



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**SAYONARA FREITAS DE CARVALHO MOREIRA**

**O ATENDIMENTO PEDAGÓGICO DOMICILIAR NA REDE PÚBLICA  
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FEIRA DE SANTANA: O ENTRE-LUGAR NA  
DISCUSSÃO CURRICULAR SOBRE DIVERSIDADE**

**FEIRA DE SANTANA/BA**

**2021**

**SAYONARA FREITAS DE CARVALHO MOREIRA**

**O ATENDIMENTO PEDAGÓGICO DOMICILIAR NA REDE PÚBLICA  
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FEIRA DE SANTANA: O ENTRE-LUGAR NA  
DISCUSSÃO CURRICULAR SOBRE DIVERSIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
em Educação da Universidade Estadual de Feira de  
Santana, para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Marco Antonio Leandro Barzano

Feira de Santana – BA

2021

## Ficha catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteado - UEFS

Moreira, Sayonara Freitas de Carvalho  
M839a O Atendimento Pedagógico Domiciliar na Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana: o entre-lugar na discussão curricular sobre diversidade/ Sayonara Freitas de Carvalho Moreira. - 2021.  
145f. : il.

Orientador: Marco Antonio Leandro Barzano

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Feira de Santana.  
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

1. Atendimento Pedagógico Domiciliar. 2. Educação Inclusiva. 3. Currículo. 4. Diversidade. I. Barzano, Marco Antonio Leandro, orient. II. Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Título.

CDU: 376.24



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA  
Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77.496 de 27/04/1976  
Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº 874/86 de 19/12/1986  
Recredenciada pelo Decreto Estadual Nº 9.271 de 14/12/2004  
Recredenciada pelo Decreto nº 17.228 de 25/11/2016

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

## **SAYONARA FREITAS DE CARVALHO MOREIRA**

“O ATENDIMENTO PEDAGÓGICO DOMICILIAR NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FEIRA DE SANTANA: O ENTRE-LUGAR NA DISCUSSÃO CURRICULAR SOBRE DIVERSIDADE”

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, na linha de Cultura, diversidade e linguagens, como requisito para obtenção do grau de mestre em Educação.

Feira de Santana, 23 agosto de 2021.

---

Prof/a. Dr/a. Marco Antonio Leandro Barzano  
Orientador/a – UEFS

---

Prof/a. Dr/a. Marcia Torres Neri Soares  
Primeiro/a Examinador/a - UNEB

---

Prof/a. Dr/a. Lucimère Rodrigues de Souza  
Segundo/a Examinador/a – UEFS

**RESULTADO: APROVADO**

Dedico este trabalho a todas/todos as/os estudantes que ao longo da minha caminhada como professora da Educação Básica me ensinaram a apreciar a delicadeza de cada movimento do cotidiano. Juntas/Juntos criamos táticas e (re)existimos no caminho da educação pública. Demarco aqui a luta de uma mulher do campo que trouxe, a princípio, a garantia do direito de estudar a seu filho em situação de adoecimento. Outras mulheres se juntaram a essa voz e vêm fortalecendo a consolidação de políticas públicas para o Atendimento Pedagógico Domiciliar em Feira de Santana. Mulheres, caminhar junto fortalece o caminhar! Aprendo muito com vocês. Gratidão!

## AGRADECIMENTOS

Feira de Santana, 16 de julho de 2021.

Companheiras, mães das/dos estudantes!

Um filho nos coloca em situação de êxtase de amor, de alegria e sensibilidade a tal ponto que se ele ou ela está bem, estamos bem também. Nessa relação não unilateral ensina-se, aprende-se, aprende-se e ensina-se. A luta pela escola pública e de qualidade para todos... creio ser esse um dos anseios de vocês, do mesmo modo que é meu como professora. Acreditamos no potencial das escolas públicas! Porém, o acesso à escola pública ainda é uma realidade nada simples para alguns e quando essa conquista é alcançada, a permanência desse feito torna-se outro grande desafio.

Durante os trinta anos trabalhando como professora de estudantes oriundos da cidade e do campo, gozando saúde ou não, fui testemunha de várias manifestações em prol do ensino público de qualidade, salários dignos, condições de trabalho favoráveis ao ensino e aprendizagem, escolas com estrutura física com o mínimo de conforto para nós, professoras, e para os nossos estudantes. Vi colegas (re)existindo, outras que se acostumaram às situações precárias e, cansadas, não tinham mais força para continuar lutando (emociono-me aqui). Vi leis nascendo da necessidade do povo, outras sendo revogadas. Não quero aqui entrar no mérito de responsabilizar alguém, mas de registrar e compartilhar com vocês minhas memórias. Ainda continuo de pé na luta por uma inclusão social a TODAS e TODOS, “nenhum direito a menos”. Levanto a bandeira de um mundo sem preconceito! Nessa trajetória presenciei a luta de uma mulher do campo que trouxe a demanda de uma criança de 11 anos em fase de recuperação da sua saúde. Mergulhei nessa história, trabalhei, indignei-me com a ausência desse direito na cidade de Feira de Santana e trilhei os passos dessa mãe a fim de, junto a ela, abrir possibilidades para outras crianças em situação de adoecimento. O grito de uma mãe se torna o grito de muitas mães. Não há como ficar indiferente quando se encontra com histórias como essas.

Porém, ao trilhar um caminho em busca de políticas públicas favoráveis por um direito, sempre se encontra com outras pessoas que lhe sustentam, lhe fazem “esperançar”. Portanto, não posso deixar de agradecer a vocês, mães, que foram se juntando a essa luta, compartilhando os seus saberes, acreditando na escola pública. Agradeço a todas as colegas professoras da rede pública municipal que nessa caminhada participaram da FORPRADH 2019 e 2020 e encorajaram a mim e a equipe INTEREDUC nessa proposta de formação

continuada. Meus agradecimentos também às professoras da rede pública municipal de Feira de Santana-BA, assim como às colegas da rede estadual de ensino que atuaram como professoras em APD e Classe Hospitalar. São companheiras de luta, caminhamos em prol da mesma causa! Não posso esquecer de agradecer imensamente às professoras (cada uma na sua função) da Escola Esperançar e da Escola Verde pelos momentos de aprendizagem. Aqui, recordo-me da forte presença da professora e amiga Ana Lúcia em todos os cantos da escola. Gratidão por todos os ensinamentos!

Não sei se vocês, mães, sabem a dimensão dos bastidores do trabalho das professoras das escolas públicas e dos setores públicos vinculados a elas. Meu respeito às colegas e funcionários do INTEREDUC; vocês foram essenciais no apoio e valorização do estudo acadêmico, na credibilidade que atribuíram a mim e às companheiras desse espaço de trabalho.

Durante esse período de trinta anos de ofício, experimentei trabalhar em espaços e funções diferentes dentro da educação pública municipal. Assim, fui professora de sala de aula (comum), de Sala de Recursos Multifuncionais, professora com atuação em APD, coordenadora de escola, membro do GCEF e uma das autoras (junto com as companheiras Marcia, Paula, Joelma e Flávia) do Caderno de Educação Especial da Proposta Curricular da Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana (FEIRA DE SANTANA, 2019). Cito esses espaços para demarcar a importância de cada um deles na minha formação profissional e pessoal. Todas as pessoas que caminhei “com” foram fontes de inspiração para minha reflexão sobre “ser professora” e para me tornar quem eu sou hoje. Não estou pronta, não quero estar, pois é na busca, na caminhada, que vamos nos abrindo ao mundo mais inclusivo. Acho importante, que todas e todos dentro da sua profissão vivenciem espaços e funções diferentes, pois isso possibilita o movimento, a flexibilidade no olhar e humaniza a quem se permite (não é um movimento unilateral). Esse movimento me fez ver a educação pública por vários ângulos e compreender algumas das minhas inquietações. Aprendi muito com as colegas da SEDUC. O GCEF, grupo que discute currículo na SEDUC, foi um divisor de águas na minha formação como professora e inspirou-me os estudos para o Mestrado Acadêmico em Educação da UEFS.

As mães têm toda razão ao incentivarem os filhos a estudar, a lutar pelo acesso e permanência deles na escola; vocês ressaltaram isso nos momentos de conversa comigo, pesquisadora, demarcando a importância da escolha pela escola pública e toda contribuição trazida nesse convívio em grupo. Corroboro com vocês sobre todos os pontos positivos (e não foram poucos) e os que precisamos ainda melhorar. Sem dúvida, a convivência em grupo nos

eleva em conhecimento, mas também nos fortalece e nos torna mais humanos, sensíveis, co-responsáveis na coletividade. Meu eterno agradecimento ao Grupo de Pesquisa RIZOMA, coordenado pelo Professor Dr. Marco Antonio Leandro Barzano, meu orientador. Um grupo constituído por estudiosos de alma grande pela simplicidade e humildade com que se relacionam com o outro. Aprendi muito com vocês!

Estimadas mães, a marca do RIZOMA é acolher, é valorizar o cotidiano da escola pública e, portanto, ressalto aqui a importância do professor Marco na minha vida acadêmica. Ele foi mais que um orientador da minha pesquisa, um professor atento às exigências acadêmicas, porém sem perder a sensibilidade, o respeito a minha história de vida. Não sei se conseguiria chegar até aqui sem ele. É uma pessoa especial que estará sempre no meu coração. Sou grata à força superior que rege esse universo por todas as pessoas que encontrei nesse percurso, porque acredito que nelas há um pouco dessa força que me fez acreditar e impulsionar cada passo dado até aqui.

Quero dizer-lhes que foi/é inexplicável a sensação de escrever uma dissertação em uma pandemia causada pelo Coronavírus. Só mesmo cercada de pessoas com o espírito aberto ao acolhimento, ao amor a vida e à responsabilidade coletiva é possível permanecer persistindo. Diante de tantas notícias sobre a morte de pessoas conhecidas e desconhecidas (um momento de silêncio em respeito a esses espíritos desencarnados), adoecimento de familiares próximos.... lágrimas entre um parágrafo e outro da dissertação. Por outro lado, muitas alegrias trazidas por bebês nascidos nesse período, em um misto de medo e alegria dessas mães grávidas. Minha esperança se renovou com o nascimento da minha linda sobrinha Maria Luísa, e dos sobrinhos da turma do Mestrado: Annaya (filha de Yarelis) e Bernardo (filho de Mariana). Meu agradecimento aos colegas da turma de Mestrado 2019! Muitas memórias afetivas!

Espero que suas filhas e seus filhos tenham a oportunidade de conhecer os “meus” professores da UEFS. Aprendi/Aprendo com eles desde a graduação em Pedagogia, guardo cada um na lembrança de maneira muito especial. O Estágio Docência foi um presente! Se tiverem oportunidade, mães, conheçam a professora Mère, o seu conhecimento e força no olhar encorajam os estudantes à vida!

Vocês, mães, são sempre fonte de encorajamento e por diversas vezes foi em vocês que busquei inspiração e força para continuar. Aqui peço licença para agradecer à minha mãe Avany, meu pai Grimaldo, a meus irmãos Suedson e Sanaldo (e minhas cunhadas Nanda e Ana) pela presença constante em minha vida. Reafirmo que para se fazer presente não precisa estar no mesmo ambiente! Amo minha família! Adilson (Dico) meu companheiro da vida, de



alma leve e sempre a sorrir me fez enxergar o mundo de outra forma. Juntos choramos, rimos das nossas fraquezas e vamos ajudando um ao outro nessa comunidade denominada Família.

Assim como vocês, sou mãe! Bruno é um presente de Deus que compõe a minha família e que ensina, a mim e ao pai, a experienciar a vida de forma livre, aberta e gratos a tudo que nos rodeia e compõe o mundo: a natureza, o alimento de cada dia, o ar que respiramos, sem perder o senso de responsabilidade com o outro/os outros, afinal como diz Krenak somos apenas mais uma espécie no planeta.

Por fim, queridas mães, minha gratidão à professora Adriana Castelo, colega da rede pública municipal que, esteve/está comigo nesse percurso de luta pela garantia do direito de estudar aos estudantes adoecidos, quer seja em domicílio, quer seja em hospital. Não hesitou em estender a mão quando eu precisei da sua ajuda.

Posso dizer-lhes que nesse percurso, entre dias difíceis e dias não tão difíceis, pude sempre contar com uma equipe de amigas-irmãs que sou grata a vida, a força superior (Deus) por ter me apresentado. São professoras competentes, éticas, sensíveis, seres humanos incríveis que trabalham em favor da escola pública de qualidade em Feira de Santana, dentre muitas que compõe essa rede. Porém, quero apresentar-lhes, de forma breve, Marcia, Lira, Simone, Maria de Fátima e Luciana. Luciana é um daqueles seres humanos que estão sempre atentos ao outro e nessa pandemia as ligações constantes, as conversas, me fizeram retomar a rota, o ânimo perdido diante das situações provocadas por tantas notícias tristes. Quem a conhece sabe do colo de mãe/pai acolhedor que ela tem. Maria de Fátima, uma professora que no reencontro da vida fez-se amiga de caminhada pela luta da qualidade da escola pública. Fátima adotou-me como filha, apesar da pouca idade que tem. Nossas ligações são por meio das orações que sempre faz por mim, dos recadinhos carinhosos deixados no *WhatsApp*.

Marcia, Lira e Simone, eu vou tentar transformar em código escrito o que sinto por elas. Difícil demais! São amigas-irmãs (lembra-me Débora, outra grande amiga) que me ensinaram a ser uma pessoa melhor em todos os sentidos. A amizade nasceu no GCEF, nas discussões entre teoria, prática e cotidiano escolar. Elas são importantes em minha vida. Nossas conversas sempre regadas de muitas reflexões sobre a vida, risos, choros... quem as conhece se encanta!

Uma carta é um registro escrito que só quem recebe sabe a emoção de tocar em um documento material que fala do tempo histórico, dos fatos ocorridos, das memórias vividas por quem escreve e o valor que tem o destinatário. Quis compartilhar com vocês momentos e pessoas importantes da minha vida. Caminhemos com fé! Abraço,

Professora Sayonara – Escola Pública

Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico.

Paulo Freire, 2013.

## RESUMO

O presente texto apresenta o resultado de uma pesquisa, cujo objetivo geral foi analisar interfaces entre o currículo escolar e o Atendimento Pedagógico Domiciliar (APD) na consecução de uma abordagem educacional inclusiva nas escolas públicas municipais de Feira de Santana e tem como objetivos específicos: caracterizar a organização do APD na Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana e problematizar as implicações do APD para os sujeitos envolvidos nos ambientes intra e extraescolares. Para o desenvolvimento da pesquisa optou-se por uma abordagem qualitativa, cujo método é a narrativa, de natureza descritiva e analítica. O cenário é constituído por duas escolas públicas municipais de educação de Feira de Santana, estado da Bahia, em que duas estudantes, com a saúde comprometida e impedimento de estarem no espaço físico da escola, estavam matriculadas. Além das escolas, suas residências, locais em que aulas aconteciam, também se constituíram como um espaço de ensino e aprendizagem e, portanto, foram ambientes que fizeram parte da pesquisa. Os instrumentos metodológicos utilizados foram: análise documental, constituída por plano de curso ou Proposta Curricular; Projeto Político Pedagógico da escola; questionário; conversas com os sujeitos da pesquisa, a saber: coordenadoras, diretoras das escolas, professoras da sala de aula, professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE), profissionais da área de saúde e mães das estudantes do APD. Os resultados obtidos dessa pesquisa foram: o APD se caracteriza como uma ação pedagógica para crianças e adolescentes dos anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental que estejam em situação de adoecimento e não podem frequentar a escola fisicamente e, portanto, têm aulas com a professora com atuação em APD designada pela Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana e, em caso de estudante em situação de APD com deficiência, além dessa professora é encaminhada a professora de AEE. Acresce-se ainda: a importância da relação entre as professoras da sala de aula e professora com a atuação em APD; a necessidade de manter a relação entre as estudantes em situação de APD com a turma em que estão matriculadas e vice-versa; validação da escolarização das estudantes por parte dos familiares, entendendo o processo de aprendizagem como ação coletiva; as aulas (APD) contribuíram para a participação das estudantes nas atividades propostas pelos profissionais da área de saúde. Concluiu-se que mesmo sem a presença física das estudantes na escola, elas provocaram reflexões pedagógicas, curriculares no que se refere a (re)organização dos seus documentos e planejamentos diários atentos a diversidade e a diferença humana. Por fim, a mobilização das estudantes gerou inquietação nas políticas públicas municipais em busca da garantia desse direito às crianças e adolescentes em condição de adoecimento.

**Palavras-chave:** Atendimento Pedagógico Domiciliar. Currículo. Educação Inclusiva. Diversidade.

## ABSTRACT

The present text presents the result of a research, whose general objective was to analyze interfaces between the school curriculum and the Home Pedagogical Service (APD) in the pursuit of an inclusive educational approach in the municipal public schools of Feira de Santana and has as specific objectives: to characterize the organization of APD in the Municipal Public Education Network of Feira de Santana and problematize the implications of APD for the subjects involved in intra- and extra-school environments. For the development of the research, a qualitative approach was chosen, whose method is the narrative, of a descriptive and analytical nature. The scenario consists of two municipal public schools of education in Feira de Santana, state of Bahia, in which two students, whose health was compromised and prevented from being in the physical space of the school, were enrolled. In addition to the schools, their homes, places where classes were held, also constituted a space for teaching and learning and, therefore, were environments that were part of the research. The methodological instruments used were: document analysis, consisting of a course plan or Curriculum Proposal; School's Political Pedagogical Project; quiz; conversations with the research subjects, namely: coordinators, school principals, classroom teachers, Specialized Educational Service (AEE) teacher, health professionals and mothers of APD students. The results obtained from this research were: the APD is characterized as a pedagogical action for children and adolescents from the Initial and Final years of elementary school who are in a situation of illness and cannot physically attend school and, therefore, have classes with the teacher with acting in APD designated by the Municipal Education Department of Feira de Santana and, in the case of a student in a situation of APD with a disability, in addition to this teacher, the AEE teacher is referred. In addition, there is: the importance of the relationship between the teachers in the classroom and the teacher with their work in APD; the need to maintain the relationship between students in APD situation with the class in which they are enrolled and vice versa; validation of students' schooling by family members, understanding the learning process as a collective action; the classes (APD) contributed to the participation of students in the activities proposed by health professionals. It was concluded that even without the physical presence of the students at school, they provoked pedagogical and curricular reflections regarding the (re)organization of their documents and daily planning, attentive to diversity and human difference. Finally, the mobilization of students generated concern in municipal public policies seeking to guarantee this right to children and adolescents in a condition of illness.

Key words: Home Pedagogical Service. Resume. Inclusive education. Diversity.

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 - Dados Bibliográficos Levantados na Pesquisa realizada em junho de 2019 .....	34
---	----

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa Em Educação
APD	- Atendimento Pedagógico Domiciliar
AEE	- Atendimento Educacional Especializado
BDTD	- Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
EAPE	- Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CEB	- Câmara de Educação Básica
CH	- Classe Hospitalar
DPA	- Distúrbio de Processamento Auditivo
DUDH	- Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECA	- Estatuto da Criança e do Adolescente
FORPRADH	- Formação de Professores para atuação no APD e Classes Hospitalares
GCEF	- Grupo de Currículo do Ensino Fundamental
GT	- Grupo de Trabalho
HPS	- Hospital Pessoal
IDEB	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira
INTEREDUC	- Centro Interprofissional de Apoio Educacional Marliete Santana Bastos
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	- Ministério da Educação
NAEH	- Núcleo de Atendimento Educacional Hospitalar/Domiciliar
NEACE	- Núcleos Especializados de atendimentos à Criança Escolar
PEEDI	- Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva
PC	- Paralisia Cerebral
RME/POA	- Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre
SEDUC	- Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana
SEEDF	- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SE/JF	- Secretaria de Educação de Juiz de Fora
SEESP	- Secretaria de Educação Especial
SIR	- Sala de Integração de Recursos
SEM	- Sala de Recursos Multifuncionais
TA	- Tecnologia Assistiva
TCC	- Trabalho de Conclusão de Curso
TEA	- Transtorno do Espectro Autista
UEFS	- Universidade Estadual de Feira de Santana

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO: OBJETIVOS, TRAJETÓRIA DE SI E CONTEXTO DA PESQUISA</b>	<b>16</b>
<b>O cenário escolar: breve caracterização</b> .....	24
<b>CAPÍTULO 1 - ESTADO DA ARTE: O FAZER EM CADA LUGAR</b> .....	<b>32</b>
<b>1.1 Outro olhar sobre Atendimento Pedagógico Domiciliar</b> .....	42
<b>CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA: O CAMINHO PERCORRIDO</b> .....	<b>46</b>
<b>2.1 Caracterização dos sujeitos da pesquisa: quem fez parte dessa conversa?</b> .....	50
<b>CAPÍTULO 3 – CONVERSAS, REFLEXÕES E TESSITURAS</b> .....	<b>53</b>
<b>3.1 Olhares sobre a Educação Inclusiva</b> .....	54
<b>3.2 Diversidade e diferença: táticas usadas para incluir</b> .....	63
<b>3.3 Atendimento Pedagógico Domiciliar: conexão com a rede coletiva</b> .....	67
<b>3.4 Currículo: fios trabalhados em redes</b> .....	78
<b>3.5 As escolas se (re)velam a partir dos documentos</b> .....	85
<b>3.6 Implicações do APD para as estudantes: olhar dos responsáveis (mães) e dos profissionais de saúde</b> .....	93
3.6.1 As mães: companheiras de percurso.....	94
3.6.2 Profissionais de Saúde e APD .....	108
3.6.3 Implicações do APD para a escola: o que mudou? .....	115
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>119</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>124</b>
<b>APÊNDICE A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA</b> .....	<b>131</b>
<b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)</b> .....	<b>132</b>
<b>APÊNDICE C – CONVITE PARA CONVERSA PILOTO</b> .....	<b>133</b>
<b>APÊNDICE D – CONVITE PARA CONVERSA COM A PROFESSORA</b> .....	<b>134</b>
<b>APÊNDICE E – CONVITE PARA CONVERSA COM A MÃE DA ESTUDANTE</b> .....	<b>135</b>
<b>APÊNDICE F – CONVITE PARA CONVERSA COM OS PROFISSIONAIS DE SAÚDE</b> .....	<b>136</b>
<b>APÊNDICE G – QUESTIONÁRIO PARA AS PROFESSORAS</b> .....	<b>137</b>
<b>APÊNDICE H – QUESTIONÁRIO PARA A MÃE DA ESTUDANTE</b> .....	<b>138</b>
<b>APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO PARA OS PROFISSIONAIS DE SAÚDE</b> .....	<b>139</b>

<b>APÊNDICE J – ROTEIRO PARA CONVERSA COM PROFESSORA DA SALA DE AULA.....</b>	<b>140</b>
<b>APÊNDICE K – ROTEIRO PARA CONVERSA COM PROFESSORA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE).....</b>	<b>141</b>
<b>APÊNDICE L – ROTEIRO PARA CONVERSA COM A COORDENADORA DA ESCOLA.....</b>	<b>142</b>
<b>APÊNDICE M – ROTEIRO PARA CONVERSA COM A DIRETORA DA ESCOLA.....</b>	<b>143</b>
<b>APÊNDICE N – ROTEIRO PARA CONVERSA COM A MÃE DA ESTUDANTE.....</b>	<b>144</b>
<b>APÊNDICE O – ROTEIRO PARA CONVERSA COM OS PROFISSIONAIS DE SAÚDE.....</b>	<b>145</b>



## **INTRODUÇÃO: OBJETIVOS, TRAJETÓRIA DE SI E CONTEXTO DA PESQUISA**

A escola é um espaço que reúne pessoas vindas de diferentes contextos históricos e sociais e alguns desses sujeitos perpassaram/perpassam por lutas de grupos sociais para, dentre outros direitos, terem acesso à educação institucionalizada, sem segregação, sem demarcar a diferença como característica que inferioriza diante dos denominados normais para sociedade (SANTOS, 2003).

Essas lutas ganharam força com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien - Tailândia, em 1990, que visava intensificar o direito ao acesso à educação para todas as pessoas (UNESCO, 1990), visto que o objetivo de universalizar a educação proposto na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) (ONU, 1948), não havia sido alcançado até aquela data. Posteriormente, a Declaração de Salamanca, na Espanha (UNESCO, 1994), fortaleceu o debate em prol das pessoas com deficiência.

Nessa perspectiva, em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) foi elaborada com o objetivo de promover políticas públicas que propiciassem uma educação de qualidade para todos os sujeitos, garantindo também acesso e permanência aos estudantes definidos como público alvo da Educação Especial – pessoas com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Altas Habilidades/Superdotação. Tal encaminhamento é proveniente também da sociedade civil (constituída por pais, familiares e instituições especiais) que defende esses interesses e discussões permeadas no mundo em defesa de uma educação inclusiva.

A partir desse momento, as escolas foram tomadas por sujeitos que desestabilizaram o pretensioso controle, segundo a crença de alguns, da ordem estabelecida. Parece que a invisibilidade social diante da diferença, característica peculiar a qualquer ser humano, estava homogeneamente neutralizada e todos seguiam o ritmo e olhavam o mundo da mesma maneira. Essa inserção provocou inquietações no ambiente escolar, trazendo consigo possibilidades de rever as concepções de educação e práticas que alteram esse cotidiano não só para si, mas para os demais estudantes da escola, para professores e os outros profissionais que compõem esse lugar.

Porém, essas não são as únicas situações que circulam no espaço escolar e em meio à diversidade de seres humanos há intercorrências de toda ordem, pois a vida está em movimento e para além da escola. Acontecimentos como mudar de cidade, perder emprego, mudar de família, adoecimento de familiar ou do próprio estudante, enfim, situações ligadas à

economia do país, à configuração social, à condição emocional do estudante ou familiar recaem diretamente na escola, na sala de aula, interferindo no processo de aprendizagem.

Em casos de adoecimento, a Lei nº 13.716, de 24 de setembro de 2018 (BRASIL, 2018), que altera a Lei nº 9.394/96, denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), assegura o atendimento educacional ao estudante da educação básica que esteja internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado. Vale ressaltar, brevemente, que o Atendimento Pedagógico Domiciliar (APD) é um acompanhamento pedagógico em domicílio, oferecido a estudantes que, por razão de adoecimento, estão afastados temporariamente ou permanentemente da escola. Por sua vez, Classe Hospitalar (CH) é um espaço no hospital (sala ou o próprio leito do paciente) cujo objetivo é acompanhar pedagogicamente o estudante que está doente.

É sobre essa relação pedagógica entre domicílio e escola que tenho me debruçado na trajetória profissional e, desde 2019, na realização de uma pesquisa. Do ponto de vista curricular, segundo Goodson (2007, p. 242), é preciso questionar a validade do currículo prescrito diante do mundo em processo de mudanças e, para tanto, o autor sugere modificar este para “um currículo como identidade narrativa”. O autor afirma que o currículo prescrito foi pensado para controlar e direcionar os professores em sua liberdade em sala de aula e, dessa forma, se perpetua a reprodução das relações de poder presentes na sociedade, incluindo assim, por meio do currículo, os mais favorecidos economicamente e excluindo os menos favorecidos (GOODSON, 2005 *apud* GOODSON, 2007).

Ao reconhecer as intencionalidades na organização curricular da escola, bem como as relações de poder subjacentes ao modo de sistematizar sua proposta pedagógica, o objeto de estudo que investiguei foram as possíveis mudanças curriculares provocadas pelo Atendimento Pedagógico Domiciliar dentro e fora de domicílio, pois é nessa relação de poder que o conhecimento vai se constituindo em cada sujeito nos seus diferentes contextos.

Imbuída pelo conhecimento curricular, em especial no seu conteúdo a decifrar, minha investigação se pautou no seguinte questionamento: como o Atendimento Pedagógico Domiciliar pode oportunizar uma (re)organização curricular em atenção às especificidades dos sujeitos acompanhados e dos demais estudantes de uma escola da rede pública municipal de educação? Com o intuito de responder essa pergunta, levando em consideração o objeto de estudo pesquisado, levantei como objetivo geral: **analisar interfaces entre o currículo escolar e o APD na consecução de uma abordagem educacional inclusiva nas escolas públicas municipais de Feira de Santana.**

Para que o objetivo proposto fosse alcançado, desenvolvi os seguintes objetivos específicos: **caracterizar a organização do APD na Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana e problematizar as implicações do APD para os sujeitos envolvidos nos ambientes intra e extraescolares.**

Esses sujeitos que estão nessas redes de “saberfazer”<sup>1</sup> (FERRAÇO, 2016) são: coordenador, diretor, professora da sala de aula, professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE) – Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), profissionais da área de saúde, mães das estudantes em situação de APD.

A pesquisa percorreu um caminho teórico-metodológico pós-crítico, no qual a narrativa esteve presente, delineando esse percurso de diálogo e construção de saberes. A pesquisa narrativa advém da necessidade de refletir sobre o cotidiano, sobre as redes de conexões estabelecidas no espaço e no tempo dos cenários, escola e residências das estudantes em situação de APD, assim como de sua relação com a constituição do currículo vivido.

