se estabelecendo um vínculo afetivo que a própria condição do APD exige, devido à presença do aluno em situação delicada em função do seu quadro médico e da presença dos familiares que vivem momentos de incertezas e em geral muito angustiantes. Não resta outra via para o professor senão a do estreitamento dos vínculos afetivos. Ele geralmente se coloca no lugar do outro, sente a dor do outro e se solidariza com a família que ora divide com ele seus dias de trabalho. A alteridade exige esse colocar-se no lugar do outro para compreender a instância do humano nas relações que são estabelecidas nessa modalidade pedagógica. O que ocorre com o professor, com o passar do tempo, é que ele não consegue separar-se do contexto familiar em que está inserido, passa a participar dos problemas íntimos da família, opina, aconselha e interfere nas decisões dos familiares.

Como foi visto no Capítulo 2, os professores particulares e preceptores do século XVIII, quando compareciam às residências dos estudantes, desenvolviam somente a prática de lecionar. Embora esses professores desenvolvessem o trabalho pedagógico na casa dos alunos, estes não apresentavam problemas de saúde. Já no APD, a rotina não acontece desta maneira, com se pode observar na fala da professora Simone: “ [...] acabei ‘adotando’ a irmã para mim, porém a irmã não tem ciúmes, ela cuida e ajuda no que pode. Tudo que eu posso aconselhar a irmã, por estar na fase da adolescência, não meço esforços. Lá, é a extensão da minha casa”.

A citada professora coloca o fato de adotar a irmã do aluno, afetivamente, como um respaldo para que a situação em que a família se encontra fique menos dolorosa.

De acordo com Silva (2012), o fato de compreender que o outro é referência de vida moral e princípio orientador da existência tem profundo reflexo sobre o entendimento da condição humana.

O sentimento de compreensão é presente nesta situação; esse fazer pela família e principalmente pela irmã demonstra que a professora se preocupa com ela, fazendo com que esteja, ao mesmo tempo, auxiliando o aluno em suas atividades escolares, como também em assuntos familiares. Não há distanciamento da situação familiar e da pedagógica.

A professora Marta também completa essa categoria:

[...] Ela é como se fosse a minha mãe, apesar de todos os problemas, contribui com o que pode. Quando peço algum material, que tem de ser comprado, ela pede que eu anote em um papel, chegando na loja mostra ao vendedor.

Essa professora ressalta que tem a mãe da aluna como sua também, como parte da sua família. A função ensinar não é a única importante nesse contexto do APD. O fazer parte da rotina familiar envolve mais que o pedagógico. Essa extensão também faz parte de mim, é difícil não haver outro envolvimento. Parece que a atividade docente deve se estender a outros âmbitos, não somente ao pedagógico. Isso vai sendo incorporado de modo que não se nota o nível de envolvimento. A pesquisa trouxe à baila essa compreensão que somente foi possível ser manifestada e assumida pelas professoras no grupo focal. Esse envolvimento, segundo elas, foi sendo naturalizado e assimilado, tornando o convívio cada vez menos profissional e sem distanciamento, como se pode constatar na fala da professora Simone:

[...] Quando o assumi ele andava, com um pouco de dificuldade, mas ele andava, ia ao banheiro sozinho, se sentava e hoje está na cadeira de rodas, não tem força para se mexer, não tem força para passar da cadeira para o sofá, para cama, e eu estou acompanhando esse avanço, não tem como não mexer comigo emocionalmente e as consequências disso são na parte pedagógica, hoje ele não escreve nada, essa parte é minha totalmente, o que ele escreve é colocar o nome dele na atividade, ele digita o e-mail para a professora de informática, coisas básicas.

Para Martins e Lepargneur (2014, p. 24), a responsabilidade precede a liberdade e é provocada pelo outro. Por vezes, trata-se do rosto do outro; outras vezes, do seu olhar. Isso se confirma na fala da professora Aurora (professora auxiliar da pesquisa):

Tenho uma relação ótima com a família de ambos. São pessoas solícitas, me sinto muito à vontade na casa deles, me sinto em casa. Penso que a relação afetiva, me permite trabalhar de maneira tranquila, como se eles fossem da minha família. É impossível não vincular as minhas crianças aos meus parentes, são anos de convívio, observando avanços e caminhadas vitoriosas.

Embora haja acolhida da família neste contexto, infelizmente doloroso, as docentes também concordam que a responsabilidade está acima da liberdade, pois lidam com crianças que, além de doentes, têm uma expectativa de vida que não é longa, como o aluno da professora Simone e o meu, que apresentam o laudo de DMD.

De conformidade com Wallon (1941, p. 11), “Enxergar e acreditar na criança enferma, assim como em qualquer criança, é um primeiro passo para compreendê-la, respeitá-la e auxiliá-la em seu processo de desenvolvimento, porque a criança não sabe senão viver sua infância. Conhecê-la pertence ao adulto”.

Essa responsabilidade tem a ver não só com o comprometimento pedagógico, mas também com a preocupação em saber como o aluno está durante o período de estudo, se sente dores, cansaço, se necessita de uma pausa para descansar, enfim, requer compreender o lado humano do aluno, não o enxergar apenas como estudante. Essa liberdade que tenho, é não me sentir em um ambiente estranho, é ter a confiança da família. Quando estou na casa de Ricardo e de Laura, me sinto à vontade e acredito que essa postura favorece o meu trabalho. Ao perceber que algo não está caminhando bem, tenho a liberdade para falar sobre o assunto e ser ouvida. O professor que atua no APD transcende o pedagógico.

Boff (2000) cita que a transcendência diz respeito à capacidade de romper limites, de superar, projetar-se sempre num mais além.

Em minha prática, tive um momento que envolveu medo e ansiedade, assim que iniciei os atendimentos. Quando percebi que a questão pedagógica não seria a mola mestra neste processo, o cuidar também começou a fazer parte da minha prática. Preocupo-me se Ricardo está bem acomodado na cadeira, por exemplo. Esse cuidado permeia a minha prática.

Com Laura não é diferente. Devido à lesão adquirida pelo vírus do herpes, a preocupação está relacionada com o maior no tempo em que ela consegue se manter atenta em uma determinada atividade, diferente do que ocorre com Ricardo, que apresenta outras necessidades. A família faz parte de todo o contexto, auxilia no que for preciso, desde um material solicitado a uma palavra de carinho e reconhecimento.

Imagem 2 – Interação com a família



Aluna Laura jogando Amarelinha
(Termo de autorização de imagem em anexo)

Na imagem acima, a mãe de Laura apresentou-se para interagir e contribuir com a atividade. Esse relacionamento do professor que atua em ambiente doméstico com os responsáveis pelos alunos atendidos é primordial. O sentimento de amorosidade é presente na relação do professor com a família, fato que constitui um dos principais elementos que alimentam as conquistas e diminuem as dores causadas pelas condições em que os alunos se encontram.

Segundo Carvalho (2014), na prática, as relações sociais acarretam experiências, sem que suas particularidades possam ser especificadas nas vidas individuais, embora se saiba que costumam deixar sequelas, particularmente na autoestima e nas motivações dos sujeitos.

Corroborando com a ideia da autora, o relacionamento do professor com a família e sua atuação com o aluno deve fazer com que a autoestima seja sempre

elevada. Tanto a família quanto o aluno atendido devem enxergar, no professor, um ser humano capaz de respeitar as particularidades e saber compreender as suas dificuldades, enaltecendo as suas capacidades. O professor também deve auxiliar a família a entender quando o aluno não atinge as expectativas, mas está apresentando evoluções, como é o caso da aluna atendida pela professora Débora: “[...] minha aluna está caminhando, mas não da forma que a mãe deseja. É uma expectativa, mas estou sempre pisando em ovos, tomando cuidado com o que vou falar, o que vou fazer”.

Nesta fala, a professora reconhece que a família tem um grande desejo que, no momento, ainda não foi concretizado. A mãe se queixa pelo fato de a aluna ainda não estar alfabetizada. A professora Débora ressalta que toma cuidado com o que vai falar e com o que vai fazer.

Segundo Giroux (1997), os intelectuais transformadores precisam desenvolver um discurso que associe a linguagem da crítica com a linguagem da possibilidade, a fim de que os educadores sociais tenham certeza de que podem causar mudanças. Giroux (1997) afirma que:

Desta maneira, eles devem se manifestar contra as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora das escolas. Ao mesmo tempo, eles devem trabalhar para criar as condições que deem aos estudantes a oportunidade de tornarem-se cidadãos que tenham o conhecimento e coragem para lutar a fim de que o desespero não seja convincente e a esperança seja viável.

Em síntese, o professor deve criar condições para que seu aluno avance e tenha condições de ser um sujeito autônomo, encorajando-o, abandonando qualquer forma de desespero que possa colocar em risco a conquista do discente.

É possível entrever, na fala da professora Débora, já citada, que existe uma luta diária, pois o caminhar da sua aluna ainda não satisfaz as expectativas da mãe. Ela ainda precisa tomar cuidado com suas atitudes, principalmente com o que irá dizer. Não é fácil estar presente em duas situações – aluno e família –, pois é preciso ter um relacionamento afetivo com ambos.

A professora Aurora, professora auxiliar da pesquisa, relata:

Assim que entrei na casa dos meus alunos, percebi por parte da família de Ricardo, não um distanciamento, mas a aproximação foi mínima, me senti um pouco tímida, posso dizer assim. Na casa da minha aluna Laura também. Com o passar dos dias, os laços foram sendo estreitados e hoje posso conversar sobre diversos assuntos com eles, até outros que não envolvam o projeto. Me sinto em casa, muito acolhida.

Essa questão atravessa o trabalho do professor que atua nas residências, ou seja, saber como se portar mediante a família, quais palavras usar para não baixar a autoestima. É preciso que os responsáveis confiem no trabalho do docente, tenham segurança e principalmente saibam que estão lutando para que o aluno atendido tenha suas dificuldades minimizadas e o seu aprendizado alicerçado no respeito, na compreensão e, acima de tudo, na responsabilidade.

5.10.3 Categoria 3 – Vínculo Professor x Aluno e o processo ensino-aprendizagem

Essa categoria traz como objetivo não só conhecer o vínculo entre professor e aluno, mas também observar como este contribui para o processo ensino-aprendizagem.

Acredito que esse vínculo deva existir em todos os seguimentos educacionais, e no APD deve estar em evidência por se tratar de alunos doentes, a maioria com a autoestima baixa e alguns com expectativa de vida reduzida, como é o caso de Ricardo.

Não faço aqui um apelo sentimental, mas estou certa de que a criança ou o adolescente aprende com mais facilidade quando um laço afetivo é criado entre ele e seu professor. Isso ocorre com os alunos que frequentam as escolas. Com os alunos que são atendidos no APD, esse vínculo é ainda maior, por ser um único professor que está ao seu dispor, para ouvir suas tristezas, alegrias, decepções, anseios. Enfim, além de docente, também é amigo.

Mahoney e Almeida (2005) sustentam que, segundo Wallon, a influência da afetividade no processo ensino-aprendizagem é um elemento importante para aumentar a sua eficácia.

Compreender o aluno e saber até onde ele pode ir, deve fazer parte do trabalho docente. No Atendimento Pedagógico Domiciliar, cada aluno apresenta uma particularidade.

A professora Débora esclarece essa questão:

Minha aluna tem paralisia cerebral também, com uma série de comprometimentos, motor, visão e o que eu acabo de ver no dia a dia, por exemplo, a cadeira não está adaptada com encosto na cabeça, os movimentos que ela faz passando a mão no pescoço, já consigo entender que está doendo, pois ela não fala, aí eu paro tudo, faço massagem. Faço adaptações nas atividades constantemente, ela tem um teclado adaptado, porém não funciona, tenho um notebook que me disponibilizaram, porém está ruim, não funciona, então fico criando e recriando, mesmo eu sendo da área do AEE, erro e me cobro. Pintura, devido aos movimentos que ela não controla, fico atenta pois já foi tinta para o chão rs. São essas questões que são mais pertinentes ao dia a dia, você vai pegando com o tempo, não é do dia para noite. Não bato de frente com a família, e vou tentando elaborar o melhor possível para aquele conteúdo que quero passar. Faço acordos, como por exemplo: Olha daqui a pouco vai ter o vídeo, só mais esse jogo aqui! 100% de negociação rs!

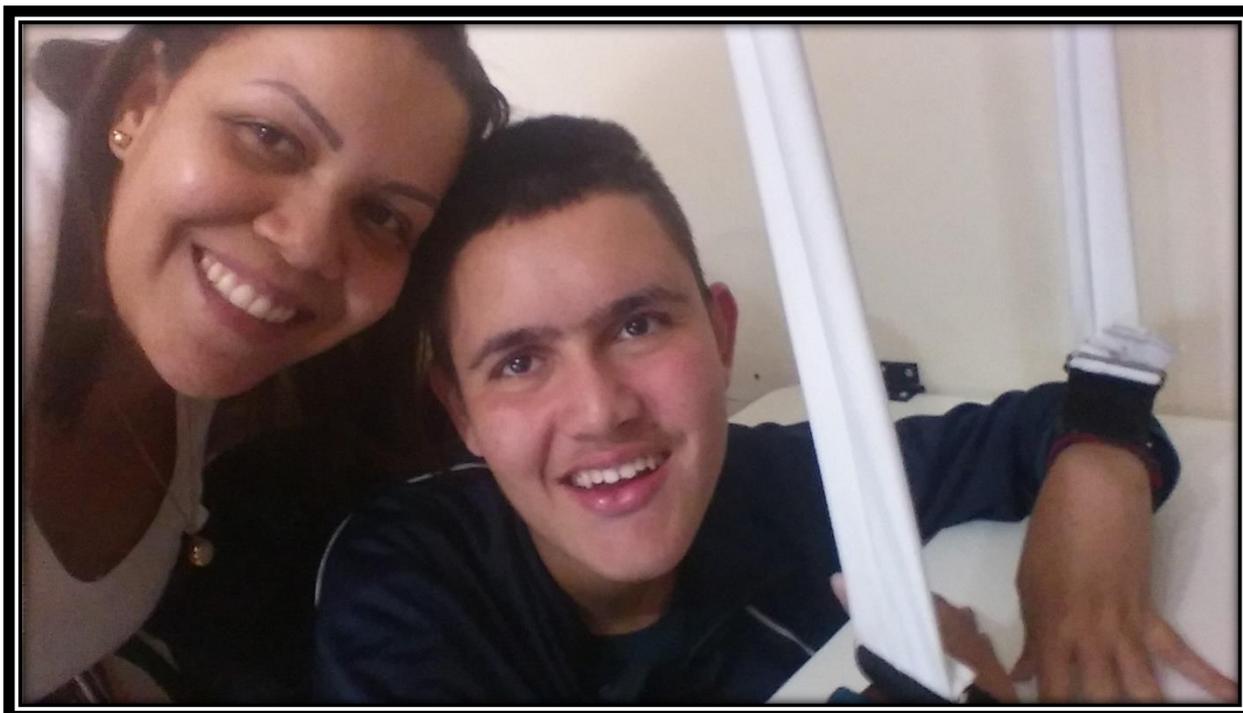
É interessante o trecho em que ela cita os momentos em que a aluna passa a mão no pescoço. Nessa situação, a professora sabe que ela sente dores e necessita de uma pausa para uma massagem.

A professora Aurora, professora auxiliar da pesquisa, declara:

Essa questão do vínculo não é algo imediato. Posso citar como exemplo, meu aluno Ricardo. Ele sentiu uma maior liberdade em me contar assuntos que aconteceram em seu passado, após um certo tempo que passei a frequentar a sua casa. Minha aluna Laura, apesar de ter um terço do cérebro comprometido, compreende a afetividade e a manifesta durante as aulas, com um abraço, ou através de beijos em minhas mãos. Então, esse vínculo foi se estreitando aos poucos, após um período de convivência.

Os alunos do APD também conseguem entender esse vínculo, sabem que seu professor compreende as suas necessidades; essa compreensão contribui para o êxito do processo ensino-aprendizagem. Embora alguns alunos apresentem déficit cognitivo, sem dúvida eles entendem quando os professores que os atendem conhecem as suas limitações.

Imagem 3 – Primeiro selfie



Volta às aulas do Ricardo, fevereiro de 2016.

(Termo de autorização de imagem em anexo)

Atuar em um ambiente hospitalar ou domiciliar, requer do professor não só uma sensibilidade maior que a exigida na sala de aula regular, como também uma audição mais aguçada para que possa entender as necessidades do seu aluno.

Segundo Fontes (2005), a escuta pedagógica atenta e sensível às demandas afetivas, cognitivas, físicas e sociais da criança pode possibilitar a consolidação de sua subjetividade. O trabalho pedagógico em hospital não possui uma única forma de acontecer. O professor tem de se reconhecer como pesquisador do seu fazer, buscando novas respostas para eternas novas perguntas.

De acordo com a referida autora, o professor precisa saber ouvir e ser pesquisador para planejar aulas, como também para refazer o planejamento, se assim sentir ou se houver necessidade.

Fontes (2005) ainda ressalta que o trabalho do professor é ensinar, não há dúvida, mas será feito tendo-se em vista o objetivo maior: a recuperação da saúde, pela qual trabalham todos os profissionais de um hospital.

A professora Marta diz que:

Com meia hora de aula, começava a babar com dificuldades para falar, e aquilo para mim não era normal, até que vim a saber, este ano, depois de quase dois anos de atendimentos, porque a professora Aurora me perguntou se minha aluna tinha um laudo. Fui verificar que ela tem um laudo mental, isso fez eu dar uma freada, me senti culpada, me senti mal, pois ia com tudo para cima e depois comecei a dar uma recuada.