Nessa perspectiva, o interesse sobre o tema que tenho investigado é fruto da experiência vivida na trajetória dos anos em que fui me constituindo como professora junto aos estudantes que (con)viveram comigo no espaço da sala de aula e que passarei a narrar, apresentando nessa parte do texto, uma breve narrativa (auto)biográfica da minha trajetória profissional.

Em 2011, um estudante da rede pública municipal de ensino que havia passado por um transplante retornou à Feira de Santana, sua cidade de origem, após encaminhamentos médicos no sul do Brasil. Desse modo, a mãe desse estudante, que buscava garantir o direito à continuidade dos estudos do filho em casa, tendo em vista sua saúde e seu processo de recuperação, solicitou providências junto à Secretaria Municipal de Educação (SEDUC). Nesse contexto, tomei conhecimento sobre o Atendimento Pedagógico Domiciliar (APD) quando a SEDUC me comunicou a situação do estudante matriculado numa escola pública municipal, na mesma região onde a Sala de Recursos Multifuncionais em que eu trabalhava estava inserida e, assim, aceitei o desafio a fim de entender esse novo espaço de aprender e ensinar.

---

<sup>1</sup> Parafrazeando a própria Nilda Alves, ao explicar o seu jeito de escrever sem separação das palavras diz ser esta uma tentativa de superar a dicotomia herdada da época em que a ciência moderna se “construiu”. Acrescenta que muitas das suas combinações de palavras invertem ações que parecem já estabelecidas hierarquicamente. Por corroborar com Alves (2003) que tomo emprestado esse modo de escrever, acreditando que a constituição de um saber não tem uma mão única, antes se constitui pelas duas vias que se entrelaçam no caminhar. Outros autores como Carlos Ferração também utilizam o modo de escrever de Nilda Alves.

Durante a minha trajetória profissional na educação as indagações cotidianas sempre me levaram a estudar e a fazer parte de formações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação ou por outras instituições, assim como por grupo de estudos acadêmicos ou informais, espaços que provocaram reflexões importantes em mim. Nesse contexto, é importante destacar o Grupo de Elaboração da Proposta Curricular das escolas públicas municipais de Feira de Santana, GCEF (Grupo de Currículo do Ensino Fundamental da SEDUC), o qual me despertou o olhar para o cotidiano escolar sob um novo prisma.

Os Gcefinhos<sup>2</sup> eram ramificações do GCEF que reuniam professoras e professores das escolas públicas municipais por área do conhecimento e modalidades de ensino. Assim, no espaço da Educação Especial discutia-se sobre currículo e Educação Especial em um contexto inclusivo, analisavam-se propostas curriculares de outros municípios e aconteceram os ciclos de debates propostos (I e II) cujo título era “Ser professor de Sala de Recursos Multifuncionais: possibilidades, desafios e contradições”, os quais tratavam de alguns temas emergidos da necessidade das professoras e professores das Salas de Recursos Multifuncionais e refletiam sobre as condições legais para desenvolver as atividades no Atendimento Educacional Especializado (AEE) na esfera da política municipal e nacional. (FEIRA DE SANTANA, 2019).

As discussões promovidas pelos Gcefinhos, em especial pelo Gcefinho de Educação Especial (início de 2011), despertou em mim o interesse pelo convite público feito aos integrantes desse grupo de estudo para participar do grupo de sistematização da escrita do caderno de Educação Especial da Proposta Curricular (em 2013) sob o título: Proposta Curricular da Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana - Educação Especial: Diálogos em Construção.

As reuniões no GCEF eram ricas, pois ajudavam a desconstruir o que parecia pronto, perfeito ou feio e/ou ruim; logo, desconstituíam as minhas certezas. À medida em que lia sobre currículo, discutia, entrava em embates de ideias na Secretaria de Educação, ia aprendendo que os conflitos fazem parte da vida, que se posicionar diante dos acontecimentos é importante, se não para mudar, para refletir sobre algum ponto de vista cristalizado, enrijecido. Os estudos individuais e coletivos provocados nesse grupo faziam-me mover para além da escola, movimentava meu viver, meu pensar e agir na escola, na vida que pulsa de forma intensa dentro de mim e ao meu redor.

---

<sup>2</sup> Grupos organizados por áreas de conhecimento e temáticas vinculados ao GCEF.

Começava a ver, escutar, sentir aromas agradáveis e desagradáveis, natural para quem não camufla a realidade, mas se permite viver, deixando-se ser tocada por cada ser humano que se conecta nessa grande rede da vida com a simplicidade com que ela se constitui. Inicialmente; guiada mais pela intuição profissional; depois fui descobrindo que eu pensava como muitos autores.

A organização da prática em teoria deu-se como na infância, pois a criança ao descobrir uma palavra abre-se a um mundo amplo de conhecimento em relação ao vocábulo novo, que se constitui desde as menores partículas de sons produzidos, significados, conceitos, histórias de vida entrelaçadas à subjetividade de cada sujeito. Foi ouvindo o outro, estudante que frequenta a sala de aula e, mais tarde, estudante em situação de APD, sujeito do processo de ensinar e aprender ou aprender e ensinar, que a prática questionava a estrutura pensada para todos os estudantes da escola.

No movimento da vida, que nos solicita flexibilizar para continuar seguindo seu ritmo e percurso, foi-se criando maneiras de discutir temas e metas, formas de avaliar para o ano escolar do estudante em situação de APD matriculado. As leituras foram me despertando para o cenário brasileiro em relação às tentativas isoladas sobre o APD em cada lugar e, diante de inquietações, retornei a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), onde cursei a Licenciatura em Pedagogia.

Assim, como diz Certeau (2014), o produto recebido modifica-se de acordo com o uso e o consumo de quem o recebe, dando resultados que fogem ao controle de quem o “ofereceu”. Desse modo, fui construindo meu percurso da prática à teoria com reflexão e ação, levando em consideração o contexto social e histórico, assim como as falas dos sujeitos envolvidos nesse trajeto carregado de direitos nem sempre acolhidos.

Em 2018 voltei a atuar como professora, via Centro Interprofissional de Apoio Educacional Marliete Santana Bastos (INTEREDUC), setor da SEDUC, com duas novas situações de estudantes doentes. Os estudos sobre currículo, Educação Especial e APD, em diálogo com a prática, reforçaram meu interesse em investigar melhor essa configuração de escola.

Minha aproximação com os ambientes em que o estudar sistematicamente se fazia, a escola e a residência das estudantes, deu-me a oportunidade de continuar experimentando e me deixar ser tocada pela construção de algo desconhecido. Ampliou-se o interesse e nasceu o projeto de pesquisa para submeter ao Mestrado em Educação da UEFS.

As referências bibliográficas de pesquisas que discutem esse assunto foram encontradas em sites como a Biblioteca Digital de Teses e Dissertação (BDTD), o banco de

Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), a Biblioteca Eletrônica Científica Online/*Scientific Electronic Library Online (SciElo)*, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), possibilitando o acesso a alguns trabalhos que sinalizavam como o tema decorria no Brasil.

É importante ressaltar que o tema Atendimento Pedagógico Domiciliar ainda é pouco investigado na área de Educação, considerando o que foi constatado nos levantamentos<sup>3</sup> realizados nas plataformas supracitadas. Desse modo, fica clara a necessidade de ampliar essa discussão e favorecer ao público enfermo, de estudantes e família, a garantia do direito para evitar a evasão escolar e a interrupção da vida social da pessoa em situação de adoecimento.

Nesse sentido, é importante entender que apesar da alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96, que teve como propósito garantir o APD e a Classe Hospitalar aos estudantes em situação de adoecimento no ano de 2018, a Resolução CNE/CEB 2/2001 (BRASIL, 2001), anterior à promulgação dessa lei, já contemplava esse direito em seu artigo 13, no parágrafo 1º, que orientava sobre a continuidade do processo de aprendizagem de alunos matriculados em escolas da Educação Básica, com um currículo flexibilizado, de modo a colaborar para seu retorno à escola quando estivesse bem de saúde.

Em 2002, o Ministério de Educação (MEC) lançou o documento denominado “Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: estratégias e orientações”, com a finalidade de organizar a ação desenvolvida na Classe Hospitalar e no Atendimento Pedagógico Domiciliar. Esse documento também discorre sobre a flexibilização do currículo escolar diante da saúde do estudante que inspira cuidados médicos, assim como demonstra preocupação com a qualidade da discussão dos conteúdos apresentados pela escola para não haver perdas diante da reinserção do estudante na escola após liberação do médico (BRASIL, 2002).

Contudo, essa preocupação com o sujeito doente não é recente, pois, segundo Moreira e Salla (2018), advém de um trabalho desenvolvido por Henri Sellier com crianças tuberculosas em Paris, em 1935, dando origem à Pedagogia Hospitalar.

No Brasil, Fonseca (1999) aponta o início da educação no ambiente de saúde conhecido como Classe Hospitalar em 1950, no Hospital Municipal Jesus, no Rio de Janeiro. Na literatura não há sinalização específica sobre em que momento o Atendimento Pedagógico Domiciliar (APD) surgiu. Porém, deduz-se que a origem desse acompanhamento pedagógico

---

<sup>3</sup> Os levantamentos serão apresentados ao longo do texto.

advém da necessidade do estudante que não está mais internado em hospital, mas ainda não tem autorização médica para circular em ambientes onde há um número maior de pessoas.

A breve retrospectiva histórica apontada neste texto tem como objetivo destacar o período em que o atendimento ao estudante adoecido vem sendo desenvolvido e a relação desse tempo com os estudos publicados, visto sua importância para aqueles que necessitam desse acompanhamento pedagógico.

Segundo Fonseca (2008), a condição de estar hospitalizado já sinaliza que a criança tem uma necessidade especial que pode ser temporária “(no caso de uma doença que, se tratada, é curada) ou permanente (além da doença que acarreta a internação, a criança é portadora de Síndrome de Down ou paralisia cerebral, por exemplo)” (FONSECA, 2008, p. 17).

Desse modo, há que se refletir a respeito da diversidade de sujeitos que compõem o espaço escolar e, conseqüentemente, sobre as variadas formas de aprender e ensinar nessa relação que se estabelece na escola, na qual o saber não deve ser hierarquizado, partindo de um para o outro (unilateral), mas das múltiplas relações estabelecidas no processo de aprender com o(s) outro(s), no compartilhar de experiências intra e extraescolar, afinal a escola está inserida na sociedade, na cultura, na história e na economia de um lugar.

Skliar (2003) provoca reflexões sobre a mudança aparente na educação que persiste em uma única espacialidade e temporalidade; que insiste em transpor o outro em temporalidade e espacialidade homogêneas; “a pedagogia das supostas diferenças em meio a um terrorismo indiferente; chamar ao outro para uma relação escolar sem considerar as relações do outro com outros” (SKLIAR, 2003, p. 39).

Esse mesmo autor afirma ainda que os esforços empreendidos até o momento não contribuíram para compreender o outro, mas continua-se a massacrá-lo, ignorá-lo, excluí-lo e incluí-lo. Com isso, ainda parafraseando o autor, inventa-se um novo sujeito, o “sujeito da mesmice”, produzido a partir das mesmas identidades disfarçadas com novos nomes. Sendo assim, “são autorizados, respeitados, aceitos e tolerados apenas uns poucos fragmentos da sua alma” (SKLIAR, 2003, p. 39).

Nesse sentido, diferentes são aqueles que não se adequam ao currículo pensado pela escola e que, portanto, não atendem às exigências dela e da sociedade. Esses, porém, ficam fora da escola que nem sempre se abre a outros saberes, outros olhares.

O conhecimento está para além do currículo prescrito enviado para a escola e é nesse espaço, composto de sujeitos participantes (professores, estudantes, coordenador, diretor e

outros), que eles trazem suas experiências de vida e, desse modo, o currículo vivido foge ao que foi elaborado para manter o padrão pensado.

Refletir sobre isso implica entender que fazemos parte de um cotidiano nada simples, constituído, como afirma Ferrazo (2016, p. 28), de “redes de fazeres saberes tecidas e negociadas pelos sujeitos cotidianos”. O autor acrescenta que tais redes não se atêm ao território da escola, assim como esses sujeitos não se simplificam ao contexto e período da pesquisa, antes são compreendidos como sujeitos potenciais da pesquisa porque fazem parte dessa organização compartilhada nos entrelaces cotidianos.

É nesse cotidiano que o currículo vai se constituindo por meio de artefatos inspirados na intersubjetividade dos *sujeitospraticantes* que vivenciam esse espaço escolar e, para discorrer sobre o currículo cotidiano, utilizei as ideias de Certeau (1996; 2014) para dialogar com as práticas vivenciadas na escola.

Nessa trama de (des)construções do fazer que está presente no cotidiano escolar, as táticas e as estratégias utilizadas pelos sujeitos que compõem esse espaço são meios para sobreviver e, por isso, são categorias analíticas que estou trazendo para a pesquisa. Para discorrer sobre esses conceitos, os escritos foram baseados em Certeau (1996; 2014) para, além de entendê-los, estabelecer diálogos com as experiências que permeiam o cotidiano escolar.

Desse modo, o fazer na escola que muitas vezes transgride o currículo prescrito não ultrapassa os parâmetros estabelecidos pelas agências de currículo; antes, há uma cumplicidade nessa relação de poder. Outros autores<sup>4</sup> foram utilizados a fim de enriquecer o diálogo com Certeau (1996; 2014) e o cotidiano da escola, a saber: Alves (2003; 2013), Ferrazo (2013; 2016), Fonseca (1999; 2008), Freire (2013; 2016), Moreira (2007), Oliveira (2007) Skliar (2000; 2001; 2003), Valle e Connor (2014), dentre outros.

Na tentativa de anteceder às discussões, apresento brevemente sobre o que trata cada autor e autora, estabelecendo diálogo com Certeau (1996; 2014) sobre a concepção de tática, entendida pelo estudioso como a astúcia utilizada pelo sujeito ordinário para sobreviver diante das normas criadas pelo “mais forte” e, estratégia, ação pensada por quem tem o poder e age de forma a constituir a ordem e controlar àquele que irá executá-la no cotidiano vivido. Ainda sobre os estudos de Certeau (2014), percebi a necessidade de discutir sobre lugar e espaço, sendo o primeiro entendido como o espaço significado (a ordem), enquanto o espaço é um campo de possibilidades para inventar; Alves (2003; 2013) e Ferrazo (2013; 2016) discorrem

---

<sup>4</sup> As discussões trazidas por cada autor estão em todo corpo do texto.



sobre o cotidiano e as conexões estabelecidas pelos *sujeitospraticantes* no tempo e espaço vividos.

Crochik (2011) expõe sobre o preconceito e a forma como ele é constituído socialmente e psicologicamente e como as implicações que partem dessas construções interferem na inclusão; Fonseca (1999; 2008) contribuiu com seus estudos sobre a Classe Hospitalar (CH) e Atendimento Pedagógico Domiciliar (APD), trazendo levantamento sobre o acompanhamento pedagógico de estudantes em situação de adoecimento que se encontram em hospitais e em domicílio no Brasil, assim como a origem desse trabalho; Freire (2013; 2016...) contribui com o seu entendimento sobre o ato político constituído no solidarizar-se e na resistência diante da luta em prol da garantia de direitos.

Moreira (2007) é trazido para este trabalho pelo estudo sobre currículo e a necessidade de atender às diferenças de quem frequenta a escola de forma presencial ou não; Oliveira (2007) apresenta o currículo como uma criação única pelos *pensantespraticantes* das escolas diante das situações vividas no cotidiano; Skliar (2000; 2001; 2003) traz à tona a discussão da mudança de paradigma como forma de mexer com a estrutura de escola, sociedade que está posta; Valle e Connor (2014) elucidam sobre o modelo médico e o modelo social e destacam como o ser humano é visto partindo dessas duas abordagens e qual delas favorece a inclusão. Assim, em torno das categorias estudadas (estratégias e táticas) estabeleci o diálogo entre Certeau (1996; 2014) e os autores citados a fim de envolver-me, a princípio, em dois lugares distintos: escola e residência das estudantes. Vale ressaltar que nessa pesquisa, optei em utilizar o termo “sala de aula” ao invés de “sala de aula regular ou sala de aula comum” para não compartimentalizar esse espaço.

É nesse espaço complexo de vida que é, ora a escola, ora a residência das estudantes em situação de APD que fui compreendendo as relações estabelecidas; a constituição e (re)organização curricular promovida pelos sujeitos participantes nesse “território de passagem”, “espaço do acontecer” (LARROSA, 2002, p. 24).

### **O cenário escolar: breve caracterização**

A escola é um ambiente onde os estudantes, professores e funcionários se encontram e estabelecem relação por meio de troca de experiências, conversas formais e informais que praticam o cotidiano com as reflexões geradas nessas conversas, podendo ressignificar, conservar ou modificar práticas e conhecimentos (FERRAÇO, 2016).

Essa conexão em rede entre os “praticantes do cotidiano” de um lugar (CERTEAU, 2014) vai constituindo o espaço na sua forma de agir e pensar. A caracterização das escolas selecionadas para desenvolver a pesquisa ajuda a compor ou se aproximar do entendimento de seus arranjos.

As escolas que fizeram parte dessa pesquisa receberam nomes fictícios a fim de manter o anonimato: Escola Verde e Escola Esperançar. A denominação “Escola Verde” deu-se por encontrar nessa escola uma grande área verde em que as crianças brincavam, corriam expressando a sua liberdade e inventividade na hora do recreio. A combinação do verde da grama e o céu azulado, tendo ao fundo sons da natureza, desde o som de uma folha seca até o cantar de passarinhos e de micos e os gritos e gargalhadas das crianças que se divertiam nesse espaço de tempo destinados a elas, com diversas possibilidades no amplo lugar de brincar, trazendo à memória a esperança, a sensação boa de que mesmo em tempos sombrios nas políticas públicas educacionais do país não nos tiraram/tirarão a alegria de viver. Naqueles curtos trinta minutos pude ver nas crianças táticas de sobrevivência na infância, que para elas é um período de conflitos e afirmação do ser. As professoras também presentes no recreio sustentavam táticas pedagógicas e não desanimavam diante dos desafios do cotidiano escolar.

Quanto à Escola Esperançar, o lugar em que esta foi instalada não possui nenhuma área verde e o cimento e o improvisado na estrutura do ambiente marcavam a aparência do cenário. As crianças persistiam com a alegria e vitalidade em meio àquele lugar. Observei que estudantes, professores e funcionários percebiam a carência do ambiente físico da escola, mas resistiam.

Compreendi que aquele espaço não estava solto, não era simplesmente um lugar cinza, havia outras histórias marcantes e entrelaçadas que derivavam em resultados do que vem a ser aquela escola. O nome “Esperançar” levou-me à Pedagogia da Esperança (FREIRE, 2013) que dialoga com o cotidiano e toma consciência de onde está, traçando possibilidades viáveis e coletivas para sobreviver, construindo uma esperança coletiva. Parti dessa breve explanação sobre a razão dos nomes escolhidos para cada escola para, em seguida, falar da identidade de cada uma delas.

A Escola Verde<sup>5</sup>, de acordo com o Projeto Político Pedagógico<sup>6</sup> – PPP - (ESCOLA VERDE, 2018), é composta por seiscentos e trinta e cinco estudantes, distribuídos em 28 turmas que compreendem desde o Grupo 4 (Educação Infantil) ao 9º ano (Anos Iniciais e

---

<sup>5</sup> As duas escolas receberam um nome fictício.

<sup>6</sup> O PPP da Escola Verde foi reformulado entre os anos de 2015 e 2018 com a participação coletiva de pais, estudantes, funcionários, docentes da escola, professores de uma instituição pública de Ensino Superior (que colaboraram com a leitura do documento).

Finais do Ensino Fundamental), funcionando nos turnos matutino e vespertino. O site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira - INEP (BRASIL, 2017) registrou trinta e sete professores que fazem parte dessa instituição pública de ensino e, desse quadro de docentes, não consta registro nesse período sobre docentes que possuam algum tipo de especialização na área de Educação Especial.

A escola conta com a orientação pedagógica de duas coordenadoras, sendo uma para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e outra para os Anos Finais do Ensino Fundamental. A escola desenvolve um sistema de gestão democrática, compreendida como “uma prática político-pedagógica e administrativa que tem como princípio básico a descentralização do poder” (ESCOLA VERDE, 2018, p. 45).

Esse espaço escolar está organizado em dois prédios distintos, mas localizados em bairros próximos e conta com Sala de Recursos Multifuncionais, biblioteca, acesso a internet, pátio, secretaria, sala de professores, almoxarifado, banheiros não adaptados e uma área verde.

A escola originou-se da proposta do Departamento de Educação de uma universidade pública com a finalidade de ser escola de aplicação, servindo, portanto, ao estágio e pesquisa dos diversos cursos de graduação oferecidos por essa instituição pública de Ensino Superior. Porém, desde sua fundação foi estabelecido um convênio entre essa instituição pública de Ensino Superior e a Prefeitura Municipal de Feira de Santana. A princípio, a escola destinava-se a receber estudantes filhos de funcionários e professores da universidade e, mais tarde, a matrícula foi estendida à comunidade externa.

Ainda de acordo com o PPP, a Escola Verde desenvolve sua proposta pedagógica por meio da concepção sociointeracionista, em uma regência de bidocência (dois professores por turma na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental). O corpo docente e demais funcionários que compõem a escola concebem a criança como sujeito ativo da aprendizagem e o professor como mediador do processo de aprender, compreendendo o contexto sociocultural no qual está inserida. Esse espaço escolar é visto como um dos lugares de sistematização do saber trazido de forma prévia pelo estudante e que, de maneira didática, possivelmente será ampliado e tornará o sujeito mais crítico.

Segundo o PPP (ESCOLA VERDE, 2018), o estudante é considerado um ser singular, um ser único em constante mudança e deve-se respeitá-lo e levá-lo a reflexão sobre situações da vida “livre de preconceitos” (ESCOLA VERDE, 2018, p. 13), de forma que ele seja capaz de entender a sua mudança e o mundo ao seu redor. Dessa forma, a escola se coloca como um espaço que respeita a diferença existente entre os estudantes. Assim, todos os estudantes da

escola estudam em salas de aulas e os desafios de aprendizagem são direcionados de acordo às habilidades e necessidades de cada um. Os professores utilizam estratégias pedagógicas diversificadas para que o estudante compreenda o que se pretende aprender e ensinar. As discussões são pautadas na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) e levam em consideração que não deve haver discriminação por raça, cor, gênero, idioma, nacionalidade, opinião ou qualquer que seja o motivo.

A Escola Verde tem consciência de que os debates necessários sobre a diversidade e a diferença não são suficientes para compreender e serem incorporados no cotidiano. Sendo assim, investe no desenvolvimento moral construído na relação que os sujeitos (adultos e crianças) vivem na escola, buscando a autonomia moral através da reflexão de conflitos entre as crianças mediadas pelas professoras (ESCOLA VERDE, 2018)

De acordo com o PPP (2018), o currículo é construído partindo do conhecimento do estudante, em consonância com as perspectivas crítica e pós-crítica e as discussões propostas no currículo são distribuídas por meio de diferentes atividades organizativas (ESCOLA VERDE, 2018).

Em relação aos estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação, a proposta da escola segue as discussões do respeito à diferença e diversidade, flexibilizando e adaptando o currículo e as atividades pedagógicas a fim de diminuir as barreiras cognitivas. As discussões para essa ação acontecem entre a professora da Sala de Recursos Multifuncionais (professora de Atendimento Educacional Especializado – AEE) e a professora de sala de aula, porém todos na escola contribuem, na sua função, para a inclusão de todos os estudantes.

A Escola Verde concebe a avaliação da aprendizagem como parte de um processo que é planejado, observado, mediado e acompanhado a fim de contribuir de forma significativa com o desenvolvimento do sujeito. A ação avaliativa é reflexiva para a professora e para o estudante. Denominam no PPP (2018) que o processo avaliativo é constituído da ação diagnóstica, processual, participativa e emancipatória que se dá durante todo ano letivo. Os registros referentes ao processo de aprendizagem são realizados por meio de dossiês e relatórios pedagógicos.

Quanto à formação continuada das professoras, segundo o documento, são promovidas pela própria escola e, também, pela Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana. A formação de professores acontece semanalmente e a escola acredita ser esse o espaço próprio para discutir sobre o processo de “ensino-aprendizagem”, contribuindo para a “reflexão e

organização da prática pedagógica”, partindo da necessidade e interesse do corpo docente da escola (ESCOLA VERDE, 2018, p. 51).

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) apresentado em 2017 para os Anos Iniciais desta escola é de 7.1, ultrapassando a meta proposta pelo Ministério da Educação (meta 6.7), enquanto para os Anos Finais do Ensino Fundamental foi de 5.2 (BRASIL, 2017). A escola atribui essa nota no IDEB à sua maneira de pensar e organizar a educação pública.

Quanto à Escola Esperançar, de acordo com o Projeto Político Pedagógico<sup>7</sup>, esta surge da demanda de famílias de um bairro com população de baixo poder aquisitivo onde foi criada uma creche na garagem da casa de uma professora que, sensibilizada com a situação, acolheu as crianças cujas mães precisavam trabalhar e necessitavam de um lugar onde pudessem deixar seus filhos.

Alguns anos depois, na década de 1980, o espaço foi transformado em uma escola em parceria com o governo municipal de Feira de Santana, ofertando a Educação Infantil, os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA)<sup>8</sup>. Nos dias atuais, a escola trabalha apenas com Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tendo sido a EJA extinta desse espaço escolar.

Sua estrutura física comporta cozinha, depósito de merenda e limpeza conjugados, sala de direção, um pátio coberto e outro sem cobertura, dez salas de aula (funcionando nos turnos matutino e vespertino), seis sanitários (um desses destinados para funcionários) e uma sala de leitura. Todos esses cômodos foram sinalizados como inadequados para uso satisfatório pelos pais, professores, funcionários e estudantes da escola, por meio de questionário diagnóstico levantado pela instituição. Não há área verde na escola Esperançar. O número de estudantes matriculados na Educação Infantil soma vinte e cinco crianças e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental são registrados cento e trinta e seis estudantes.

O espaço escolar permanece no mesmo lugar onde se iniciou a creche, porém com ampliação da sua estrutura física, embora, aparentemente, sem um planejamento arquitetônico de um profissional da área. No levantamento feito pela escola, os pais, professores, funcionários e estudantes destacaram que as estruturas das salas de aula estão sem iluminação e ventilação natural, instalação elétrica e hidráulica precária, não há sala de professores, o material é inadequado e insuficiente para professores e estudantes, bem como a inadequação

---

<sup>7</sup> O Projeto Político Pedagógico da Escola Esperançar não apresenta data de conclusão da reformulação do documento, apenas consta período de 2016 – 2020.

<sup>8</sup> De acordo com o PPP da escola Esperançar, a EJA foi proposta pela comunidade do bairro onde fica a escola para atender aos pais dos estudantes, porém não existe mais nessa instituição de ensino.

da estrutura física do prédio, dentre outras situações que, de acordo com o documento, interferem no desenvolvimento do trabalho pedagógico.

O PPP da Escola Esperançar (2016 – 2020) não apresenta a quantidade de professores que compõe o corpo docente, nem tampouco consegue-se localizar informações no site do INEP sobre essa instituição. O documento destaca que sempre teve no seu quadro estudantes com deficiência, porém reconhece a necessidade de formação para entender e intervir melhor com eles. Outros pontos destacados pelas professoras da escola no PPP (2016 – 2020) são a falta de “metodologias diferenciadas”, a organização de tempo para pesquisa e estudo na Atividade Complementar (AC Pedagógica) que permita a possibilidade de estabelecer um processo de formação continuada, bem como cursos para o pessoal de apoio (ESCOLA ESPERANÇAR, 2016).

O documento da escola sinaliza o desenvolvimento de uma dinâmica de gestão democrática e, como tal, preza pelo diálogo com a comunidade escolar na tomada de decisões que dizem respeito à escola. De acordo com o PPP, inspira-se na proposta de Paulo Freire, oferecendo uma educação que se organiza de maneira libertadora, “de forma horizontal”, sem hierarquizar o saber, propondo a criticidade e a autonomia dos estudantes, a fim de transformar a realidade. O PPP também remete às questões transversais de forma breve e superficial, afirmando serem esses temas importantes e, portanto, trabalham com eles por meio de projetos escolares. Além disso, a escola enfatiza o trabalho com a pluralidade cultural e a diversidade de saberes para compor o currículo escolar (ESCOLA ESPERANÇAR, 2016 - 2020).

A escola compreende a criança como um ser social-histórico-cultural, capaz de aprender e, para isso, promove situações de aprendizagem com fins conceituais, atitudinais e procedimentais de forma lúdica. Segundo a Escola Esperançar, é sua meta formar sujeitos críticos e atuantes na sociedade, que busquem seus direitos e deveres a fim de se constituírem como seres democráticos que fazem suas próprias escolhas. Compreendem ser também papel da escola pensar em ações que superem as diferenças étnico-raciais, físicas, emocionais ou cognitivas. No PPP é citado o Projeto Conviver que trabalha a amizade, o respeito, o amor e a solidariedade com o objetivo de resgatar valores morais, sociais e familiares. Outras atividades são desenvolvidas na escola, a saber: música, capoeira, dança ((ESCOLA ESPERANÇAR, 2016 - 2020, p. 21).

Quanto à avaliação, esta se desenvolve de maneira processual, segundo o documento da escola, primando pela intervenção pedagógica a fim de avançar nas dificuldades e necessidades de cada estudante. Para isso, o texto do PPP da escola aponta para a importância

de atividades diagnósticas, inicialmente para conhecer o estudante no processo de “ensino-aprendizagem” e, a partir delas, selecionar os conteúdos para o investimento e crescimento cognitivo dos estudantes (ESCOLA ESPERANÇAR, 2016 - 2020). Diante do exposto e segundo o site QEdu<sup>9</sup>, que compila dados sobre educação, em 2017 a escola não alcançou a meta do IDEB.

As diferentes realidades quanto à estrutura física e pedagógica das escolas analisadas e suas implicações possibilitam reflexões importantes no que se refere à comparação dos resultados apresentados. Vale ressaltar que isso não significa que esforços não foram empreendidos no cotidiano de cada lugar, porém chama atenção a constituição de cada lugar institucionalizado como escola e que será apresentado na parte analítica e final da dissertação.

O presente texto está organizado em quatro partes, quais sejam: esta Introdução, que apresenta de forma sucinta o Atendimento Pedagógico Domiciliar no contexto ao qual está inserido e os pontos considerados primordiais da pesquisa em desenvolvimento, bem como uma breve caracterização das escolas nas quais os sujeitos da pesquisa estão matriculados. O primeiro capítulo intitulado “Estado da Arte: o fazer em cada lugar” apresenta o levantamento bibliográfico sobre o tema proposto nessa pesquisa, enfocando o panorama de trabalhos publicados. Neste mesmo capítulo, há a seção “Outro olhar sobre Atendimento Pedagógico Domiciliar”, em que apresento como o APD é visto a partir da perspectiva da autora da pesquisa.

No segundo capítulo, intitulado “Metodologia: o caminho percorrido”, é exposto como o trajeto metodológico da pesquisa foi conduzido. O terceiro capítulo, “Tecendo ideias...”, apresenta os resultados e a análise dos resultados, promovendo um diálogo entre a produção de dados empíricos e a parte teórica, inspirada em autores do currículo do cotidiano e dos sujeitos desta pesquisa.

Com o título “Conversas, reflexões e tessituras...” o quarto capítulo é apresentado por meio dos fios das conversas com os *sujeitospraticantes* entrelaçados com a teoria estudada, colocando em destaque as falas das mães das estudantes em situação de APD e dos profissionais da área de saúde que acompanham as estudantes em relação à consideração deles a respeito do APD. Acrescenta-se a isso, a discussão que permeia as táticas usadas por eles para incluir os sujeitos, respeitando a diversidade e a diferença na escola.

---

<sup>9</sup> <https://www.qedu.org.br>

As Considerações Finais trazem os resultados alcançados no período da pesquisa e as perspectivas de novos rumos em relação ao APD para o município de Feira de Santana. Por fim, as Referências que deram sustentação teórica para realização desse estudo.



## CAPÍTULO 1 - ESTADO DA ARTE: O FAZER EM CADA LUGAR

O Atendimento Pedagógico Domiciliar (APD) vem sendo ampliado no cenário educacional brasileiro diante da necessidade e ainda tímida visibilidade apresentada por alguns lugares nos quais o direito se fez cumprir, possibilitando a emergência dos primeiros encaminhamentos de luta em prol dos estudantes em situação de adoecimento. Nesse sentido, fez-se necessário buscar em algumas plataformas de pesquisa informações sobre o APD e como ele vem sendo organizado no Brasil.

Na BDTD, utilizando o descritor Atendimento Pedagógico Domiciliar (APD), foram encontradas dez teses e vinte e uma dissertações. No que se relaciona às teses, sobressaem seis referentes à área de Saúde, duas sobre APD e duas apresentam discussões que se distanciam do tema da pesquisa. Quanto às dissertações, sete fazem alusão à área de Saúde, três discorrem sobre APD e onze contemplam temas variados, sem relação com o que propõe a investigação.

Em relação ao levantamento bibliográfico feito na CAPES, com o descritor **Atendimento Pedagógico Domiciliar**, foram encontradas algumas publicações de artigos, sendo um sobre APD; quarenta relacionados à saúde; dezesseis sobre outros temas com assuntos diferentes da proposta desta pesquisa; um sobre Classe Hospitalar (CH).

Na *Scielo*, usando o mesmo descritor mencionado acima, foram localizados dois artigos referente à formação na área de Saúde. Em outra busca nesta mesma plataforma foram utilizados os descritores “**Atendimento Pedagógico Domiciliar**” and “**currículo escolar**”, e não foram encontrados trabalhos. Com o descritor “**APD**”, sigla de Atendimento Pedagógico Domiciliar, encontrou-se 45 trabalhos relacionados à área de saúde. Porém, 6 desses artigos tratavam sobre Distúrbio de Processamento Auditivo (DPA). Observa-se que esses artigos retornados pela plataforma *Scielo* apresentam a mesma sigla, mas o significado e a discussão diferem-se do tema proposto, tendo em vista que apresenta a sigla em inglês para a condição denominada *Auditory Processing Disorder* que também é registrada como APD. O objetivo de realizar a busca sobre o assunto através da sigla foi esgotar as possibilidades sobre o tema da pesquisa vigente, visto que não havia encontrado nenhum artigo sobre o mesmo na plataforma *Scielo*.

No site da ANPED (nas reuniões nacionais<sup>1</sup> de 2013, 2015, 2017 e 2019 e nos Grupos de Trabalhos – GTs – relacionados à pesquisa em construção), foi encontrado um artigo. Os

---

<sup>1</sup> As Reuniões Científicas Nacionais da ANPED constam com os respectivos anos em que foram realizadas no site, exceto a do ano de 2019.

GTs consultados foram: Educação Especial (GT 15); Educação Fundamental (GT 13); Currículo (GT 12).

A busca nesses GTs deu-se pelo fato do tema estar incluído na Educação Especial, mas também a discussão de currículo e adoecimento poder perpassar por esses três grupos de trabalhos mencionados anteriormente. O descritor utilizado foi “**Atendimento Pedagógico Domiciliar (APD)**”, sendo encontrado um trabalho no GT 15 (2015) com essa temática, da minha autoria. Nos demais grupos de trabalho e os respectivos anos das reuniões nacionais da ANPED não foram localizados artigos com o tema pesquisado.

Vale ressaltar que diante da escassez de trabalhos direcionados ao Atendimento Pedagógico Domiciliar, optou-se em não demarcar período de busca de trabalhos nos sites mencionados. O levantamento foi realizado em meado de junho de 2019.

Constatou-se que os vocábulos “Atendimento”, “Pedagógico” e “Domiciliar” aparecem de forma individual em algumas pesquisas e artigos que necessariamente não dizem respeito à educação. Quando se trata de “Atendimento Pedagógico Domiciliar” poucas são as produções escritas sobre o tema, aparecendo um número pouco maior quando acompanhado de Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar, porém com a discussão voltada para Classe Hospitalar, sem mencionar o APD. Isso se dá porque a nomenclatura aparece dessa forma nos documentos oficiais e leis.

Nesse capítulo, a partir do levantamento bibliográfico que foi realizado, trago um panorama de como o APD se desenvolveu em algumas pesquisas brasileiras, demarcando experiências vivenciadas.

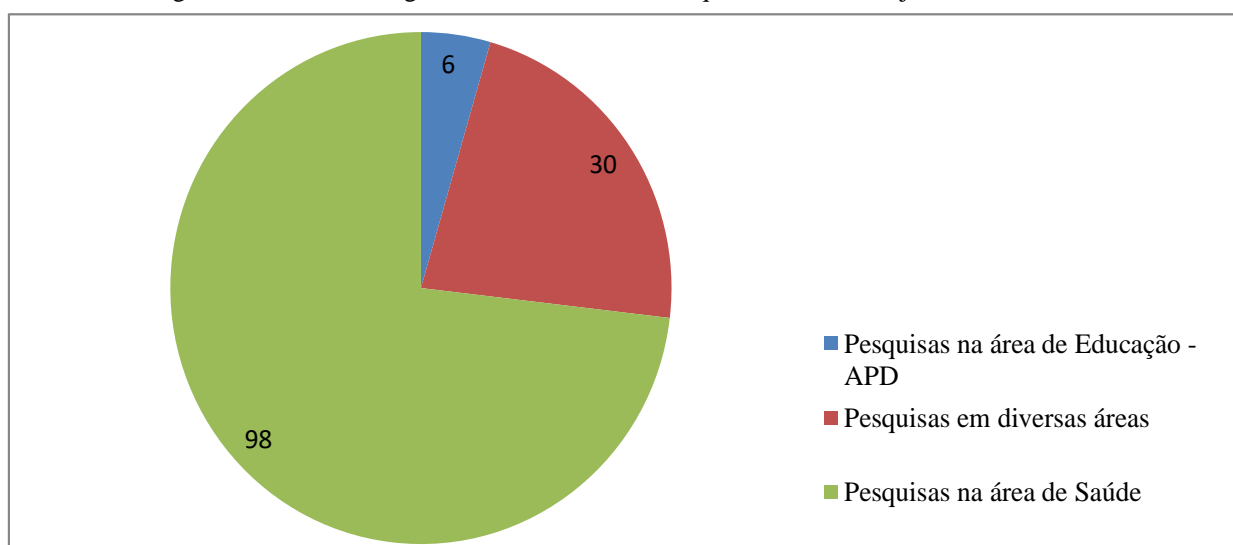
Assim, Moreira e Salla (2018, p. 122) partem da seguinte inquietação: “como está a pesquisa relacionada ao APD no Brasil?”. A partir dessa pergunta, buscam analisar as produções textuais publicadas e expostas à comunidade científica e ao público em geral, estabelecendo relação com as práticas vivenciadas.

O percurso traçado pelos autores tem como “objetivo geral investigar as normativas para o APD de alunos que não podem frequentar fisicamente a escola por motivos de saúde, por meio de uma revisão sistemática das investigações realizadas entre os anos de 2002 e 2015” (MOREIRA; SALLA, 2018, p. 122). A escolha do período dá-se pela publicação do documento do Ministério da Educação, mencionado na Introdução deste texto: “Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: estratégias e orientações”. Os autores salientam que apesar do recorte temporal da amostra ser do ano de 2002, foram encontrados trabalhos relacionados ao tema (APD) somente a partir de 2008.

Moreira e Salla (2018) com base no uso do termo “Atendimento Pedagógico Domiciliar” mencionam que foram encontrados 10 trabalhos voltados ao APD. Segundo esses autores, o número pequeno de publicações científicas alerta para a falta de conhecimento sobre o direito no que diz respeito a esse atendimento, bem como a ausência da realização do APD em alguns estados do Brasil. A pesquisa mostra que há um maior número de publicações na região Sul do país e ainda destaca que há o predomínio do estudo de caso nas amostras.

Observou-se na presente pesquisa, a partir do levantamento bibliográfico realizado sobre APD, que há informações ainda mais escassas em relação à amplitude da pesquisa de Moreira e Salla, conforme pode ser constatado, a seguir.

Figura 1 - Dados Bibliográficos Levantados na Pesquisa realizada em junho de 2019



Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa, 2019.

Constata-se que as produções científicas sobre APD concentram-se na área de saúde ou em discussões diversificadas que se distanciam da área de educação e, portanto, podemos afirmar que a pesquisa que foi desenvolvida e apresentada neste texto, possui originalidade. Vale ressaltar que cada vocábulo apareceu individualmente (Atendimento/Pedagógico/Domiciliar) nos trabalhos que surgiram na busca.

No artigo de Moreira e Salla (2018) os autores trouxeram algumas reflexões e resultados importantes sobre o tema, dentre os quais merece destaque: o APD está no início de uma caminhada na direção do direito da escola para todos; há a necessidade de aumentar o número de pesquisas e divulgação entre a comunidade em geral e, principalmente, entre os professores para que estes estabeleçam relação entre sociedade e universidade e contribuam com as “mudanças no contexto escolar” (MOREIRA; SALLA,2018, p.135). Além disso,

afirmaram também que a escola inclusiva é ainda um desafio a alcançar, porém acreditam na conquista da escola para todos, abarcando a diversidade; reconheceram, apesar da quantidade pequena de publicações científicas, a existência de ações sérias relacionadas ao APD por parte de alguns governos e pesquisadores para servir de modelo e implantar o APD em outros lugares e, por fim, segundo os autores a pesquisa traz a possibilidade de refletir que todos os envolvidos na dinâmica do estudante adoecido reconheçam a integração social como patrimônio humano a ser melhorado a cada dia (MOREIRA; MANRIQUE, 2014 *apud* MOREIRA; SALLA, 2018, p. 135)

Jesus (2017) corrobora que a escola ainda não atua de forma inclusiva e se distancia, desse modo, dos acordos internacionais nos quais o Brasil é signatário. A autora apresenta em sua tese, intitulada “Desafios do Atendimento Hospitalar/Domiciliar em Goiás: gênero e docência no olhar dos/das agentes envolvidos/as”, que o Atendimento Pedagógico Hospitalar/Domiciliar está localizado na política pública da Educação Especial, fazendo referência à legislação (Estatuto da Criança e do Adolescente, Constituição Federal/1988, Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, entre outras) para respaldar a informação. Traz como objetivos:

Investigar o Atendimento Pedagógico Hospitalar/Domiciliar, buscando suas particularidades na qualidade de política pública, bem como a identidade profissional dos sujeitos que nela atuam e a percepção dos sujeitos envolvidos, acerca do atendimento desenvolvido pelo Naeh/Seduco-GO, considerando a questão do gênero e da docência. (JESUS, 2017, p. 8)

Percebe-se que a tese de Jesus (2017) não é voltada para Atendimento Pedagógico Domiciliar, mas sim para atendimento pedagógico hospitalar. Porém, na busca bibliográfica o nome aparece porque é comum acontecer esse registro, uma vez que os documentos e leis que amparam as duas situações são os mesmos e, portanto, o domiciliar acompanha o hospitalar, apesar de serem distintos nos encaminhamentos pedagógicos.

Como resultado desse estudo, a pesquisadora promoveu análise e reflexões na trajetória do Núcleo de Atendimento Educacional Hospitalar/Domiciliar (NAEH), órgão responsável pelo Atendimento Pedagógico Hospitalar/Domiciliar em Goiás. Além disso, foi constatado que apesar do avanço desse tipo de atendimento, muitos tomam conhecimento dos seus direitos apenas durante o internamento nos hospitais. A pesquisa sinalizou que apesar do quadro docente ser majoritariamente composto por efetivos, muitos têm carga horária complementar nas classes hospitalares e há uma rotatividade desses professores.

Jesus (2017) salienta a importância de seguir o currículo referencial da rede estadual de Goiás e que este precisa ser atualizado diante das mudanças e discussões regionais e locais.

A autora afirma, ainda, que os estudos demonstraram a representação expressiva das mulheres no Atendimento Pedagógico Hospitalar/Domiciliar tanto como professoras quanto no que concerne à equipe gestora, o que pode ser explicado, de acordo com a pesquisa, pela associação cultural existente entre a ideia de magistério e cuidado maternal, afeto e vocação, distanciando a figura masculina dessa possibilidade.

Segundo a autora, a pesquisa traz reflexões acerca do Atendimento Pedagógico Hospitalar/Domiciliar em Goiás, assim como no que diz respeito à formação de professor voltada para uma postura crítica, de percepção das múltiplas dimensões que envolvem esse tipo de acompanhamento pedagógico para favorecer a educação de qualidade para os que estão na condição de estudante adoecido.

Outras pesquisas também apontam semelhança quanto ao referencial teórico utilizado para escrita acadêmica do tema em discussão, apesar de a autora anterior voltar-se para o Atendimento Pedagógico Hospitalar.

Helma Salla (2017) é autora da dissertação cujo título é “O Atendimento Pedagógico Domiciliar de alunos que não podem frequentar fisicamente a escola: o caso do Distrito Federal” que gerou uma proposta normativa para ser apresentada à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) como produto do mestrado profissional cursado por ela. Essa pesquisa teve como objetivo geral: investigar as normativas para o APD no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF” e como objetivos específicos:

Fazer a revisão bibliográfica em bases de dados nacionais sobre o APD nos anos de 2002 a 2015 em Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), Dissertações e Teses; identificar o APD no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal; sugerir a normatização do APD no âmbito da SEEDF. (SALLA, 2017, p. 27).

Para o desenvolvimento da dissertação foram utilizados documentos disponíveis no site da SEEDF e do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE) em diálogo com os documentos do Ministério da Educação relacionados à Educação Inclusiva, além de ter sido verificada a necessidade de inter-relacionar saúde, família e assistência social.

Em relação ao resultado da pesquisa, a autora registrou que encontrou na revisão bibliográfica 277 documentos, dos quais 53 foram considerados importantes a partir dos títulos e resumos lidos. Após leitura do corpo das pesquisas encontradas, foram selecionados 10 trabalhos sobre APD e os demais foram descartados, pois tinham como enfoque o tema Classe Hospitalar, não tendo nenhum vínculo com o APD. No portal CAPES dois artigos foram encontrados pela autora. Quanto às pesquisas publicadas entre os anos 2002 a 2015 no

Google Acadêmico, foram encontradas pesquisas do ano 2008 em diante, o que demonstra o número pequeno de produções na área do APD. Salla (2017) ressalta que a maioria das pesquisas é desenvolvida por meio do estudo de caso.

Os resultados apresentados demarcam a necessidade de ampliar a pesquisa sobre o APD e o trabalho pedagógico, bem como, mostrar o contexto existente, a formação de professores, a disponibilidade dos recursos pedagógicos e a fragilidade em relação ao direito ao APD (SALLA, 2017).

Sobre as modalidades dos textos científicos, Salla (2017) destacou que já existem Trabalhos de Conclusão de Cursos, Dissertações provenientes de Mestrado e Teses de Doutorado. Acrescenta que tais cursos se concentram em sua maioria na região Sul, no estado do Paraná, onde existem grupos de pesquisa que ajudam no desenvolvimento de políticas públicas na área do APD e Classe Hospitalar, além de cursos de curta duração, especializações e Mestrado Profissional.

No que se refere à pesquisa no programa *Harzing's Publish*, este foi considerado por Salla (2017) uma área ainda em crescimento, com autores com poucas publicações e citações. Em relação aos cursos oferecidos pela SEEDF no ano de 2015, foram registradas 7.367 formações, das quais 1.142 estavam voltadas para a área da Educação Especial. No primeiro semestre de 2017 foram disponibilizados 78 cursos para professores e assistentes da educação no site EAPE, sendo 36 voltados para Educação Especial. Salla (2017) chamou a atenção para a quantidade de cursos na área da Educação Especial, porém nenhum voltado para o APD, o que contribui para a falta de divulgação e conhecimento desse direito entre os professores e, conseqüentemente, para a sociedade.

Salla (2017) analisou, ainda, alguns documentos da SEEDF e destacou que há uma divergência entre o documento orientador do MEC no que diz respeito ao coordenador para Classes Hospitalares e APD, que deverá ser um professor que conheça o funcionamento desse trabalho. Segundo a pesquisadora, a SEEDF direciona essa coordenação à diretora ou ao diretor da escola na qual o estudante em situação de adoecimento está matriculado. Outras divergências foram encontradas como a não integração do profissional de Educação à equipe de Saúde. Além disso, Salla (2017) afirmou não encontrar quase nenhum registro no Censo Escolar dos anos de 2011 a 2016 e destacou que em 2014 ela própria desenvolveu um acompanhamento pedagógico em domicílio que não foi sinalizado no Censo. A autora justifica a ausência do registro devido à falta de formalização do APD no Distrito Federal e da não efetivação do que é proposto nos documentos da SEEDF, além de não haver pesquisas sobre APD nessa unidade da federação.

A dissertação de Machado (2016) sobre Atendimento Pedagógico Domiciliar com uma criança com paralisia cerebral na cidade de Feira de Santana-BA teve como objetivos:

compreender o APD na perspectiva crítica de currículo; apontar os avanços e desafios do APD para criança com deficiência (PC); descrever criticamente a experiência de implantação do APD no sertão baiano; apresentar propostas para a sistematização e a validação do atendimento (APD). (MACHADO, 2016, p. 20 e 21).

Nesse estudo, segundo Machado (2016), a busca pelas respostas resultou em entender que o APD voltado para Educação Especial contribuirá para que os professores tenham uma visão da Educação Inclusiva e busquem estratégias para o ensino com currículo mais inclusivo. A autora afirma que apesar de desconhecer pesquisa sobre a demanda do APD, ela acredita que existe um número grande de crianças e adolescentes nessa situação por falta do conhecimento dos direitos que têm.

Ademais, Machado (2016) considera importante repensar o currículo escolar levando em consideração o ritmo de cada estudante e as diferenças existentes entre eles; destaca ser importante também a interlocução com profissionais de outras áreas, reconsiderando o olhar para a pessoa com deficiência. Não bastassem esses pontos, a autora salienta, também, ser necessário o fortalecimento da autoestima dos estudantes que se sentem marginalizados no ambiente da escola, repensando as discussões por meio do currículo e considerando a diferença do ser humano. Aponta, ainda, a necessidade de investir na formação inicial e continuada de professores no APD com o intuito de direcionar para humanização do fazer pedagógico.

Outro artigo sobre Atendimento Pedagógico Domiciliar foi o de minha autoria (MOREIRA, 2015), localizado no site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), no Grupo de Trabalho (GT) 15 – Educação Especial. O artigo cujo título é “Pedagogia Domiciliar e aproximações no campo das Políticas Públicas de Inclusão Escolar: estudo de caso com estudante transplantado”, trata de um estudo de caso de um estudante transplantado matriculado em uma escola pública municipal de Feira de Santana-BA, bem como de algumas iniciativas no município em relação às políticas públicas, partindo dessa primeira experiência.

Esse artigo teve como objetivo apresentar o estudo de caso realizado com um estudante transplantado, matriculado em escola pública municipal (escola do campo), em 2011, e as iniciativas tomadas no âmbito da política pública no que se refere ao APD, advindo desse caso no município.

Quanto às políticas públicas iniciadas a partir dessa ocorrência (em 2011) no município de Feira de Santana, a Divisão de Ensino Especial da SEDUC iniciou a sistematização de informações para a construção das diretrizes sobre o Atendimento Pedagógico Domiciliar no município, traçando alguns objetivos para organizar o trabalho de Atendimento Pedagógico Domiciliar, quais sejam:

Atender as necessidades educacionais dos estudantes; manter vínculo com a escola por meio do currículo flexibilizado; orientar a família sobre o funcionamento do Atendimento Pedagógico Domiciliar; elaborar estratégias e orientações para/com a professora do Atendimento Pedagógico Domiciliar; reinserir o estudante na escola regular. (MOREIRA, 2015, p. 14 e 15).

Percebe-se que os casos ainda são acompanhados pela Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana-BA, cada um em sua época, sem estabelecer relação para que o movimento se fortaleça e ganhe corpo no sentido de que não haja um espaço longo e descontínuo entre uma situação e outra na garantia do direito a educação.

Souza (2014) discute sobre o Atendimento Pedagógico Domiciliar e Tecnologia Assistiva com estudantes com deficiência que também estão matriculados nas Salas de Recursos Multifuncionais (Salas de Integração de Recursos (SIR) – nome usado em Porto Alegre) e estão enfermos. Por meio da cartografia, a autora da tese vai traçando territórios, desterritorializando outros e analisando a invenção da prática que vai se constituindo na relação da professora da Sala de Integração de Recursos com o estudante. A autora traçou como objetivo geral “delinear as linhas que compõem a instauração de acompanhamento pedagógico domiciliar” e, como objetivo específico, “delinear as linhas que compõem a instauração de acompanhamento pedagógico domiciliar a partir do exercício docente de uma professora de SIR da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre – RME/POA” (SOUZA, 2014, p. 57).

Na busca de alcançar os objetivos, Souza (2014) descreve como as SIR de Porto Alegre se organizam levando em consideração a política nacional e local e como vão se desenhando de maneira uniforme. A professora da SIR de Porto Alegre dá novos encaminhamentos desterritorializando e territorializando o percurso enveredado por ela para dar início ao Atendimento Pedagógico Domiciliar. A autora fala que diante do levantamento das leis, estas se direcionam para a Classe Hospitalar.

Souza (2014) percebe a necessidade de diferenciar *Homeschooling* de APD, demarcando que esse último é utilizado por um motivo de estado de saúde fragilizada, em que o sujeito está em processo de recuperação.



Em seu levantamento feito por meio de busca em revistas e monografias, sem período demarcado, aponta que foram poucos trabalhos sobre o tema, confirmando o que já vem sendo sinalizado nos trabalhos acadêmicos anteriores.

Segundo a autora, a professora acompanhada nessa pesquisa (Margarida – nome fictício) frente ao APD, sai da linha de organização pensada para a SIR e começa a oferecer aos estudantes enfermos possibilidades de participar das atividades escolares. Inicia-se, assim, o APD com o caso de Tarciso, sem nenhuma regularidade estabelecida pelas orientações da SIR de Porto Alegre, dando espaço à inventividade pedagógica da professora Margarida e de outras interpretações da legislação da SIR.

A professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE) da SIR utilizou a Tecnologia Assistiva (TA) como recurso para possibilitar estratégias para os estudantes aprenderem e para dialogar, ensinar, trocar informações com as professoras da turma sobre os recursos de TA, visto que em alguns momentos o estudante ia para a escola. No primeiro caso, a despontar a discussão APD na RME/POA, o contato estabelecido deu-se por meio da necessidade de a escola responder ao Conselho Tutelar sobre as ausências do estudante. Descobriu-se na visita a condição de saúde do estudante e foi proposto um trajeto com mensagens, leituras, conhecimentos da área matemática e outros via recurso de TA traçado pela professora de AEE.

Segundo Souza (2014), o encontro proporcionado entre os envolvidos no APD trouxe experiências para todos, inclusive o (re)inventar no fazer pedagógico que diante das situações vivenciadas vai-se construindo nas fissuras que vão surgindo e promovendo novas estruturas após as antigas terem sido repensadas, desterritorializadas e territorializadas, a fim de organizar-se na política local.

É importante destacar que o APD surge em cada lugar pela busca do direito de continuar a estudar, mas até aqui a iniciativa não foi da instituição educacional do Estado, seja ele na esfera federal, estadual ou municipal. Outro ponto a ser destacado é que cada lugar vai constituindo o APD de acordo com o seu entendimento e com o contexto local.

Nazareth (2012) trouxe sua pesquisa com abordagem qualitativa por meio de um estudo de caso do “atendimento hospitalar/domiciliar da Secretaria de Educação de Juiz de Fora (SE/JF)” para crianças e adolescentes matriculados nas escolas municipais que não estão em condições de frequentar a escola regularmente (NAZARETH, 2012, p. 47). O objetivo proposto para realização dessa pesquisa foi: “analisar o atendimento escolar oferecido pela SE/JF às crianças e adolescentes da rede municipal que estão hospitalizadas, a fim de propor a implantação das CHs do município” (NAZARETH, 2012, p. 47).

Na análise dos dados registrados foram descobertos alguns pontos importantes como: o NEACEs acompanha crianças com “deficiência física e mental” e não existe uma sistematização no acompanhamento escolar nos hospitais e, portanto, não há Classe Hospitalar no município; de acordo com Nazareth (2012), entre 2005 e 2011 foram internadas 7.296 crianças (com permanência média de doze dias) no sistema público de saúde do município e houve uma procura tímida em relação ao direito à educação nos hospitais; constatou-se a existência de brinquedotecas e a oferta de atividades lúdicas em hospitais e fundações; levantaram-se, diante do material analisado, as seguintes categorias: “processo de comunicação, formação profissional, desconhecimento da sociedade sobre seus direitos, fatores facilitadores e dificultadores do atendimento” (NAZARETH, 2012, p. 50).

Como resultados dessa pesquisa, Nazareth (2012) destaca, dentre outras ações, o VII Encontro Nacional de Atendimento Escolar Hospitalar e I Seminário de Educação Popular e Saúde (realizado em Belém, em 2012), no qual profissionais da área de Educação e da Saúde escreveram uma carta com o intuito de motivar os dirigentes das esferas federais, estaduais e municipais em relação à necessidade de políticas públicas voltadas ao “atendimento escolar hospitalar” (NAZARETH, 2012, p. 82). A autora acrescenta que tais incentivos proporcionam a ampliação e o reconhecimento do direito à Educação das crianças e adolescentes adoecidos, bem como a integração desse atendimento escolar ao acompanhamento especializado realizado pelo NEACEs, aproveitando sua logística de organização.