A professora Marta afirma que só foi em busca de um laudo, após receber o convite para participar desta pesquisa, pois até o momento, não tinha conhecimento da real situação da aluna.

Por isso, convém que o professor, ao assumir alunos, principalmente estes que são atendidos no projeto APD, se informe sobre a patologia, para organizar as atividades e tentar ajudá-los da melhor forma possível. São crianças doentes, que necessitam de amparo e cuidados, desde a organização do planejamento de aula à forma de como conduzir a aprendizagem.

A realidade do professor que atua em ambiente hospitalar ou domiciliar além de ser desafiadora é delicada. Já foi relatada, no início deste trabalho, a minha preocupação com respeito a horários. Após muito observar Ricardo e Laura, ao compreender que a saúde sobressai ao pedagógico e ter o receio de perder esse vínculo afetivo, minhas aulas tomaram um rumo diferente. Hoje, tenho em mente o seguinte critério: façamos o que conseguirmos hoje, o importante é zelar pelo bem-estar e, principalmente, pela saúde dos alunos.

Ao pensar dessa forma, as atividades fluem e os alunos percebem essa preocupação, porque, apesar de tudo, têm conhecimento de suas condições e sabem que precisam ser respeitados.

A fala da professora Simone é reveladora:

Estamos há três anos juntos, ele é um pouco meu filho e eu sou um pouco mãe dele. Incentivo para que faça atividades que tenham muitos desafios, pois têm condições. Temos uma relação de amizade, não tem como não ter a questão afetiva envolvida. Quando deixo atividades minhas na casa dele, promete que irá tomar conta e que a irmã só pode mexer se ele estiver junto.

A professora Simone ressalta a afetividade nesse vínculo para que a aprendizagem aconteça. É importante essa relação de amizade, como também esse incentivo por parte do docente para a execução das atividades, pois ela ressalta que o aluno tem condições, mesmo com a patologia apresentada (DMD).

Vale destacar este comentário da professora: “ Incentivo para que faça atividades que tenham muitos desafios, pois têm condições”. Tal afirmação remete à seguinte contribuição de Morin (2000, p.20):

A afetividade pode asfixiar o conhecimento, mas pode também fortalecê-lo. Há estreita relação entre inteligência e afetividade: a faculdade de raciocinar pode ser diminuída, ou mesmo destruída, pelo déficit de emoção; o enfraquecimento da capacidade de reagir emocionalmente pode mesmo estar na raiz de comportamentos irracionais.

De acordo com o citado autor, o professor não pode deixar-se levar pelas emoções. Quando o aluno tem condições para realizar desafios, isso pode ser proposto a ele. Ele não deve perceber nenhum sentimento de piedade por parte do professor, pelo contrário. O docente deve fazê-lo perceber que ele que é capaz e cada vez mais estreitar esse vínculo afetivo, reafirmando que ele tem capacidade para avançar.

Faço o possível para que essa prática permeie os meus atendimentos com Ricardo e Laura. Sei das dificuldades que eles apresentam, mas na medida do possível, procuro fazê-los perceber que têm condições e que conseguem produzir.

Canário (2008) destaca que “o professor se transforma num “agente”, que é o oposto de um “autor”. Claro está que o professor só poderá ser um “autor” se orientar o seu trabalho para que os alunos também o possam ser. Além de desempenhar esse papel, termina por desenvolver outros papéis, que vão além de suas funções de docência, como cita a professora Simone:

A mãe dá todo o conforto na medida do possível, faz o que pode (eu lido com a patologia, tentando preservar ao máximo os movimentos dele, os movimentos dos membros superiores estão preservados, mas não tem jeito, é uma doença degenerativa que vai comprometer, então eu tento fazer a parte motora para ele, para que não fique cansado, até empurrar a cadeira para ir ao banheiro, fazer o lanchinho, recreio. Quando ele se mexe muito, já sei que está doendo e modifico a atividade.

É compreensível e aceitável que, nas situações dos Atendimentos Domiciliares, o docente faça outras funções que não são as suas, como empurrar a cadeira para levar o aluno ao banheiro. Esse vínculo afetivo, desperta no docente um sentimento de solidariedade, amorosidade, ele quer que seu aluno se sinta confortável. Mas é preciso também compreender o papel docente, as implicações deste, e a partir de acompanhamento dos órgãos responsáveis pela organização e formação continuada

dos professores, oferecer subsídios para essa modalidade pedagógica. Os dados da pesquisa mostram que esse suporte ainda não acontece e que o professor trabalha isolado, solitário e sem nenhum respaldo.

A professora Marta declara:

O vínculo não aconteceu logo de primeira, ele começou a acontecer a partir do tempo, através de situações e afinidades, você vai vendo que a criança sabe de coisas que você nem imagina, ela se supera e isso cria perspectivas melhores para o seu trabalho e vai se formando um vínculo de amor, de carinho, de responsabilidade, aquela criança é sua responsabilidade, você se comprometeu a estar com ela até o final do ano ou até o tempo que foi proposto. Você precisa desse vínculo, precisa estar à vontade com ela para poder dar continuidade ao seu trabalho. Esse vínculo é consolidado a partir do momento em que a família propõe um espaço, um suporte, um apoio e não coloque obstáculos. A criança percebe como estamos nos sentindo.

Segundo Fontes (2005), o professor também tem de saber lidar com as próprias emoções para lidar com as emoções do outro. É justamente o que a professora Marta ressaltou: “A criança percebe como estamos nos sentindo”. Dessa forma, por mais dolorosa que seja a situação, o professor não pode deixar transparecer piedade ou qualquer outro sentimento semelhante. Esse vínculo deve existir e ser fortalecido diariamente, o aluno precisa confiar no seu professor, saber que mesmo com todas as dificuldades, aquele que adentra a sua residência todos os dias vai lhe dar forças para continuar a caminhada.

A professora Débora revela:

Relação bem tranquila, já temos uma boa amizade em dois meses. Criamos um vínculo, conseguimos fazer combinados e minha aluna aceita bem, costume levar propostas e atividades que vou tentando aplicar. Ela não me dá motivos para “brincas”. Com outras pessoas, ela muda o comportamento, caso tenham “brincas”.

A citada professora frisa, em sua fala, que com outras pessoas a aluna muda o comportamento, caso haja “brincas”. O aluno percebe quando o professor lhe chama a atenção com amor, que essas “brincas” são para o seu bem.

Para Freire (1996), o pensar dá oportunidade para que os estudantes cresçam, para que se libertem; é assim que eles se reconhecem como sujeitos históricos, podendo intervir sobre o mundo, percebendo o meio em que vivem. Assim, a verdadeira aprendizagem é aquela que transforma o sujeito, educadores, e educandos trocam saberes e aprendem entre si, dialogando, questionando. O citado

autor enfatiza: “Nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador igualmente sujeito do processo”.

A partir desta ótica, o autor afirma que essa troca de saberes entre educador e educando promove uma relação de sintonia favorável ao desenvolvimento da aprendizagem. A amorosidade precisa fazer parte dessa troca de conhecimentos, e o professor tem de internalizar esse sentimento para que a aprendizagem aconteça, como também o educando tenha gosto por aprender.

Segundo Freire (1987), não haverá diálogo se não houver um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não existir o amor que o funda.

A professora Simone confirma essa relação de sintonia:

Ele pede para a mãe me ligar para saber como estou no final de semana, se percebe que estou aborrecida ou com alguma dor. Quando percebe que não rendeu muito na aula me manda um áudio pedindo desculpas, dizendo que vai se esforçar mais. É um querido, uma criança especial.

Nota-se a preocupação do aluno com a professora. Apesar de todos os desconfortos ocasionados pela doença, existe esse cuidado em querer saber como está a docente, se não a agradou em uma aula, promete que na próxima irá ter um desempenho melhor, ou seja, o aluno percebe quando o amor, o carinho e a dedicação da professora fazem parte desse vínculo e quer corresponder positivamente.

Essa relação professor e aluno precisa ser pautada no amor e na certeza de que os dias virão, e um não será igual ao outro. Cabe ao professor subir degrau a degrau, não deixando que esse vínculo se rompa, porque ele é a base da aprendizagem.

Para Freire (1996, p. 79-80), “[...] a educação é um ato de amor, onde homens e mulheres reconhecem-se como seres inacabados e, portanto, passíveis de aprender [...]”.

5.10.4 Categoria 4 – Acessibilidade

Essa categoria traz como objetivo avaliar se existe acessibilidade para os alunos do APD, que tiverem condições, para que possam frequentar a U. E.

Durante as entrevistas, a professora Simone colocou como um pesar essa questão da acessibilidade:

Eu não vejo assim como dificuldade, mas vejo como um pesar, pois gostaria que ele frequentasse a escola pelo menos uma vez por semana, só que o pai trabalha na madrugada, enquanto estou lá ele dorme, a mãe tem vários problemas de saúde, não pode ficar pegando e tirando da cadeira, uma vez ele foi para escola esse ano e fui eu que empurrei a cadeira da casa até a UE pela rua. Não tem acessibilidade, ele mora a 6 quadras da escola, no final da rua. Tem que ir pela rua, pois nem toda calçada tem rebaixamento na esquina. Foi uma experiência frustrante, porque ele ficou com medo, a gente tentou rir, mexer com ele, no final do dia eu fiquei esgotada, ele percebe e não quer ir. É um pesar que eu tenho, ele era bem feliz até ano passado, quando frequentava a escola, só que por conta do avanço da doença, não consegue ficar o período inteiro e o transporte não tem como fazer por um período de duas horas.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) 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.

De acordo com essa política, os alunos que são atendidos no APD têm direito ao transporte escolar. Durante as entrevistas, a professora Simone comenta que, se o aluno fosse à escola com o transporte, poderia permanecer e realizar atividades na U. E. por duas horas. Ela defende que ultrapassar esse período seria muito cansativo para ele e ressalta que o transporte não faz horário reduzido.

Ela sente pesar por saber que ele sentia alegria quando podia ir à escola, mas devido à mudança de residência, passou a não conseguir fazer o trajeto com cadeira de rodas, com a agravante de que as ruas que não priorizam os cadeirantes.

Através do APD, que é uma extensão dos atendimentos que são realizados em classes hospitalares, o professor realiza uma ponte entre a residência do aluno e a escola. Conforme ensina Fontes (2005), com referência à escola, o professor pode tornar-se a ponte, mediante a realização de atividades pedagógicas e recreativas, com um mundo saudável (a escola) que é levado, pelas próprias crianças, para o interior do hospital, como continuidade dos laços de aprendizagem e de vida. Essa ideia de escola que as crianças levam para o universo hospitalar pode ser lida como a representação de um lugar de constituição e referência da identidade de infância.

Os alunos que são atendidos em ambientes domiciliares, quando há condições, têm esse direito de ir e vir. A LDB n.º 9.394/96, em seu artigo 70, inciso VIII, ressalta que:

Considerar-se-ão como manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis, compreendendo as que se destinam a: VIII – aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar.

Imagem 4 – Ricardo na escola



(Termo de autorização de imagem em anexo)

Ricardo é um dos alunos do APD que comparece à UE, esporadicamente, em virtude da sua condição. Em datas festivas, quando há eventos na escola, vamos caminhando, juntamente com a sua cuidadora, que sempre nos acompanha. De sua casa até a UE, decorrem cerca de 20 minutos. O que auxilia nesse processo é o fato de ele possuir uma cadeira de rodas motorizada, que lhe dá maior liberdade.

É uma normativa da SEDESP que o docente não ande sozinho com o aluno; alguém da família ou o próprio cuidador tem de acompanhar aluno e professor. Em caso contrário, se acontecer algo no caminho, a responsabilidade recairá sobre o professor.

Infelizmente, essas idas à UE só podem acontecer em dias de sol. Se ocorrer um evento em dia de chuva, Ricardo fica impossibilitado de comparecer, pois a Prefeitura de Santos ainda não disponibiliza transporte para alunos com carga horária reduzida.

Laura, infelizmente, não tem condições de frequentar a escola, em virtude das crises convulsivas que apresenta com frequência.

Segundo o Plano Municipal de Educação do Município de Santos (2010), o Departamento Administrativo e de Infraestrutura (DEAFIN) institui cronograma permanente de reformas e manutenção preventiva. Essas obras preveem adequações estruturais e acessibilidade a pessoas com Necessidades Especiais, além da criação de novos equipamentos.

É importante que os sistemas de ensino coloquem em prática o que as políticas defendem. O transporte público é direito de todos, incluindo os alunos que fazem parte do quadro inclusivo e que precisam de uma carga horária reduzida. Esse direito que lhes é tirado diminui a sua autoestima, como também sua vontade de aprender.

Segundo Mantoan (2015), o conhecimento do percurso de implantação da Política é de fundamental importância para que se possa prosseguir na direção do que esse documento orienta, com dados que respaldem novas iniciativas e que suscitem desafios a serem enfrentados pelo poder público e por todos os que se interessam e se dedicam a transformar as escolas em ambientes educacionais inclusivos.

5.10.5 Categoria 5 – A inclusão e o APD: relações com a escola

O objetivo dessa categoria é entender as relações do professor domiciliar com a escola e como eles se sentem em relação às limitações de seus alunos, por conta das patologias.

Entrevistar outras professoras que atuam no APD foi uma experiência muito rica. Conhecer outras realidades, outros alunos e essa relação que existe entre discente x docente x escola constitui, sem dúvida, uma forma de desvendar outros universos.

As professoras expuseram como se sentem em relação às condições dos seus alunos, e como a escola enxerga o Atendimento Pedagógico Domiciliar, professor e aluno.

Em relação à gestão escolar, a professora Marta destaca que:

A minha relação com a gestão da escola sempre foi muito boa, sempre tive apoio, suporte, orientações, conversas e essa troca sempre foi muito importante. Existem pontos que precisam ser revistos, mas isso é na rede inteira. Estamos atuando em um projeto, tem que ter respaldo de várias maneiras, não só de material, mas também documental, temos que estar com alguma lei embasada, nem tudo que está na lei acontece em nosso dia a dia, e isso não é culpa da gestão escolar, pois a gestão faz tudo na medida do possível, ela procura ajudar da melhor forma, as professoras do AEE também nos ajudam muito. A equipe sempre lê os relatórios que faço. Quanto mais a equipe gestora está ao nosso lado, trabalhamos com mais tranquilidade e segurança para levar adiante o nosso projeto.

Nessa colocação, a professora defende a sua boa relação com a escola, mas culpa o fato de as políticas que amparam a Educação Inclusiva, em especial o APD, não serem colocadas em prática. Os professores que atuam no APD deveriam ter um respaldo maior, uma atenção voltada às suas necessidades, pois a maioria não possui formação para atuar com esses alunos e cabe à SEDUC gerenciar isso. A preocupação é que esses alunos tenham um professor em sua residência, independentemente de ele ter uma formação específica ou não.

Com respeito a minha relação com as escolas, tenho a mesma opinião da professora Marta. As equipes participam do projeto, querem sempre estar a par do que acontece. Minhas iniciativas são abraçadas, e quando levo Ricardo, ele é bem recebido pela equipe gestora e demais funcionários. A escola criou um grupo no WhatsApp “Atendimento Ricardo” e uma pasta no Facebook da UE (é um grupo fechado da escola), para que eu possa compartilhar as experiências pedagógicas, ficando visível para todos.

Segundo Canário (2008), os professores e os alunos são, em conjunto, prisioneiros dos problemas e dos constrangimentos que decorrem do déficit de sentido das situações escolares.

De acordo com o autor, os penalizados com essa situação são os professores e alunos. O professor sofre sem saber o que fazer em determinadas situações, como por exemplo, trabalhar um determinado conteúdo com aquele aluno que não acompanha o currículo; e o aluno sofre por não compreender o que está sendo ensinado, por falta de preparo do docente.

Já a professora Simone não aprova o relacionamento da gestão escolar com o APD:

Bom, a diretora da escola eu nunca vi, o assistente de direção todos os dias quando me vê, pergunta quem sou eu. No início de fevereiro, ao retornarmos às aulas, fui olhar a lista para ver em qual sala ele está matriculado, pois como passou para o Fundamental II, mudou de escola. Para a minha surpresa, a sala é no 3º andar, sem elevador, porém tem duas salas térreas e a escola deveria ter colocado o meu aluno em uma dessas. Fui na direção, “briguei”, mas percebo que o diálogo é o seguinte: a sala dele é muito pequena, tem 28 alunos frequentes, o espaço físico é pequeno, não sei se comporta uma cadeira de rodas, colocam muitos empecilhos. Falei que ele iria pelo menos para assistir duas aulas, precisa ter contato com os alunos, saber sobre assunto de meninos pois o único contato masculino é com o pai. Uma vez fomos na escola e perguntaram: Ah! Você que é domiciliar? Poxa, só tem ele nesse projeto na escola. Isso aborrece muito! Essa inclusão não existe. Essa gestão mostra que o Projeto não é perfeito, pois escolarização você entende como escola também, não só a formação do indivíduo, a escola tem de fazer parte da vida dele também.

Nota-se um descaso da gestão escolar com respeito ao único aluno da escola participante do Projeto APD. O importante é inseri-lo em uma sala, independentemente se ele terá acesso a ela ou não.

Canário (2008) afirma que construir a escola do futuro supõe a adoção do procedimento inverso: transformar alunos em pessoas. Só nestas condições a escola poderá assumir-se, para todos, como um lugar de hospitalidade.

De acordo com o referido autor, a escola não pode enxergar o aluno como um número, mas como um indivíduo que faz parte daquela Instituição. Essa queixa da professora Simone mostra que seu aluno não faz parte da sala de aula como uma pessoa, mas como mais um número na lista de chamada. O fato de ele não ter acesso à sala de aula, por não ter elevador, não preocupa a gestão escolar.