Nazareth (2012) prioriza nessa pesquisa a implantação das Classes Hospitalares em Juiz de Fora para que o direito dos estudantes hospitalizados seja resguardado, porém sugere que estudos sobre “atendimento escolar domiciliar” sejam realizados a fim de contemplar o direito a quem está adoecido e não está hospitalizado.

Observou-se que a investigação realizada sobre Atendimento Pedagógico Domiciliar ainda apresenta um número pequeno de publicações, porém as histórias vivenciadas nas localidades onde surge a necessidade de oferta do APD estão sendo registradas e as discussões em prol de formalizar essa política pública foram iniciadas. Percebe-se que há variações na nomeação do termo que denomina Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar de acordo com o lugar, além do seu entendimento e sua organização.

A Classe Hospitalar e o Atendimento Pedagógico Domiciliar são situações distintas que se complementam não só pela conjunção aditiva “e”, mas principalmente pela necessidade que a situação de adoecimento impõe e, por isso, ao iniciar esse processo pedagógico no ambiente hospitalar ou domiciliar busca-se, em geral, maneiras de encaminhar ações para que a política pública contemple ambos os processos educacionais. Apesar de

algumas experiências terem um espaço de tempo amplo entre um caso e outro no mesmo lugar, há uma preocupação de quem está envolvido nesse processo com a escolarização do estudante que está enfermo.

A questão curricular chama a atenção porque os poucos trabalhos acadêmicos que contemplam essa discussão na perspectiva do APD enfocam o trabalho desenvolvido nas atividades pedagógicas por si só, levando em consideração as recomendações das diretrizes curriculares locais, do plano de curso da escola na qual o estudante em condição de adoecimento está matriculado, porém não estabelece de forma efetiva essa troca de experiência de fazer parte de um mesmo grupo e estar em espaços diferentes, de discutir entre todos os integrantes dessa turma a diferença singular do ser humano e sua diversidade.

Outro ponto a considerar, de acordo com algumas pesquisas que fazem parte do levantamento bibliográfico, são as características elencadas como requisito ao professor com atuação em APD, como se essas não fossem também necessárias às professoras de todas as turmas escolares que precisam contemplar a diversidade e a diferença. Percebe-se que há um tom de valorização nessa função, assim como se vê, na maioria das situações, nos casos que consideram o trabalho vinculado à Educação Especial.

Por fim, faz-se necessário ratificar a importância do levantamento bibliográfico para a elaboração de outros conhecimentos, levando em consideração o período, as necessidades e as condições do contexto de cada momento vivido apresentado em pesquisas anteriores.

### **1.1 Outro olhar sobre Atendimento Pedagógico Domiciliar**

A escolarização no Brasil sempre apresentou um cenário de luta empreendida por grupos que foram marginalizados no processo educacional, por esta ser organizada numa única via de compreender o mundo. Nesse contexto, poucos alcançaram o objetivo de concretizar o ciclo de estudo estabelecido pela escola por diversos motivos, dentre eles a forma organizativa a que ela se propõe.

Diante da configuração de educação posta pela escola, fica difícil para muitos, que não se adequam ao modelo homogêneo e hegemônico imposto, continuar os estudos. No grupo dos que aumentam o índice de evasão escolar encontram-se os enfermos, temporariamente ou permanentemente, que no intuito de preservar a vida veem-se entre o impasse de escolher estudar ou cuidar da saúde, limitando-se à segregação do quarto de hospital ou da sua residência.

As primeiras inquietações em relação às pessoas que vivem essa situação surgem em Paris, em 1935, com um trabalho pedagógico desenvolvido por Henri Sallier com crianças tuberculosas. Após quatro anos foi criado um centro de formação de professores que passaram a trabalhar em hospitais franceses (ESTEVEVES, 2008; XAVIER, 2013).

O movimento avançou por vários países, principalmente depois da Segunda Guerra Mundial, quando as pessoas que trabalhavam com os enfermos do pós-guerra começaram a perceber a necessidade de desenvolver um atendimento integral com esses sujeitos, mesmo que não tivessem condição de estar no espaço físico da escola, de modo a inseri-los novamente na sociedade (XAVIER, 2013).

Segundo Fonseca (1999), no Brasil, o início da educação no ambiente de saúde, Classe Hospitalar, deu-se em 1950, no Hospital Municipal Jesus, no Rio de Janeiro. Nesse período, a preocupação por parte do governo federal brasileiro era, dentre outros objetivos, elevar o Brasil à condição de país civilizado. No contexto mundial, a experiência da Educação Hospitalar e a discussão de humanização em hospitais e em orfanatos de vários países da Europa e dos Estados Unidos chegavam ao Brasil. Desse modo, em meio às discussões, o diretor do Hospital Municipal Jesus, Dr. David Pillar, criou o acompanhamento educacional para as crianças internadas no hospital (RAMOS, 2007). Quanto ao APD, nada consta sobre sua origem nos estudos até aqui levantados.

Embora a preocupação com os estudantes doentes esteja presente no Brasil desde a década de 1960, apenas em 2018 a Lei nº 13.716, que alterou a lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), incluiu um dispositivo “para assegurar atendimento educacional ao estudante da educação básica que esteja internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado” (BRASIL, 2018).

A Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que estabelece as Diretrizes Nacionais para estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais na Educação Básica, destaca em seu artigo 13:

Os sistemas de ensino, mediante ação integrada com os sistemas de saúde, devem organizar o atendimento educacional especializado a alunos impossibilitados de freqüentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar, atendimento ambulatorial ou permanência prolongada no domicílio (BRASIL, 2001).

Caso os estudantes doentes sejam do público alvo da Educação Especial, ou seja, tenham Transtorno do Espectro Autista (TEA), deficiência, Altas Habilidades/Superdotação, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, no artigo 6º, acrescenta que nos casos de Atendimento

Educacional Especializado, seja este realizado em ambiente domiciliar ou hospitalar “será ofertado aos alunos, pelo respectivo sistema de ensino, a Educação Especial de forma complementar ou suplementar” (BRASIL, 2009).

Desse modo, é importante ressaltar que o Atendimento Educacional Especializado (ação pedagógica voltada para estudantes que frequentam a Sala de Recursos Multifuncionais) não substitui as aulas que acontecem na escola. Sendo assim, compreendo ser o Atendimento Pedagógico Domiciliar um acompanhamento pedagógico voltado para a discussão curricular desenvolvida na sala de aula e estendida ao estudante que está em fase de recuperação da sua saúde (situação temporária) ou situação de adoecimento permanente, levando em consideração suas especificidades. Considera-se, portanto, que como qualquer pessoa pode adoecer gravemente em algum momento da vida - tanto quem tem deficiência, TEA e Altas Habilidades/Superdotação quanto quem, em tese, não tem está sujeito a ficar doente - o quadro se amplia para além daqueles que compõem o público alvo da Educação Especial.

Além disso, o termo “Atendimento” vem de “Atender”, do latim “Attendere” e quer dizer: “dar ou prestar atenção a, estar atento, dar audiência a, deferir, cuidar de, servir, escutar e responder”, de acordo com o Dicionário Informal *on line* (DICIONÁRIO INFORMAL, 2020). Esse termo, muito usado pela área médica, acabou se vinculando à educação, talvez pela proximidade da Educação e da Saúde em outros períodos (e no período atual), diante das padronizações impostas ao estudante na escola e na sociedade.

É necessário abrir um parêntese para justificar que reconheço a importância dos profissionais de saúde na vida de quem é para eles “o paciente”, porém não é possível perder de vista o olhar pedagógico, como é o propósito dessa pesquisa.

Como professora, prefiro o termo “Acompanhar”, Acompanhamento, cuja origem vem do latim “COMPANIO”, de “CUM PANIS”, que tem o significado de “companhia e ‘aquele com quem se repartia o pão’ (cum, “com”; panis, “pão”)”. (GRAMÁTICA.NET, 2020)

É nessa proximidade de repartir o pão nas dificuldades e nas descobertas do conhecimento, na intimidade com o outro que fui constituindo o cotidiano escolar e descobrindo em cada estudante o potencial que lhe compunha como ser humano, assim como fui me formando como professora e ser humano. Professora e estudante se constituem mutuamente no fazer pedagógico diário, inventando e reinventando seus “usos e consumos” (CERTEAU, 2014) diante do que é dado para ambos no espaço escolar.

O APD que discuto nesta pesquisa parte do reconhecimento da diversidade e diferença humana e, nesse sentido, o currículo não pode ser homogêneo e sim aberto a discutir o currículo como vida, relacionando-a com os aspectos sociais, econômicos, políticos e tudo

que nela perpassa. Cabe discutir entre os pares que frequentam a escola essa outra forma de ter aula ou de ministrar aulas, percebendo-se como parte de um grupo que é a turma, que é a escola e através da qual ambos vão criando táticas de permanência no coletivo, um contribuindo com a descoberta do conhecimento do outro, na partilha que constitui uma aula.

Nesse sentido, é imperativo entender a educação como aquela que inclui todos e todas, pois compreende a diferença e a diversidade como aspectos inerentes ao ser humano. Os grupos minoritários vão se organizando como uma forma de luta e posicionamento político e, sendo assim, os que estão na política pública da Educação Especial (Classe Hospitalar e APD) devem ser vistos na sua singularidade como todos os outros, refutando a ideia de que se precisa de professora e metodologia especial.

A condição de adoecimento não inviabiliza legalmente o estudante de continuar sua vida de escolarização; antes, lhe dá oportunidade de flexibilização do currículo e do ambiente de estudo, respeitando os encaminhamentos médicos em virtude da preservação da vida.

As classes hospitalares e o atendimento em ambiente domiciliar devem dar continuidade ao processo de desenvolvimento e ao processo de aprendizagem de alunos matriculados em escolas da Educação Básica, contribuindo para seu retorno e reintegração ao grupo escolar através do desenvolvimento de um currículo flexibilizado para crianças, jovens e adultos não matriculados no sistema educacional local, facilitando seu posterior acesso à escola regular (BRASIL, 2001).

## CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA: O CAMINHO PERCORRIDO

Na busca de compreender o objeto de estudo no ambiente intra e extraescolar, optei por uma pesquisa com abordagem qualitativa cujo método é a narrativa, de natureza descritiva e analítica. Na tentativa de não perder o foco a ser alcançado, retomo aqui o objetivo geral dessa pesquisa, a saber: **analisar interfaces entre o currículo escolar e o APD na consecução de uma abordagem educacional inclusiva nas escolas públicas municipais de Feira de Santana.**

Segundo Meyer e Paraíso (2014, p. 18), as metodologias dentro das discussões pós-críticas têm um caráter mais livre, sem perder o rigor científico, tendo outra forma de “perguntar, interrogar, formular questões e de construir problemas de pesquisa que é articulado a um conjunto de procedimentos de coleta de informações”.

Por essa razão, fez-se necessária a escolha desse tipo de pesquisa, que consiste no uso de variados tipos de procedimentos e instrumentos, situados além dos limites das análises meramente quantitativas. É importante destacar que a pesquisa qualitativa se interessa pelo significado dos fatos, das crenças e dos valores sociais. Acresça-se a isso nossa própria imersão no campo da pesquisa como professora do APD na rede pública municipal de Educação de Feira de Santana.

O cenário onde se desenvolveu a pesquisa é constituído por duas escolas públicas municipais de educação de Feira de Santana, nomeadas, conforme já foi mencionado na Introdução: “Verde” e “Esperançar”. Nessas escolas, atualmente estão matriculadas, uma em cada instituição de ensino, duas estudantes com a saúde comprometida, o que as impedem de estar no espaço físico da escola. A residência das estudantes, local em que acontecem as aulas, também se constitui como um espaço de aprendizagem e, portanto, outro ambiente que faz parte da pesquisa. As discussões perpassam entre as escolas e as residências, lugares distintos que se apresentam como fronteiras, entre-lugares, onde se mostram de forma flutuante em ambos os domicílios.

A escolha das referidas escolas pautou-se nos seguintes critérios: ser uma instituição de ensino público; ter no quadro de discentes matriculados pelo menos um estudante em condição de Atendimento Pedagógico Domiciliar; as famílias desses estudantes em situação de APD, bem como os profissionais que as acompanham, demonstrarem disponibilidade para participar desta investigação. Nessa perspectiva, os participantes da pesquisa são as professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental (das turmas com estudantes em situação de APD matriculadas); professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE);

coordenadora e diretora escolar; mães das estudantes e profissionais de saúde envolvidos diretamente com as estudantes. Os *sujeitosparticipantes* da Escola Verde: Raimunda, Olívia, Antonia, Maria, Hortência. Enquanto os *sujeitosparticipantes* da Escola Esperançar são: Luana e Margarida. Os demais sujeitos da pesquisa: Júlia e Rute (mães das estudantes); Ivana, Fernanda, Ana, José (profissionais da área de saúde que acompanha uma das estudantes). Os demais nomes fictícios que aparecem no texto não constam como sujeitos da pesquisa, a saber: Lorena e Joana (estudantes), Mariana (professora com atuação em APD), porém mobilizam a discussão dessa pesquisa de forma pertinente.

A partir dos critérios mencionados, foram selecionadas duas estudantes em situação de APD: uma com 11 anos que, no início da realização da pesquisa, encontrava-se matriculada no 3º ano do Ensino Fundamental I da Escola Esperançar e a outra, com 13 anos, matriculada no 5º ano do Ensino Fundamental I da Escola Verde. Vale ressaltar que as estudantes não estão participando diretamente da pesquisa.

Os instrumentos de produção de dados foram aplicados com professores, mães e profissionais que as acompanham e, desse modo, as estudantes mobilizam a configuração dos participantes da pesquisa, mas não foram entrevistadas.

A princípio, o critério era ouvir pai/mãe/responsável legal da criança em situação de APD, porém, à medida em que a pesquisa foi avançando, percebeu-se a presença marcante das mães na situação do APD. Sendo assim, a escolha de ouvir as mães deu-se por estas estarem à frente dos encaminhamentos de toda ordem das crianças matriculadas (suas filhas).

Tendo em vista que o tema pesquisado é da área da educação, compreendo ser importante ouvir não apenas os que colaboram diretamente com a construção do currículo escolar, mas ouvir também as falas dos que estão vinculados ao bem estar das estudantes, visto que o APD está relacionado à área de saúde e sua condição de saúde interfere diretamente no planejamento e desenvolvimento das aulas e, desse modo, trata-se de uma (re)construção curricular.

Foram asseguradas aos participantes todas as garantias éticas previstas na Resolução nº 466/2012 (BRASIL, 2012), incluindo o esclarecimento sobre os procedimentos de produção de dados, a colaboração dos participantes, o sigilo ético, o direito à privacidade e a possibilidade de retirada de participação a qualquer momento sem nenhum prejuízo e, por isso, esta pesquisa teve autorização do Comitê de Ética<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> O projeto de pesquisa foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e teve parecer favorável (Número do Parecer: 3.855.538) para prosseguimento deste estudo.



De acordo com Meyer e Paraíso (2014, p. 31), a pesquisa pós-crítica pressupõe que a pessoa é resultado do “efeito das linguagens, dos discursos, dos textos, das representações, das enunciações, dos modos de subjetivação, dos modos de endereçamentos, das relações de poder-saber”. Nesse sentido, as autoras afirmam que nesse tipo de pesquisa a base está nos modos de subjetivação, ou seja, nas maneiras pelas quais as “práticas vividas” vão formando e mediando “as relações da pessoa consigo mesma”.

Para a realização da pesquisa foram utilizados como instrumentos: a análise documental dos planos de curso ou Proposta Curricular dos anos iniciais do Ensino Fundamental cuja turma registrou matrícula de estudante do APD; os Projetos Político Pedagógico (PPP) das escolas; questionário; conversas com os participantes da pesquisa. Vale ressaltar que outros instrumentos foram selecionados na metodologia dessa pesquisa para apoio de análise, como os relatórios pedagógicos das estudantes em situação de APD e os registros nos diários de campo da professora em situação de APD. Embora esses documentos sejam relevantes, as conversas e demais instrumentos já citados deram conta de atender os objetivos, além disso, não haveria tempo hábil para analisar esses instrumentos. Eles foram pensados na perspectiva de apoio às análises em caso de necessidade de complementação.

Parti da análise dos documentos propostos nessa metodologia para tornar-me mais próxima do vivido na escola e das residências onde as aulas aconteciam, percebendo uso, consumo e táticas estabelecidas por cada sujeito. São nas entrelinhas escritas ou faladas, nos silêncios e movimentos dos corpos que habitam o espaço pesquisado que se foi revelando o cotidiano inventado.

Sendo assim, a princípio, examinei o Projeto Político Pedagógico das escolas, como forma de conhecer as identidades desses lugares; saber se dialogavam com a diversidade humana e provocavam mudanças curriculares na turma em que essas estudantes estavam matriculadas, diante da especificidade das estudantes em situação de APD e vice-versa.

Outros documentos que estabelecem relação com o PPP da escola, como Plano de Curso ou Proposta Curricular, cuja turma tem estudante em situação de APD, também foram considerados e, por fim, a parte analítica da conversa com os sujeitos envolvidos nessa rede de relações estabelecidas na escola em diálogo com os teóricos já apontados anteriormente.

Assim como Alves (2003) trabalhei com conversas por serem mais apropriadas nos encontros com os participantes da pesquisa, pois são nesses momentos que narram sobre si, sobre o vivido na escola, na vida e deixam transparecer como tecem as relações no/com o cotidiano.

De acordo com Sampaio, Ribeiro e Souza (2018, p. 25), há de se questionar a relação entre conversa e pesquisa. Os autores acrescentam que a inquietação é um convite a pensar sobre o que está estabelecido, posto e “movimentar saberes e certezas e quiçá, estranhar, arriscar, inventar”. Esses autores afirmam que muitas entrevistas tomaram rumos rizomáticos, expandindo-se em conversa que alcança a vivência do passado com fala do presente que mexe com a emoção e a memória.

Nessa conversação, segundo eles, desfazem-se os dualismos e nascem as “possibilidades de aprender, de criar e de ser” (SAMPAIO, RIBEIRO e SOUZA, 2018, p. 28), desviando do padrão estabelecido na forma de pensar positivista. Para eles, conversar, a princípio, pareceu ser uma “linha de fuga” em relação às normas da pesquisa científica, mas nos processos de seus atos investigativos foi a atenção às diferenças e à singularidade que possibilitou a constituição do encontro com os outros e com eles mesmos.

Questiona-se: conversa, uma metodologia menor? Sim! Os autores apostam em uma multiplicidade do fazer, no fazer diferença no cotidiano, nas maneiras singulares de praticar, inventar e criar o cotidiano, uma “resistência ao apagamento das diferenças e singularidades” (SAMPAIO; RIBEIRO; SOUZA, 2018, p. 31).

A conversa com cada participante da pesquisa foi feita de forma individual, seguindo o rigor necessário de uma pesquisa sem perder a leveza de uma boa conversa na qual se ouve experiências e informações para se aproximar do espaço no qual se pretende mergulhar. A conversa deu-se com agendamento prévio e roteiro de perguntas que nortearam o momento e antes dela ocorrer, fiz um momento prévio de conversa piloto com outra pessoa que não estava envolvida na pesquisa.

A importância da conversa piloto foi para que, caso necessário, pudesse adequar o roteiro para o momento de conversa com os participantes da pesquisa. Vale ressaltar que, devido à pandemia provocada pelo Coronavírus (SARS-COV-2), as conversas que seriam presenciais foram substituídas por encontros virtuais individuais (via *Skype*), combinados com antecedência via convite por e-mail, seguindo o caráter sigiloso que toda pesquisa exige. Após cada conversa realizada, as transcrições das narrativas foram feitas pela pesquisadora para análise dos dados.

A porta de entrada para esse espaço chamado escola deu-se, primeiramente, em um momento com a direção para apresentar a intenção de desenvolver a pesquisa nesse ambiente, seguida de uma apresentação do projeto de pesquisa às pessoas que constituem o cotidiano escolar.

As pessoas escolhidas para fazer parte da pesquisa, após compreensão do processo em que se deu o estudo, concordaram em participar e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Para dialogar com a produção dos dados, utilizei como base teórica o autor Certeau (1996; 2014), visando discutir sobre currículo do cotidiano e conceitos como estratégias e táticas, além de alguns autores que corroboram com as ideias do teórico já citado: Ferraço (2007; 2016), Alves (2003) e outros mencionados na introdução desse texto.

Mergulhar no cotidiano das escolas à luz de autores que já vivenciaram pesquisar nesse contexto ampliou as possibilidades de transformar o lugar em espaço de aprendizagem, (re)existência, fortalecendo as táticas elaboradas. Corroboro com Alves (2013) ao dizer que os conhecimentos comuns precisavam ser respeitados e compreendidos em outra forma de fazer pesquisa, sem hierarquizar ou menosprezar os saberes.

## **2.1 Caracterização dos sujeitos da pesquisa: quem fez parte dessa conversa?**

O cotidiano escolar é permeado de situações corriqueiras que diante do olhar cansado ou acostumado com aquela realidade não consegue mais observar os movimentos elaborados pelos praticantes desse espaço. A conversa na hora do recreio, na sala de professores, na parada para beber água demarca o pensar de cada praticante daquele lugar, assim como desloca algo em nós e move as nossas emoções.

Foi nesse espaço vivo e pulsante que encontrei as praticantes do cotidiano para uma conversa, a saber: coordenadoras, diretoras das escolas, professora da sala de aula e professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Além dessas, no outro espaço, a residência das estudantes, também cenário da pesquisa, a conversa se estendeu aos profissionais da área de saúde e mães das estudantes do APD. Os dados que seguem são provenientes do questionário respondido por cada participante da pesquisa, enviado junto ao convite para o momento da conversa. O objetivo do questionário foi coletar informações sobre a vida acadêmica e profissional de cada *sujeitopraticante* para complementar os demais dados obtidos na conversa.

É importante destacar que o total de participantes de cada escola varia, pois foi sinalizada a falta de pessoas para algumas funções desenvolvidas nesse lugar. Sendo assim, a escola Verde possui: uma coordenadora para os anos iniciais do ensino fundamental, duas professoras para o quinto ano do mesmo segmento de ensino, cada uma responsável por duas

ou três disciplinas; uma diretora. A escola conta também com uma professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE) que atua na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).

Quanto à escola Esperançar o quadro de *sujeitospraticantes* (considerados para essa pesquisa) é inferior à escola anterior, a saber: uma diretora, uma professora para a turma do terceiro ano do ensino fundamental. A escola não possui coordenadora desde que a última deixou a função para voltar à sala de aula. Quanto à professora de AEE, apesar de a escola possuir SRM e a direção encaminhar solicitação à Secretaria Municipal de Educação pedindo uma professora de AEE há aproximadamente dois anos, ainda não houve encaminhamento<sup>12</sup>.

A formação inicial das sete praticantes do cotidiano escolar envolvidas nesta pesquisa é Licenciatura em Pedagogia. Todas possuem especialização na área de educação, sendo que duas delas têm especialização em Educação Especial, uma em Educação Inclusiva e as demais em Coordenação, Planejamento Pedagógico, Desenho, Registro e Memória. Em relação ao período em que desenvolvem a função nas respectivas escolas, este é compreendido entre 03 e 28 anos.

No que se refere à formação continuada promovida pela Secretaria Municipal de Educação, todas afirmaram participar. Os *sujeitospraticantes* da escola Verde sinalizaram a existência de um grupo de estudo na escola para discutir temas pertinentes voltados a prática docente e o cotidiano escolar. Por sua vez, os *sujeitospraticantes* da escola Esperançar alegaram não existir formação continuada no ambiente escolar.

Além dos sujeitos que compõem a escola, participaram das conversas os profissionais da área de saúde, pois estes estão vinculados ao bem-estar das estudantes, uma vez que o Atendimento Pedagógico Domiciliar está ligado à condição de saúde das estudantes e isso interfere diretamente no planejamento e desenvolvimento das aulas. Desse modo, a conversa foi marcada com duas técnicas de enfermagem, um fonoaudiólogo e uma fisioterapeuta que acompanham uma das estudantes. A outra estudante devido ao procedimento cirúrgico que havia feito não estava liberada para acompanhamento com esses profissionais.

Os especialistas citados acompanham a estudante em um período que abrange entre 02 e 05 anos e observam e investem em seu desenvolvimento físico, motor e social. Quanto à formação continuada, tanto a fisioterapeuta quanto o fonoaudiólogo têm especialização; as técnicas de enfermagem até a finalização da pesquisa não participaram de nenhuma formação continuada, em sua área, que contribuísse, com a atividade que desenvolvem.

---

<sup>12</sup> O trabalho empírico da pesquisa foi concluído no segundo semestre de 2020.

Quanto à função desenvolvida por cada um dos técnicos, essa varia de acordo com a formação: a fisioterapeuta trabalha a motricidade e respiração, enquanto o fonoaudiólogo trabalha com a deglutição de alimentos. As técnicas de enfermagem ficam responsáveis pela higiene e medicamentos da estudante, para elas, considerada como paciente.

Esses profissionais da área da saúde interagem com a estudante por meio do serviço de *home care*. Portanto, assim como as aulas acontecem na residência dessa estudante o acompanhamento relacionado à saúde também é feito em casa, sem que um interfira no trabalho do outro, mas se complementem.

Nesse contexto, em que circulam profissionais da saúde e professoras, existem os moradores das casas: a família das estudantes. Uma estudante tem a família composta pelo pai, mãe e irmã, porém, diante das demandas diárias, a mãe se destaca encaminhando as necessidades de toda ordem trazida pela criança em situação de adoecimento. A família da outra estudante em situação de APD é formada pela mãe, avó materna e bisavô. Nessa configuração familiar, a mãe da estudante assume também um papel importante, pois desempenha todas as demandas relacionadas à filha e à casa.

Diante da aproximação e acompanhamento da vida dessas crianças passarem pelas mães<sup>13</sup>, conversar com elas se fez importante. Ouvi-las ajudou a compreender a importância e necessidade dessas aulas para quem foi afastado da escola por estar doente ou em processo de recuperação da saúde.

Por fim, nas conversas com esses *sujeitospraticantes*<sup>14</sup>, cada um no seu espaço criado no lugar chamado residência e escola, foi-se descobrindo os limites, as fronteiras e as pontes (CERTEAU, 2014).

---

<sup>13</sup> As mães foram escolhidas devido à percepção da aproximação maior delas em relação às filhas para resolver demandas de toda ordem.

<sup>14</sup> Os substantivos colocados no masculino seguem a regra gramatical e aqui não se tem a intenção de valorar os gêneros. Porém, ao tratar das professoras e das referidas estudantes em situação de APD será utilizado o gênero feminino por entender que, nessa pesquisa, as conversas aconteceram pela aceitação de todas as profissionais e representantes das famílias serem mulheres, exceto o fonoaudiólogo.

### CAPÍTULO 3 – CONVERSAS, REFLEXÕES E TESSITURAS...

As conversas sempre são regadas com algum tipo de emoção e ao traçar a rota por onde iríamos percorrer aquela uma hora combinada, seja presencial ou virtual, já nos mantínhamos na expectativa do que estava por vir nas narrações cotidianas. Os tempos pandêmicos, que assolaram com frieza e sentimentos misturados de medo, incertezas e tristezas devido aos amigos perdidos ou da angústia dos nossos não se salvarem, deu outro rumo às conversas. Se antes o abraço, o toque eram tão naturais dentro da nossa cultura, ao encontrar amigos em uma conversa, nos vemos diante do contato humano por meio da tela.

Porém, a emoção da conversa nos levou às salas de aulas e às memórias das escolas, dos estudantes... lembranças, saudades, reflexões, choros, descobertas, bricolagens, aprendizagens. E o que nasce de uma conversa?... Ela não para ali no momento, continua em movimento nos pensamentos, nas falas que ecoam e (re)fazem um novo ser. Experimentamos de alguma forma a dor de quem precisa ser afastado da escola por conta de uma doença ou fragilidade na saúde. Intenso!

Nesse capítulo, parti dessas conversas para apresentar algumas estratégias trazidas pela política pública federal e que, conseqüentemente, foram estendidas como direito também às escolas públicas municipais de Feira de Santana nas quais há estudantes em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar (APD). As reflexões passaram pelas táticas utilizadas pelas professoras e demais profissionais envolvidos direta ou indiretamente no APD. Tais categorias, estratégia e tática (CERTEAU, 2014), foram dialogadas com as conversas realizadas com os sujeitos praticantes nos espaços construídos nas escolas e nas residências das estudantes.

A escola é uma instituição regida pelo sistema educacional que direciona suas ações a fim de controlar o currículo e, portanto, o cidadão que se pretende formar para a sociedade (MOREIRA; SILVA, 2000). Porém, nesse lugar, espaços são construídos na tentativa de criar possibilidades que atendam ao cotidiano vivido e ao sistema educacional. Essas “arrumações” internas na escola, para responder ao contexto em que ela está inserida, precisa de inventividade e certa insurgência em relação à ordem pré-estabelecida. O lugar chamado escola, habitado por *sujeitospraticantes* e diversos, que se mobilizam diante do que recebeu do sistema (pensado de forma homogênea), constitui-se como um espaço (CERTEAU, 2014).

Assim, compreendo que o APD abriu um espaço dentro da escola. Como diz Certeau (2014, p. 184) “o espaço é um lugar praticado”. Assim, os estudos, as lutas, as resistências foram constituindo o APD no município de Feira de Santana. As implicações trazidas para o

currículo, para a sala de aula, para as famílias das estudantes e para os profissionais de saúde foram delineando a história do APD na educação do município, gerando diferentes sentimentos para os envolvidos, desterritorializando certezas e territorializando ideias trilhadas no percurso, de modo a envolver o sujeito no coletivo, tirando as estudantes da segregação do quarto da sua casa para inclui-las na escola, na sociedade. É a vida que se apresenta em movimento!

### 3.1 Olhares sobre a Educação Inclusiva

Os documentos e a legislação que trazem o direito à educação para todas as pessoas implicitamente contemplam a inclusão na palavra “todas/todos”. Assim, no amplo universo da diversidade a incluir, os grupos vão se organizando por meio dos mesmos interesses e ideais de luta para sobreviverem dentro do contexto social em que se encontram. Nesse movimento de garantir os direitos, deparam-se com padrões pré-estabelecidos àqueles que não se encaixam no formato pensado. As estratégias e táticas (CERTEAU, 2014) vão se desenhando e se articulando para sobreviver no espaço cotidiano.

A declaração aprovada na Conferência Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990), no artigo 3º, demarca a importância de “universalizar o acesso à educação e promover a equidade”. Para tanto, no ponto 4 do referido artigo salienta o acordo para sobrepujar as desigualdades educacionais e destaca:

Os grupos excluídos – os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação – não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais. (UNESCO, 1990).

Ainda no mesmo artigo, no ponto 5, estabelece que as mesmas oportunidades básicas educacionais sejam dadas às pessoas com deficiência e ressalta que ações voltadas ao acesso destes dentro do mesmo sistema educacional sejam garantidas (UNESCO, 1990).

No contexto dessa pesquisa, a professora Raimunda percebe que há diversidade na sala de aula, porém, no trecho a seguir, ela se refere aos estudantes com dificuldade de aprendizagem. De fato, a diversidade está presente na escola e, primeiramente, é preciso reconhecê-la para que a educação seja inclusiva. Sua fala demonstra atenção à “realidade múltipla”, como diz.

A gente não pode se “dar ao luxo” de se dedicar só a um tema, por mais que você quer pesquisar só uma coisa que você goste, você não pode ficar focado naquilo

porque a **realidade é múltipla**, então se eu tenho vários alunos, eu preciso tentar ao menos, a gente precisa entender um pouquinho, das dificuldades, do TDH, das dislexias, discalculia, todas as línguas a gente vai entendendo... (Professora Raimunda, grifo meu).

A Declaração de Salamanca (1994) endossa o que foi estabelecido na Conferência Mundial de Educação para Todos e utiliza o termo "necessidades educacionais especiais" referindo-se às crianças ou jovens que tenham necessidades educacionais especiais provenientes de deficiências ou dificuldades de aprendizagem na sua escolarização. Na extensão do texto da Declaração de Salamanca (1994), incluir tais crianças vem como objetivo primordial, assim como modificar as estruturas das escolas, de modo que “todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras” sejam educadas “bem-sucedidamente”, inclusive as que apresentam “desvantagens severas” (UNESCO, 1994).

Acrescenta que as escolas denominadas inclusivas precisam buscar maneiras para educar voltadas à pedagogia centrada na criança, incluindo-as em condições educacionais pensadas para a maioria das crianças. Salienta que essa pedagogia favorece a todos os estudantes. O propósito das escolas inclusivas vai além dos objetivos dos conteúdos das disciplinas, pretende “modificar atitudes discriminatórias”, “criar comunidades acolhedoras” e “desenvolver uma sociedade inclusiva” (UNESCO, 1994, p. 16).

Na Declaração de Salamanca, a Educação Especial incorpora e assume que:

[...] as diferenças humanas são normais e que, em consonância com a aprendizagem de ser adaptada às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem. (UNESCO, 1994, p. 20).

Assim, os encaminhamentos surgidos em relação à educação inclusiva, quando se trata das pessoas com deficiência, demarcam uma necessidade específica desse grupo para caracterizá-lo, assim como os demais grupos excluídos também o fazem. Porém, muitas professoras e sujeitos que compõem o espaço escolar movimentam-se ou no sentido de repulsa, alegando não estarem preparadas, ou com comportamento assistencialista, acreditando que essas são pessoas dignas da compaixão do outro por sua condição humana desfavorável ao olhar de alguns. Natural esse pensamento dentro de uma sociedade que tem padrões estabelecidos para determinada forma de corpo, cor, gênero, religião e condição social. Corroboro com Costa (2007, p. 68) quando esta diz que “(...) tudo que acontece na escola tem fios e tramas dentro e fora da escola. Esquecer isso, ou negligenciar isso, tem consequências sérias”.



Na tentativa de provocar a equidade entre todas as pessoas na escola, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), no capítulo V, artigo 58 (1º parágrafo) disponibiliza serviços de apoio especializado para atender às especificidades desses sujeitos. A professora Antonia parece ciente da sua função na escola: fazer a inclusão do estudante acontecer:

A função do professor de Sala de Recursos, eu gosto sempre de dizer que é fazer com que a inclusão aconteça para que essa inclusão aconteça (Professora Antonia).

O artigo 59 da LDBEN nº 9394/1996 possibilita ao sistema de ensino flexibilizar “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender as necessidades” dessas estudantes (BRASIL, 1996). Tal garantia provoca em alguns o entendimento de que o acesso à escola e o acolhimento aos estudantes com deficiência sejam para socialização e que a flexibilização do currículo acaba fazendo com que este seja empobrecido em alguns casos.

Depende muito da necessidade do aluno, mas o contato próximo do professor de sala de aula regular, professor de Sala de Recursos é o que faz o trabalho acontecer, é o que faz a inclusão acontecer (...) Então, assim, existe uma parceria da Sala de Recursos com todos os setores da educação que envolve essa escola para, então, que esse trabalho, ele aconteça com fluência (...). (Professora Antonia).

O pensamento da professora Antonia coaduna com a ideia da educação inclusiva e o papel da Sala de Recursos Multifuncionais nessa proposta: há uma aproximação, troca de informações e planejamento entre elas.

Quando você compreende que esse aluno é aluno da escola e que todos nós estamos lá para fazer com que essa inclusão aconteça, então, a coisa flui. Mas isso é um processo que foi gerando a partir da fundação da Sala de Recursos muito gradativamente. Não foi coisa que aconteceu de uma hora para outra, inicialmente se a escola compreendia que a professora da Sala de Recursos era o professor do aluno X, do aluno de Síndrome de Down, do aluno com paralisia cerebral, e que a função era dele para tudo. (Professora Antonia).

As táticas usadas pela professora Antônia para que as colegas compreendessem a sua função na SRM, entendessem que incluir exige trabalho colaborativo com a participação de toda escola não foi algo conquistado com rapidez; ao contrário, foi um investimento gradual como ela mesma diz. Esse fazer não está escrito na legislação, nem tampouco nas orientações do MEC, mas no fazer pedagógico diário e reflexivo, tecendo fios de uma rede de comunicação dentro da escola.

Uma das estratégias trazidas pelo governo federal através da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008) diz respeito às SRM. Essas têm o objetivo de diminuir as barreiras entre o estudante com deficiência e a sala de aula, de modo que se conquiste a inclusão escolar.

Tanto a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 (artigo 13 e parágrafo 1º), que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, quanto a Resolução CNE/CEB Nº 4/2009 (artigo 6º), que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, referem-se ao APD para os estudantes com ou sem deficiência. Foi necessário trazer a Educação Especial para esse contexto porque o APD está localizado na política pública da Educação Especial e pela condição de pessoa com deficiência das estudantes em situação do APD que estão indiretamente ligadas a essa pesquisa. É importante salientar que a deficiência não as impede de ir à escola, mas a situação de saúde, sim. Para uma das estudantes o APD é temporário e assim que tiver liberação médica, ela voltará à escola; já com relação ao caso da outra estudante, a situação talvez seja permanente.

As estudantes que se encontram em situação de adoecimento, quer seja em uma condição de tratamento de uma enfermidade ou resguardo de uma cirurgia, precisam ser incluídas no sistema educacional para dar continuidade ao processo de escolarização.

Embora alguns autores afirmem ser perceptível a integração nas escolas mais que a inclusão, o acesso desses estudantes trouxe a possibilidade de discutir sobre a diversidade, assim como (re)pensar a prática e organização do cotidiano escolar, modificando ou mobilizando os espaços construídos pelos sujeitos praticantes da escola. Segundo a professora Luana, a chegada dos estudantes que compõem o grupo da Educação Especial e as estudantes em situação de APD contribuiu na sua prática pedagógica.

E aí também eu vejo um ponto positivo com a chegada dessas crianças porque até para alertar, para rever a minha prática porque antes, como todos são normais, então, não tinha problema, tinha que ser uma atividade para todos, mas nem sempre isso acontece. O planejamento é o mesmo, mas a atividade, a condução da atividade às vezes até a mesma atividade, mas a maneira que um vai fazer diferenciado do outro, entendeu? Mesmo sendo a mesma atividade no caso aí a mediação para que ele consiga, para que essa criança consiga fazer atividade é diferenciada do outro. Então, tudo isso também veio, esse alerta veio depois da inclusão, da dita inclusão, eu ficava assim: meu Deus, como é que pode, que inclusão é essa? A criança fica lá sentadinha. E aí pronto, então, eu vejo também por esse lado um ponto positivo também, porque deu também para eu rever a minha prática, não só para criança com deficiência como também para os outros.

A sua fala demonstra que ela não percebia a diversidade antes do acesso das crianças com deficiência ou em situação de APD: “(...) todos são normais, então, não tinha problema (...)”. O discurso confirma a homogeneidade na regência da sua sala de aula antes da participação dos estudantes com deficiência e em situação de APD, porém a matrícula dessas crianças nessa turma mobiliza a professora a diferenciar a mediação dos demais estudantes também. Assim, nota que os demais estudantes da classe são diferentes e começam a perceber

a diversidade entre eles, nas características do corpo, da cultura, do social, na forma de aprender e rever a prática docente para todos que constituem a turma.

O questionamento da professora Luana: “(...) que inclusão é essa?(...)” ecoava nos seus pensamentos a ponto dela verbalizar o que pensa. Observava e inquietava-se com a estudante sentada no canto da sala. A cena da criança descrita pela professora retrata o tipo de ação chamada de integração, ou seja, era a estudante que precisava modificar-se para estar dentro dos padrões da escola, cabia-lhe esforçar-se para alcançar o mesmo resultado dos demais estudantes, visto que a conquista do acesso à instituição de ensino estava garantida. Segundo Mittler e Mittler (2001, p. 61) “para ser integrado com sucesso, espera-se que o aluno se adapte à escola, em vez de a escola se adaptar a ele”.

Os autores Mittler e Mittler (2001) contrapõem a integração com a inclusão, dizendo ser esse o caminho inverso a trilhar, levando em consideração escolas que reorganizem seus currículos, métodos de ensino, que promovam acesso e sucesso a todos os estudantes, que deem suporte para professores e estudantes, que tenham professores que estejam cientes da responsabilidade de ensinar a todos os estudantes com o apoio da gestão escolar e da comunidade para crescerem juntos.

A inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças; diz respeito a ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças nas suas escolas e prepará-los para ensinarem aquelas crianças que estão atual e correntemente excluídas das escolas por qualquer razão. (MITTLER, 2003, p. 16).

Skliar (2001) afirma que a inclusão no contexto neoliberal é perversa, impondo ao sujeito que ele tem que estar no mundo globalizado independente do fato de que essa inclusão “seja de uma forma incompleta, ineficiente ou deficiente”. Acrescenta que a lógica neoliberal traz uma pedagogia que apresenta fronteiras, uma pedagogia de exclusão<sup>15</sup> e inclusão, separando o “hipotético excluído de hipotéticos incluídos”, segundo a habilidade ou inabilidade de cada sujeito para permanência dentro ou fora das instituições (SKLIAR 2001, p. 15).

Skliar (2001) chama à reflexão sobre inclusão ou escola inclusiva e diz ser esta uma pauta que convida à mudança de educação. Nessa perspectiva, traz quatro dimensões para discutir como pontos iniciais, sem pretensão de ditar o que pensa, apenas expondo sua opinião, conforme descrevemos a seguir.

---

<sup>15</sup> Pedagogia de Exclusão: Termo usado por Gentili (1996). Gentili, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão**. Crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1996.

Nesse intuito, Skliar (2001) sugere como primeira dimensão que mudanças dos textos oficiais e/ou legais sejam pontos de chegada e não de partida quando se trata das mudanças pedagógicas, pois, desse modo, incluirão no texto o que traduz as falas das professoras, dos sindicatos, dos pais, dos estudantes e demais sujeitos envolvidos como produtores dessa história. Segundo Skliar (2001, p. 12) “a mudança textual geralmente exclui aos movimentos sociais educativos que dão vida à vida da escola”.

A segunda dimensão destacada por Skliar (2001) são as mudanças de código, salientando que “os códigos pedagógicos, ou seja, o currículo escolar e os programas na formação de professores, a mudança desde a horizontalidade à transversalidade didática” devem passar por uma transformação. Porém, critica que “professores, alunos, pais e comunidade” são vistos como instrumentos que constituem essa mudança em um contexto em que a ênfase está na função do especialista, por acreditar que ele é o agente principal da mudança (SKLIAR, 2001, p. 12 e 13).

(...) quando a gente se depara com a turma mista, crianças com vários, como eu posso dizer, assim... com vários estilos, modos diferenciados. E aí a gente pega crianças com deficiência, é portadora de deficiência, e a gente não tem assim um suporte para trabalhar com essa criança. Então, aí a gente vai fazendo o possível com o apoio das colegas, da gestão. A procura também de leituras e aí para tentar fazer um trabalho, o melhor possível, o mais adequado, para que essa criança sintasse inserida no espaço escolar porque é muito complicado, eu digo por mim, que não tenho, como é que se diz, assim, a teoria. (Professora Luana).

Na fala da professora Luana subentende-se o distanciamento entre a realidade do cotidiano escolar, da formação inicial e continuada de professoras e as estratégias organizadas pelos órgãos públicos da educação. Na Escola Esperançar, as professoras vão tecendo fios de apoio diante de um contexto que exige táticas de sobrevivência, formando redes de conexão entre elas para tornar o espaço inclusivo, diante de uma realidade em que faltam profissionais (professora de AEE e coordenadora) que também desempenham funções importantes para que a escola seja inclusiva. A conversa, a troca de informações no intervalo do recreio ou em algum momento em que se cruzam fora da sala de aula é uma tática considerável usada pelas professoras da escola.

Porém, como aponta Skliar (2001), esse não é um jogo fácil diante da fronteira da exclusão e inclusão. Às vezes a compreensão de inclusão ou escola inclusiva se resume em garantir o acesso das pessoas com deficiência à escola por meio da matrícula. O discurso e o entendimento sobre diversidade e diferença ainda são superficiais, não abalam a estrutura do padrão educacional vigente.

A terceira dimensão é a mudança das representações – a mudança de um paradigma envolve crítica e a “implosão” dele. O tipo de representações que envolvem os sujeitos, o que

se espera sobre a função da escola e da professora no processo de educar é sinalizado como pontos que estão em jogo. Assim, as representações devem estar sob questionamento; para que as dimensões textuais e de código não fiquem na superficialidade, é preciso “mexer com os discursos e as práticas hegemônicas em educação” (SKLIAR, 2001, p. 13).

Por fim, Skliar (2001) expõe a quarta dimensão - mudanças de identidades -, afirmando que todas as mudanças em educação devem abarcar as identidades dos professores, das escolas e as identidades dos sujeitos envolvidos na mudança.

Nesse sentido, acredito que a identidade do professor se dá também por meio da formação continuada. Assim, a Escola Verde tenta firmar sua identidade e das professoras que a compõem por meio do grupo de estudo na própria escola com discussões que permeiam o cotidiano escolar. A professora Raimunda, nesse trecho, fala também sobre a Formação mensal da SEDUC.

Na minha formação, começou ano passado, mas em 2019 foi mais intensa. Começou a ser periódica, mas agora tem todo mês. Em algumas formações eu não gostei, mas assim, teve muito aprendizagem legal, acho que o mais importante das formações são as trocas entre seus pares, entre as suas colegas, de ouvir as experiências, diálogos, acho que isso é o mais importante dessa formação. Na escola que a gente tem a formação semanal acho que acaba sendo mais intenso. Primeiro, porque a gente tem possibilidade de escolher os temas, então a gente acaba passando por temas do nosso interesse, a gente faz o nosso calendário, a gente programa o que a gente vai estudar, a gente escolhe os autores, a gente discute, então assim, é algo mais vivo, mais próximo da nossa realidade, do nosso chão da escola, então acaba sendo mais proveitoso em relação mesmo ao estudo de fato. Então assim, acaba aprendendo muito mais, você vai vivenciando com aquilo. (Professora Raimunda).

Embora a discussão nessa pesquisa não seja sobre a Formação Continuada de Professor, quando se fala em identidade de professora não há como se distanciar desse aspecto na discussão. Além disso, refletir sobre as ações cotidianas à luz da teoria vai ajudando a compreendê-las melhor e gerar novas ações sobre o espaço escolar. A professora Raimunda sinaliza a importância das formações oferecidas pelos dois espaços, apesar de ter consciência sobre qual contribui mais com sua formação como professora.

Acho que as duas formações são úteis, mas pra mim é muito melhor a formação dentro da escola. Se eu pudesse ficar só com uma eu ficaria com a da escola, mas como a gente pode vivenciar as duas, a da Seduc tem muito isso de ter a possibilidade de estar com outras realidades, acho que o universo é vasto mesmo dentro do mesmo município, mesmo dentro da cidade. (Professora Raimunda).

Na Escola Esperançar, a fala da professora Luana remete a situações em que não há esse estudo sistematizado na escola, embora ela busque algumas leituras e o apoio das colegas. A sua fala demonstra um esforço para incluir os referidos estudantes e, como ela mesma disse, vai fazendo o que pode, vai tentando incluir os estudantes com deficiência,

quicá os em situação de APD. A inclusão exige mudança de concepção de educação, como diz Skliar (2001), tem que mexer nas estruturas.

Incluir exige abrir-se à escuta do outro, dentro do contexto histórico e cultural vivido pelo sujeito participante da vida em movimento; perceber o humano que há em cada um e suas diferenças sem que nenhuma dessas características subjugue a outra. Assegurar o acesso, automaticamente não garante a inclusão. Porém, pode, a depender como se vê a educação e a vida, promover a integração do sujeito à escola. A professora Luana percebe a integração na escola, mas não a nomeia com esse vocábulo, fica pensativa e se questiona: “que inclusão é essa”? Reconhece que esses estudantes a fizeram pensar nos demais da turma.

Assim, a invisibilidade de determinados corpos na escola e na sociedade são mais evidenciados que outros. Uns são silenciados pela cor, pela condição social, pela cultura, por questões de gênero; outros são silenciados pelo assistencialismo, pela dor, pela piedade, por ser julgado como incapaz de produzir o que se pensou para todos do mesmo modo, no mesmo ritmo de aprendizagem, desconsiderando a diferença e a diversidade humana.

E quando esse sujeito está em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar, como ele é visto na escola? E quando, além da saúde comprometida, ele é uma pessoa com deficiência? A sociedade, historicamente, demarca um olhar de piedade às pessoas com deficiência e, ao longo do tempo, esse olhar sobre a Educação Especial foi se fortalecendo de forma camuflada e legitimada nos espaços conquistados. Dessa maneira, ainda se encontra em evidência o modelo médico na área da educação, demarcando a diferença de forma negativa, preconceituosa. A preocupação está mais voltada aos laudos médicos do que ao contexto de vida desse sujeito sócio-histórico-cultural. Sendo assim, qualquer reação comum do ser humano não é vista pela sociedade da mesma forma no corpo da pessoa com deficiência, porque o foco está no déficit, no “defeito” (VALLE; CONNOR, 2014).

Por conseguinte, nesse modelo, busca-se o tratamento, a cura da pessoa com deficiência, a normalização desse sujeito. Para tanto, compara, mede o conhecimento por meio de testes de inteligência, testes descontextualizados, enfim, o sujeito é analisado de forma isolada, fora de um contexto (VALLE; CONNOR, 2014).

O modelo social entende a diferença como característica inerente ao ser humano, levando em consideração o contexto social, político, econômico e cultural. Esse modelo compreende que as diferenças biológicas são intrínsecas ao ser humano, valoriza a diversidade e a contribuição da ciência para a vida das pessoas (VALLE; CONNOR, 2014).

Por outro lado, o modelo médico traz consequências contrárias à Educação Inclusiva, pois compreende a diferença dos seres humanos como defeito, algo que fugiu ao padrão

idealizado para sociedade; logo precisa avaliar, detectar o erro na pessoa (estudante) “diferente” dos demais e seguir um tratamento, uma receita para corrigir a falha, para encaixar no padrão. Diante desse olhar sobre a educação entende-se que só o especialista da Educação Especial daria conta de ensinar o/a estudante com deficiência. Fez-se acreditar que esse professor especialista seria um ser especial, paciente, competente, com dons naturais para ensinar pessoas com deficiência, (...) “acredita-se que os educadores especiais são uma espécie separadas das outras” (VALLE; CONNOR, 2014, p. 60).

O mesmo acontece com a professora em atuação no APD, vista como um ser muito generoso, sensível, corajoso por lidar de perto com a doença e a fragilidade da estudante adoecida. Diante disso, a professora Luana se sente incapaz de flexibilizar o currículo, não se vê com tais características, pois foi “formada” para os “normais”, os que estão dentro de um padrão homogeneizante. Demonstra isso na sua fala:

A Teoria, o estudo teórico, não fui, como é que eu posso falar, não fui assim habilitada para trabalhar com crianças desse tipo... E aí a gente vai fazendo o que pode e tentando dar a essa criança o melhor que a gente pode desde quando ela sinte-se realmente inserida no espaço escolar, acolhida também. (Professora Luana).

Essa crença, fortalecida até os dias atuais, acaba dificultando a percepção por parte das professoras e dos demais que constituem a comunidade escolar de que se os sujeitos são diferentes e compõem a sala de aula, portanto, a aprendizagem, o ritmo que envolve o processo de aprender, também será diferente.

Nesse sentido, o processo de aprendizagem é individual e levar em consideração a vivência sócio-histórica-cultural do estudante é fundamental. Portanto, estar atento às características de cada sujeito e seu jeito de aprender é uma habilidade que todos os professores deverão ter, independente se esse estudante tem deficiência ou não. Eles ou elas lidam diretamente com currículo e com a flexibilização curricular para os estudantes e o mesmo deve acontecer com os estudantes com deficiência. Mas nem todas as professoras veem assim e acabam transferindo sua função ao professor de AEE, como chama a atenção a professora Antonia:

(...) a própria gestão da escola que precisa estar ciente, ter clareza do trabalho para não confundir e nem achar que o trabalho do professor deve ser feito por mim, o meu trabalho deve ser feito pelo professor (...) (Professora Antonia).

Algumas questões surgem a partir da fala da professora Luana: ela precisa ter conhecimento teórico sobre a deficiência em si, sobre o APD? Ou deveria ter conhecimento sobre diversidade, diferença, currículo, processo de aprendizagem individualizado (processo inicial, de avanços, processo final – objetivo alcançado) de cada estudante para investir na aprendizagem e incluí-lo? O que contribuiria mais com a vida desse estudante? A professora

Luana utiliza os instrumentos que tem para criar táticas e reinventar a sua prática para acolher, incluir o estudante. Reconhecer que o conhecimento é necessário para reinventar o que a princípio lhe é distante de compreender é importante, porém,

não será o conhecimento intelectual, teórico, acerca das especificidades das deficiências em si mesmas, nem a descrição das limitações que acarretam que vão contribuir para a formação dos indivíduos. As experiências individuais são únicas para cada sujeito, deficiente ou não. (CARVALHO, 2008, p. 16)

Nesse sentido, a formação continuada é importante, mas a reflexão e o diálogo estabelecidos entre esses saberes e os que tecem as redes dentro do espaço escolar, especialmente os trazidos pelos estudantes de suas vivências, torna o conhecimento significativo e possibilita a autonomia da prática docente. O uso, o consumo, do conhecimento que se tem acesso é que traz possibilidades de (sobre)viver, resistir, diante do sistema controlado e traz probabilidades de criação, invenção das táticas (CERTEAU, 2014).

Assim, voltar-se às ações cotidianas desenvolvidas diariamente pelas professoras na escola, em um percurso de pensar sobre a própria ação desenvolvida, em cada detalhe pensado de maneira reflexiva, apreciando o próprio fazer, sentindo o cheiro, o movimento, a voz do outro, o ato da realização (não por meio de um fazer automático), sentindo a vida... isso compõe a (re)invenção do cotidiano; isso favorece o ato de incluir. Incluir primeiro nós, como professoras, nesse contexto perverso no qual estamos inseridas. E mesmo diante desse movimento, é importante que nunca se deixe de ecoar o pensamento da professora Luana: “que inclusão é essa?”. Inquietar-se, provocar questionamentos diante do que se vive no cotidiano escolar, não acostumar o olhar com as ações diárias, sempre revisitá-las com um olhar de quem se aproxima pela primeira vez e espantar-se com cada detalhe, assim como assevera Certeau (2014).

### **3.2 Diversidade e diferença: táticas usadas para incluir**

A diversidade humana compõe o espaço escolar e o desafio de lidar com as diferenças exige a busca pelo conhecimento sem perder de vista a escuta à necessidade do estudante pela professora, considerando sua cultura, história de vida, o saber trazido por ele.

Quando se fala em Educação Inclusiva não se pode evitar falar em diversidade e diferença. No entanto, essa subseção não tem como objetivo aprofundar esses dois conceitos, mas dialogar com as táticas utilizadas pelas professoras em relação a essas categorias. Sendo assim, é importante, primeiro, demarcar o entendimento sobre eles.

Silva (2000) expõe sobre a diversidade e a diferença:



Em geral, utiliza-se o termo [diversidade] para advogar uma política de tolerância e respeito entre as diferentes culturas. Ele tem, entretanto, pouca relevância teórica, sobretudo por seu evidente essencialismo cultural, trazendo implícita a idéia de que a diversidade está dada, que ela pré-existe aos processos sociais pelos quais - numa outra perspectiva - ela foi, antes de qualquer outra coisa, criada. Prefere-se, neste sentido, o conceito de "diferença", por enfatizar o processo social de produção da diferença e da identidade, em suas conexões, sobretudo com relações de poder e autoridade. (SILVA, 2000, p. 44-45).

De acordo com Rodrigues e Abramowicz (2013, p. 18):

(...) a diversidade foi entendida como uma forma de governmento exercido pela política pública no campo da cultura, como uma estratégia de apaziguamento das desigualdades e de esvaziamento do campo da diferença, tendo como função borrar as identidades e quebrar as hegemonias.

Duschatzky e Skliar (2000) afirmam que foram criadas muitas estratégias para regular e controlar a alteridade em uma mesma narrativa e destaca algumas, a saber:

(...) a demonização do outro; sua transformação em sujeito "ausente", isto é, a ausência das diferenças ao pensar a cultura; a delimitação e limitação de suas perturbações; sua invenção, para que dependa das traduções "oficiais"; sua permanente e perversa localização do lado de fora e do lado de dentro dos discursos e práticas institucionais estabelecidas, vigiando permanentemente as fronteiras; sua oposição a totalidades de normalidade através da lógica binária; sua imersão no estereótipo; sua fabricação e sua utilização, para assegurar e garantir as identidades fixas, centradas, homogêneas, estáveis. (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2000, p. 165).

Essa é uma discussão ainda delicada e difícil para as professoras, de fato, contemplarem na escola. Vê-se na maioria das vezes o acolhimento dessa diversidade sem necessariamente tocar nas diferenças de maneira a mexer nas estruturas estabelecidas. Em alguns momentos de planejamento de aula entre a professora de sala de aula e a professora em situação de APD, em reuniões de Atividade Complementar (AC) da escola Esperançar e em outras situações informais observadas, as formas de pensar de cada professora vai constituindo o pensar do grupo de docentes dessa escola. Percebe-se que, como dizem os autores citados anteriormente, é uma forma apaziguadora de contemplar, dizer que está presente, sem demarcar pontos de diferenças entre as culturas ou estabelecer discussão, diálogo entre elas.