A equipe que forma a gestão escolar deve ter o discernimento adequado com respeito aos alunos que são impossibilitados de frequentarem as escolas. O acesso é para todos, pois, segundo Mantoan (2015, p. 11), “[...] incluir não é deixar ninguém de fora da escola comum, ou seja, ensinar a todas as crianças, indistintamente”.

A professora Débora sinaliza essa relação com a escola, da seguinte maneira:

Até por todo o histórico que aconteceu, processo judicial, o meu relacionamento com a equipe está sendo satisfatório. Hoje mesmo falei com a fonoaudióloga da minha aluna e a equipe apoia essa parceria com um profissional da saúde. É um pouco difícil o relacionamento da família com a escola, e como é uma aluna que não necessitaria do Atendimento Domiciliar, há uma resistência por parte da direção em ter a aluna dentro da Unidade Escolar, mesmo que esporadicamente. Se houver insistência por parte da família em trazê-la, a diretora diz que fará o possível para impedir esse acesso. Até certo ponto entendo essa resistência por parte da direção, e quando a escola soube que estava com esse Atendimento, houve um “espanto”. Esse relacionamento está sendo bom com a gestão escolar, desde que eu não “bata de frente”, ou seja, desde que eu não leve a aluna até a escola.

A referida professora ingressou recentemente no APD e já lida com uma situação bem dificultosa que é a não aceitação da aluna no ambiente escolar por parte da gestão. A professora frisa que seu relacionamento com a gestão é bom, desde que não vá contra ao que lhe é solicitado, ou seja, conduzir a aluna até a UE.

Mais uma vez, quem sofre é a aluna, pois a professora tem moldado a sua identidade de acordo com o meio do qual faz parte. É evidente que acata as decisões da gestão escolar, para evitar atritos.

Segundo Garcia (2010), a identidade profissional docente se apresenta, pois, com uma dimensão comum a todos os docentes e com uma dimensão específica, em parte individual e em parte ligada aos diversos contextos de trabalho. Trata-se de uma construção individual referida à história do docente e às suas características sociais, mas também de uma construção coletiva derivada do contexto no qual o docente se desenvolve.

Outra queixa de uma das professoras é com respeito ao contato da professora titular com a professora domiciliar. A professora Marta se posiciona:

Acredito que deveria ter uma ponte, uma pessoa formada em EE para unir a professora domiciliar e a professora titular da sala. Deveria ser feito um levantamento: Quantos alunos domiciliares tem na escola? O que a professora está trabalhando? Está adequado? Vamos fazer uma ponte com as professoras domiciliares?

Esse distanciamento entre o professor titular e o professor domiciliar infelizmente acontece. A professora sugere que deveria haver um profissional formado em EE que fizesse essa conexão.

Percebe-se que, em algumas situações, há um certo descaso com os alunos que são atendidos em casa. Laura faz parte do Fundamental I; ela tem uma professora

só, com fácil contato. Já Ricardo, que faz parte do Fundamental II, tem vários professores; não são todos que se interessam em saber como está a aprendizagem do aluno, se comparece à escola, como está o seu estado de saúde. A escola tenta aproximar, através do WhatsApp e do Facebook, como foi mencionado, mas ainda não é o suficiente. Talvez esse vínculo pudesse ser estreitado por alguém da equipe, por uma pessoa direcionada, ou pela professora do AEE.

Há dois anos, fiz essa queixa à equipe, comentei que não concordo com essa divisão. Ricardo faz parte da escola, a inclusão não é somente estar de corpo presente na sala de aula, porque incluir é permitir que o aluno faça parte de todo o processo, mesmo que em outro ambiente diferente do escolar.

A professora Simone enfatiza a queixa da professora Marta:

Acredito que meu aluno não se sente participante do 6º Ano B, por mais que os professores titulares deixem bilhetes no caderno dele como por exemplo: Essa lição é para você fazer! Boa Prova! Boa Sorte! Mesmo assim falta muito para ele se sentir pertencente ao grupo. Outra coisa, se ele é um aluno da sala, onde está a prova dele impressa dentro da pasta de atividades que deixo na mesa da sala dos professores? E no caso dele não precisa de adaptações, pois acompanha os conteúdos. Se ele é o aluno número 32, ele tem direito a uma cópia da prova, concorda?

Alguns professores precisam se desconstruir, compreender que os alunos atendidos no APD também são alunos da escola. Eles não vão à escola por condições sérias de saúde e precisam ser reconhecidos como os outros que frequentam as aulas.

Bauman (2001) defende que, para poder construir seriamente uma nova ordem (verdadeiramente sólida!), é necessário primeiro livrar-se do entulho com que a velha ordem sobrecarrega os construtores.

Paralelamente, essa construção ocorrerá quando esses docentes reconhecerem o projeto APD como parte da escola, que beneficia os alunos impossibilitados de frequentá-la. Precisa haver um desprendimento de que a inclusão só acontece dentro dos muros escolares.

Em relação ao aluno, a professora Simone frisa:

Eu procuro adaptar as atividades e uso bastante os recursos tecnológicos. Ele usa a internet para jogos educativos e pesquisas. Faço o possível para que ele fique confortável e que seja prazeroso esse nosso momento juntos. Estou acompanhando o avanço da doença e o que posso fazer é mostrar os conteúdos de forma significativa, lúdica e atrativa. Percebo que as aulas são muito importantes para ele e para mim. É um pouco triste ver as limitações aumentarem, mas faço de tudo para que durante esses períodos de aula ele esteja feliz, sem se preocupar com o futuro. Procuro fingir que ele não tem nada, não dá para ficar mal e deixá-lo mal.

A professora, aos poucos, tenta fazer com que o aluno não sinta o pesar da situação, embora ele tenha o cognitivo preservado e compreenda o que se passa com ele. É importante, para ela, que sejam momentos prazerosos e que ele tenha a liberdade de expressar-se e aprender da maneira mais agradável possível.

Essa situação remete a um pensamento de Bauman (2001, p. 8):

Os fluídos [sic] se movem facilmente. Eles “fluem”, “escorrem”, “esvaem-se”, “respingam”, “transbordam”, “vazam”, “inundam”, “borrifam”, “pingam”, são “filtrados”, “destilados”; diferentemente dos sólidos, não são facilmente contidos – contornam certos obstáculos, dissolvem outros e invadem ou inundam seu caminho.

Sob ótica semelhante, Bauman (2001) assinala que o professor deve ser como esse fluido, ele deve se mover por espaços, muitas vezes tortuosos, buscar novas possibilidades, acalantar o coração de seu aluno que está em uma condição dolorosa, elaborar estratégias facilitadoras de aprendizagem.

A professora Marta e, em seguida, a professora Débora relatam:

Sinto que a minha aluna teria condições de assistir aula na sala regular. Existe uma falha por parte da saúde, pois ela não tem fisioterapeuta, mora em local de difícil acesso e os membros inferiores estão atrofiando. Ela está crescendo, hoje com 14 anos e penso que talvez ela não consiga mais, mesmo com o atendimento da saúde, estabelecer o caminhar, estabelecer condições de ir para a escola. Ao meu ver, durante esse período em que estou com ela, apresenta uma deficiência intelectual leve.

Minha aluna tem o cognitivo parcialmente preservado, tem 17 anos. O período de aula é reduzido. Ela teria condições de ir à escola, com um ônibus da UE, porém a mãe questionou que durante os anos em que ela permaneceu na escola, nunca tinha sido alfabetizada e a escola era culpada desse fracasso. A mãe levou essa situação até a justiça e ganhou a causa, autorizando o Atendimento Pedagógico Domiciliar, propiciando um clima ruim com a gestão escolar. Comecei a fazer o meu trabalho, com as adaptações, mas na minha visão, esses atendimentos para ela, são caracterizados como aulas particulares intensivas.

Ambas as docentes acreditam que as alunas teriam condições de frequentar a UE. Nota-se que há uma sintonia no relacionamento, mesmo havendo uma falha por parte da saúde e tendo uma questão judicial envolvida. No atendimento domiciliar, o professor desnuda situações em que pouco pode interferir. No caso da professora Marta, há uma grave denúncia da negligência do atendimento médico: embora sua aluna tenha acompanhamento regular, os médicos se limitam a olhar problemas de saúde isolados, sem observar a gravidade da atrofia muscular severa que está se instalando em função da falta de encaminhamento e atendimento fisioterápico. A aluna da professora Marta já está com 14 anos, sua fase de crescimento está sendo consolidada e parece que o corpo médico que atende a adolescente nada faz para melhorar as condições da qualidade de vida dela. É evidente que esse processo de exclusão está relacionado com a situação de pobreza da aluna. Sua família depende dos atendimentos gratuitos não só no âmbito educacional, como também no atendimento médico, e isso a coloca numa situação de fragilidade em todos os aspectos. Indiferentes a esses problemas, há profissionais que lhe negam direitos sem nenhuma humanidade.

Outra denúncia surge na fala da professora Débora. Sua aluna está impedida de entrar na escola em que está matriculada e que deveria frequentar diariamente. Devido a uma discussão entre escola e família, a via escolhida pela família foi a justiça, mas a via escolhida pela escola foi o banimento da aluna e de sua mãe. A diretora da escola não permite que a menina frequente os eventos comemorativos e quaisquer outros, pelo fato de sua mãe ter ido à justiça. Contudo, ir à justiça para garantir um direito não é o que todo cidadão deveria fazer quando isso lhe é negado? Parece que na visão da diretora a mãe invadiu o espaço em que é ela quem determina “o que é e o que não é permitido”. Na distribuição de poder, a mãe da aluna ameaçou o poder da diretora. Embora tivesse que cumprir a ordem judicial, reafirma seu poder impedindo a entrada da aluna na UE.

Com essas questões envolvidas, as professoras desempenham o seu papel, que é ensinar e fazer com que suas alunas tenham conforto ao aprenderem, embora não tenham acesso ao ambiente escolar que é de todos, uma vez que a escola é pública. Esse impedimento é flagrantemente uma negação de direito, um processo explícito de exclusão.

Garcia (2010, p. 16) explica: “A motivação para ensinar e para continuar ensinando é uma motivação intrínseca, fortemente ligada à satisfação por conseguir que os alunos aprendam, desenvolvam capacidades, evoluam e cresçam”.

A professora Débora finaliza essa discussão, ressaltando que:

Acredito que a própria inclusão do aluno não é feita, por mais que existam muitos documentos, ouvimos a respeito, falamos sobre isso, mas não ocorre de forma correta, verdadeiramente não são incluídos. Não é que o aluno não esteja amparado por lei, mas verdadeiramente não são incluídos.

Segundo Carvalho (2014), em outras palavras, a diferença não é percebida como um fato isolado e sim como resultante de relações sociais fundamentadas em valores que, uma vez desrespeitados, produzem as diferenças.

Como discutido na literatura, cabe aos professores atuantes no APD pontuarem para os demais professores, para a equipe gestora e para os funcionários da UE que os alunos com Necessidades Educacionais Especiais são tão alunos quanto os outros e devem ser contemplados em suas particularidades e verdadeiramente incluídos, mesmo que estejam sendo atendidos em ambientes domiciliares. Respeito e igualdade são valores que devem ser reconhecidos para que aconteça a verdadeira inclusão.

Imagem 5 – Laura participando do projeto da Rede Municipal de Santos: “Santos à Luz da Leitura”, projeto em que todas as escolas participam.



(Termo de autorização de imagem em anexo)

5.10.6 Categoria 6 – O currículo da escola e a aprendizagem dos alunos do APD

A última categoria desta pesquisa tem como objetivo observar como é trabalhado o currículo da escola no APD e identificar as diferenças entre atuar neste projeto e na sala de aula regular.

Segundo Moreira (2007), as indagações sobre o currículo, presentes nas escolas e na teoria pedagógica, mostram um primeiro significado: a consciência de que os currículos não são conteúdos prontos a serem passados aos alunos. São uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas. Conhecimentos e práticas expostos às novas dinâmicas e reinterpretados em cada contexto histórico. As indagações revelam que há entendimento de que os currículos são orientados pela dinâmica da sociedade. Cabe aos profissionais da Educação encontrar respostas.

Transferindo essa afirmação do referido autor para o cenário do APD, o currículo trabalhado com os alunos do APD não pode ser o imposto pela escola. É evidente que o conteúdo programático deve ser observado, porém existem dois casos: o aluno que acompanha os conteúdos da sala em que está matriculado e o que não acompanha, por conta de uma deficiência intelectual.

A professora Simone esclarece o primeiro caso:

Como ele acompanha o conteúdo eu pego as matérias e vou adaptando, por exemplo, amanhã estou de falta lei, mas deixei um filme para assistir e um relatório para fazer, com perguntas. Vou inserindo as ferramentas que nós temos, como o acesso à internet na hora que quisermos, então insiro algumas coisas que no regular os alunos não têm. Mas o conteúdo é o mesmo, ele acompanha bem. Às vezes tenho que dar uma “enxugada”, planejo duas matérias, mas só consigo passar uma, mas ele não tem nada cognitivo, ele sentiu bastante a transição do 5º para o 6º ano, por conta da quantidade de tarefas.

Nessa situação, a professora diversifica as ferramentas, pois para alunos com DMD a escrita é dificultosa e, dessa forma, o computador atende as necessidades e permite que as aulas não se tornem cansativas. Mas o aluno consegue acompanhar os conteúdos, não existem dificuldades para sua compreensão.

Para Ricardo e Laura, não consigo adotar essa prática, visto que ambos possuem deficiência intelectual. Já fui questionada, diversas vezes, porque não sigo o conteúdo programático da sala em que estão matriculados.

Direciono os conteúdos para que se aproximem do nível de aprendizagem e capacidade deles. Laura está matriculada no 1º Módulo em uma Escola de Educação Especial e precisa de ajuda para realizar as atividades, devido ao raciocínio ser comprometido por conta da lesão adquirida. A professora titular deixa as tarefas em uma pasta para que eu possa pegar e levar à casa de Laura. Quanto a Ricardo, como teve muitas perdas por conta do seu histórico familiar, o pedagógico ficou muito defasado; por isso, ele não consegue acompanhar todos os conteúdos do 9º Ano. Então ofereço melhores condições de aprendizagem ensinando a ele o que ainda não sabe, trabalhando conteúdos de séries anteriores e variando com textos, vídeos simplificados e de fácil entendimento. As ferramentas de aprendizagem também são variadas, como o exemplo abaixo:

Imagem 6 – Ditado de números usando copos de isopor



(Termo de autorização de imagem em anexo)

O segundo caso é esclarecido pela professora Marta e, em seguida, pela professora Débora:

[...] estou usando a plataforma da EJA e lá eu pego atividades que estão de acordo com os conteúdos. Como há o currículo adaptado, já vem de uma forma bem sutil, os textos têm a fonte grande, depois de um texto tem uma ou duas questões no máximo, não passa disso, então para mim é bem tranquilo, qualquer uma das disciplinas. Por exemplo em História, se ela tem dificuldades no assunto, nos reportamos ao Youtube para assistirmos a um vídeo sobre ele, e daí damos continuidade na atividade e sempre dá para resolver. Damos uma pausa se ficar cansativo e partimos para outra matéria, retornando para a anterior no dia seguinte, isso acontece muito nas minhas aulas.

Na escola que estou, o currículo já é adaptado por ser uma escola de EE, então cada professora faz a sua adequação de acordo com a clientela que tem, porém, algumas atividades que chegam para minha aluna, algumas não são adaptadas para o nível que ela está, e com as dificuldades motoras, de visão, então faço uma readaptação. No restante eu mesmo crio as atividades, para que ela consiga me dar uma resposta, um feedback dessa parte.

Nessa situação, o currículo já vem direcionado para os alunos que possuem deficiência intelectual. As questões são reduzidas, para facilitar o entendimento e cada professora faz a sua adequação, de acordo com a clientela. Ainda assim, a professora Débora frisa que existem atividades, mesmo sendo em uma escola de Educação Especial, que não atendem as necessidades da aluna, sendo necessária uma readequação.

Para Fontes (2005), a escuta pedagógica diferencia-se das demais escutas realizadas pelo serviço social ou pela psicologia no hospital, ao trazer a marca da construção do conhecimento sobre aquele espaço, aquela rotina, as informações médicas ou aquela doença, de forma lúdica e, ao mesmo tempo, didática. Na realidade, não é uma escuta sem eco. É uma escuta da qual brota o diálogo, que é a base de toda a educação.

É preciso haver o diálogo entre professor e aluno, pois é dessa maneira que o docente identifica as necessidades do seu aluno. Através dessa escuta, cria-se um laço de compreensão, por meio do qual professor e aluno conseguem se comunicar para que a dinâmica seja favorável para ambos.

Através desse diálogo e dessa relação harmoniosa com os alunos, as professoras relatam que têm abraçado essa ideia de atuar com alunos inclusos, diretamente em suas residências. Essa sintonia favorece o currículo que é oferecido.

Segundo Gómez e Sacristán (2007), os alunos/as aprendem e assimilam teorias, disposições e condutas não apenas como consequência da transmissão e intercâmbio de ideias e conhecimentos explícitos no currículo oficial, mas também como consequência das interações sociais de todo tipo que ocorrem na escola ou durante as aulas. Além disso, normalmente, o conteúdo oficial do currículo, imposto desde fora para a aprendizagem dos alunos/as, não cala nem estimula interesses e preocupações vitais da criança e do adolescente.

A professora Simone defende essa afirmação do referido autor:

Eu não me prendo em grade curricular, faço o que ele consegue. Quanto ao material didático, é muito difícil. O livro de Matemática, por exemplo, tenho que selecionar os conteúdos, a linguagem é difícil. Tem um grau de dificuldade que não condiz com o que é explicado no livro. Nas outras matérias, é tranquilo.