Segundo Candau (2011), as diferenças são constituídas pelos indivíduos e pelos grupos sociais de forma contínua e processual, dentro do movimento sócio-histórico, atravessadas pelas relações de poder. A autora acrescenta ainda que as diferenças devem ser reconhecidas e valorizadas de forma positiva nas marcas (sempre em movimento) da identidade, assim como devem contrapor as ideias que transformam essas marcas em desigualdades, preconceito e discriminação.

Candau (2011) afirma que o trabalho com as diferenças culturais é o objetivo do multiculturalismo e este é classificado em três abordagens: multiculturalismo assimilacionista, multiculturalismo diferencialista (monoculturalismo plural) e multiculturalismo interativo (interculturalidade).

Ainda de acordo com Candau (2011), a primeira abordagem entende que vivemos numa sociedade multicultural e essa política - prescritiva – contribui para inserção de todas as culturas, porém estas são incorporadas à cultura hegemônica. A segunda abordagem parte do ponto de vista que, ao favorecer a assimilação, nega a diferença e/ou a silencia; reafirma o reconhecimento das diferenças e estimula a criação de espaços para que as diversas identidades culturais se expressem, a fim de manter as matrizes culturais de base de cada grupo.

Candau (2011, p. 246-247) ressalta que algumas linhas que constituem esse pensamento assumem uma postura essencialista em relação às identidades culturais, recaindo na separação dos grupos culturais vistos como homogêneos e com sua própria forma de se organizar, sem estabelecer relações com outros grupos.

A terceira abordagem (interculturalidade), “propõe um multiculturalismo aberto e interativo”. Esse enfoque, segundo Candau (2011, p. 247), tem como marca deliberar a “interrelação entre diferentes sujeitos e grupos socioculturais presentes em uma determinada sociedade”. A professora Hortência descreve como a escola da qual faz parte contribui no processo de inclusão:

Eu entendo que nossa escola considera a diversidade sim porque nós temos muitos projetos e atividades isoladas também que vão trabalhar com as questões de diversidade, tanto de sexualidade, como de cor, como de ambientes de onde a gente tem esses alunos, diversidade no sentido da Educação Especial também, então a gente busca sempre promover atividades que contribuam para que as crianças se percebam como indivíduos que convivem com outros indivíduos, que também não são únicos, o que a gente precisa respeitar a todos nesse processo. (Professora Hortência)

Candau (2011) traz suas reflexões para o cotidiano escolar e, ao falar do multiculturalismo assimilacionista, lembra que a política de universalização da escolaridade convoca a todas e todos a incluir-se na escola. Porém, nesse espaço as discussões ainda são regidas pela monocultura que se apresenta nos conteúdos do currículo, nas relações entre os diferentes atores, nas estratégias utilizadas nas salas de aula, nos valores privilegiados, etc.

De fato, essa afirmação da autora é observada nas discussões pedagógicas e no cotidiano da escola. Alguns restringem o termo diferença ao grupo de estudantes com deficiência, outros conseguem ampliar esse olhar e refletir sobre as implicações de poder relacionadas a ela, outros ainda compreendem que basta compor o espaço escolar com a

diversidade e trazê-la em datas comemorativas sem tomá-la para uma discussão crítica, silenciando-a. Porém, as escolas se mobilizam como podem e com o que têm.

Nesse sentido, ao perguntar a um dos *sujeitospraticantes* sobre se a escola atende às diferenças, a resposta foi: “Pergunta difícil!” (Professora Margarida) e acrescenta:

Ela (a escola) já nasceu acolhendo a diferença porque ela começou, pelo que eu conheço, sei da história da escola, ela começou ajudando as mães da comunidade carente do bairro porque as mães não tinham onde deixar as crianças quando iam trabalhar, não tinha creche por ali, então, a escola nasceu acolhendo essas crianças, ajudando as mães a ter um lugar para colocar as crianças para elas irem trabalhar e as próprias mães trabalhavam na escola: fazendo a merenda, ajudando na limpeza, então, era uma escola que sempre esteve de portas abertas para a comunidade. Então, ela começou assim já desenvolvendo esse lado do acolher a diversidade. Ela nasce como se fosse uma associação mesmo, sem nenhum vínculo com a prefeitura, sem nenhum vínculo com o poder público. Independente! (Margarida).

A escola nasce da iniciativa de uma mulher que se sensibiliza com a dificuldade e história de outras mulheres. No emaranhado de redes de apoio entre elas e a comunidade em que viviam, “vinga”, por meio assistencial e solidário, essa escola. Em meio a muitas mãos que colaboram em prol desse espaço, anos depois, passa-se a responsabilidade ao poder público. Constroem-se muros!

Mas como diz Costa (2007, p. 68) “os fios e as tramas” ocorridos fora da escola recaem dentro dela, ultrapassam os muros. Por esse motivo, abrir os portões da escola, dar o acesso à escolarização, à diversidade de pessoas de várias culturas, pensamentos, modos de viver, corpos performáticos, pessoas com deficiência, meninos de rua, crianças enfermas e tantas outras situações é relativamente fácil; porém, estabelecer discussões reflexivas, geradoras de reconhecimento do outro, valorização e mudança na forma de olhar o outro, sem subjugar-lo, é muito mais difícil. Talvez seja isso que a professora Margarida acha difícil de responder. No entanto, ela diz utilizar como tática para incluir todos os estudantes os projetos pedagógicos, contemplando o diálogo entre as diferenças.

Quando eu cheguei, eu já ouvi falar no cotidiano da escola. No momento que eu comecei a conhecer o histórico da escola, a história da escola, eu fiquei sabendo que a escola já nasceu, ela já nasceu com esse perfil de receber a diversidade porque tivemos alunos já muitos anos, mesmo sem ter formação nenhuma, que eram alunos com necessidade especial, com deficiência. Sempre tivemos essa vontade de fazer um trabalho com esses alunos, então... e a gente também desenvolve projetos lá para ajudar as crianças a conseguir conviver com essas diferenças em todos os sentidos tanto de gênero como de cor, como deficiência física como qualquer outra diversidade, então acho que a escola ela tem esse perfil, sempre teve. (Professora Margarida).

De algum modo, encontram frestas e aproveitam essas pequenas gretas para “desviar” da estratégia pensada pelo órgão oficial e atender a realidade cotidiana. Diante do experienciar a realidade daquele espaço vivido e narrado por quem passa por ali, brota-se a

criatividade no fazer. Na Escola Verde não é diferente, a professora Hortência narra como contempla a diferença na diversidade.

A gente tem projetos de diversidade de gênero como por exemplo: respeite as Mina no Fundamental II; a gente tem projeto no Fundamental I que vai tratar da história dos africanos, entre a África e o Brasil nesse momento da escravidão e de onde estão os povos negros hoje no Brasil e aí a gente vai falar da questão da cor e da raça; a gente tem projetos que vão trabalhar sobre a cultura indígena; sobre a cultura do Campo... nomes de projetos eu acabo não me apegando aos nomes, mas as temáticas mais ou menos... Tem um projeto muito bacana que eu gosto muito que acho que é Crianças Daqui e Dali que vai falar das diferentes culturas que as crianças podem estar inseridas, os diferentes movimentos que elas fazem, então, é um projeto muito bacana também. (Professora Hortência).

Embora a estratégia seja esvaziar o sentido da palavra diferença, propagando a discussão sobre a diversidade de forma superficial, os praticantes do cotidiano das escolas vão utilizando táticas e astúcia para refletir com os estudantes sobre as diferenças que constituem a vida, a sociedade, a sala de aula de maneira que, como diz a professora Hortência, os estudantes percebam que o outro existe e é diferente dele, tem outra maneira de viver. Enfim, é preciso levar à reflexão que a diferença é estabelecida a partir dos grupos sociais que, de forma coletiva, atribuem sua importância e valor diante de outro grupo (SILVA, 2014).

Assim, a diferença se constitui na sociedade a partir do padrão de critérios estabelecidos por um grupo que subjuga a forma de pensar e agir de outros grupos. Na escola, como esta é composta por diversos grupos, esta deve não só acolhê-los como também provocar reflexões e valorização das diferentes formas de viver. O APD é uma dessas formas de vida e em meio à diversidade da sala de aula sobre a qual ampliaremos a discussão.

### **3.3 Atendimento Pedagógico Domiciliar: conexão com a rede coletiva**

O Atendimento Pedagógico Domiciliar está incluso (não explicitamente) na linha de ação da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), quando esta cita que as escolas devem acolher todas as crianças, independente de sua condição física (...). Os documentos provenientes dessa declaração, da qual o Brasil é signatário, demarcam de forma explícita a continuidade da escolarização de crianças, adolescentes e jovens em situação de adoecimento em classes hospitalares e em ambiente domiciliar vinculados à Educação Básica, a saber: Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008); Resolução CNE/CEB nº 2/2001; Resolução CNE/CEB nº 4/2009, LDBEN nº 9394/96 (Lei nº 13.716, de 24 de setembro de 2018), além de outras leis e/ou documentos que garantem tal direito para pessoas com ou sem deficiência que estão com a saúde em situação de fragilidade e necessitam de acompanhamento educacional por longo tempo.

O caminho percorrido em Feira de Santana-BA em relação ao APD e sua estrutura organizativa está sinalizada, a partir da Proposta Curricular da Rede Pública Municipal de Feira de Santana – Caderno de Educação Especial (FEIRA DE SANTANA, 2019), em uma discussão voltada à diversidade, respeitando as diferenças. Porém, a ausência de uma política pública local dá margem a vários encaminhamentos, assim a fim de institucionalizar a ação do APD, em 2019 e 2020, foi organizada pelo INTEREDUC/SEDUC uma Formação de Professores para atuação no APD e em Classes Hospitalares (FORPRADH) dentro da concepção social, tomando o documento orientador do Ministério da Educação, a legislação nacional, pesquisas realizadas no Brasil, bem como a própria Proposta Curricular municipal, compreendendo a escola como espaço de construção coletiva, aberta ao acolhimento de todas as pessoas. A FORPRADH surge da inquietação dos levantamentos feitos antes e durante o mestrado por mim como professora e, posteriormente, como pesquisadora.

Desse modo, as informações sobre a organização do APD em alguns lugares do Brasil, fez-se pensar essa formação dentro do modelo social, demarcando o caráter pedagógico e colaborativo da escolarização em ambiente domiciliar e hospitalar. Em vista disso, foram abertas 30 vagas (por adesão), preenchidas em curto espaço de tempo, gerando uma lista de espera de interessados para turmas vindouras. A formação constituiu-se de dois módulos (APD e CH), com carga horária total de 100 horas e encontros realizados no noturno. Como critérios foram estabelecidos: ser professor efetivo da rede pública municipal; ter no mínimo dois anos de experiência em sala de aula comum nesta rede pública municipal. Dentre outros objetivos estavam: a divulgação do APD e CH como meio de dar continuidade a escolaridade de estudantes em situação de adoecimento; promover a formação continuada no campo do APD e CH com a discussão já mencionadas acima; problematizar o referencial legal que dispõe sobre os direitos dos estudantes impossibilitados de frequentar a escola por conta do adoecimento; oportunizar a discussão sobre o currículo escolar e a relação deste com o espaço da escola do estudante em situação do APD e CH.

Dessa formação emergiu coletivamente das cursistas e formadoras a proposta de um decreto municipal sobre o APD e Classes Hospitalares, a fim de garantir o direito aos cidadãos em situação de adoecimento da educação básica de prosseguir estudando. Tal proposta de decreto foi encaminhada ao secretário de educação do município da época, porém em seguida houve mudança do secretário de educação municipal. Atualmente, já é de conhecimento da secretária de educação municipal vigente sobre a proposta do decreto.

Logo, foi assegurado às estudantes matriculadas nas escolas envolvidas na presente pesquisa, o direito à escolarização no ambiente domiciliar devido à sua condição de saúde.

Assim, as aulas ocorriam nas residências, em diálogo com as escolas e com a turma da qual a estudante fazia parte. Apesar de ter sido aprovada a meta que dispõe sobre a disponibilização do APD no Plano Municipal de Educação (2016), a discussão é recente para algumas professoras das escolas públicas municipais. Nesse contexto, a professora, sujeito da pesquisa, compreende o Atendimento Pedagógico Domiciliar conforme segue:

Olha, hoje, eu já vejo, assim, o Atendimento Pedagógico Domiciliar de uma forma diferente, que eu não via antes. Eu também não entendia para que servia. Eu achava que o aluno, no caso, era só dá pró<sup>16</sup> de APD, não era aluno da escola. Eu achava assim que era aluno assim como se fosse um aluno isolado, era só daquela professora, não fazia parte da escola, mas aí depois da gente conviver juntos, conversas, a gente, eu também fui ler um pouquinho sobre o assunto aí foi que eu vim compreender a importância... E aí eu vejo sim que o aluno de APD ele é tanto aluno da escola quanto os outros e eu vejo assim muito gratificante a forma que eles interagem, os alunos que estão na escola no momento e o aluno de APD, eu, hoje, eu não vejo mais essa separação. Hoje eu entendo que realmente a criança, o aluno de APD, é aluno também da escola. Eu vejo um trabalho, assim, como um trabalho que é aquela ligação entre a escola e essa criança. (Professora Luana).

A professora Luana demarca sua compreensão antes e depois de ter o contato com a estudante que teve o acompanhamento pedagógico em casa. Em sua fala, sinaliza que tinha a compreensão de que a estudante não fazia parte da escola, achava ser essa uma responsabilidade apenas da professora com atuação em APD. Tal entendimento é compreendido assim por outras pessoas também. Talvez pelo fato de não estar com frequência ao mesmo tempo e no mesmo espaço físico com a estudante faça com que se sinta desobrigada dessa responsabilidade com a mesma. Ainda estamos acostumadas com um único modelo de educação formal.

Em outras falas encontramos posicionamentos parecidos sobre o APD:

Atendimento Pedagógico Domiciliar é um atendimento onde o aluno está impossibilitado momentaneamente de estar na escola, ou momentaneamente ou por muito tempo, e que precisa de uma intervenção que vai em casa, então assim, esse atendimento eu acho que para escola ele ainda é algo que precisa ainda ser amadurecido em muitas coisas, sabe? Porque o fato do aluno não estar presente fisicamente na escola ainda é algo que tem pesado muito de ter esse vínculo, mas é um trabalho que precisa também caminhar coletivamente (...) (Professora Antonia).

Embora seja importante uma educação em espaço físico coletivo, junto com os demais estudantes na escola, com todos aprendendo, correndo, brincando, discutindo, refletindo, vivenciando as diferenças uns com os outros, nem sempre isso é possível. É necessário, então, flexibilizar o olhar e abrir-se para outras formas de escolarização diante de uma situação de adoecimento imposta pela vida, sem perder de vista que a estudante faz parte do coletivo social, assim como perceber que ela está/deve estar inclusa na escola com suas especificidades como os demais colegas.

---

<sup>16</sup> Maneira como as pessoas se referem às professoras no estado da Bahia.

O atendimento Pedagógico Domiciliar é um atendimento que é feito para e com o estudante que esteja passando por uma situação de saúde, vamos dizer assim, de adoecimento e, por conta disso, por conta dessa situação esse estudante não pode frequentar o espaço físico da escola, então através desse profissional, o Atendimento Pedagógico Domiciliar é como se a escola está indo até esse estudante já que por conta das limitações postas pelos seus problemas de saúde ele não tem como ir até a escola, então aí acontece o Atendimento Pedagógico Domiciliar. Essa situação de estudante pode ser algo permanente ou não, mas ele só pode retornar à escola quando houver a liberação médica para esse fim, enquanto isso acontece o Atendimento Pedagógico Domiciliar. (Professora Maria).

O afastamento para o Atendimento Pedagógico Domiciliar é um afastamento que precisa ser médico, então essa criança precisa ter um motivo médico, de saúde, que ateste que ela não tem condições de fazer o deslocamento, de estar presente, possa causar alguma dificuldade fisiológica para saúde daquela criança (...) (Professora Antonia).

As professoras definem bem o que entendem por APD, porém demarcam a não presença diária tanto da professora com atuação em APD, quanto a ausência física da estudante como um agravante na aproximação do compreender esse espaço físico, criar vínculo com os envolvidos nesse processo de ensino e aprendizagem, bem como com a proposta pedagógica da escola.

A professora de APD ela precisa se sentir parte dessa escola, parte daquela turma de uma certa forma, ela passa a demanda da escola para aquela aluna. A Sala de Recursos ela continua com trabalho que é próprio de Sala de Recursos, mas tentando fazer esse vínculo com o Atendimento Pedagógico Domiciliar e com a sala de aula regular, fazendo com que seja um trabalho que possa fluir e que esse vínculo aconteça até porque, como a professora de APD não é fixa na escola, ela nem sempre consegue dar conta de estar ciente de tudo que acontece e aí, o vínculo com o professor é extremamente importante, aí a coordenação precisa estar junto até porque é quem vai fazer esse vínculo de estar um pouco mais perto da escola, é preciso ver como essa estudante pode estar mais presente nesse contexto (...) (Professora Antonia).

Considero que seja importante que a professora com atuação em APD seja acolhida pela escola onde a estudante está matriculada, tendo momentos de diálogos sobre a proposta pedagógica da escola com a professora de sala de aula e com a equipe gestora, especialmente com a coordenação para, a partir daí, traçar objetivos, metas, momentos de aproximação e participação da estudante que está no APD com os demais colegas que fazem parte da sua turma, planejar colaborativamente, estabelecendo interação entre quem está fisicamente na escola e quem está no quarto da residência acamado.

Vale sinalizar que o envolvimento com a Sala de Recursos Multifuncionais, nesse caso, se dá porque a estudante que está no Atendimento Pedagógico Domiciliar tem uma deficiência. Assim, a professora de AEE (da SRM) participa dessa ação para colaborar com o acompanhamento pedagógico e a elaboração de recursos didáticos e metodológicos, dialogando com a professora com atuação em APD e com a professora de sala de aula para diminuir as barreiras na aprendizagem dos conteúdos, do mesmo modo como acontece na

escola (espaço físico) quando um estudante de uma turma tem deficiência, TEA, Altas Habilidade/Superdotação e necessita desse acompanhamento educacional especializado na SRM.

Essa construção tem, precisa gerar parceria, sabe? Precisa ser constante, ela precisa acontecer e é necessário que exista uma responsabilidade desse professor, ele precisa se sentir responsável pelo aluno, então, por isso o chamar, o estar próximo, ter momento de planejar junto, discutir esse planejamento, o que vai ser trabalhado, como é que vai ser pensado... é claro que quando um aluno inclui essas duas demandas de ser público alvo de Sala de Recursos, de possuir uma deficiência e ainda estar em processo de Atendimento Pedagógico Domiciliar, você tem uma demanda muito grande nesse processo de flexibilização desse currículo que precisa ser pensado com muito cuidado. Então, o professor de sala de aula regular precisa estar junto, precisa inserir aquela aluna, o professor de Sala de Recursos precisa envolver aquela estudante no processo escolar e o professor de APD. Então, esse triângulo, esse trio, tem funções que são bem definidas, que são bem claras, mas que não isenta uma função do outro. (Professora Antonia).

A estudante em situação de APD precisa perceber que ela faz parte da turma, faz parte de um grupo, assim como a turma precisa acolhê-la como alguém que compõe esse grupo, estando todos conscientes do direito que assiste a colega nesse momento de fragilidade da saúde.

Nesse jogo, a inclusão é um desafio que necessitará da astúcia e táticas (CERTÉAU, 2014) entre a professora de sala de aula e a professora com atuação em APD. O movimento de ambas tem que ser colaborativo e pensado para que a turma crie um vínculo com a estudante que está em casa e vice-versa.

Essa professora de sala de aula, ela precisa estar aberta, na minha concepção ela precisa entender que aquela aluna é aluna dela porque existe muito essa demanda de passar a função só para a professora do APD. A professora de sala de aula, ela se isenta um pouco porque tem um professor de APD indo para escola, então assim, eu acho que tem que existir uma proposta onde o planejamento é pelo menos, em parte, ele ocorra de forma conjunta do professor de sala de aula com professor de APD. (Professora Antonia).

Nessa articulação entre ambas é imprescindível a inventividade nas ações planejadas para alcançar a turma e criar um vínculo entre quem está na escola (os colegas) e quem está em casa (estudante em situação de APD), possibilitando aprendizagem, vínculo afetivo, cumplicidade e tranquilidade para viver e perceber o processo da vida, conviver com as alegrias e com as dores de perto, pois em alguns momentos a colega (do APD) poderá não estar bem. Em determinados casos a estudante poderá ter um quadro de saúde mais delicado que exija medicamentos diários e cuidados mais intensos e prolongados ou contínuos. Assim, esta estudante que tem uma rotina de frequência maior de intercorrências por causa da saúde fragilizada, precisa se sentir parte de um grupo de colegas da mesma idade, que compartilha interesses próprios dessa faixa etária, desviando os pensamentos para outros pontos que não



sejam os encaminhamentos médicos, internações, medicamentos, mas que a leve a planos de vida mais agradáveis, de renovo de esperança.

Deveras, a forma como se caracteriza esse acompanhamento pedagógico domiciliar difere de algumas orientações da escola comum e por fugir dessa forma de pensar e não ter uma orientação definida nos pormenores do fazer cotidiano é que dá margem a várias maneiras de se instituir no Brasil. Do mesmo modo, vamos ter que inventar o cotidiano, driblando as estratégias pensadas pelo “mais forte” (CERTEAU, 2014) para sobrevivência dos que estão em um patamar nem sempre visível.

Atender a esse modelo de escola que foi instituído por um sistema educacional pouco flexível e desejar que as diversas realidades se encaixem nele não será possível. Porém, se o sistema educacional não muda, cabe às professoras buscar meios de flexibilizar as ações para incluir sujeitos que têm direitos garantidos pela lei, mas não têm espaços favoráveis para mudança que atenda a todos dentro do mesmo sistema.

Assim, Certeau (2014, p. 94) nomeia estratégias (ação pensada pelo mais forte) e táticas (a arte do fraco):

Com respeito às estratégias (cujas figuras sucessivas abalam esse esquema demasiadamente formal e cujo laço com uma configuração histórica particular da racionalidade deveria também ser precisada), chamo de tática a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha.

Assim, as táticas precisam ser pensadas e movimentadas dentro do espaço onde se encontram, a fim de resistir às regras estabelecidas pelo sistema ou instituição da qual faz parte, traçando caminhos sinuosos e nada simples de se manter. Logo, os sujeitos praticantes desse percurso seguem uma rota que, astuciosamente, dribla o olhar do estrategista.

Para o APD foi-se pensando em uma organização colaborativa para que as estudantes nessa condição fossem incluídas e se percebessem como integrante de um grupo: sua turma, sua escola. Para isso, a escola na qual a estudante está matriculada deve estar aberta ao diálogo e à inclusão, com planejamento; se não planejado pela professora de sala de aula em parceria com a professora com atuação em APD, pelo menos que as ideias discutidas entre elas promovam a interação entre todos, diminuindo a distância entre sala de aula e o quarto da estudante em situação de adoecimento.

Eu não sentia das professoras de sala de aula regular uma necessidade de estar planejando junto com a professora. Já era um passar de conteúdos, eu observava muito isso, eu posso estar errada na minha observação sabe, eu posso estar equivocada... Mas eu percebi aí quando eu dialogava com as professoras, assim, ela vai planejar, professora de APD vai dar conta, então, se não era uma coisa assim: eu

tenho que contribuir com a professora de APD, eu tenho que levar para a professora de APD como é que eu faço na minha sala de aula, eu não sentia isso das professoras, sentia isso. Eu acho que tem que ser algo que tem que ser construído que tem que ser amarrado que tem que ser pensado refletido. A professora de sala de aula regular é professora! Não pode fazer o que faziam comigo na sala de Recursos, aluno de Antonia. E aí se isentava da obrigatoriedade de pensar um ensino para aquele estudante de pensar aquele Sujeito como Sujeito da escola sabe, eu senti falta disso. (Professora Antonia).

Com efeito, esse é um risco que se corre por diversos fatores, a saber: a concepção que se tem sobre educação, a demanda diária no cotidiano da professora, a incompatibilidade de horários entre as professoras foram alguns empecilhos apresentados nessa pesquisa, mesmo esse não sendo o objetivo da busca de resposta ao objeto pesquisado.

Eu não tinha esses momentos semanais com as professoras. Eu não consegui ter...  
(Professora Antonia).

A professora Raimunda também descreve o quanto foi difícil pensar em momentos junto com a professora com atuação em APD, planejar pensando em cada estudante e, em especial, essa estudante em situação de APD, assim como era difícil estabelecer o vínculo com ela diante da demanda que tinha na sala de aula. Abaixo, ela relata que não conseguia envolver essa estudante da turma no seu planejamento.

Eu vou ser bem sincera! Muito pouco! Eu tive essa dificuldade. Eu não consegui fazer essa ponte da minha prática da sala de aula com aquilo que acontecia lá na casa dela. Eu acabei, por ser algo tão novo, e também assim, por a gente ter tantas outras demandas, além da estudante que tem a dificuldade, que estava na casa dela, a gente tem dentro da sala ali, todas as tardes, a gente tinha outras tantas crianças com dificuldades, então eu acho que acabou sendo uma falha minha. Eu não consegui fazer tanto esse link com ela. Eu acho que com Mariana (professora com atuação em APD) a gente até conseguiu. (Professora Raimunda).

O olhar fragmentado, propagado pela concepção da educação tradicional por muitas escolas, ainda persiste e se mostra arraigado mesmo nos ambientes que acreditam ser inclusivos. Ao planejar, nenhuma história de vida estudantil da turma deve escapar da memória da professora, assim como os objetivos individuais, levando em consideração o processo de aprendizagem de cada um. Sentir-se desautorizada ao compromisso com qualquer estudante que componha a turma que está sob a sua responsabilidade é não incluir pedagogicamente, é não levar em conta a diversidade e a diferença que permeiam as discussões curriculares, é não considerar que o que está para além do muro da escola são discussões que entram nesse espaço todos os dias e precisam ser acolhidas, refletidas para promover mudanças.

Ao assumir para si “a falha” da não inclusão dessa estudante na turma, a professora reflete também sobre as condições de trabalho as quais está exposta. A professora Olívia tem

o mesmo pensamento. Percebeu que nada alterou no seu planejamento com a chegada da estudante em situação de APD:

No caso que eu vivi não trouxe. Vejo que deveria ter existido essa preocupação nos momentos. Deveria ter pensado em algo para inserir, para mandar, mas não foi feito, não foi pensado. Eu volto a falar da questão que, infelizmente, do lembrar de quem estava presente e, talvez, inconscientemente, porque seria uma reflexão a mais, um trabalho a mais. Não fiz consciente, pensando assim: eu não vou fazer, mas... O não estar presente, presença física, dificulta o perceber como aluno ou aluna da turma, que é um erro. Talvez hoje depois dessa pandemia que a gente está utilizando todos esses aparatos que a gente está utilizando, a gente perceba que a gente pode tornar mais presente e estreitar os vínculos com essas ferramentas que poderiam ser utilizadas e não foram por que se pensava nessa presença. Porque enxergava como presença o estar ali, um participante, o estar ali na sala. (Professora Olívia).

Percebe que a fala da professora Olívia sinaliza uma demanda grande de trabalho apontada pelas outras professoras da sala de aula. Falar sobre esses aspectos é importante porque tal assunto permeia o cotidiano escolar e dificulta algumas ações. Algumas dessas acabam não se efetivando devido à demanda vivida pelas professoras e, às vezes, para quem não conhece esse ofício ou por olhar o mesmo de forma superficial, acha que isso é proveniente do não querer fazer.

A professora Olívia segue a conversa, não com o intuito de justificar o que não foi realizado por ela, mas ao falar, conversar, foi refletindo, ou melhor, fomos refletindo, sobre o que leva a professora a fazer algumas escolhas, mesmo de maneira inconsciente como ela disse.

Eu vejo assim... volto naquela questão, infelizmente, do presente, da presença física porque os outros alunos na presença física, ao longo dos anos, as exigências vem aumentando. Então, esses alunos que estão hoje em dia não são aqueles alunos de anos atrás de forma nenhuma, as necessidades são muito maiores. E aí além do seu trabalho na sala de aula, você tem mais uma questão, é o planejar uma vez e o planejar depois para adaptação, flexibilização de currículo e, assim, eu não estou de maneira nenhuma desculpando porque não era para ter acontecido dessa forma, como você disse, as professoras regentes da sala poderiam ter tomado as iniciativas, as ideias, a criatividade de como inserir, de como fazer esse vínculo, mas eu vejo, assim e aí uma coisa que acontece que não deveria acontecer, mas acaba acontecendo, com professor por milhões de coisas: o resolver as coisas de acordo como elas vão aparecendo. Tal situação vai aparecendo, então vou resolver, vou resolver, vou resolver. (Professora Olívia).

Para a professora Luana não é diferente a percepção sobre a demanda do cotidiano escolar. Ela reconhece a importância de estudar, demonstra desejo, mas diz ser difícil diante da demanda de trabalho que tem.