O professor precisa ter esse desprendimento, por mais que o aluno acompanhe os conteúdos da grade curricular. Concordo com a professora Simone, temos de

apresentar a proposta de aprendizagem, o aluno sinaliza até onde consegue ir e o professor precisa respeitar os limites.

A professora Marta afirma: “[...] A escolarização deste indivíduo acontece a partir do momento que ele tem acesso a tudo que acontece na sala de aula, e no nosso trabalho temos muito mais ferramentas a nosso favor, mais do que a professora da sala regular [...]”.

Marta faz questão de ressaltar que o aluno está sendo escolarizado, quando o professor apresenta a proposta que está sendo oferecida na escola. Esse currículo que é oportunizado pelas professoras do APD, por mais que seja reformulado para satisfazer as exigências dos alunos, também é válido. As professoras ainda têm a oportunidade de inserir diversos recursos como: computador, tablet, jogos, ferramentas que não estão sempre à disposição dos professores da sala regular.

A LDB n.º 9.394/96, artigo 59, inciso I, completa que: “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”.

No currículo que é oferecido aos alunos do APD, é importante que a prática seja fundamentada, a fim de estabelecer um vínculo com a escola, para a evolução nos aspectos motor, afetivo e cognitivo.

A professora Débora acrescenta:

A minha prática com objetivo, eu costumo conversar com as professoras da escola que a minha aluna está matriculada, para saber o que elas estão trabalhando, no período da tarde que são as oficinas, levar um pouco de forma adaptada esses conteúdos para a residência dela. Mesmo ela estando matriculada de manhã em uma sala regular, os conteúdos oportunizados nas oficinas fazem parte das atividades dela.

Esse contato com os professores da sala regular é fundamental para a fundamentação desta prática. A escola precisa estar a par do currículo que é oferecido ao aluno atendido em casa. Não pode haver essa divisão, caso contrário, essa educação se afasta dos muros escolares, conforme cita Tardif (2002): “O docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos”.

O currículo, sendo trabalho na sala regular ou no APD, precisa atender os alunos, estimulando e alimentando o desejo de aprender.

As diferenças entre lecionar em uma sala regular e lecionar em domicílio são explicadas pela professora Marta e, a seguir, pela professora Débora:

É totalmente diferente a aula do APD e o aluno da sala regular. É um trabalho delicado! Você tem mais contato com os pais do APD, já na sala de aula regular não. Na sala regular você segue o conteúdo programático que a SEDUC propõe mesmo, no Atendimento Pedagógico Domiciliar, os nossos alunos apresentam Necessidades Especiais, uns com uma complexidade maior do que outros, temos que trabalhar o conteúdo o mais adaptado possível, essa já é uma grande diferença [...].

Tem muitas diferenças. O conteúdo que é passado tenho que fazer o possível, adaptar, devido à coordenação motora também, os movimentos que ela não controla. Por mais simples que seja a atividade. Ela enxerga figuras de 5 cm para cima, então para colorir um desenho, tenho que ampliar. Quando ela ia para a escola, por ser uma escola especial, os conteúdos já são adaptados. Na sala regular, você desenvolve o que é proposto, uns com mais dificuldades, outros com menos. No APD tenho aquele conteúdo, e posso fazer várias adaptações, tenho uma flexibilidade maior, só ter boa vontade para criar e recriar. Levo também um pouco do que é trabalhado na escola para a residência da minha aluna.

Há uma grande diferença entre o currículo oferecido na escola, imposto pela SEDUC, e o currículo que é trabalhado no APD. As professoras frisam que há uma flexibilidade para transmitir os conteúdos, com uma gama maior de ferramentas, o contato direto com os pais para esclarecer as dúvidas, diferente da sala regular, onde os pais são vistos com pouca frequência. Além disso, o conteúdo programático deve ser seguido integralmente e muitas vezes não permite uma abertura para o currículo que o aluno traz para a sala de aula.

A professora Simone tem uma opinião diferente:

Para mim, as aulas na sala regular e as aulas para o meu aluno são as mesmas, por ele acompanhar o conteúdo da turma do 6º Ano, só que com adaptações. Como eu disse, eu sou escriba dele mas ele pesquisa, a facilidade do suporte tecnológico, administrar o tempo melhor, essas são as diferenças. Eu tenho como recorrer à tecnologia, é dar autonomia para ele pesquisar, ler sobre o assunto. Mesmo ele não escrevendo passo muita pesquisa, para depois discutirmos sobre o assunto.

Fazendo um comparativo das opiniões das professoras entrevistadas, Simone foi a única que fez uma colocação diferente. Pode-se concluir que o currículo para os alunos do APD não pode ser unificado. Cada aluno tem a sua particularidade, a sua necessidade, conforme frisa Gómez e Sacristán (2007): “Com este objetivo, deve-se substituir a lógica da homogeneidade, imperante na escola”.

O aluno atendido pela professora Simone apresenta o cognitivo preservado, ela realiza as adequações no que condiz com os recursos que serão direcionados para que ocorra a aprendizagem, e não com relação ao conteúdo. Apenas administra o tempo para que consiga concluir, diferentemente dos alunos atendidos pelas professoras Marta e Débora, que necessitam que os conteúdos sejam reformulados. Então, como unificar o currículo?

Cabe aos professores apresentarem a proposta, respeitando e compreendendo o que os alunos necessitam, o que precisam aprender e como aprender.

Este trabalho não termina aqui. Pelo contrário, há muito a pesquisar, a desvendar e a contribuir. Nesse universo inclusivo, o professor aprende mais com os alunos do que ensina a eles. Esses alunos fazem os professores refletirem que a inclusão é diária e que têm de viver um dia de cada vez.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Atendimento Pedagógico Domiciliar (APD) é uma modalidade recente no Brasil, uma extensão dos atendimentos disponibilizados em classes hospitalares. Esse tipo de atendimento propõe: “[...] um atendimento educacional que ocorre em ambiente domiciliar, decorrente de problema de saúde que impossibilite o educando de frequentar a escola ou esteja ele em casas de passagem, casa de apoio, casas-lar e/ou outras estruturas de apoio da sociedade” (BRASIL, 2002, p.13).

Quando me propus a construir este trabalho, pesquisei literaturas com respeito a este segmento e observei que há poucos documentos escritos, em razão de este tema ainda não estar largamente difundido em nosso país.

Falar da minha prática e ter tido a oportunidade de conversar com outras professoras que atuam neste projeto, acrescentou muito a minha pesquisa e me fez perceber que existem muitas realidades tão difíceis quanto as que encontrei, mas que podem ser resgatadas através do trabalho do professor.

A pesquisa me fez entender que o APD requer do professor uma espera, uma confiança. Aprendi que não posso comparar Ricardo e Laura. Cada um tem as suas particularidades, com processos de evolução distintos. Não posso me frustrar quando não puder desenvolver uma tarefa. O que importa é o fato de conseguir mostrar outras formas de aprendizagem, apresentar recursos que despertem o interesse e que conduzam esse interesse para outros.

Professora, desde que você apresentou o computador para minha filha, hoje, ela mexe no celular da mãe, da avó e no meu. Com o controle remoto, diminui e aumenta o volume, troca de canal. Antes, ela não fazia essas coisas e tampouco tinha interesse (Relato do pai de Laura).

Na pesquisa, as professoras ao serem indagadas sobre a sua atividade docente, apontaram as diferenças entre a sala de aula regular e o APD. O docente neste segmento procura expor, para todos os responsáveis pelos alunos, elementos do desenvolvimento de suas aprendizagens e o que é comum a todos. O professor fala de modo geral e, em alguns casos, de modo específico.

No caso do APD, as docentes estão constantemente em contato direto com a família e podem conversar sobre as questões do desenvolvimento pedagógico sempre que se faz necessário e sem esperar o momento marcado pelo calendário escolar.

O professor da sala regular tem um perfil que precisa atender a uma demanda com um número de alunos considerável, muitas vezes não há tempo para permitir que o aluno partilhe o seu currículo, pois o sistema não cede esse espaço. Ele segue o que é proposto, embora seja importante questionar e modificar. O contato com a família ocorre em poucas situações, como em reunião de pais e mestres, quando os familiares comparecem, e ainda assim, em um período curto.

O professor que atua em ambiente doméstico atende apenas a um aluno, que por sinal é um atrativo para alguns docentes da sala regular. Já ouvi comentários que atender a um aluno apenas é uma situação confortável, em comparação a sala de aula regular, que comporta um número excessivo de alunos.

Nas discussões das professoras que participaram da pesquisa, notei que o professor que atua no APD precisa se reinventar a todo instante para considerar as dificuldades do aluno e principalmente da família. Dependendo do motivo pelo qual o aluno está recebendo o Atendimento Pedagógico Domiciliar, as relações são muito delicadas, tanto com o aluno, quanto com a família. Em geral, a família está sofrendo muito e não consegue olhar para o professor como um profissional que vai lidar somente com aspectos pedagógicos. Há uma grande expectativa da família em relação à presença e à atuação desse profissional e uma espera ansiosa pelo que irá acontecer no dia a dia dos atendimentos.

Pude perceber, na minha atuação docente, assim como na atuação das professoras entrevistadas, que há um misto de curiosidade, admiração e um estranhamento no início dos atendimentos, por parte da família. É comum que a família enxergue o professor como alguém que vai auxiliar na resolução de vários problemas, não só os de ordem pedagógica.

Frequentemente, o docente precisa animar os familiares para que encontrem forças e não desanimem, porque às vezes parece que atravessam um deserto, mas necessitam de coragem e vitalidade para não esmorecer e para garantir que seu filho tenha uma melhor qualidade de vida.

Posso dizer que passei por um período de transformação. A priori, era uma professora com uma preocupação somente com o pedagógico, observando se os

alunos avançavam ou não, se cumpriam os objetivos que eu estabelecia. Ainda não tinha um olhar para as expectativas e objetivos do aluno e da própria família. Os objetivos eram meus. Isso acontece muito na sala regular, pois os professores estão acostumados a estabelecê-los nas aulas e a trabalhar para atingi-los. Foi com essa visão que comecei a dedicar-me ao APD. Logo percebi, porém, que as coisas não funcionam como eu pensava. Não adiantava eu estabelecer objetivos sem conhecer a real situação de aprendizagem e de estado de saúde dos alunos.

Não foi fácil lidar com as frustrações, pois achava que tinha perdido a capacidade da docência, ficava angustiada para descobrir onde estava errando. Fui percebendo cada vez mais a importância de não estar sozinha na situação do APD, a importância do apoio da equipe responsável pelos atendimentos, como também a importância de colegas para conversar na sala dos professores e expor as minhas angústias. Tinha de responder aos desafios que encontrava em cada atendimento.

O professor precisa de um maior suporte nesta modalidade pedagógica. Na pesquisa, as professoras revelaram o sentimento de solidão e necessidade de apoio por parte da escola ou da secretaria.

As falas das professoras revelam que uma crise de identidade docente vai se instaurando aos poucos em função do afastamento do docente da escola. Destaca-se na fala de uma das professoras a incompreensão diante da pergunta do Assistente de Direção, pois todas as vezes que ela retorna à escola, ele pergunta quem ela é.

Por certo, ele não percebe nem reconhece a professora como integrante da comunidade escolar. Docente e aluno são excluídos e isso se destaca na fala da mesma professora, que manifesta a angústia diante da postura dos colegas e do gestor da escola, quando se reportam a ela.

O vínculo de pertencimento vai se diluindo. O professor que atua no APD já não é reconhecido como alguém que compõe o quadro de professores da escola. O sentimento de exclusão ocupa a visão que tem de si mesmo como docente. A escola vai se distanciando de seu cotidiano, e com isso ele vai perdendo a referência que teve do âmbito escolar. Há uma desconstrução do papel docente que o professor internalizou em seu processo de formação inicial. As representações sobre a escola se dão a partir do prédio da instituição escolar, da sala de aula, do grupo de professores, da sala dos professores, dos encontros pedagógicos, dos diários de classe, dos planos de ensino, dos encontros bimestrais, das reuniões de pais e

mestres marcadas no calendário escolar e de todos os demais alunos que compõem o universo escolar.

Nossa formação não nos preparou para enfrentar situações como descrevemos no APD. A escola tem como função a preparação do discente para a cidadania e para participar das trocas sociais, preparando-o também para o mundo do trabalho. É assim que organizamos nossas representações nos processos de formação de professores.

A escola prepara para o futuro, no entanto, no APD, as professoras se deparam com alunos que estão em estado delicado de saúde. Alguns deles têm a expectativa de vida curta e, dessa forma, esse cenário faz as docentes pensarem em suas representações. O princípio de realidade diz a eles que têm de exercer sua profissão no presente, sem pensar onde essa jornada vai terminar, conforme destaca a professora Marta:

A criança tem uma limitação, ela tem um laudo por trás, um histórico da saúde dela. Agora trabalho totalmente diferente, respeitando as limitações dela, quando ela começa a falar um pouco mais mole, já sei que está cansada, aí eu paro, deixo tomar água, deixo mexer um pouco no computador ou no celular, a gente dá uma pausa de 10 minutos, 15 minutos, até 20 minutos se for necessário e depois retornamos à aula.

A professora Simone reafirma:

Eu procuro adaptar as atividades e uso bastante os recursos tecnológicos. Ele usa a internet para jogos educativos e pesquisas. Faço o possível para que ele fique confortável e que seja prazeroso esse nosso momento juntos. Estou acompanhando o avanço da doença e o que posso fazer é mostrar os conteúdos de forma significativa, lúdica e atrativa. Percebo que as aulas são muito importantes para ele e para mim. É um pouco triste ver as limitações aumentarem, mas faço de tudo para que durante esses períodos de aula ele esteja feliz, sem se preocupar com o futuro. Procuro fingir que ele não tem nada, não dá para ficar mal e deixá-lo mal.

Uma vez perdidas as referências com a escola e todo o processo de formação do professor, a referência é a família. Constatou-se, nesta pesquisa, que as professoras entrevistadas se sentem como membros da família, como se pode identificar nos desabafos de Marta:

Minha aluna mora com a avó, e a relação é muito boa. A avó não é uma pessoa muito esclarecida, não tem como acompanhar as atividades por não ser alfabetizada, sendo sozinha para tomar conta da neta. Ela não ia nas reuniões escolares, por vergonha. Penso em também alfabetizar a avó para que possa auxiliar, também, a minha aluna. Ela é como se fosse a minha mãe, apesar de todos os problemas, contribui com o que pode. Quando peço algum material, que tem de ser comprado, ela pede que eu anote em um papel, chegando na loja mostra ao vendedor.

A professora Simone também demonstra que se sente como alguém da família de seu aluno e afirma que considera a casa dele como extensão da sua:

Fui bem acolhida, são como minha família. Quando mudaram de casa (os pais, meu aluno e a irmã), a estrutura proporcionou maior privacidade para as aulas. Assim como acompanho a vida deles, também acompanham a minha. Ele tem uma irmã gêmea que não precisa de recursos, é triste saber que ele vai embora e ela vai ficar. Por ele ter essa deficiência, a atenção maior é dele, então acabei “adotando” a irmã para mim, porém a irmã não tem ciúmes, ela cuida e ajuda no que pode. Tudo que eu posso aconselhar a irmã, por estar na fase da adolescência, não meço esforços. Lá, é a extensão da minha casa. No primeiro ano quando entrei a relação não era tão afetiva, porém nunca fui maltratada. Com o tempo os laços foram estreitando.

Perde-se a identidade docente. O professor precisa se reconstruir cotidianamente. Já não é aquele professor que iniciou no APD, já não tem as mesmas referências, as mesmas crenças. Está em busca de compreender essas novas demandas, esses novos desafios e repensar a formação docente que teve e a que precisa ter. Isso se confirma na fala da professora Aurora: “Ao iniciar no APD não tinha formação na área inclusiva. Dez meses depois, ingressei em uma pós-graduação em Atendimento Educacional Especializado (AEE), precisava ter um suporte teórico”.

O exercício que começa com a pesquisa é o de permanecer com a nossa identidade docente e ter a clareza das fragilidades da família, ser solidário a ela, sem ser ela. Que limite tênue é esse? Tem-se que divisar esse limite tênue que separa o profissional do familiar. Pode-se constatar essa questão na fala da professora Simone:

De manhã eles são bebês, têm tudo pela frente, têm tudo para aprender, tudo que a escola e sociedade têm para proporcionar, familiar. Tudo que eu cobro dos pais de manhã é em relação aos cuidados com as crianças, participação, cuidado, higiene, essas coisas. À tarde eu digo que é diferente, porque é um outro estágio, é uma outra criança que vive uma realidade completamente diferente, que tem limitações e que necessita da minha compreensão e da minha solidariedade, com a família, quando a mãe não está bem, quando está aborrecida, quando recebe alguma fala de algum especialista ou médico que dá uma desanimada, que isso não pode chegar na criança que é lúcida e entende tudo que está acontecendo.

A reflexão que a pesquisa tem promovido nos remete a pensar como é importante o processo de formação continuada para os professores do APD, capaz de focalizar a especificidade de cada atuação docente, o acompanhamento individualizado de cada professor. Nesse processo, nota-se como é importante garantir espaço para que os professores tenham a oportunidade de expor o caso atendido para que, junto com a equipe pedagógica da escola e da SEDUC, proponham ações pedagógicas pensadas para cada aluno, assim como a organização do material pedagógico adequado para cada atendimento, garantindo um suporte pedagógico para cada docente. Nota-se, também, que não é possível padronizar procedimentos, orientações, tentando atingir todos os docentes e discentes envolvidos nesta modalidade de atendimento pedagógico.