Então, eu tenho interesse sim é um tema assim que abre discussão aí para um tempo indeterminado. Agora, assim, os desafios são grandes e, mesmo porque, a gente vê, assim, a nossa dificuldade principalmente na escola pública. A gente vê muita dificuldade, a gente vê que precisa ainda muita coisa melhorar, fazer um trabalho melhor e aí, claro, também falta o tempo para poder tentar estudar, pesquisar. Eu acho que isso aí é que atrapalha um pouco porque no caso eu tenho 40 horas. Depois de 40 horas, cansada, apesar que quando a gente quer a gente vai à luta, a gente vai.

Mas assim falando, assim, do ponto prático mesmo, aí fica complicado também por conta disso porque o tempo é pouco quando a gente chega depois de 40 horas de uma sala de aula já cansada não tem mais nem estímulo, nem nervos para poder enfrentar de novo um estudo, que não é sentar e dizer assim eu vou pesquisar, vou estudar por estudar, vou ler por ler, não é. Tem que se aprofundar, tem que realmente se entregar. É angustiante porque de ver a necessidade de nossas crianças e eu mesmo fico assim, às vezes fico sem saber por onde começar. (Professora Luana).

As dificuldades presentes no cotidiano escolar tanto podem provocar inventividade para driblar as situações difíceis como também podem desanimar e fazer com que as professoras apenas cumpram com o que foi exigido pelo órgão superior. Essa também é uma tática usada por algumas professoras a fim de não desgastar a sua saúde. Do mesmo modo, tal atitude pode provocar a invisibilidade do estudante que não corresponda ao padrão esperado pela escola e pela sociedade.

A discussão da demanda de trabalho na escola, como já foi dito, não é uma categoria voltada a essa pesquisa, porém, por ter sido uma fala recorrente durante as conversas dos *sujeitosparticipantes* foi importante considerar.

Ainda na sua fala, a professora Olívia reconhece os meios tecnológicos apresentados como um dos recursos a ser utilizado pela turma para promover não só o vínculo entre colegas, professoras de sala de aula e a estudante em situação de APD, mas também para explorar conteúdos, trocar conhecimentos, aprender.

A professora de APD tinha momento que sinalizava esse uso, mas...vamos dizer, daqui para frente acredito que até ela vai sinalizar mais, pode usar isso... então para professora vai ser mais fácil também utilizar. Agora, por exemplo, quando há necessidade eu vi que eu posso gravar vídeo no Snapchat que é o mais simples, que eu posso usar o *Meet*. Foram acontecendo reunião de vídeo conferência, disso e aquilo, eu fui vendo... É porque, realmente, o professor sempre é dito a necessidade do uso de tecnologias e há quantos anos se ouve isso, quantos anos? Mas agora que se fez realmente a necessidade é que está se buscando. Chegou onde não tem jeito, foi se buscando, se buscando, se buscando...então, criou o grupo da sala de *WhatsApp* (...). (Professora Olívia).

A professora Olívia ressalta que foi sinalizado pela professora com atuação em APD algumas possibilidades de momentos de troca de conhecimentos ou contato entre a turma e a estudante em situação de APD. Ela chama a atenção para a aproximação das professoras em relação à tecnologia em uso escolar e vê-se conhecendo e utilizando os recursos com os estudantes. Reconhece que poderia ter tirado proveito desses recursos tecnológicos para estabelecer vínculo e trocar conhecimento com a estudante, colegas e professoras.

(pausa, ficou pensativa) Realmente o que aconteceu é que não se formou um vínculo que deveria ter se formado, mas mesmo não existindo esse vínculo que deveria ter sido formado, eu vejo que foi realmente... eu negligenciei, na verdade, de certa forma. Eu não percebi Joana (estudante) como aluna da turma. Então, realmente, eu lembrava dela como aluna da turma, isso é muito triste de dizer, mas é a verdade, eu lembrava dela como aluna da turma quando Mariana (professora com atuação em

APD) sinalizava algo, solicitando algo para esse vínculo acontecer ou quando ela foi na escola naqueles momentos. Infelizmente, a verdade é essa! (Professora Olívia).

A professora Olívia, como disse anteriormente, “enxergava como presença o estar ali um participante, o estar ali na sala”. Analiso, portanto, que tal pensamento pode reduzir muito as possibilidades de quem está em casa se recuperando de uma doença grave ou de algum procedimento cirúrgico que demanda longo tempo de recuperação. Não fazer a estudante em situação de APD perceber que ela faz parte de um grupo social (a turma, a escola) pode ser considerado como uma segregação, limitando-a ao quarto de sua casa e, mais que isso, considero que possa reduzir a vida da estudante a medicamentos, doenças, rotina de ida ao médico, não lhe dando a possibilidade de traçar planos para a vida.

Da mesma forma, os colegas acabam por serem privados de conviver com outra maneira de viver, de estudar, de aprender coisas variadas, de pensar novas táticas com as professoras para estar perto da colega que demonstra sentir saudade<sup>17</sup> e quer também narrar o que aprendeu e como aprendeu em um processo de troca de saberes.

Em contrapartida, a professora Luana fala do vínculo criado com a estudante em situação de APD da sua escola:

Eu acho que ela faz parte da nossa escola, da sala de aula. Acho que ela percebe, ela sabe que ela é daquela turma e acho que interfere, quando ela tá na escola, quando faz uma chamada de vídeo, a gente vê assim, ela não fala, mas a gente vê o retorno pela fisionomia, pelo semblante, pelo sorriso dela, então, eu vejo, eu acho que ela se sente mesmo inserida, eu acho que ela percebe que ela é daquela turma, que ela faz parte da turma, que ela também é aluna da turma. (Professora Luana).

Ao contrário da professora anterior, a professora Luana mantinha o vínculo via chamada de vídeos, áudios, vídeos gravados com recadinhos e momentos planejados em parceria com a professora em atuação no APD, levando em consideração a situação da estudante. Ela segue falando sobre a reação da turma diante da colega em situação de APD. Vale ressaltar que os estudantes da turma não tinham vínculo afetivo construído entre eles e a estudante. O processo de carinho foi constituído através das táticas usadas pela professora de sala de aula e a professora com atuação em APD.

Primeiro, eles ficam encantados, estão apaixonados pela aluna. E eu vejo assim, que também houve um amadurecimento da turma, eles aprenderam a respeitar que tem essas limitações mesmo que a gente já vinha trabalhando, falando na escola tem crianças com limitações também, mas a gente percebe que quando a criança faz parte da turma é diferente do que fazer parte da escola: tem um aluno lá na sala e tal, mas é diferente de ser na minha sala. Então, eu vejo que os alunos, eles têm um respeito maior, acho que eles entendem melhor, passaram a entender melhor essas crianças, a respeitar, a ajudar, não ter assim aquele...: Ah estou com pena! Não, não é isso! Eles interagem assim com a criança, eles gostam, eles ficam eufóricos

---

<sup>17</sup> As estudantes reagem com alegria, gritos, sorrisos, palmas ao apresentar fotografias e vídeos da turma, ou serem mencionados pela professora com atuação em APD.

quando fala que aluna vai estar na escola, que eles vão na casa da aluna ou que a gente vai fazer alguma atividade que essa aluna vai estar presente e eu vejo, assim, um ponto muito positivo na turma, o acolhimento assim que eles têm, o carinho. Às vezes eles ficam assim muito eufóricos, fazem barulho demais, mas aí com a conversa eles param, se acalmam. E aí eu vejo assim, emocionante até a convivência deles. (Professora Luana).

A pandemia, de fato, ensinou muita coisa, inclusive a dor do isolamento vivido por quem está doente e afastado do grupo social do qual faz parte. Fez sentir a angústia da incerteza, o vazio provocado pela solidão, o medo de ir e não voltar. Talvez isso retrate um pouco do que sentem as estudantes que estão doentes, sem poder estar nos corredores movimentados da escola com os colegas, ouvir o toque da campainha de entrada, do recreio e o toque de anúncio de voltar para casa. Decerto, experimentamos um pouco disso!

Porém, os colegas da estudante, assim como a professora Luana, não tiveram receio de se lançar ao desconhecido; entraram nessa descoberta sem reservas, viveram o momento com as táticas e recursos possíveis diante daquela situação. Era trabalhar quase na clandestinidade, era um permitir e ter consciência do trabalho desenvolvido, mas sem mobilizar para que a ação fosse vista por todos, principalmente os que têm direito a esse acompanhamento, pois o acompanhamento pedagógico ao estudante em situação de APD parecia ser algo isolado como os demais casos ocorridos no município, embora houvesse necessidade de ampliar o direito para outros casos da região e para isso estabelecer conexões com outras secretarias municipais, demarcar legalmente o interesse pela ampliação dos acompanhamentos pedagógicos domiciliares (APD) e isso implica investir na articulação para implantação também das classes hospitalares, enfim, criar um núcleo para esses assuntos que aja de forma deliberativa. As demandas do APD não se encaixavam no modelo constituído de escola no que se refere ao currículo, ao tempo pedagógico, à avaliação e tantas outras características da escola que perduram ao longo do tempo de forma nada flexível, mas com anseios por uma educação inclusiva. Tudo isso tornava-se desafiador ao criar táticas que se adequassem ao sistema de ensino.

Portanto, esse diálogo entre escola e professora com atuação em APD não é um exercício fácil, pois exige dessa professora e da professora da sala de aula, uma flexibilização maior no olhar, o acolhimento ao estudante em fase de recuperação da saúde, assim como o acolhimento dessa professora que está chegando ao grupo e precisa conhecer a história e a dinâmica dessa escola, desse grupo. Somos por natureza seres individuais que se constituem na coletividade, se reconhecem como ser único no encontro com o outro.

### 3.4 Currículo: fios trabalhados em redes

O currículo não perde a sua importância diante do quadro de adoecimento do sujeito, mas se fortalece por meio do direito garantido e da peculiaridade que é apresentada no cotidiano escolar, pois o “diferente”, o “diverso” é um contraponto para provocar reflexões diante da conformidade aparente da sala de aula.

Portanto, o currículo tem grande força nesse espaço de relações sociais, de encontro de culturas, embora nem sempre todas sejam visibilizadas, provocando exclusão dos que não são favorecidos com as discussões que perpassam o currículo imposto pelas políticas educacionais que “coisificam” o saber alheio.

Martins (2007), ao investigar a teoria de Goodson, traz reflexões sobre o currículo como meio de produção de exclusão ao criar possibilidades para manter a hierarquia social. Acrescenta que Goodson salienta a importância de produzir uma história do ensino que “relacione estudos de textos curriculares, práticas educativas e processo escolar” (MARTINS, 2007, p. 41).

Goodson (2008, p. 152) define currículo narrativo como um “processo, um percurso a ser realizado por um grupo de professores e estudantes no contexto escolar”. O autor afirma que vivências no trabalho ou na vida do professor fora da escola podem afetar as suas práticas profissionais. Assim, Goodson (2007, p. 43) considera as histórias de vida tanto de professor quanto de estudantes e outros que se vinculam à escola como reflexões importantes que podem auxiliar a compreender “as culturas escolares” no que se refere também à “atuação profissional”.

O conhecimento está para além do currículo prescrito enviado para a escola. Nesse espaço, composto de *sujeitosparticipantes* (professores, estudantes, coordenador, diretor e outros) que trazem suas experiências de vida, o currículo vivido foge ao que foi elaborado para manter o padrão pensado.

Para Certeau (1996, p. 31), o cotidiano é: “aquilo que nos é dado a cada dia (o que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois exige uma opressão do presente. [...] O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior”. É nesse cotidiano que o currículo vai se constituindo, por meio de artefatos inspirados na intersubjetividade dos sujeitos praticantes que vivenciam esse espaço escolar.

Nessa trama de (des)construções do fazer que está presente no cotidiano escolar, o uso, a tática e as estratégias utilizadas pelos sujeitos que compõem esse espaço são meios para sobreviver.

Certeau (1996) inquieta-se com o uso da informação recebida pelo outro: de que forma irá consumi-la? O autor traz, para exemplificar, o colonizador espanhol entre as etnias indígenas. O primeiro, apesar de não perder o controle de quem emite a informação, perde o cálculo do resultado previsto, pois o outro ao recebê-la, estabelece relação com suas práticas, com o modo subjetivo de ver o mundo. O subjugado não rejeita e nem transforma o que recebe, mas usa o que recebeu de diversas maneiras.

Desse modo, o fazer na escola, que muitas vezes transgride o currículo prescrito, não ultrapassa os parâmetros estabelecidos pelas agências de currículo; antes, há uma cumplicidade nessa relação de poder (GOODSON, 2007).

Ferraço (2016) afirma que as redes de “fazeressaberes” são os movimentos que tecem o cotidiano e essas construções vão se originando das necessidades surgidas no espaço e no tempo vivido no cotidiano, regado de tentativas reflexivas que flexibilizam o currículo oficial para atender a situações nada simples nesse cenário.

Tais modificações desafiam o currículo prescrito, alteram a prática rotineira e desestabilizam o ambiente “harmonioso” da escola, trazendo inquietações e novas possibilidades de (re)organizar o currículo, o que Certeau (1996) chama de táticas, definindo-as como movimentos oportunos feitos no espaço controlado, aproveitando a distração do controlador. Por outro lado, as estratégias são entendidas como a entidade na qual está localizada a autoridade, aquele que domina e produz em massa para garantir a homogeneização do público a que se destina o produto. Porém, o uso e o consumo desse se dá a partir do sentido que cada consumidor estabelece com sua prática.

Assim, é na escola e na residência das estudantes de APD que o fazer vai tomando forma de reflexões e ações a se desenvolver sem que nenhum sujeito se sinta subjugado, mas se perceba como parte de um todo, dentro das redes de conexão entre as vidas que se encontram.

O entrelaçamento entre os fios compõe um tecido, assim como entre as conversas, as conexões estabelecidas entre amigos, colegas, profissionais, estudantes, pessoas, enfim, formam o cotidiano, o espaço e o tempo vivido. Nesse sentido, tudo que está fora está dentro da escola ou vice-versa, como dizem Costa (2007) e Alves (2013) e assim vai-se constituindo o currículo do cotidiano. Para Alves (2013, p. 41):

A compreensão desse dentrofora e das marcas que carregávamos nos fez afirmar que é impossível aos processos desenvolvidos nos currículos escolares não incorporarem os processos sociais mais amplos. As marcas que, para as escolas, são carregadas por docentes, discentes, outros trabalhadores das escolas, responsáveis e comunidade local foram criadas nessas tantas redes educativas em que vivemos, incluindo as escolas por onde passamos.



Esses *praticantespensantes*<sup>18</sup> inventam esse currículo do cotidiano (CERTEAU, 2014), deixando à mostra que teoria e prática se complementam e não se separam do *fazerpensar* das pessoas que são da escola (OLIVEIRA, 2013).

Nas dificuldades singulares e cotidianas do contexto diverso vão se constituindo novos saberes que driblam a ordem oficial e, assim, tentou-se em alguns momentos, nos encontros entre professoras de sala de aula e professora com atuação em APD, aproximar-se dessa discussão e ter pontos em comum nos planejamentos que possibilitassem a troca de conhecimento, bem como promovesse o vínculo entre os estudantes da turma. Porém, esse ensino compartilhado, no qual as duas professoras pensam ações juntas para a turma com suas respectivas flexibilizações e/ou adaptações do currículo, contemplando a diversidade e a diferença, partilham as responsabilidades sem que uma não hierarquize a outra, ainda não foi alcançado. Isso é percebido por algumas professoras também:

[...] Esse professor de sala de aula, ele precisa estar ciente de que forma o professor de APD está avaliando ela, a criança. Ela não deixa de ser aluno daquela professora, daquela sala de aula, daquela escola e, assim, esse vínculo precisa estar muito bem construído, sabe? Entre o professor de sala de aula e a professora de APD. Então esse diálogo precisa acontecer, então, ela precisa demonstrar o que ela planeja. Quais são as intenções e se possível de forma antecipada para que possa ver uma organização conjunta, então, é por isso que eu toco muito nessa questão da presença do professor do APD na escola, porque como a professora de sala de aula regular, ela tem uma turma inteira ali, então, não existe uma possibilidade de deslocamento grande, quem precisa estar presente na escola é o professor de APD, de ter esse momento de planejar junto, de discutir sobre a aluna, de colocar... Olha, eu coloquei aquele conteúdo de tal, mas eu percebi que aluna não compreendeu a turma compreendeu? (Professora Antonia).

Como a professora Olívia disse anteriormente, mesmo com a sinalização da professora de APD sobre as variadas formas tecnológicas para se manter esse contato e/ou criar o vínculo, só agora, com a pandemia provocada pelo Coronavírus, é que alguns começam a perceber as possibilidades do uso da tecnologia de forma síncrona e assíncrona. As táticas vão se renovando, reafirmando e são tomadas como estratégias pelo governo e pelas instituições para sobreviver diante de uma nova demanda social. Ainda assim, as estratégias usadas pelo “mais forte” (CERTEAU, 2014) não são capazes de alcançar a diversidade e os “mais fracos” criam outras táticas de sobrevivência.

Nesse percurso entrelaçado por vidas, o currículo do cotidiano não se adequa ao currículo oficializado pelos setores responsáveis pela Educação em função da própria dinâmica do cotidiano vivido. As táticas sempre se fazem presentes com o intuito de não negar a realidade que se vive e atender até certa medida o que é exigido pelo órgão superior.

---

<sup>18</sup> A escrita segue a estética produzida por Nilda Alves com o intuito de não gerar entendimento de dicotomia entre as ações, palavras.

Desse modo, a professora Maria fala do que é vivido com a estudante matriculada na sua escola e que é acompanhada pedagogicamente pela professora em atuação no APD.

Esse currículo, ele atende na medida assim que ele... ele é flexibilizado, vamos dizer assim, ele é flexibilizado, ele precisa ser flexibilizado, ele precisa ser adaptado. O currículo da forma como ele está pensado, está estruturado, ele não vai ter como atender a esse estudante da forma como está pensado, aí que existe as questões das flexibilizações e das adaptações. Às vezes não é nem adaptar é flexibilizar mesmo. Existe essa diferença. No caso da estudante que está no quinto ano não foi nenhuma adaptação, foram flexibilizações durante todo tempo nas diversas áreas, tentando na medida do possível não afastar muito, tornar muito distante aquilo que estava sendo proposto na sala de aula com os estudantes em relação a ela, então, foi se pensado em cima desse currículo, é pensado em cima desse currículo a possibilidade de flexibilização. (Professora Maria).

A professora Maria continua sua narrativa sobre o currículo, alargando o pensamento para as flexibilizações que acontecem diariamente para os demais colegas da estudante em situação de APD, levando em questão as diferenças em variáveis como o ritmo de cada estudante, o conhecimento prévio trazido das experiências da vida extraescolar, suas formas de aprender, dentre outras.

Quando a gente pensa, assim, em cada estudante, como cada estudante ele aprende, como cada estudante constrói esse conhecimento, quando ele interage com isso que está sendo proposto, eu acho que ele (o currículo) atende na medida que a gente considera as possibilidades de aprender de cada um. Então, quando o professor, quando a escola entende que o estudante, que o aluno, cada um é um ser único que aprende de uma forma única, então, esse currículo naturalmente, vamos dizer assim, ele é pensado pelos professores, pela escola dentro dessa concepção. (Professora Maria).

Pensar o currículo, levando em consideração o sujeito como ser único é de grande importância para o desenvolvimento desse ser de forma intelectual e humana. A flexibilização curricular tem inclusive amparo legal, porém sempre se detém em exigências como notas para valorar o conhecimento adquirido. O currículo pensado com os conhecimentos historicamente construídos exige a ação de repensar, refletir, flexibilizar, recriar, (re)inventar o *saberfazer* (ALVES, 2013) diante do currículo do cotidiano, pois a vida é dinâmica e pulsa dentro da escola com as situações que circundam a sociedade, quer seja com discussões visibilizadas, quer seja com discussões inviabilizadas.

A professora Maria destaca as professoras como *sujeitospraticantes* do cotidiano. São elas que pensam o currículo diante do cotidiano, em meio a alguns desafios, e tecem os fios dos conhecimentos com as experiências dos estudantes e das demais pessoas que constituem o espaço da escola por meio da organização do saber para aquela comunidade escolar, atentas às diferenças. O currículo se (re)compõe a cada necessidade, como aponta a professora Maria em sua fala:

Em diversas maneiras, porque assim, lá na escola a gente tenta contemplar as diferenças, assim, pensando, planejando mesmo atividades, às vezes diferenciadas, flexibilizadas, para cada estudante que faça parte desse grupo de estudantes que tenham essas necessidades, então, assim, o planejamento ele é feito pelo professor e dentro daquele planejamento a gente pensa o que é possível ser feito dentro daquele planejamento para cada estudante, para cada indivíduo. A gente faz várias atividades diferenciadas para atender às possibilidades de cada indivíduo, a gente não parte de uma única atividade diferente das demais para todos. Então, as atividades elas são pensadas individualmente mesmo, junto com a coordenação, junto com os professores, junto com a Sala de Recursos da escola que nos ajuda... (Professora Maria).

Porém, ao tratar sobre o currículo praticado na turma em relação à estudante em situação de APD, a professora Maria reflete sobre como a escola (professoras, coordenação...) dialogou nessa relação para que o currículo favorecesse essa estudante.

Eu não tenho segurança para responder sim ou não. Na realidade, para ser sincera, eu acho que é mais “não” do que “sim”... eu acho que é mais não... porque..., primeiro, essa questão do Atendimento Pedagógico Domiciliar é muito novo, vamos dizer assim, é novo para as escolas, foi novo pra gente, foi uma experiência nova (...). As escolas realmente não estão preparadas, preparadas que eu digo assim, não é que a gente tem que ter tempo para se preparar para esse atendimento acontecer. Não é isso que eu acho que tem que acontecer não, mas eu acho que falta mesmo um pouco dessa disponibilidade das escolas para esse olhar, para esse atendimento. Eu acho que acaba... e aí tem várias questões que justificam, justificam não, mas não justificam... eu acho que acaba, vamos dizer assim, sobrando para o profissional do Atendimento Pedagógico Domiciliar essa responsabilidade quase que inteira, é como se a escola, estou dizendo isso uma experiência muito nossa, não quero dizer... quando eu digo escola estou falando a minha. É como que a escola depositasse nesse profissional toda essa responsabilidade. (Professora Maria).

A professora Maria percebe que por mais que a escola tenha um olhar inclusivo para várias situações do cotidiano, ela e as demais professoras dessa turma da escola não acolheram essa diferença, essa particularidade. Fala rapidamente da experiência vivida anteriormente de forma breve, mas reconhece que foi de outra maneira esse acompanhamento. Reconhece as fragilidades nesse processo, porém, repensa as táticas e gera novos pensamentos e, conseqüentemente, novas ações virão.

Então, é isso, eu acho que falta, que faltou a nós um olhar mais sensível mesmo, mais cuidadoso, em relação a esse Atendimento Pedagógico Domiciliar, eu sinto que falta incluí-lo de fato como parte integrante ali daquela sala de aula, falta você pensar como você pensa o planejamento das demais crianças, falta você pensar, o professor, a coordenação, não só professor, falta você pensar como algo mesmo planejado, estruturado, aí eu acho mesmo que a gente acaba mesmo delegando isso para o profissional do Atendimento Pedagógico Domiciliar... então, pra ser sincera, não acho que o currículo ele é pensado, enxergando essas possibilidades, sabe? Estou sendo muito sincera. (Professora Maria).

A professora Raimunda também falou da dificuldade de conseguir o entrelace nesses saberes, de incluir a estudante (APD) à turma; entretanto, assim como as demais participantes da pesquisa, ela sinaliza a grande demanda do cotidiano do ser professora.

Eu não consegui fazer um link entre as experiências que aconteceram na sala de aula com a rotina da casa dela. Eu acho que se eu tivesse caminhado pouquinho mais...

acompanhar isso de estar mais perto, de estar mais próximo, então, eu acho que eu não consegui ficar tão próxima dela de fato. Eu acho quem foi de fato a pró dela foi a pró Mariana porque eu não estava lá, eu não tive a oportunidade de atingir... não me organizei eu acho, não sei se é falta de organização, falta de tempo, as demandas também... (...) Então assim, eu acho que eu falhei isso de estar mais próximo dela, de chegar, de dialogar, de construir essa conexão com ela, eu deixei muito para a pró da casa, que estava com ela nos acompanhamentos (...) (Professora Raimunda).

A professora Luana também reconheceu que o Atendimento Pedagógico Domiciliar era novo para ela, inclusive no que se refere às possibilidades de flexibilização do currículo em relação ao período em que fez o Magistério. Percebe quanta modificação houve no entendimento sobre o tema currículo no decorrer dos anos da sua profissão de professora.

Então, assim, no início da minha carreira, é como eu falei antes, eu falava, meu aluno só escutava. Então, foi do jeito, da forma também que eu aprendi, eu falava a criança ali sentada só escutando. E aí passava o conteúdo, era assim, daquele modo tradicional, os apontamentos e questionários. O que é isso? Cite tal coisa... E aí agora não. Agora a gente conversa, a gente dialoga durante toda a aula e aí a gente já vê a diferença às vezes eu levo um conceito formado, mas aí com o conversar com a criança a gente já vê que ele já conhecia aquele conteúdo, ela já tinha um certo conhecimento e aí a gente conversando e dali já forma um outro conceito dentro do que é, do que a gente planejou, dentro do que a gente percebe, a gente entende por certo, mas assim com a fala, com a participação do aluno, com a participação da criança.

E acrescenta, retomando fatos guardados na memória e refletindo sobre as mudanças profissionais e de visão de mundo que foi experienciando ao tecer os fios dos saberes até aqui.

O currículo mudou também. Esse currículo a gente tem que estar sempre adaptando, a gente tem que estar seguindo o da escola. Eu planejo de uma forma pensando aqui, penso no conteúdo aí faço meu planejamento. Quando eu vou para prática é totalmente diferente do que está no papel, do que eu pensei, do que eu planejei. Eu acho que aí já tem uma mudança, uma variação nesse currículo. (Professora Luana).

Nas palavras desses *praticantespensantes* o pensamento de Certeau (2014) está imbricado em cada linha transcrita, em cada passo vivenciado no espaço institucional da escola. Oliveira (2013, p. 60) compreende que os currículos “pensadospraticados” ultrapassam os aspectos que quantificam, classificam, por entender que eles são singulares, não se repetem, mas são tecidos em circunstâncias próprias na complexidade do cotidiano.

A professora Luana leva em consideração o currículo prescrito, porém não ignora o cotidiano que atravessa todos os dias a sua rotina de trabalho escolar. Sendo assim, ao planejar, considera a estudante em situação de APD como estudante que faz parte da sua turma e ressalta que ao planejar a aula não tem como não levar em consideração a estudante, não tem como não a considerar, já que a sua presença não-física era presente, viva, em cada aula para ela e demais colegas. Ressalta que a experiência vivida trouxe muitas reflexões sobre sua ação pedagógica.

Porque desde quando essa criança está inserida na sala de aula ela faz parte do grupo, então, a gente tem que pensar também na hora de fazer, de planejar na hora

de executar a aula tem que também pensar nessa criança porque ela também faz parte do grupo e aí eu fico pensando como seria? Como eu faria com ela, entendeu? Essa questão aí interfere sim, a gente tem assim uma reflexão maior porque como eu falei, no meu caso mesmo, que não tenho esse embasamento teórico da educação inclusiva e aí mexe muito, de que forma fazer essa atividade como fazer para que essa criança consiga contemplar, ser contemplada com essa atividade. (Professora Luana).

Cada realidade e uso do que foi recebido provoca uma ação diferente em cada contexto. Observa-se que a professora Luana compreende que incluir está para além da presença da estudante em situação de APD no espaço físico da escola, está na garantia do direito à escolarização e ao currículo discutido com a sua turma, porém por meio de métodos, recursos que promovam a sua aprendizagem, sem diminuir ou empobrecer os temas trazidos para os demais colegas. Incluir também é perceber-se parte que compõe um grupo em que seus membros se relacionam entre si. A casa da estudante (lugar) não é um anexo da escola, mas a própria escola constituída em espaço coletivo (re)inventado. Portanto, a estudante esteve e está presente, sempre provocando reflexões e implicações em seu planejamento ou na relação com a sala de aula.

Planeja, assim, eu tenho “X” alunos, então esse aluno faz parte da minha turma, é como se ela tivesse também ali na sala de aula. Traz modificação no sentido, assim, no momento da prática porque eu faço como eu falei antes, eu faço o planejamento, mas aí quando chega na sala de aula muitas vezes é modificado o modo de passar atividade, então, também é como se essa criança tivesse na sala de aula. Eu também teria que passar de uma forma diferente como faço com os outros que estão ali presentes. (Professora Luana).