Segundo Carvalho (2014), é a aprendizagem do sujeito que servirá como “marcador” da diferença, cujo principal objetivo é fazer pensar e repensar a inclusão escolar a partir da valorização do trabalho na diversidade em sala de aula.

Vê-se, portanto, a importância de os alunos atendidos no APD precisarem se sentir valorizados por todos: professores, equipe gestora e SEDUC. Eles necessitam perceber que existem pessoas que se importam com eles, com a aprendizagem, saber que fazem parte da comunidade escolar, mesmo sendo atendidos distantes dos muros escolares.

A professora Simone frisou em uma das questões da entrevista:

Para mim não é um trabalho no sentido de trabalho remunerado, de dinheiro, para mim nesse caso não é dinheiro que conta, por isso digo que não é um trabalho, é uma doação de amor, você não quer deixar de ir. O período da tarde que estou com ele, é uma doação de amor e recebo todo o amor verdadeiro.

É dessa forma que enxergo as minhas idas à casa de Ricardo e de Laura, não vejo como um trabalho, em que as pessoas precisam receber uma remuneração para exercê-lo. Vejo como momentos em que posso ser útil e ajudar aqueles que tanto confiam em mim. Ricardo me espera na sacada para iniciarmos a aula, Laura se desmancha em felicidade quando bato a sua porta. Isso não tem preço, não há o que substitua esse afeto, esse carinho, essa gratidão, e mesmo sabendo que um dia já não farei parte da vida deles como professora, levarei essa experiência aonde quer que eu vá.

Para Garcia (2010), a identidade docente vai, assim, se configurando de forma paulatina e pouco reflexiva por meio do que se poderia denominar “aprendizagem informal”, mediante a qual os futuros docentes vão recebendo modelos com os quais vão se identificando pouco a pouco, e em cuja construção influem mais os aspectos emocionais do que racionais.

É nesse processo que o professor do APD vai reconstruindo sua identidade docente que ainda está misturada com fortes aspectos emocionais que demarcam o espaço em que ocorrem os processos pedagógicos.

Muitas pessoas me perguntam se estou gostando de atuar no APD. A minha resposta é: “Me identifiquei com o projeto”. De acordo com o autor acima citado, a identidade docente se molda aos poucos e o professor vai se adaptando conforme as experiências que lhe são apresentadas, percebendo as necessidades de cada educando e tentando desempenhar a sua função da forma mais plena possível.

FREIRE (1979, p.30) esclarece de forma magistral esse entendimento:

[...] Acreditar na potencialidade do ato de sonhar coletivamente, nessa perspectiva, significa compreender a importância da rigorosidade metódica para, ao perceber os temas contidos nas situações-limites, tomá-los como objeto de estudo e reflexão, podendo perceber também que “além dessas situações e em contradição com elas encontra-se algo não experimentado”.

As professoras expuseram suas experiências e, através dos relatos, pode-se observar que, na primeira categoria – *“Formação e Identidade Docente”* –, há uma ausência de formação específica na área, como também de formações continuadas em serviço, que atenda as particularidades de cada docente. Das três professoras que participaram desta pesquisa, só uma tem formação em EE, fato que contribui para a atuação no APD. Contudo, devido à ausência dessa formação, a identidade docente se perde, o embasamento teórico precisa ser construído e a troca de experiência com outros professores faz com que o docente caminhe de maneira solitária e não apresente a segurança necessária para lidar com esses alunos que tanto necessitam de apoio. Essa caminhada solitária acontece também, algumas vezes, em razão da necessidade de um apoio individualizado por parte da equipe responsável pelos atendimentos, fazendo com que o professor perca as suas referências escolares e torne-se um membro da família.

Na segunda categoria – *“Atuação do professor no ambiente doméstico: relações com a família”* –, verifica-se que a questão pedagógica não é o ponto forte no atendimento. Pelo contrário, fica em segundo plano. As docentes fizeram questão de falar sobre o cuidar, essa relação afetiva que conduz a preocupação em saber se o aluno está confortável, se a família precisa de apoio. Há um vínculo familiar muito forte que não pode ser rompido, pois ele é a base para a boa convivência. Apesar dos problemas que assolam o dia a dia, a família faz questão de transmitir carinho e tranquilidade para o professor domiciliar.

A professora Débora expõe essa situação:

Por conta de todo o histórico da ordem judicial, já ingressei sabendo de toda a situação. Moram a avó, a mãe e a aluna. A mãe é separada. Em relação a mim, senti uma insegurança, porém senti o acolhimento da família.

Quanto à terceira categoria – *“Vínculo Professor e Aluno e o processo ensino-aprendizagem”* –, as professoras ressaltaram que esse relacionamento afetivo não acontece de uma hora para outra e que a ligação com a família também é importante e faz a diferença nos atendimentos; a confiança é a base. A preocupação com o bem-estar do aluno também se fez presente nessa categoria, para que essa relação se torne prazerosa e a família enxergue o professor domiciliar também como um amigo.

Na quarta categoria – *“Acessibilidade”* –, identifica-se uma queixa de uma das professoras quanto ao fato de não haver um transporte escolar para alunos que necessitam ser atendidos com uma carga horária reduzida. A professora ainda ressaltou que gostaria que seu aluno comparecesse à UE pelo menos uma vez na semana, mas infelizmente ainda não logrou êxito.

Já na quinta categoria – *“A inclusão e o APD: relações com a escola”* –, uma das docentes aponta que este projeto precisa melhor documentar o professor, isto é, defini-lo com mais clareza. A UE precisa enxergar esse aluno do APD como parte da comunidade escolar e atentar para o seu desenvolvimento pedagógico e emocional. Também há uma queixa sobre a ausência de uma ponte que una o professor domiciliar com o professor titular, para que o trabalho seja mais produtivo. Além disso, a escola necessita realizar um levantamento de quantos alunos fazem parte do APD e como estão sendo atendidos.

Na última categoria – *“O currículo da escola e a aprendizagem dos alunos do APD”* –, há uma diferença do currículo com adequações e do currículo sem

adequações, bem como na maneira que o professor deve caminhar, ou seja, de acordo com o que aluno consegue desenvolver. As professoras enfatizam que procuram contatar os professores titulares para que haja um trabalho em parceria. Há uma valorização do projeto APD, conforme a professora relata:

Como estou bem no início, estou conhecendo este projeto agora, já tinha ouvido falar, mas nunca havia vivenciado e trocado essas experiências com vocês. Esse projeto permite que levemos o mundo até eles. Esse trabalho que desenvolvemos é maravilhoso, levamos muitas experiências que eles não conhecem. Através desse olhar, criamos também uma amizade.

Como produto dessa pesquisa, apresento um e-book, cujo objetivo é fazer os professores refletirem juntos sobre a atuação do docente no APD, através das vozes das professoras entrevistadas que generosamente contribuíram, abrindo-se para compartilharem suas experiências que, muitas vezes, foram tecidas de aflições e descobertas, de amorosidade e de profundo respeito pelo ser humano.

Não tenho alunos ideais, tenho simplesmente alunos e não almejo uma escola ideal, mas a escola, tal como ela se apresenta, em suas infinitas formas de ser. Não me surpreende a criança, o jovem, e o adulto nas suas diferenças, pois não conto com padrões e modelos de alunos "normais" que aprendemos a definir nas teorias que estudamos (MANTOAN, 2015, p. 63).

Ricardo e Laura, com suas dores e sofrimentos, me mostraram um mundo diferente, um mundo em que preciso saber aguardar, confiar e ter certeza de que os frutos não são colhidos imediatamente.

A pipa que ganhei de Ricardo voa livremente no infinito, voa em direção à liberdade, não há impedimentos para ela, não há limites. Nela, Ricardo voa, é só dar linha... A pipa é como Fátima Reis exprime em seu poema: "São as asas do menino", e essas asas voam em novas direções, rumo a novos caminhos que nós, como professores, precisamos apresentar a eles, trilhar junto com eles, participar de sua vivência e, acima de tudo, compreender os limites, aceitar quando uma aula planejada não deu certo, entender as necessidades, refazer o planejamento, ouvir o que eles precisam. A escuta pedagógica é fundamental, porque, por intermédio dela, o professor aprende mais do que ensina.

UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS
MESTRADO PROFISSIONAL
EM PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL

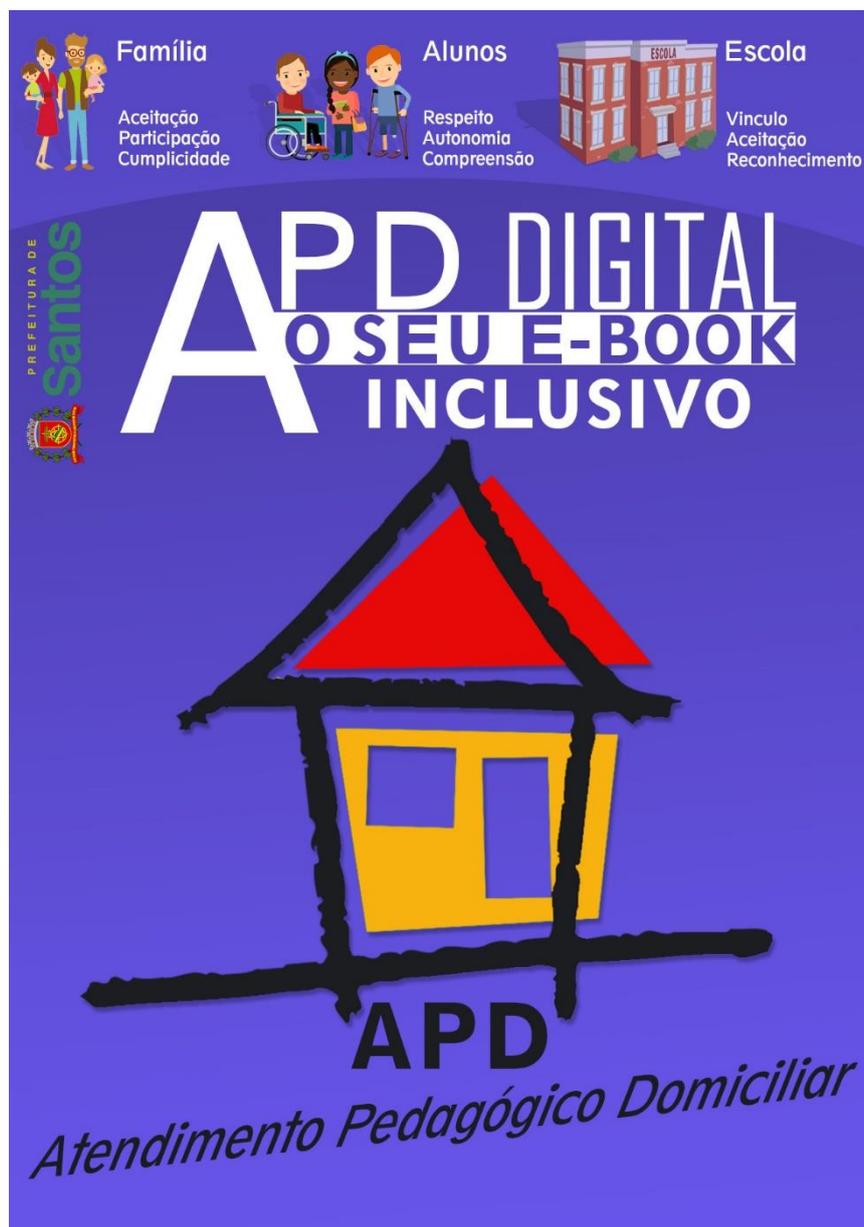
MARIA EMÍLIA ARAUJO FRANÇA DE ABREU

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

SANTOS
2018

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

APD DIGITAL: O SEU E-BOOK INCLUSIVO



“A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo.

Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a”.

Extraído do livro: Educação como Prática da Liberdade.

Autor: Paulo Freire.

INTRODUÇÃO

Ao pensar em desenvolver um e-book para discutir a demanda do Projeto Atendimento Pedagógico Domiciliar da Prefeitura Municipal de Santos, pensei não só em minhas necessidades, mas também nas necessidades dos professores que já atuam ou que tenham interesse em trabalhar nesta modalidade pedagógica, tão recente em nosso país.

Atualmente, quando começamos a atuar no APD, não temos um referencial, não sabemos por onde iniciar o trabalho. Lembro-me da minha atribuição com Ricardo e Laura: foi uma mistura de ansiedade e medo, visto que são dois mundos que tive de encontrar: o aluno e a família, sem saber como seria a reação de ambos.

Diante disso, o e-book oportunizará que o professor conheça o universo revelado pela pesquisa, que observe realidades diferentes, cada uma trazendo uma história com alunos distintos, a participação da família neste processo de ensino-aprendizagem e como a escola se encaixa neste cenário. Esse material, com certeza, levará ao docente a oportunidade de perceber que o APD pode oferecer um universo inclusivo ao aluno impossibilitado de frequentar a EU, universo esse que vai além dos muros escolares, um caminho de possibilidades em que ele é o protagonista e o professor é o mediador para auxiliá-lo na aprendizagem, como também na sua construção como cidadão participante em uma sociedade que necessita se abrir para o novo, perceber as diferenças como diversidades, e não como ameaças.

1 OBJETIVOS

1.1 Objetivo Geral

Oportunizar um referencial aos professores que já atuam no Projeto APD ou que tenham interesse em fazer parte desse projeto, para que possam se apropriar, através das vozes das professoras que participaram da pesquisa, de suas experiências vividas neste universo pouco conhecido e pouco discutido.

1.1.2 Objetivos Específicos

- Auxiliar nas demandas pedagógicas domiciliares da Prefeitura Municipal de Santos;
- Atingir um maior número de leitores, interessados em compreender esta modalidade pedagógica;
- Divulgar o e-book, tornando-o conhecido tanto na rede de ensino de Santos, como em eventos relacionados com o tema;
- Apresentar os resultados deste trabalho, a partir da organização das entrevistas.

2 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

2.1 Uma nova modalidade pedagógica, um novo fazer, um novo olhar

Atualmente, não existe um referencial para os professores que atuam no Projeto APD. A pesquisa identificou as dificuldades das professoras ao iniciarem nesta modalidade pedagógica, como trabalhar com o aluno em sua residência. A quantidade de alunos que ingressam neste segmento tem aumentado nos últimos anos, visto que este projeto teve início na rede municipal de Santos em 2005, com duas alunas que apresentavam Amiotrofia Espinhal. Hoje já há mais de quinze alunos atendidos.

O professor necessita dessa orientação, não deve “iniciar esse trabalho no escuro”. Costumo usar essa expressão não como um exagero, mas expondo realmente como me senti ao ingressar no APD.

Segundo Bauman (2001), o professor precisa ser um fluido na vida de seus alunos, um manancial que transborda, que inunda, auxiliando esses alunos tão vulneráveis a se tornarem pessoas atuantes em uma sociedade que marginaliza aqueles que apresentam deficiência. O docente precisa prepará-los para a vida, compreendendo os seus limites e suas dificuldades.

De acordo com o referido autor, a intenção é que o professor, ao ter contato com este material, possa ser um mediador na vida do aluno, transmitindo conhecimentos e compreendendo como fazê-lo. Ao ler as experiências das professoras, que possa ter uma base de como a família e a escola participam do APD.

Segundo as Diretrizes Nacionais de Educação Especial na Educação Básica (2001), a adoção do conceito de Necessidades Educacionais Especiais e do horizonte da Educação Inclusiva implica mudanças significativas. Em vez de se pensar no aluno como a origem de um problema, exigindo-se dele um ajustamento a padrões de normalidade para aprender com os demais, coloca-se para os sistemas de ensino e para as escolas o desafio de construir coletivamente as condições para atender bem à diversidade de seus alunos.

Nesse sentido, percebe-se que professor, escola, funcionários, comunidade e principalmente a família precisam se adaptar às condições daqueles que são especiais, não exigindo um padrão de aprendizagem, visto que cada um aprende de uma maneira diferente.

O professor necessita sempre buscar novos conhecimentos para descortinar esse universo inclusivo de maneira prazerosa. Todos os alunos têm condições de aprender, a deficiência não os torna incapazes. Conforme o artigo I da Convenção da Guatemala (1999), o termo “deficiência” significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social.

As determinações do artigo I são muito claras: a deficiência limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais à vida diária, mas não significa que não existam condições para aprender.

Tendo em vista tais determinações, esse e-book trará ao docente um suporte para incluir os alunos com Necessidades Educacionais Especiais no ambiente escolar, oportunizando que a família e a escola também participem deste contexto do APD, observando as experiências com alunos em situações distintas.

Através desse tutorial, a intenção também é falar a respeito da minha prática em atuar com dois alunos em condições diferentes, com famílias que fazem parte de cenários distintos e que lutam para que seus filhos tenham uma educação de qualidade, com os direitos que os indivíduos que apresentam deficiência devem ter, como condições de atendimento pedagógico em razão da situação de saúde que os impede de ir à escola, transformando em um espaço de ensino-aprendizagem um cômodo do lugar onde eles moram (BRASIL, 2002, p. 13).

Para Fontes (2005), a escuta pedagógica atenta e sensível às demandas afetivas, cognitivas, físicas e sociais da criança pode possibilitar a consolidação de sua subjetividade. O trabalho pedagógico em hospital não possui uma única forma de acontecer. O professor tem de se reconhecer como pesquisador do seu fazer, buscando novas respostas para eternas novas perguntas.

Essa escuta pedagógica precisa permear o trabalho docente, precisa permitir que ele rompa os seus limites, que encare novos desafios, como Boff (2000) preconiza: “A transcendência diz respeito à capacidade de romper limites, de superar, projetar-se sempre num mais além”.

As perguntas sempre irão surgir. Cabe ao docente buscar continuamente respostas que o auxiliem neste trabalho doloroso, mas ao mesmo tempo gratificante.

2.2 Organização do e-book

A estrutura do e-book segue os seguintes passos:

1º) *O conceito de Atendimento Pedagógico Domiciliar* – Para o leitor, é importante que antes de ter acesso às experiências das docentes entrevistadas e como os alunos são atendidos, entenda o que é essa modalidade de ensino e quais são as políticas que abraçam esse segmento;

2º) *Histórico do APD na rede de ensino de Santos* – Esse documento não é muito divulgado. Foi preciso contatar a SEDESP para ter acesso a ele, entender como os atendimentos foram iniciados na rede de ensino de Santos. Essa informação é importante para o leitor, visto que esse projeto já existe na rede há mais de 10 anos;

3º) *A participação da família* – Como os responsáveis por Ricardo e Laura enxergam o APD? Como esse projeto beneficiou a vida destes alunos?

4º) *Experiência com Ricardo e Laura* – Serão expostos ao leitor os meus medos, as minhas ansiedades e inseguranças ao iniciar no APD, a minha experiência e como foi e está sendo construída a minha identidade docente;

5º) *As vozes das professoras entrevistadas e o APD* – De acordo com as professoras, como o docente necessita trilhar o caminho neste projeto, para que o aluno seja melhor atendido?;

6º) *Mais contribuições para incluir* – Nesse campo, haverá sugestões de filmes, músicas e livros relacionados à Educação Inclusiva;

7º) *A pesquisa* – O desfecho do e-book terá as considerações finais deste trabalho.

8º) Referências;

Para Donald Schon (2002, p. 93), é importante

[...] a ideia da reflexão como elemento fundamental para o desempenho da atividade profissional. Por meio da reflexão é possível criticar a compreensão tácita subjacente à avaliação e ao julgamento de uma situação. É possível, ainda, pela reflexão chegar ao questionamento das estratégias e teorias implícitas em um modelo de comportamento ou em uma linha de desempenho.

Corroborando com a ideia do referido autor, a reflexão é o elemento crucial para que o trabalho do docente tenha fluidez. Assim que os leitores tiverem contato com esse e-book, compreenderão que este projeto oportunizado pela Prefeitura de Santos tem total importância na vida destes alunos. Além disso, a experiência das professoras

fará com que aqueles que porventura tenham receio em iniciar os atendimentos, possam ter confiança e acreditem na capacidade que estes alunos têm de se transformarem à medida que o docente se colocar como mediador, não só na aprendizagem, mas como um amigo e companheiro de jornada, pois é possível que esse vínculo transcenda o pedagógico.

3 PÚBLICO-ALVO

Professores atuantes no APD e demais leitores interessados em compreender essa modalidade de ensino, para possivelmente se dedicarem a ela.

4 PRODUTO ELABORADO A PARTIR DA PESQUISA

Para conhecer o e-book, acesse o link abaixo:

www.apddigital.com.br

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Contribuição da didática para a formação de professores: reflexões sobre o seu ensino. In: PIMENTA, Selma G. (Org.). **Didática e formação de professores**: percurso e perspectivas no Brasil e em Portugal. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 159-190.

_____. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ALMEIDA, M. A. Formação do professor para a Educação Especial: história, legislação e competências. **Revista Educação Especial**, Santa Maria (RS), n. 24, 2004.

ALVES, F. **Inclusão**: muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio. 5. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012. 152 p.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

AUSUBEL, D. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2000.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 79, 1995.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. 258 p.

BOFF, L. **Espiritualidade**: um caminho de transformação. Rio de Janeiro: Sextante, 2001.

_____. **Saber cuidar**: ética do humano - compaixão pela terra. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **Tempo de transcendência**: o ser humano como um projeto infinito. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar**: estratégias e orientações. Brasília: MEC/SEESP/DF, 2002.

_____. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 15 jul. 2017.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Plano de Ação para satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem.** Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, Tailândia – 5 a 9 de março de 1990. Disponível em: <http://www.pitangui.uepg.br/nep/documentos/declaracao%20-%20jomtien%20-%20tailandia.pdf>. Acesso em: 28 set. 2017.

_____. Lei Brasileira de Inclusão. Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015. Brasília: **Imprensa Oficial**, 2015.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: **Imprensa Oficial**, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 17/2001.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf. Acesso em: 15 jul. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 31/2002.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB031_2002.pdf. Acesso em: 15 jul. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada. Conselho Nacional de Educação. Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 20 maio 2017.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 2, 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2017.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 41, 13 de outubro de 1995.** Aprova em sua íntegra o texto oriundo da Sociedade Brasileira de Pediatria, relativo aos Direitos da Criança e do Adolescente hospitalizados. Disponível em: http://www.portal.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espacovirtual/espaco-educacao-saude/classes_hospitalares/WEBLEGISLA%C3%87%C3%83O/resolucao%20n%C2%BA%20%2041-1995.pdf Acesso em: 15 jul. 2017.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 10 jul. 2017.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, UNIMEP, v. 3, n. 5, p.7-24, 1999.

CANÁRIO, R. A escola: das “promessas” às “incertezas”. **Educação Unisinos**, n. 12, p. 73-81, maio/ago, 2008. Disponível em: <<file:///M:/Work/Downloads/5309-16751-1-SM.pdf>>. Acesso em: 2 jan. 2018.

CARVALHO, R. E. **Escola inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CAVALCANTE, T. C. F. **Caderno de Educação Especial – A Alfabetização de Crianças com Deficiência: uma proposta inclusiva**. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Educacao_Especial_MIOLO.pdf>. Acesso em: 1º dez. 2016.

COSTA, J. X. da S.; CAETANO, R. F. A concepção de Alteridade em Lévinas: caminhos para uma formação mais humana no mundo contemporâneo. **Revista Eletrônica Igarapé – Literatura, Educação e Cultura: Caminhos da Alteridade**, Rondônia, n. 3, p. 195-210, maio/2014.

DUBAR, C.A. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. Tradução: Fernanda Machado. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 146, p. 351-367, maio/ago. 2012.

EVANS, P. Algumas implicações da obra de Vygotsky na educação especial. In: DANIELS, H. (Org.). **Vygotsky em foco**: pressupostos e desdobramentos. Campinas: Papyrus, 1994, p. 68-89.

FALEIROS, V. P. **O que é política social**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FONTES, R. de S. A escuta pedagógica à criança hospitalizada: discutindo o papel da educação no hospital. **Revista Brasileira de Educação**, n. 29, p. 119-38, maio/ago. 2005.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 19. ed. São Paulo: Loyola, 2009. 79 p.

_____. **Du gouvernement des vivants (1979-1980)**. Paris: Gallimard/ Seuil, 2012.

_____. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1987. 288 p.

FREIRE, P. **Conscientização**: Teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Educação como prática da liberdade.** 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Coleção O mundo, hoje, v. 21. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação e mudança.** 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 1996.

_____. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREITAS, A. L. S. de. **V COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, 2005. Recife.** Pedagogia do inédito-viável: contribuições de Paulo Freire para fortalecer o potencial emancipatório das relações ensinar-aprender-pesquisar. Recife, 19 a 22 set. 2005.

GALLO, S. Repensar a educação: Foucault. **Educação & Realidade**, 29(1): 79-97, jan./jun. 2004.

GARCIA, C. M. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, n. 3, v. 2, p. 11-49, ago./dez. 2010.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 270 p.

GUIMARÃES, V. S. O grupo focal e o conhecimento sobre identidade profissional dos professores. In: PIMENTA, S. G; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. (Orgs.). **Pesquisa em educação:** alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Loyola, 2006.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KOVACS, Julia Maria. **Morte no desenvolvimento humano.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1992.

LAROSSA, J. **Linguagem e educação depois de Babel.** São Paulo: Autêntica, 2007. 360 p.

LÉVINAS, E. **Entre nós:** ensaios sobre alteridade. Petrópolis: Vozes, 2005.

LEVITT, S. **Habilidades básicas:** guia para desenvolvimento de crianças com deficiência. Campinas: Papyrus, 1997.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 20, 1º sem. 2005, p. 11-30.

MANTOAN, M. T. E. Educação Especial na perspectiva inclusiva: o que dizem os professores, dirigentes e pais. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 2, n. 1, p. 23-42, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/5169/3642> . Acesso em: 5 jan. 2018.

_____. Ensinando a turma toda: as diferenças na escola. **Pátio Revista Pedagógica**, Porto Alegre, Ano V, n. 20, p. 18-28, fev./abr. 2002. Disponível em: <http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=870>. Acesso em: 20 out. 2017.

_____. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar**. São Paulo: Summus, 2006.

_____. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 20, 1º sem. 2005, p. 11-30.

MARTINS, R. J.; LEPARGNEUR, H. **Introdução a Lévinas: pensar a ética no século XXI**. São Paulo: Paulus, 2014.

MENDONÇA, A. A. dos S. **III Congresso Internacional: trabalho docente e processos educativos. Educação Especial e Educação Inclusiva: dicotomia de ensino dentro de um mesmo processo educativo**. Uberaba, ISSN: 2237-8022, 22 a 24 set. 2015. Disponível em: <https://www.uniube.br/eventos/epeduc/2015/completos/39.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2017.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINUTO SAUDÁVEL. **O que é Encefalite Herpética, tipos, tratamento, prevenção, tem cura?** Disponível em: <https://minutosaudavel.com.br/o-que-e-encefalite-tipos-tratamento-prevencao-tem-cura/#como-tratar>. Acesso em: 10 jan. 2018.

MOREIRA, A. F. B. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez/ Brasília, DF: Unesco, 2000.

NETO, A. S.; MACIEL, L. S. B. (Orgs.). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papirus, 2002. 192 p.

NÓVOA, A. Profissão professor. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2010, 111 p.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação/Superintendência da Educação. Instrução nº 006/2008. Estabelece procedimentos para a implantação e funcionamento do Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar/SAREH. **Diário Oficial do Estado**. Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=464>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva do professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Fac. Educ.** São Paulo, v. 22, n. 22, p. 72-89, jul./dez. 1996.

_____ ; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

_____ ; _____ ; FRANCO, M. A. (Orgs.) **Pesquisa em educação**: alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Loyola, 2006.

PORTAL EDUCAÇÃO. **Distrofia Muscular de Duchenne (DMD)**. Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/fisioterapia/distrofia-muscular-de-duchenne-dmd/34732>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

REIS, F. **A pipa**. Disponível em: <<http://www.blocosonline.com.br/literatura/ poesia/pinf/pinf0102.php> >. Acesso em: 27 fev. 2018.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ROPOLI, E. A. et al. **A Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar**: a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação / Fortaleza: Secretaria de Educação Especial / Ceará: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SANTOS. Lei nº 2.681, de 13 de janeiro de 2010. Plano Municipal de Educação do Município de Santos. **Diário Oficial de Santos**. Disponível em: <<https://egov.santos.sp.gov.br/legis/document/?code=5430>>. Acesso em: 7 jul. 2017.

_____. Portaria nº 101/2016, de 14 de dezembro de 2016. Dispõe sobre as Diretrizes do Projeto Atendimento Pedagógico Domiciliar (SEDUC) para o ano letivo de 2017. **Diário Oficial de Santos**. São Paulo, SP, 14 dez. 2016. Disponível em: <<https://egov1.santos.sp.gov.br/do/1316/2016/do14122016.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2017.

_____. SEDUC. Portaria nº 25/2008. Diretrizes para a seleção de professor interessado em atuar no Atendimento Domiciliar. **Diário Oficial de Santos**. Disponível em: <<https://egov.santos.sp.gov.br/edudoc/document/?view=333>>. Acesso em: 7 set. 2016.

SCHON, Donald. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, M. I. da. **Por que a terminologia, pessoas com deficiência?** Disponível em: <<https://www.selursocial.org.br/porque.html>>. Acesso em: 7 jul. 2017.

SILVA, T. T. da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, A. O manifesto dos pioneiros da educação nova. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 65, n. 150, maio/ago. 1984, p. 407-425.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2016.

VASCONCELOS, M. C. C. A Educação doméstica no Brasil de oitocentos. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 28, n. 14, p. 24-41, jan./ jun. 2007.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Rio de Janeiro: Andes, 1941.

ANEXOS

ANEXO A

UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS
CENTRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Eu _____, após ter lido e entendido as informações referentes a este estudo intitulado **DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA DOCÊNCIA PARA ATUAÇÃO NO PROJETO ATENDIMENTO PEDAGÓGICO DOMICILIAR**, desenvolvido por Maria Emília Araujo França de Abreu, orientado pela Prof.^a Dra. Abigail Malavasi, **CONCORDO VOLUNTARIAMENTE** em participar do mesmo, sem receber qualquer incentivo financeiro nem ter qualquer ônus, com a finalidade exclusiva de colaborar com a pesquisa.

Fui informado (a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais, pretende analisar como se materializa, no contexto escolar, a compreensão da prática educativa de professores que atuam no Atendimento Pedagógico Domiciliar e construir uma proposta de intervenção que auxilie no atendimento das demandas que essa modalidade de atendimento pedagógico exige.

Fui ainda informado (a) de que posso me retirar desse estudo a qualquer momento, sem haver qualquer prejuízo para o meu acompanhamento nem quaisquer sanções ou constrangimentos contra mim.

A colaboração será feita de forma anônima, por meio de questionário. O acesso e a análise dos dados coletados serão efetuados apenas pela pesquisadora e por seu orientador e/ou coorientador.

Atesto o recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Em caso de dúvida, devo procurar o Comitê de Ética e Pesquisa da Unimes (Rua da Constituição, nº 374, Vila Nova, Santos – SP – CEP: 11015-470 – fone: (13) 3226.3400 – ramal: 3477 – e-mail: xandu@unimes.br)

Santos, ____ de _____ de 2017.

Assinatura do (a) participante:

Nome: _____
R.G. nº _____
Endereço: _____

Assinatura do professor orientador:

Nome: Elaine Marcílio dos Santos
R.G. nº _____
Endereço: _____

Assinatura do professor orientador:

Nome: Abigail Malavasi
R.G. nº _____
Endereço: _____

ANEXO B

UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS
CENTRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE
I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO DA PESQUISA

Dados de Identificação

Nome _____ :

.....

Função que exerce dentro da unidade escolar:

Documento _____ de _____ Identidade _____ Nº _____

.....

Sexo: () M () F

Data de Nascimento:...../...../.....

Endereço:.....

..Nº:.....Complemento.....

.....

Bairro:.....Cidade:.....

.....

CEP:.....Telefone:.....

II – DADOS SOBRE A PESQUISA

Título do Protocolo de Pesquisa: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA DOCÊNCIA
 PARA ATUAÇÃO NO PROJETO ATENDIMENTO PEDAGÓGICO DOMICILIAR.

Auxiliar de pesquisa: Maria Emília Araujo França de Abreu

Documento de Identidade Nº 44.100.086-1 Sexo: feminino

Cargo/Função: Professor

III – REGISTRO DAS EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO SUJEITO DA PESQUISA SOBRE A PESQUISA, CONSIGNANDO:

Esta pesquisa tem como objetivo analisar como se materializa, no contexto escolar, a compreensão da prática educativa de professores que atuam no Atendimento Pedagógico Domiciliar e construir uma proposta de intervenção que auxilie no atendimento das demandas que essa modalidade de atendimento pedagógico exige.

O procedimento será realizado através de uma pesquisa exploratória, a fim de serem descortinados os acervos sobre os estudos que envolvem o APD no Brasil.

Tendo como base o que será desenvolvido no decorrer do projeto, será constituído um grupo focal composto por mim e três professoras atuantes no APD da rede municipal de Santos – duas docentes que ingressaram há mais tempo no projeto e uma que ingressou recentemente –, a fim de serem discutidas as diversas realidades e o que ocorre nesses atendimentos, no âmbito da aprendizagem dos alunos e a formação docente. O questionário é composto por 11 questões.

Após a realização do grupo focal, os dados coletados serão analisados dentro do enfoque interpretativo (Gómez 2007, p. 99), a fim de serem entendidas as relações entre as práticas nos Atendimentos Pedagógicos Domiciliares e a aprendizagem dos alunos que fazem parte da rede municipal de Santos.

Pretende-se apresentar como produto final um e-book, para que o grupo possa contribuir com reflexões que poderão auxiliar professores que se propuserem a assumir o Projeto Atendimento Pedagógico Domiciliar.

IV – ESCLARECIMENTOS DADOS PELO PESQUISADOR SOBRE GARANTIAS DO SUJEITO DA PESQUISA

1. Acesso, a qualquer tempo, às informações sobre procedimentos, riscos e benefícios relacionados à pesquisa, inclusive para dirimir eventuais dúvidas:

Auxiliar de pesquisa: Maria Emília Araujo França de Abreu

Rua Rio de Janeiro, nº 22, apto. 223B – Vila Belmiro – Santos – SP – CEP 11075-340

Telefone: (13) 981221615 – e-mail: marylinda_79@hotmail.com

Comitê de Ética da Universidade Metropolitana de Santos

Rua da Constituição, nº 374, Vila Nova, Santos – SP – CEP: 11015-470 – Telefone:
(13) 3226-3400 – ramal: 3477 – e-mail: xandu@unimes.br

2. Liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e de deixar de participar do estudo, sem que isto traga prejuízo à continuidade da assistência;
3. Salvaguarda da confidencialidade, sigilo e privacidade.

V- CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após convenientemente ser esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar do presente Protocolo de Pesquisa.

Santos, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante

Identidade:

Endereço:

Tel.:

Assinatura do pesquisador

(carimbo ou nome legível)

ANEXO C

DISCIPLINA OBRIGATÓRIA			
NOME DA DISCIPLINA	PROFESSOR RESPONSÁVEL	Período	Carga Horária
Escola, Ensino Fundamental e Práticas Docentes	Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos Prof. ^a Maria Candelária Volponi Moraes	1º semestre/2016	45h/ 3 créditos
<p>Ementa: Esta disciplina compreende análise crítica das relações históricas entre escola e ensino, enfatizando as implicações para a prática dos professores, na perspectiva de formação continuada e da melhoria do Ensino Fundamental. Práticas docentes, trabalho docente e suas relações com a organização do trabalho no mundo contemporâneo. Proposição de inovações educacionais, discutindo-as a partir dos referenciais teóricos e práticos das diversas disciplinas do Mestrado e articulando teoria/prática; conteúdo/método; professor/aluno/conhecimento, sob a ótica da diversidade na sala de aula.</p>			
<p>Mudanças e Desconstruções: Esta disciplina contribuiu para a evolução da minha prática e para o entendimento de como o professor pode contribuir para o crescimento integral do seu aluno. Lembro-me da contribuição de Giroux (1997, p. 161), em sua obra Professores intelectuais: “É importante enfatizar que os professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando. Isto significa que eles devem assumir um papel responsável na formação dos propósitos e condições de escolarização”.</p>			
<p>Participação em eventos científicos: um dos artigos produzidos nesta disciplina, contribuiu para o aprimoramento do meu relato de prática, apresentado na XVI Jornadas Trasandinas de Aprendizaje.</p> <p>Título do artigo: Implementação de Estratégias Pedagógicas facilitadoras no âmbito da Educação Inclusiva.</p> <p>Data da realização: 23/09/2016.</p> <p>Publicação em Anais de Congressos: Disponível em: < http://unimes.br/jornadatrasandinas/wp-content/uploads/2016/10/ANAIS-DAS-XVI-JORNADAS-TRASANDINAS-DE-APRENDIZAJE-2016-3.pdf>.</p> <p>Resumo: O presente relato de prática apresenta estratégias pedagógicas facilitadoras que podem auxiliar alunos que apresentam Necessidades Educacionais Especiais, impossibilitados de frequentarem a escola. Este trabalho aborda estratégias pedagógicas utilizadas para alfabetizar um aluno que apresenta Distrofia Muscular de Duchenne – doença degenerativa e progressiva, que compromete os movimentos musculares ao longo do tempo, associada a déficit cognitivo.</p>			
<p>Bibliografia: ALARCÃO, Isabel. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. São Paulo: Cortez, 2003. ANTUNES, C. Como desenvolver as competências em sala de aula. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. APPLE, M. Educação e poder. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.</p>			

- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.
- ARRUDA, E. P. Na tessitura das tramas virtuais: entre histórias, tecnologias e aprendizagens. In: FONSECA, S. G.; GATTI JUNIOR, D. (Orgs.). **Perspectivas do ensino de História: ensino, cidadania e consciência histórica**. Uberlândia: EDUFU/Faping, 2011, p. 131-153.
- BENASSULY, J. S. A formação do professor reflexivo e inventivo. In: LINHARES, C.; LEAL, M. C. (Orgs.). **Formação de professores: uma crítica à razão e às políticas hegemônicas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- CAPOVILLA, A.; CAPOVILLA, F. **Alfabetização fônica**: construindo competência de leitura e escrita. Livro do aluno, V. 1. São Paulo (SP): Scortecci, Fapesp, CNPq, v.1, 2003, p.151.
- CAPOVILLA, F. Avaliação e intervenção metafonológica em distúrbio da linguagem escrita. **Revista Psicopedagogia**, v. 21, n. 64, p.57-68, 2004.
- CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- DUARTE, N. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vygotsky e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação & Sociedade**, Campinas-SP, ano XXI, n. 71, p. 79-115, jul. 2000. Disponível em: <
<http://stoa.usp.br/mpp5018/files/19822/A+anatomia+do+homem+%C3%A9+a+chave+da+anatomia+do+macaco.pdf> >. Acesso em: 4 mar. 2014.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

DISCIPLINA OBRIGATÓRIA			
NOME DA DISCIPLINA	PROFESSOR RESPONSÁVEL	Período	Carga Horária
Metodologia da Pesquisa Científica	Prof. Dr. Thiago Ramos Simão	1º semestre/2016	45h/ 3 créditos
<p>Ementa: O lugar da pesquisa no processo de construção do conhecimento científico e os fundamentos epistemológicos da investigação no campo da educação, bem como apresenta e aprofunda os processos metodológicos para a construção de projetos de pesquisas e ações na escola, particularmente no ensino fundamental. Abordagem da pesquisa científica como fruto do cotidiano do profissional docente que se traduz num processo complexo, como forma de observar atentamente o universo circundante, resgatando metodologicamente questões relativas ao macro e microfenômenos, discutindo as possibilidades cognitivas, estéticas e éticas, num constante diálogo criativo e que resulte em novas práticas docentes que possam ser aplicadas no ensino fundamental público. Normas técnicas de redação e avaliações de monografias, dissertações de mestrado e teses de doutorado.</p>			
<p>Mudanças e Desconstruções: A disciplina me proporcionou um olhar para a organização das atividades, de acordo com as normas da ABNT, que propiciam um aprimoramento na prática educacional.</p>			
<p>Bibliografia: ANDRÉ, M. E. D. A. Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional. Brasília: Líber Livro, 2005. BAUER, M. W.; GASKELL, G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.</p>			

- BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa em Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado**. Barcelona: Ediciones Martínez- Roca, 1988.
- CATANI, D. B. et al. O que eu sei de mim: narrativas autobiográficas, história da educação e procedimentos de formação. **Educação e Linguagem**, ano 8, n. 11, p. 31-50, jan. / jun. 2005.
- CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, p. 7-18, abr. 2006.
- CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 108.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Narrative Inquiry: experience and story in qualitative research**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2000.
- CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. In: LARROSA, J. et al. **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Laertes, 1995, p. 11-59.
- COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Porto Alegre: Mediação, 1996.
- DEMARTINI, Z. B. F. Pesquisa no campo educacional: dos documentos aos relatos orais. *Revista Pesquisa Qualitativa*, Ano 2, n. 1, p. 99-109, 2006.
- DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. (Orgs.). **A pesquisa na formação paulista**. 1995.
- GARRIDO, E.; PIMENTA, S. G.; MOURA, M. O. A pesquisa colaborativa como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão do professor. In: MARIN, A. J. (Org.). **Educação continuada: reflexões, alternativas**. Campinas: Papirus, 2000, p.89-112.
- JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- KINCHELOE, J. L.; KATHLEEN, B. S. **Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- LYTLE, S. L.; COCHRAN-SMITH, M. Aprender de la investigación de los docentes: una tipología de trabajo. In: ANGULO, J. et al. **Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica**. Madrid: Ediciones Akal, 1999, p. 320-338.
- NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 1995.
- PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. (Orgs.). **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Loyola, 2006.
- PONTE, J. P. Investigar a nossa própria prática. In: GTI Grupo de Trabalho sobre investigação. **Refletir e investigar sobre a prática profissional**. Lisboa: Associação de Professores de Matemática (APM), 2002, p. 5-28.
- SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EIDPUCRS, 2006.
- SZYMNSKI, H. (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Líber Livro, 2004.

DISCIPLINA OBRIGATORIA			
NOME DA DISCIPLINA	PROFESSOR RESPONSÁVEL	Período	Carga Horária
Políticas Públicas Implementadas no Ensino Fundamental	Prof. ^a Dra. Elisabeth Tavares	2º semestre/2016	45h/ 3 créditos
<p>Ementa: Políticas Públicas de Educação: concepções e seus processos de formulação, implementação e avaliação. Políticas Públicas para o Ensino Fundamental: percurso histórico e implicações para as práticas docentes, bem como a intervenção estatal na garantia do direito à educação.</p>			
<p>Mudanças e Desconstruções: Esta disciplina permitiu-me ter a compreensão de como acontece o processo de escolarização do indivíduo e como as legislações têm o poder de mudar uma realidade, muitas vezes, estática.</p>			
<p>Bibliografia: ACQUAVIVA, M. C. Teoria Geral do Estado. 3. ed. São Paulo: Manole. ISBN: 9788520430262. ARRETCHE, M. T. S. Estado Federativo e Políticas Sociais: determinantes da descentralização. 3. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2011. _____. Tendências no Estudo sobre avaliação. In: RICO, E. M. (Org.). Avaliação de Políticas Sociais: uma questão em debate. São Paulo: Cortez, 2001. CAMBA, M. As políticas de avaliação do rendimento escolar e as interfaces na esfera nacional e estadual: análise do SARESP como política de avaliação no Estado de São Paulo. 2011. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, Campinas, 2011. CARAPETO, N. S. F. (Org.). Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. ISBN 85-249-0690-1. _____; AGUIAR, M. A. da S. (Orgs.) Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromisso. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004. FIGUEIREDO, M. F.; FIGUEIREDO, A. M. C. Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica. Análise & Conjuntura, Belo Horizonte, 1 (3) 107-127, set./dez. 1986. Aula n. 9 - 24, 26 e 31/10. FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. HOFLING, E. de M. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. Cadernos CEDES, ano XXI, n. 55, nov. 2001. Aula1 e 2 – 15, 17/08 e 22, 24/08. LOBATO, L. Algumas considerações sobre a representação de interesses no processo de formulação de políticas públicas. Revista de Administração Pública – FGV, Rio de Janeiro, 31 (1): 30-48, jan. / fev.1997. Aula n. 09 - 24, 26 e 31/10. OLIVEIRA, D. de A. Política e gestão da educação. In: OLIVEIRA, D. A.; ROSAS, M. de F. F. (Orgs.). Belo Horizonte: Autêntica, 2002. ISBN 85-7526-067-7. OLIVEIRA, G. A. de. Pesquisas em Políticas Educacionais: considerações sobre questões epistemológicas e metodológicas. Revista Encontro de Pesquisa em Educação, Uberaba, v. 1, n. 1, p. 76-86, 2013. Aula n. 3 -29 e 31/08. RICO, E. M. (Org.). Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. SAVIANI, D. Política Educacional Brasileira: limites e perspectivas. Revista da Educação. PUC- Campinas, Campinas, n. 24, p. 7-16, jun. 2008. AULA n. 5 - 19 E 21/09.</p>			

SHENEIDER, M. P.; NARDI, E. P.; DURLI, Z. O PDE e as metas do PAR para a formulação de professores da educação básica. **Revista ENSAIO: Avaliação e Políticas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 75, abr. / jun. 2012. Aula n. 10 – 7 e 9/11.

SINGER, P. Poder, política e educação. **Revista Brasileira de Educação, USP-SP**, São Paulo, p. 5-15, jan./ fev. mar. /abr. 1996, n.1. Aula n. 3 – dia 29 e 31/08.

Tavares, E. S. **O sistema municipal de ensino de Santos e o atendimento às demandas da educação na cidade: um estudo crítico**. 2009. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2009.

TELLO, C. G. O campo teórico da Política Educacional: modelos, abordagens e objetos de estudo. **Revista de Ciências Humanas- Educação**, v. 16, n. 26, p. 140-158, jul.2015. Aula 4 -12 e 14/09.

VIEIRA, S. L. **Política e gestão da escola: desafios a enfrentar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. **Poder local e educação no Brasil: dimensões e tensões**. Disponível em: < www.seer.ufrgs.br/rbpaee/article/download/19972/11603 >. Acesso em: 6 fev. 2016. Aula 6. 26 e 28/09.

_____. Política(s) e gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **RBPAE**, v. 25, n.1, p. 53-69, jan./abr. 2007. Aula n. 8 – 10, 17 e 19/10.

WELTER, C. B.; PASINI, J. F. S. **Avaliação em larga escala? O que dizem as crianças**. Aula n. 7 – 3 e 5 /19.

WERLE, F. O. C. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011. Aula n. 7 – 3 e 5 /10.

DISCIPLINA ELETIVA			
NOME DA DISCIPLINA	PROFESSOR RESPONSÁVEL	Período	Carga Horária
Aquisição da Linguagem e os Multiletramentos	Prof. ^a Dra. Abigail Malavasi Prof. ^a Dra. Elaine Marcílio Santos	2º semestre/2016	45h/ 3 créditos
Ementa: O processo de aquisição da linguagem e suas relações. Fundamentos para a compreensão do sistema de escrita alfabética e domínio da linguagem escrita no Ensino Fundamental. As diferentes abordagens de ensino da língua. A leitura e a compreensão. Avaliação da leitura e das habilidades fonológicas. Relações entre habilidades de leitura e letramento.			
Mudanças e Desconstruções: A disciplina me oportunizou a compreensão da linguagem, como cada criança se desenvolve neste segmento.			
Participação em eventos científicos: apresentei um artigo produzido nesta disciplina, no IX Congresso ICLOC de Práticas em Sala de Aula.			
Título do artigo: Alfabetização e a formação de Professores para a Educação Inclusiva.			
Data da realização: 27/05/2017.			
Publicação em Anais de Congressos: Disponível em: < http://www.icloc.org.br/congressoicloc/livros/9congresso_icloc.pdf >.			

Resumo: O objetivo deste trabalho é apresentar considerações a respeito de como a formação dos professores contribui para o bom desenvolvimento dos alunos que apresentam Necessidades Educacionais Especiais, com enfoque no processo de aquisição da leitura e da escrita. Haverá também uma abordagem sobre alfabetização e letramento, seus conceitos e como deve ser esse processo na Educação Inclusiva. A metodologia utilizada será a pesquisa bibliográfica.

Bibliografia:

ADAMS, M. J.; FOORMAN, B.; LUNCBERG, I; BÉELER, T. **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Porto Alegre: Artmed, 2006, 215 p.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

CAPOVILA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. **Problemas de leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica**. São Paulo, São Paulo: Memnon-Fapesp. 2000.

_____; _____. **Alfabetização: método fônico**. 3. ed. São Paulo: Memnon; 2004.

CERVERA, J.; IGUAL, A. **Comparación de programas para el desarrollo de la consciencia fonológica**. Escuela Universitaria de Magisterio EDETANIA. Universidad de Valencia. n. 14, septiembre, 1998.

COSTA, A. C. Instrumentos de avaliação: questionamentos e possibilidades. O Olhar clínico na prática psicopedagógica. **Associação Brasileira de Psicopedagogia**, Seção Rio Grande do Sul, 2003-2004, p. 47-62.

COSTA, A.; KUSNER, R.; MOOJEN, S. **Ditado balanceado para o segundo semestre da alfabetização**. 2002. (não publicado).

CUNNINGHAM, A. E. Explicit versus implicit instruction in phonemic awareness. **J Exp Child Psychol**, 1990.

MORAIS, A.; LEITE, T. Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizandos? In: MORAIS, A.; ALBUQUERQUE, E.; FERRAZ, T. (Orgs.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. MEC :UFPE/ CEEL, 2005.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona)**. In:

_____; _____. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FARACO, C. **Escrita e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 1994.

FREITAS, G. Sobre consciência fonológica. LAMPRECHT, R. (Org.). **Aquisição fonológica do português**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

GOUGH, P. et al. A estrutura da consciência fonológica. In: Cardoso-Martins, C. **Consciência fonológica e alfabetização**. Petrópolis: Vozes, 1996.

GRÉGOIRE, J.; PIÉRART, B. **Avaliação dos problemas de leitura: os novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

MORAIS, J.; KOLINSKY, R. A ciência cognitiva da leitura e a alfabetização. **Pátio Revista Pedagógica**, Porto Alegre, n. 29, p. 13-17, 2004.

MORAIS, J. **A arte de ler**. São Paulo: Editora Unesp, 1995.

NUNES, S. R. **Comparando habilidades de leitura e escrita em crianças alfabetizadas por diferentes metodologias**. 1995. Dissertação de Mestrado. UFPE, 1995.

DISCIPLINA ELETIVA			
NOME DA DISCIPLINA	PROFESSOR RESPONSÁVEL	Período	Carga Horária
Tendências Contemporâneas da Aprendizagem	Prof. ^a Dra. Elisete Gomes Natário	1º semestre/2017	45h/ 3 créditos
<p>Ementa: O processo ensino-aprendizagem e as tendências contemporâneas de aprendizagem. Relação entre ensino e formação de conceitos. Aprendizagem mecânica e a aprendizagem significativa no Ensino Fundamental. Importância do conhecimento prévio para a aprendizagem e a explicação dos processos para relacionar na estrutura cognitiva do aluno o conhecimento de mundo e o novo material a ser aprendido com significado e significância. Construção humana por meio da aprendizagem e princípios norteadores das tendências contemporâneas. Aprendizagem significativa e o uso de mapas conceituais no planejar e organizar o ensino.</p>			
<p>Mudanças e Desconstruções: A disciplina enfatizou teorias já foram abordadas em uma realidade distante, que ainda permanecem. Vygotsky, Piaget, Wallon e Ausubel são autores que enfatizam a influência do meio social na aquisição do conhecimento, a afetividade, como ocorre a aprendizagem significativa e as fases do desenvolvimento do indivíduo. Elementos que auxiliam a organização do trabalho docente: o Diagrama V de Gowin e o Mapa Conceitual de Novak.</p>			
<p>Bibliografia: AUSUBEL D. P.; NOVAK J. D.; HANESIAN, H. (2009). Psicologia Educativa: un punto de vista cognoscitivo. 2. ed. México: Trillas, 2009. LEFRANÇOIS, G. R. Teorias da aprendizagem. São Paulo: Cengage Learning, 2008. MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. (Orgs.). A construção da pessoa na proposta de Henri Wallon. São Paulo: Loyola, 2004. MINGUET, P. A. (Org.) A construção do conhecimento na educação. Porto Alegre: Artmed, 1998. MOREIRA, M. A. Aprendizagem significativa. Brasília: Ed. da UnB, 1998. _____. Mapas conceituais e aprendizagem significativa, 1997. Disponível em: < http://www.if.ufrgs.br/~moreira/mapasport.pdf >. Acesso em: 27 ago. 2015. _____; MASSINI, E. F. S. Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982. NOVAK, D. J.; GOWIN, D. B. Aprendendo a aprender. Barcelona: Martínez Roca, 1988. _____; _____. Teoría y práctica de la educación. 1988. PIAGET, J. O diálogo com a criança e o desenvolvimento do raciocínio. São Paulo: Scipione, 1997. POZO, J. I. Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre:, 2002. SALVADOR, C. C. (Org.). Psicologia do ensino. Porto Alegre: Artmed, 2000. VASCONCELLOS, C. dos S. Metodologia Dialética em sala de aula. Revista de Educação AEC, Brasília, n. 83, abr. 1992. VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.</p>			

WALLON, H. Psicologia e educação. In: WEBER, M. J. S.; BRULFERT, J. N. (Orgs.). **Henry Wallon: psicologia**. São Paulo: Ática, 1986.
 WOOLFOLK, A. **Psicologia da educação**. 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DISCIPLINA ELETIVA			
NOME DA DISCIPLINA	PROFESSOR RESPONSÁVEL	Período	Carga Horária
Teorias da Aprendizagem e a Inclusão	Prof. ^a Dra. Abigail Malavasi	1º semestre/2017	45h/ 3 créditos
<p>Ementa: Inclusão, práticas docentes e educação inclusiva. Neurociência, educação, teorias de aprendizagem e a teoria histórico-cultural de Vygotsky. Escola, educação inclusiva e a escola para todos: desenvolvimento humano, aprendizagem e práticas docentes. Medicalização da educação e direitos humanos: as políticas públicas para o ensino fundamental.</p>			
<p>Mudanças e Desconstruções: Essa disciplina foi norteadora da minha prática atual. Autores como Vygotsky, Mantoan e Foucault trouxeram um olhar enriquecedor para trabalhar com os meus alunos domiciliares.</p>			
<p>Bibliografia: BRASIL. Educação inclusiva: a fundamentação filosófica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/fundamentacaofilosofica.pdf >. _____. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. 2008. Ministério da Educação. Disponível em: < http://portal.mee.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf >. _____. Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas. Brasília: MEC, Secretaria da Educação Especial, 2006. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/const_escolasinclusivas.pdf >. _____. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Ministério da Educação. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/apresentacao >. CARVALHO, R. E. Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2014. MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015. _____. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: ARANTES, V. A. (Org.). Inclusão escolar. São Paulo: Summus, 2006. MOREIRA, M. A. Teorias de aprendizagem. São Paulo: EPU, 1999. OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C. Contribuições da perspectiva histórico-cultural de Luria para a pesquisa contemporânea. Educação e Pesquisa: São Paulo, v.36, n. especial, p. 107-121, 2010. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/ep/v36nspe/v36nspea09.pdf >. OLIVEIRA, M. K. de. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993. PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com Necessidades Educacionais Especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, V. A. (Org.). Inclusão escolar. São Paulo: Summus, 2006.</p>			

SILVA, C. L. Professores pensando sobre neurociência e educação. **Revista Veras**, v.2, n.2, set. 2012. Disponível em: <
<http://iseveracruz.edu.br/revistas/index.php/revistaveras/article/view/100/82>>.
 VYGOTSKY, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**: São Paulo, v.37, n.4,dez. 2011. Disponível em: <
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000400012>.
 _____; LURIA, A.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 4. ed. São Paulo: ícone, 1992.

DISCIPLINA OBRIGATÓRIA			
NOME DA DISCIPLINA	PROFESSOR RESPONSÁVEL	Período	Carga Horária
Seminário de Pesquisa I	Orientadora: Prof. ^a Dra. Abigail Malvasi	1º semestre/2016	15h/ 1 crédito
<p>Ementa: Atividades voltadas para a discussão teórica metodológica sobre o desenvolvimento das dissertações em elaboração nas linhas, com ênfase na discussão sobre o objeto e os problemas da pesquisa, advindos da prática do mestrado.</p>			
<p>Bibliografia: ALVES, F. Inclusão: muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio. 5. ed. Rio de Janeiro: Walk, 2012. 149 p. AUSUBEL, D. P. A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982. BRASIL. Portaria nº 101/2016, de 14 de dezembro de 2016. Dispõe sobre as Diretrizes do Projeto Atendimento Pedagógico Domiciliar (SEDUC) para o ano letivo de 2017. Diário Oficial de Santos. São Paulo, SP, 14 dez. 2016. Disponível em: < https://egov1.santos.sp.gov.br/do/1316/2016/do14122016.pdf >. Acesso em: 20 mai. 2016. Disponível em: <http://www.waece.org/AMEI/congresocompetencias/ponencias/victor_da_fonseca.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2016. FONSECA, V. da. Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2008. LEVITT, S. Habilidades básicas: guia para desenvolvimento de crianças com deficiência. Campinas: Papirus, 1997. SABINI, M. A. C.; LUCENA, R. D. de. Jogos e brincadeiras na educação infantil. Campinas: Papirus, 2004.</p> <p><i>Essa bibliografia está relacionada ao primeiro projeto de pesquisa. Em minha trajetória no Mestrado, houve modificações na finalização do projeto.</i></p>			

DISCIPLINA OBRIGATÓRIA			
NOME DA DISCIPLINA	PROFESSOR RESPONSÁVEL	Período	Carga Horária
Seminário de Pesquisa II	Orientadora: Prof. ^a Dra. Abigail Malavasi	2º semestre/ 2016	15h/ 1 crédito
<p>Ementa: Atividades voltadas para a discussão teórica metodológica sobre o desenvolvimento das dissertações em elaboração nas linhas, com ênfase na problematização do objeto, definição das questões de pesquisa e elaboração final dos objetivos a serem alcançados.</p> <p>Bibliografia: BRASIL. Portaria nº 101/2016, de 14 de dezembro de 2016. Dispõe sobre as Diretrizes do Projeto Atendimento Pedagógico Domiciliar (SEDUC) para o ano letivo de 2017. Diário Oficial de Santos. São Paulo, SP, 14 dez. 2016. Disponível em: < https://egov1.santos.sp.gov.br/do/1316/2016/do14122016.pdf >. Acesso em: 20 mai. 2016. DEMO, P. Avaliação qualitativa: polêmicas do nosso tempo. 5. ed. São Paulo: Autores Associados, 1995. FREIRE, P. Educação e mudança. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008. GIROUX, H. A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997. 270 p. HOFFMANN, J. Avaliar para promover: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2008. LIBÂNEO, J. C. Didática. Coleção Magistério 2º Grau. Série Formando Professor. São Paulo: Cortez, 1994. PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. Compreender e transformar o ensino. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.</p>			

DISCIPLINA OBRIGATÓRIA			
NOME DA DISCIPLINA	PROFESSOR RESPONSÁVEL	Período	Carga Horária
Seminário de Pesquisa III	Orientadora: Prof. ^a Dra. Abigail Malavasi	1º semestre/ 2017	15h/ 1 crédito
<p>Ementa: Atividades voltadas para a discussão teórico-metodológica sobre o desenvolvimento das dissertações em elaboração nas linhas, com ênfase nos percursos metodológicos de investigação e de análise de dados.</p> <p>Bibliografia: ARROYO, M. G. Ofício de mestre: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000. AUSUBEL, D. Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2000. BOFF, L. Saber cuidar - Ética do humano: compaixão pela terra. 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.</p>			

BRASIL. **Classe Hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações.** Brasília (DF): MEC/SEESP, 2002.

_____. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192 >. Acesso em: 12 nov. 2016.

_____. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. **Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>. Acesso em: 29 abr. 2017.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

_____. Portaria nº 101/2016, de 14 de dezembro de 2016. Dispõe sobre as Diretrizes do Projeto Atendimento Pedagógico Domiciliar (SEDUC) para o ano letivo de 2017. **Diário Oficial de Santos.** São Paulo, SP, 14 dez. 2016. Disponível em: <https://egov1.santos.sp.gov.br/do/1316/2016/do14122016.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2017.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: MEC, 1996.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir.** Petrópolis: Vozes, 1987. 288 p.

KOVACS, M. J. **Morte no desenvolvimento humano.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1992.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

_____; PRIETO, R. G. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2006, p. 57-58.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos.** São Paulo: Loyola, 2006.

UNESCO. **Declaração de Salamanca.** Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2016.

DISCIPLINA OBRIGATÓRIA			
NOME DA DISCIPLINA	PROFESSOR RESPONSÁVEL	Período	Carga Horária
Prática de Estágio Supervisionado I	Orientadora: Prof. ^a Dra. Abigail Malavasi	1º semestre/2016	15h/ 1 crédito
<p>Ementa: Os mestrandos deverão desenvolver uma descrição detalhada de sua prática docente e, posteriormente, apresentá-la em seminário específico com a presença de docentes e discentes do Programa.</p> <p>Bibliografia: FEAC. Orientações para a composição do Memorial Descritivo. Disponível em: <http://www.feac.ufal.br/mestrado/economia/sites/default/files/modelo_12.memorial-descritivo-academico-cmea-1.pdf>. Acesso em: 29 mai. 2016. FREIRE, P. Educação e mudança. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008. MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000. PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. Compreender e transformar o ensino. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.</p>			

DISCIPLINA OBRIGATÓRIA			
NOME DA DISCIPLINA	PROFESSOR RESPONSÁVEL	Período	Carga Horária
Prática de Estágio Supervisionado II	Orientadora: Prof. ^a Dra. Abigail Malavasi	1º semestre/2016	15h/ 1 crédito
<p>Ementa: Nesta etapa, os mestrandos deverão unir elementos de avaliação de sua prática incluindo: autoavaliação (pontos fortes e pontos a serem melhorados), avaliação a partir dos discentes do ensino fundamental e uma heteroavaliação, (avaliação a partir de seus pares). Nesta etapa, também em forma de seminário, os trabalhos realizados deverão ser apresentados e discutidos com os demais envolvidos no Programa (orientadores e mestrandos).</p> <p>Bibliografia: BRASIL. Portaria nº 101/2016, de 14 de dezembro de 2016. Dispõe sobre as Diretrizes do Projeto Atendimento Pedagógico Domiciliar (SEDUC) para o ano letivo de 2017. Diário Oficial de Santos. São Paulo, SP, 14 dez. 2016. Disponível em: <https://egov1.santos.sp.gov.br/do/1316/2016/do14122016.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2016. DEMO, P. Avaliação qualitativa: polêmicas do nosso tempo. 5. ed. São Paulo: Autores Associados, 1995. FREIRE, P. Educação e mudança. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008. GIROUX, H. A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997. 270 p. HOFFMANN, J. Avaliar para promover: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2008. LIBÂNEO, J. C. Didática. Coleção Magistério 2º Grau. Série Formando Professor. São Paulo: Cortez, 1994</p>			

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.
 SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DISCIPLINA OBRIGATÓRIA			
NOME DA DISCIPLINA	PROFESSOR RESPONSÁVEL	Período	Carga Horária
Prática de Estágio Supervisionado III	Orientadora: Prof. ^a Dra. Abigail Malavasi	1º semestre/2017	15h/ 1 crédito
<p>Ementa: Nesta etapa, o orientador também deverá acompanhar o mestrando no cotidiano de sua prática para o planejamento conjunto de um projeto de pesquisa aplicado ao objeto escolhido que, posteriormente, deverá oferecer subsídios para a elaboração de um produto de intervenção nesta prática, com vistas ao aperfeiçoamento da mesma.</p> <p>Bibliografia: BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>. Acesso em: 29 abr. 2017. EVANS, P. Algumas implicações da obra de Vygotsky na educação especial. In: DANIELS, H. (Org.). Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos. Campinas: Papirus, 1994, p. 68-89. FOUCAULT, M. Vigiar e punir. Petrópolis: Vozes, 1987. 288 p. GIROUX, H. A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997. 270 p. MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015. UNESCO. Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2017.</p>			

ANEXO D

AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM - RICARDO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

RAFAEL DE ANDRADE FARIAS, nacionalidade BRASIL, menor de idade, neste ato devidamente representado por seu (sua) TUTOR - OZANI FARIAS (responsável legal), nacionalidade _____, estado civil SOLTEIRO, portador da Cédula de identidade RG nº. 14948106, inscrito no CPF/MF sob nº 04735321829, residente à Av/Rua M. EPITACIO PESSOA, nº. 693/53, município de santos.

AUTORIZO o uso de minha imagem em todo e qualquer material entre fotos e documentos.

santos, dia 02 de MARÇO de 2018.

Ozani Zuñi

(assinatura)

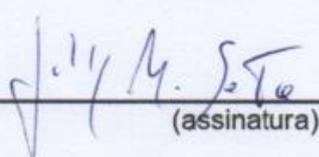
AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM - LAURA

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Luana Maroua Fontinato, nacionalidade
BRASILEIRA, menor de idade, neste ato devidamente representado por
 seu (sua) July Marques dos Santos (responsável legal),
 nacionalidade
BRASILEIRA, estado civil CASADA, portador da Cédula de
 identidade RG nº. 30772512-1, inscrito no CPF/MF sob nº
292191978-80, residente à Av/Rua
Guilherme Lemos, nº. 42/2883, município de
Santos.

AUTORIZO o uso de minha imagem em todo e qualquer material entre fotos e documentos.

Santos, dia 02 de MARÇO de 2018.



 (assinatura)

ANEXO E

UNIVERSIDADE
METROPOLITANA DE SANTOS
- UNIMES

**COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA DOCÊNCIA PARA ATUAÇÃO NO PROJETO ATENDIMENTO PEDAGÓGICO DOMICILIAR

Pesquisador: Abigail Malavasi

Versão: 1

CAAE: 88409418.2.0000.5509

Instituição Proponente: Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: 041133/2018

Patrocinador Principal: PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTOS ESTANCIA BALNEARIA

APÊNDICES

APÊNDICE A

Grupo Focal – Entrevista Semiestruturada

Público-alvo: Três professoras atuantes no Projeto Atendimento Pedagógico Domiciliar (APD)

Professora auxiliar da pesquisa: Maria Emília Araujo França de Abreu

Orientadora: Prof.^a Dra. Abigail Malavasi

- 1) Como você se sente em relação aos atendimentos domiciliares e a condição de limitação de saúde atual do seu aluno?
- 2) Como é a sua relação com a família do seu aluno?
- 3) Como é a sua relação com seu aluno?
- 4) Como esse vínculo acontece? Como ele é consolidado?
- 5) O Atendimento Pedagógico Domiciliar (APD) é uma modalidade bem recente no Brasil, existem poucos documentos que abordam esse segmento. O que você pensa a respeito deste projeto? Como você lida com essa modalidade de ensino, ressaltando os caminhos a serem trilhados para o processo de escolarização do indivíduo?
- 6) Você tem abraçado essa ideia de atuar pedagogicamente com um aluno impossibilitado de frequentar a Unidade Escolar por conta de um problema de saúde?
- 7) O que você entende por aulas na sala regular e aulas no Atendimento Pedagógico Domiciliar? Quais são as diferenças?
- 8) Qual a importância de uma prática fundamentada, para que o aluno evolua nos aspectos motor, afetivo e cognitivo?
- 9) Em sua opinião, para que serve a escola? O Atendimento Pedagógico Domiciliar vai ao encontro do que consta na Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, para atender às necessidades destes alunos”?

- 10) Quando o professor domiciliar chega à residência do aluno, há um receio por parte da família? Qual a sua visão com respeito a essa situação?
- 11) Como é a sua relação com a escola, mediante o APD?
- 12) Como é trabalhado o currículo da escola de origem no Atendimento Pedagógico Domiciliar?
- 13) Quais são as suas principais dificuldades?
- 14) Como lida com a patologia que a criança apresenta e outras questões pertinentes?
- 15) Como você acredita que deva ser sua formação docente para garantir um Atendimento Pedagógico Domiciliar que atenda às necessidades do seu aluno?

APÊNDICE B

ATIVIDADES COMPLEMENTARES

Desenho, a seguir, as Atividades Complementares realizadas no período de agosto de 2016 a julho de 2017:

- 28º Semana da Educação Prof. Paulo Freire: nos varais do meu quintal – 16/08/2016 a 19/08/2016 (ouvinte);
- I Simpósio “Mães Duchenne Becker Brasil” – 24/09/2016 (palestrante e ouvinte);
- XVI Jornadas Trasandinas de Aprendizaje (palestrante): Implementação de Estratégias Pedagógicas facilitadoras no âmbito da Educação Inclusiva – 23/09/2016 (palestrante e ouvinte, com publicação de anais em Congressos);
- I Congresso de Acessibilidade e Inclusão na Educação (CAIE) – 11/11/2016 (palestrante e ouvinte);
- Defesa de Mestrado - Usos da Prova Brasil: uma análise em escolas municipais de Ensino Fundamental I – 13/12/2016;
- IX Congresso ICLOC (Instituto Cultural Lourenço Castanho) de Práticas em Sala de Aula – 27/05/2017 (palestrante e ouvinte, com publicação de anais em Congressos);
- Curso EAD (Ensino a Distância) “Os desafios da Inclusão Escolar” – 24/05/2017 a 05/07/2017; data de conclusão: 13/07/2017;
- Curso EAD (Ensino a Distância) “Base Nacional Comum Curricular” – 24/05/2017 a 05/07/2017; data de conclusão: 13/07/2017.