A professora Antonia, da Escola Verde, trouxe na sua fala o olhar de preocupação desse cuidado com o estudante com deficiência, uma das características da estudante em questão. Porém, apesar de destacar que para essa particularidade (a deficiência) “em todo momento todos pensam nesse aluno” e conclui “então quando isso acontece o trabalho vai fluindo”, não conseguiu que o mesmo movimento interno da escola em prol da estudante em situação de APD ocorresse. Em outras narrativas dos *sujeitospraticantes* desse cotidiano escolar, foi mencionado que a ação em favor da aprendizagem dessa estudante ficou mais a cargo da professora em atuação no APD, devido ao receio das professoras da sala de aula da turma de Joana (5º ano) em relação ao APD.

(...) professor ele faz um planejamento de aula, por exemplo, nesse planejamento ele inclui como é que ele vai fazer com que aquele aluno com deficiência aprenda, então, o que ele vai trazer para que seja acessível àquele aluno com deficiência. Vai precisar de uma flexibilização? Não vai precisar de flexibilização naquele momento, naquele conteúdo? A própria coordenação já faz uma intervenção inicial que isso também é importante, então assim, eu conto lá com duas coordenadoras muito boas nesse sentido que faz esse papel de cobrança também aqui, como é que você vai atingir aquele aluno com síndrome de Down e o aluno autista vai ser pensado como nesse tipo de conteúdo? (Professora Antonia).

Os momentos de conversa, como instrumento de pesquisa, possibilitaram outras reflexões sobre o cotidiano escolar, despertando emoções, sentimentos, reflexões conhecimentos, enfim, aprendizagem para todos os envolvidos nesse processo. Decerto, a força das estudantes em situação de APD é algo que ficou evidente. A presença física de um ser humano é importante, mas não mais que a força que emana de cada ser, que mesmo não estando fisicamente em determinado lugar, incomoda, provoca inquietações, desequilibra conceitos ditos como finalizados, faz repensar o que já tem como certo, conquistado, renova como broto a vida de um espaço, faz ressurgir, insurgir, (re)inventar o cotidiano. A professora Maria afirma:

(...) se agora a gente tiver outro aluno nessa condição já vai ser bem diferente, a gente já vai ter outro olhar, a gente já vai ter uma experiência maior que possibilite a gente refletir mais e melhor sobre isso, foi o que você falou nesse instante, a gente vai aprendendo nas experiências, nas conversas, no que está acontecendo junto com tudo, que as coisas não acontecem separadamente, acontece no calor, nas demandas do dia a dia da escola, do professor, claro, contribui muito. Não acho que é uma coisa, assim, proposital, não é porque a escola nem porque o professor não tem essa sensibilidade, não é um professor cuidadoso, não é o professor sensível, solidário, não é por conta disso, não é essa questão de individual, de não querer, pode acontecer também, mas eu acho que são coisas maiores que faz parte desse espaço todo que a gente está inserido, aí é a gente tem que dar conta.

A professora Maria afirma: “a estudante faz repensar muita coisa, muita coisa”... Logo, durante todo esse processo, o (re)pensar, o (re)criar esse currículo, o aparente distanciamento, o desconforto diante das tentativas de não se permitir mudar a rota desse caminhar complexo perante a vida, faz com que os *praticantespensantes* reavaliem o que já estava dado como acabado e retomem as redes do conhecimento para estabelecer novas conexões, construir novos saberes ou, como ela mesma diz, abrir-se mais à sensibilidade em relação ao outro, sem permitir que a demanda do cotidiano escolar sufoque essa percepção.

Assim, tomamos o entendimento sobre currículo apontado por Ferrazo e Nunes (2013, p. 84) para com eles corroborar que as prescrições oficiais são informações importantes, porém problematizá-las é fundamental para refletir e desviar o foco do olhar dessa concepção engessada e compreender “o currículo como rede de saberes, fazeres e poderes, tecidas e compartilhadas nos cotidianos escolares” misturando as diferentes situações vividas pelos *sujeitospraticantes*.

### **3.5 As escolas se (re)velam a partir dos documentos**

As escolas têm documentos que retratam um pouco sobre o que seus membros pensam a respeito da educação escolar, como esses espaços são organizados e expõem sua identidade

perante a sociedade. Nessa seção, apresento a identidade de cada escola através da Proposta Curricular e/ou Plano de Curso e/ou outro documento que tenham para esse fim, dialogando com o PPP e as conversas realizadas.

As escolas Verde e Esperançar apresentam os documentos de maneira muito distinta, cada uma no seu processo de construção pedagógica e organização dos conteúdos, seguindo as concepções sinalizadas nos respectivos PPP.

Em relação ao PPP das duas escolas, a imagem constituída por mim, pesquisadora, ao ler a caracterização dos espaços descritos nos Projetos Políticos Pedagógicos, tanto no que se refere ao espaço físico como no que concerne ao motivo gerador do surgimento de cada uma, é impactante por perceber que os processos de nascimento delas são muito distintos, assim como suas condições de estrutura física e pedagógica.

A identidade de cada escola, apresentada no PPP, demonstra acolhimento à diferença e à diversidade, bem como uma flexibilização curricular quando necessária; porém, percebe-se que há certo rigor no que diz respeito ao “espaçotempo” dentro do espaço escolar e dos órgãos ligados a ele.

Reflexões vão surgindo ao passo em que teóricos são lidos, a escrita flui...: se a diferença e a diversidade estão garantidas nessas escolas que têm estudantes em situação de APD matriculados, por quê notas de disciplinas, prazos de entrega de resultados de trimestres, classificação por série/ano escolar são tão importantes quanto o que se aprende entre um dia ou outro da saúde fragilizada, entre tantas demandas que dizem respeito ao estar vivo? A inquietação não propõe ignorar registros do que se aprende, mas refletir sobre o que se quer escamotear.

Quanto ao espaço, segundo Marques *et al.* (2020), percebe-se distanciamento dos corpos na organização da sala e indiferença quanto a algumas discussões do currículo, apresentado de forma superficial nos PPP que são apreciados. Nesse caso, a Escola Esperançar demarca de maneira sutil e breve o que se refere à diversidade e à diferença.

Marques *et al.* (2020, p. 70) afirmam: “a distribuição dos saberes é o que pode ser observado de forma mais evidente no currículo, porém, essa distribuição hierarquiza, classifica e atribui valores aos conhecimentos, fazendo com que tudo presente no mundo seja geometrizado”.

Ainda de acordo com Marques *et al.* (2020, p. 70), essa forma de controlar o saber por meio do tempo e do espaço, “busca enquadrar” a todos os estudantes, em especial, aquele que é considerado como diferente, pois esse apresenta risco à organização pensada para manter a ordem estabelecida pela instituição escola. Desse modo, o uso do currículo como uma

ferramenta capaz de controlar o “tempoespaço” da escola, promove processo de exclusão e rótulos de incapazes diante do que é proposto para “o diferente”.

Em linhas gerais, os documentos das escolas em análise cumprem, à primeira vista, as orientações para construção do PPP, trazendo à tona discussões que permeiam as mudanças sociais, políticas e culturais da contemporaneidade, bem como anseios de ordem pedagógica e de estrutura física do ambiente escolar, a fim de alcançar metas da educação pública propostas pelo governo federal e órgãos internacionais.

Corroboro com Veiga (2003, p. 270) quando este expõe que a inovação gera mudança no sistema educacional, seja ela temporária ou parcial, porém “não produz um projeto pedagógico novo, produz o mesmo sistema, modificado”. Sendo assim, o PPP, seguindo um caráter da inovação regulatória ou técnica, pode colaborar para a permanência do que já está instituído. Veiga (2003) acrescenta que a escolha desse caminho afasta a possibilidade de uma ação coletiva que abranja uma concepção política e sociocultural em que todos participem e compartilhem seus interesses e necessidades, favorecendo a diversidade.

É nesse contexto, entre táticas e estratégias com ordens a cumprir, que as escolas vão se organizando a fim de atender às necessidades cotidianas e aos órgãos aos quais estão ligadas.

A escola Verde justificou que depois da revisão do PPP percebeu a necessidade de rever a Proposta Curricular da escola, que se encontra em discussão para ser reformulada. Diante disso, os projetos didáticos e as sequências de atividades<sup>19</sup> de cada área do conhecimento foram disponibilizados, apreciados e analisados, em linhas gerais. Em Língua Portuguesa, a escola Verde apresenta cinco atividades sequenciadas que compreendem ortografia e gramática; texto humorístico/crítico/*cartoon* e texto jornalístico (reportagem, indicações literárias e crônicas). Alguns desses são desenvolvidos anualmente e outros por semestre. Além das atividades sequenciadas, existe o projeto didático “Contos de aventura e ficção científica” (desenvolvido no período de um ano).

Na disciplina de História há três projetos anuais que contemplam o período da República Velha à década de 1980. Em Ciências, os projetos desenvolvidos envolviam as discussões do corpo humano e reprodução humana. Na área de Matemática, os conteúdos propostos para o 5º ano do Ensino Fundamental são distribuídos de forma crítica entre seis atividades sequenciadas. Em Arte, além de estudarem a cultura nordestina, discutem as ideias artísticas das décadas de 1920 e 1960, Semana de Arte Moderna, diversidade da cultura afro-

---

<sup>19</sup> Os Projetos Didáticos e as Sequências de Atividades da Escola Verde são referentes ao 5º ano do Ensino Fundamental.



brasileira, assim como música, dança, teatro, movimento corporal. Em Geografia, discutem através de duas atividades sequenciadas a cartografia, a formação dos continentes e as camadas da Terra, bem como a organização física, política, econômica e social dos continentes.

Refiro-me à Projeto como uma forma organizativa do trabalho pedagógico que possibilita à criança pesquisar para responder a pergunta investigada (geradora do projeto) e, ao final do período de estudo, o resultado (conhecimento adquirido) será apresentado para todos. Nessa organização dos conteúdos, a professora estabelece objetivos, determina tempo para investigação juntamente com os estudantes envolvidos, tornando o projeto um trabalho de pesquisa e responsabilidade coletiva (BRASIL, 2007).

Quanto à Sequência Didática, é outra forma de organização do trabalho pedagógico na qual a professora propõe objetivos sobre um determinado conteúdo e vai aumentando os desafios da atividade para a/o estudante, sem ter a preocupação de resultar em um produto final (BRASIL, 2007). Essas definições corroboram com o Caderno de Questões Pedagógicas: Diálogos em Construção – Proposta Curricular da Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana (FEIRA DE SANTANA, 2019).

As discussões trazidas através dos conteúdos para o quinto ano do Ensino Fundamental da escola Verde, por meio de Sequências Didáticas e Projetos Didáticos, são atravessadas por reflexões críticas pertinentes que permeiam a sociedade. Essa organização do trabalho pedagógico apresenta-se com conteúdos selecionados para o ano de ensino, justificativa, objetivos gerais e específicos referentes ao conceito, procedimento e atitude que se pretende alcançar para “formar” os estudantes. A professora Maria (Escola Verde) cita um dos projetos didáticos e o que esse trabalho suscita nas discussões.

Dentro do quinto ano, nós temos um projeto que trabalha com o corpo humano. Aí, dentro desse projeto, a gente também faz essa distinção nos diferentes tipos de corpos, vamos dizer assim, os corpos não são iguais, o respeito a esse corpo tem um projeto de Ciências que a gente faz isso. (Professora Maria).

Vale destacar que os debates propostos por meio do currículo da escola Verde dialogam com o PPP vigente. Porém, as professoras da escola entendem que os documentos que as orientam não são imutáveis ou inquestionáveis. A professora Raimunda, dessa escola, afirma que:

A gente se ilude muito achando que o currículo é fixo. É claro que você precisa ter orientações para saber para onde você está indo, para a gente não ficar perdido, mas isso é uma ilusão. O currículo ele vai se reinventando, é vivo, na verdade. Todo ano tem que fazer a revisão desse currículo e quando a gente termina de revisar... a gente já fez várias vezes essa revisão em grupo na escola, mas quando a gente vai ver já mudou várias coisas no dia a dia, no fazer mesmo. (Professora Raimunda).

De acordo com Oliveira (2013) *os praticantespensantes* são autores dos currículos criados por eles no cotidiano escolar que se enredam, dialogam com os conhecimentos, ideias, crenças, valores que estão presentes em diferentes espaços sociais vivenciados, resultando em currículos variados e temporários. Nesse contexto, Oliveira (2013, p. 59) destaca que: “Nos cotidianos das escolas, os praticantespensantes das escolas criam currículos únicos, inéditos, irrepetíveis, produzem alternativas aos problemas e dificuldades que enfrentam, ao que não lhes agrada ou contempla, ao já existente e já sabido (...)”

No documento escrito, o nosso PPP a gente está finalizando a última revisão agora e a gente prevê que esse não é um documento estanque, mas que ele é um documento em movimento e que a gente precisa prever essas adequações. E no dia a dia a gente pouco lança mão para as atividades de livros prontos; as atividades elas são muito elaboradas para a realidade daquele ano. A gente vive muito esse movimento para esse ano, no ano seguinte ela não serve porque o grupo de alunos é outro, a demanda daquele grupo é outro tem um aluno de uma determinada realidade que a gente quer trazer para sala de aula então eu entendo que esse movimento de criar atividades, planejar atividade para o momento específico é uma adequação à realidade do aluno. (Professora Hortência).

A fala da professora Hortência ratifica o que diz Oliveira (2013) sobre o movimento do currículo, desde o que revela o PPP dessa escola à elaboração das atividades, pois os contextos e a condição de cada estudante são diversos dentro da mesma escola, assim como o saber e o *saberfazer* também o é.

Quanto à escola Esperançar<sup>20</sup>, o PPP inclui a Proposta Curricular para o terceiro ano do Ensino Fundamental, dentre os demais anos de ensino que tem. Nessa Proposta Curricular, os objetivos específicos são demarcados e, de acordo com o documento, os conteúdos terão origem partindo dos objetivos. Está sinalizado que a forma organizativa do trabalho pedagógico se dá também por meio de projetos coletivos e interdisciplinares, reconhecendo a importância do saber científico dialogado com a pluralidade de saberes que perpassam a vivência social e cultural, sem criar dicotomia entre eles.

O texto introdutório desse documento traz como base inicial os artigos 22 e 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96, que declara a constituição da Educação Básica e expõe como finalidade o desenvolvimento do estudante para formação acadêmica, sendo indispensável para exercer sua cidadania e possibilitar meios de progressão no trabalho e em estudos posteriores. O artigo 32 da mesma lei acrescenta a necessidade de compreender o ambiente natural e social, o sistema político, a tecnologia, as artes e os valores em que a sociedade se embasa. Além disso, os demais incisos dessa lei adicionam à

---

<sup>20</sup> A Proposta Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental dos anos iniciais encontram-se no PPP da escola Esperançar. A análise refere-se à Proposta Curricular do 3º ano do Ensino Fundamental da escola Esperançar. A Proposta Curricular de uma escola deve dialogar com a concepção de educação apresentada no PPP.

aprendizagem a formação de atitudes e valores e rege que ações sejam pensadas para fortalecer o vínculo familiar, a solidariedade humana e a tolerância em meio à vida social.

De acordo com a Proposta Curricular da escola Esperançar, as discussões acontecem através das áreas do conhecimento, a saber: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências e os temas transversais trabalhados são Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. Na seção referente ao terceiro ano do Ensino Fundamental não aparecem as disciplinas Arte e Educação Física. Analisando-se o objetivo de cada área do conhecimento, percebe-se a intenção pedagógica de validar a importância de discutir em Língua Portuguesa a linguagem oral e escrita, porém não há objetivo específico para leitura, apesar de subentender que a leitura estará presente nas demais ações provenientes dos objetivos; em Matemática prevalecem os objetivos conceituais.

Os objetivos de História destacam a necessidade de discutir as manifestações culturais e, dentre elas, cita algumas festas e datas comemorativas do calendário nacional. Porém, estende essas manifestações culturais aos povos indígenas e quilombolas estabelecendo relação entre passado e presente. Em Ciências, traz a preocupação com o desenvolvimento do corpo humano, bem como a relação com os cuidados com a água, ar e solo e sua relação com a saúde da população. Em Geografia, os objetivos contemplam a organização do espaço geográfico na construção do território, paisagem e lugar, levando em consideração a relação com a natureza e propõe avaliar as ações humanas e suas conjecturas em diferentes períodos em relação às questões socioambientais locais. Vale ressaltar que os objetivos conceituais prevalecem, sendo que os procedimentais e atitudinais aparecem em menor destaque.

No entanto, a professora Margarida (da escola Esperançar) resgata na memória o saber construído no cotidiano escolar que às vezes escapa do registro escrito, mas que na conversa suscita boas lembranças.

Então, a gente escolhe o tema para aquele projeto anual. Todo projeto vira festa e as crianças adoram. Então, a gente já pega na verdade as datas comemorativas do ano, dentro do tema daquela data a gente desenvolve o projeto. A gente já fez projeto sobre Consciência Negra, a gente já fez o projeto de festa junina, então todos esses projetos a gente traz um tema específico que possa ser desenvolvido também pelas crianças que tenham necessidades. Projetos sobre as diferenças mesmo, projetos sobre valores, a gente também tem muito trabalho relacionado aos valores, justamente esses valores é que vai fazer com que as crianças tenham uma boa convivência entre elas, acolhendo as diferenças. Então, a gente tem muitos projetos onde as crianças fazem apresentações teatrais, apresentação de música, de dança, poesia... A gente também tem parceiros que levam para escola e leva o trabalho para lá... projetos ... o Hip Hop é como a dança que a gente acolheu lá na escola, no projeto no Programa Mais Educação – grupo de capoeira, grupo de hip-hop, então, assim, muito... a gente já teve balé na escola também dentro do Programa Mais Educação... tivemos também banda, tivemos uma rádio escolar e era, assim, a menina dos olhos da escola e funcionava os meninos faziam o programa de rádio e apresentavam ...então, assim, a escola esteve sempre viva com relação aos projetos e

que realmente funcionaram. A gente participou também do projeto da prefeitura que era Escola na Avenida e a gente tinha que fazer aquele trabalho bonito, aquele desfile. (Professora Margarida).

Tanto a escola Verde quanto a escola Esperançar têm na organização do trabalho pedagógico os projetos didáticos; porém, ambas demonstram concepção de educação diferente da outra, considerando a forma como lidam com os projetos didáticos. A primeira escola demonstra ter sequências didáticas e projetos didáticos fixos que desenvolvem um encadeamento de fatos a serem investigados, sem demarcar datas comemorativas isoladas. Na segunda escola os projetos são gerados por meio de uma data comemorativa que perpassa algumas disciplinas. O intuito da observação é para demarcar como cada escola organiza o conteúdo distintamente, sem a pretensão de julgar qual dos caminhos trilhados por cada escola é o ideal, até porque cada uma tem sua realidade bem definida no que se refere à estrutura física e à formação do quadro docente.

É importante ressaltar que há um empenho dos professores que compõem cada escola para torná-la acessível para todos e, conseqüentemente, essa organização cotidiana vai contribuindo com a constituição da sua identidade. A fala da professora Margarida refere-se ao estudante com deficiência e o seu lugar nos documentos que representam a escola.

Porque a escola já tinha esse perfil e aí a gente desenvolveu o nosso trabalho sempre pensando também nessa diversidade. E aí nós construímos o nosso projeto pedagógico (refere-se ao PPP). Nesse projeto a gente afirmou esse trabalho com a diferença sempre, sempre todo o nosso trabalho, todo foi pensado não só nos alunos ditos normais, mas também dos alunos que tem as suas limitações... No desenvolvimento de atividades, de projetos, tudo a gente, na medida do possível, com todas as dificuldades a gente sempre pensou em também incluir a participação desses alunos (refere-se aos estudantes com deficiência), por que quando a gente fala “diferente” ao meu ver não é só diferença, a limitação física aparente do aluno. As nossas crianças todas são..., elas têm limitações de aprendizagem, então, eu acho que todos para nós são especiais. (Professora Margarida).

No Plano de Ação do PPP da escola Esperançar um dos objetivos era tornar viável o acompanhamento pedagógico aos estudantes com deficiência matriculados na escola, assim como qualificar o corpo docente por meio de formação continuada para área da Educação Especial, além de assegurar na estrutura física um espaço escolar acessível.

Os documentos representam a forma de pensar de cada escola que é constituída por pessoas que se movimentam no cotidiano e geram novas ações como meio de resposta ao vivido. Certeau (2014, p. 38) afirma: “O cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada”. É nesse (re)inventar o cotidiano (que não é homogêneo) que o currículo vai se estruturando de maneira flexível, dialogável dentro da escola, mudando a percepção de mundo, de educação de estudantes e professoras. No fazer pedagógico, os estudos e os

encaminhamentos do currículo escolar vão se enredando na vida profissional e pessoal da professora. A professora Olívia declara isso na sua fala ao tratar do currículo escolar e sua trajetória de professora:

Mudou basicamente que aquilo... os temas que eu discuto hoje, que são dá atualidade como, por exemplo, *fake news*, até enxergar um grafite como eu enxergo hoje, trabalho com eles hoje, não seria lá atrás, não seria dessa forma. Eu diria assim, seria um trabalho mais mecânico, aquele conteúdo por aquele conteúdo. Talvez não passasse sentimento. Aquele sentimento que tem que existir até para incentivar o aluno a ele entrar naquela discussão... Vejo que faltava muito isso de botar um gosto ali que chame atenção, chamasse a atenção do outro... Algo muito mecânico. Eu trabalharia com uma forma de arte, mas uma coisa bem mecânica, é uma forma de arte que usa isso, que usa aquilo, mas não como hoje em dia mostrar diferentes traços, mostrar como os grafiteiros utilizam da sua arte para lutar por justiça social, falar da violência contra mulher e botar um sentimento ali para formar um aluno, formar uma menina que se valorize enquanto mulher, que saiba ser empoderada, se defender. (Professora Olívia).

Para Certeau (2014) os *sujeitospraticantes* são consumidores e autores politizados dos atos criativos ocorridos no cotidiano da escola. Nesse “fazer com”, os espaços vão surgindo nos lugares. ”O espaço é um lugar praticado” (CERTEAU, 2014, p. 184), constituído por operações realizadas por sujeitos históricos. No percurso caminhado, passo a passo, se reflete, se atenta às brechas, às oportunidades de driblar o que foi estrategicamente pensado para ser cumprido, porém não dialoga com o vivido nos espaços escolares. Nesse processo percorrido por aquele que anda, o andarilho sofre modificações também com as experiências com as quais se envolve. A professora Olívia segue demonstrando as mudanças provocadas pelo espaço escolar:

Eu fui realmente me modificando demais, graças a Deus. Eu não teria, não poderia ter ficado da mesma forma. E aí tem muito a ver com o espaço. Esse fato de dizer que eu tenho 17 anos nessa escola, então, o que eu sou como professora, realmente é fruto da formação, da troca de experiências ali naquela escola (emociona-se). Para você ficar ali você tem de se modificar o tempo todo, de melhorar o tempo todo (...). Então, o que eu sou... outro dia eu estava imaginando: meu Deus, se eu trabalhasse em outra escola como eu estaria hoje. (Professora Olívia).

Segundo Certeau (2014) o espaço é resultado dos movimentos dos sujeitos ordinários que criam possibilidades de ressignificação da ordem institucionalizada durante a passagem, o percurso do lugar (ordem) para o espaço. Nesse sentido, mudam também os sujeitos envolvidos nas circunstâncias desse espaço, que inventam o cotidiano nas frestas encontradas nesse caminhar. O movimento sutil praticado no cotidiano precisa de sensibilidade para percebê-lo diante da dinâmica produzida pela urgência de sobreviver diante do contexto.

Assim, os praticantes seguem se insurgindo perante a ordem e se auto modificando.

[...] Mudei de visão. Assim, eu não tenho como negar que a escola que eu estou agora dá para gente outro nível de... dar um salto no seu entendimento sobre o que é educação. Porque a gente vem tanto, como eu lhe falei, tanto de uma experiência própria enquanto estudante, de um currículo muito fechado, muito engaiolado, muito

preso ali, enquanto em outros lugares, e quando você chega em um ambiente em que dá uma certa liberdade de você trabalhar com projetos, para você colocar sua cara, eu acho que é bem isso, quando você acaba deixando a sua marca dentro de cada projeto. (Professora Raimunda).

Na construção dos documentos identitários das escolas o “fazer com” o outro (CERTEAU, 2014) passa por um processo de transformação interna *do sujeito praticante* envolvido no movimento, assim como acontece a mudança externa do espaço produzido. Contudo, é importante lembrar que as astúcias elaboradas pelos *sujeitos praticantes* não eliminam a ordem vinda do estrategista. Nessa relação de poder, as professoras se apropriam da ordem dada e criam caminhos sinuosos para percorrer e fazer com que seja cumprida.

Portanto, cada lugar vai gerando espaços e percursos para trilhar seu próprio caminho, utilizando-se de astúcias, “arma do fraco” (CERTEAU, 2014), para cumprir as regras de quem pensa as estratégias (de quem tem o poder). Assim, no jogo das relações, os documentos das escolas são criados trazendo narrativas as quais nem sempre o escrito dá conta de demonstrar a potência e importância para aquele espaço constituído.

### **3.6 Implicações do APD para as estudantes: olhar dos responsáveis (mães) e dos profissionais de saúde**

Caminhar é o ato de sair de um lugar para outro, deslocar-se. O APD se configura nesse ato para formar ponte entre dois pontos. Assim, a escola é um espaço de encontro coletivo e de aprendizagem. A residência da estudante em situação de APD, mais especificamente o quarto, deixa de ser o lugar de dormir, descansar e passa a ser espaço de estudo, a sala de aula. A professora em situação de APD, a ambulante (andante), nesse percurso desterritorializa e territorializa o lugar (CERTEAU, 2014).

Nesse processo, a chegada do estrangeiro (professora) ao ninho de outrem (residência) traz inquietações, olhares curiosos, incertezas, enfim “desordem”, pois mexe com a estrutura da residência e da forma de organização do ensino, mexe com o cotidiano de ambos os lugares: residência e escola. Dois lugares com características próprias, demarcados pela relação entre a fronteira e a ponte. Margens que se articulam por meio de uma passagem. Nelas, de cada lado, estão a escola e a família da estudante em situação de APD. Na passagem está a professora com atuação em APD com suas táticas (CERTEAU, 2014).

Conhecer o que as famílias pensam sobre as implicações trazidas pelo APD para as estudantes, por meio das narrativas das mães, vai potencializar esse acompanhamento

pedagógico para outras crianças em situação de adoecimento. Nesse percurso, foram ouvidas as mães e as profissionais da área da saúde.

### 3.6.1 As mães: companheiras de percurso

A participação e acompanhamento dos responsáveis (pai, mãe ou outro responsável legal) por uma criança em relação às atividades escolares é uma prática natural, embora na legislação, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) preconize esse cuidado (BRASIL, 1990). No que se refere ao APD, outras/outros profissionais, além das professoras, dividem o espaço de ensino para que o andamento das aulas prossiga com segurança: os profissionais da área de saúde.

A escola não perde sua função e importância perante a sociedade mesmo em situações de crianças adoecidas em fase escolar. Assim, as mães entendem ser a escola um espaço coletivo, socializador e de variadas aprendizagens. Nesse sentido, elas expõem as razões da busca pela escola pública:

Lorena não tinha uma vida escolar, com isso eu pensei não só na parte escolar, uma vez que ela é portadora de deficiência, ela tem paralisia cerebral e outras limitações, então, a escola não só, assim, para aprendizado, mas como uma integração social, o ponto de partida também foi esse, socializar Lorena. Então, devido às limitações dela, essa escola que ela está matriculada, que é uma escola pública municipal, é próxima da minha casa, uma escola com ambiente também familiar como a maioria das escolas públicas, e por ser próximo devido às limitações dela foi uma escola escolhida. Assim ela interage com os colegas dentro das limitações dela. (Júlia - mãe).

No caso da filha de Júlia, o agravante era a sua saúde delicada e não a deficiência. Ela já buscava a escola pensando no APD, visto que a criança precisava estar matriculada em uma unidade escolar. Quanto à filha de Rute, naquele período, gozava de boa saúde e tinha deficiência múltipla (deficiência física proveniente de uma paralisia cerebral, comprometimento auditivo em um dos ouvidos e microcefalia). A sua preocupação era encontrar uma escola que acolhesse a filha com deficiência.

Comecei fazer algumas pesquisas sobre essa questão de inclusão nas escolas e comecei ver que minha filha, mesmo com as limitações dela, poderia sim estar em uma sala de aula. Então, quando eu descobri que Joana podia, mesmo com as limitações dela, poderia ir para uma sala de aula, aí começou a minha preocupação em torno de que escola colocar Joana e de como que as escolas..., Joana, hoje, tem 14 anos. Há 14 anos foi muito difícil conseguir uma escola que aceitasse Joana. (Rute - mãe).

Rute expressa na sua fala que não foi fácil encontrar uma escola que “aceitasse Joana”. A dificuldade vai além das condições físicas estruturais do lugar e da formação do corpo

docente da escola pretendida. Porém, ela escolhe a escola que julga ser apropriada para sua filha e acompanha o processo de aprendizagem.

Mas, mesmo visitando as escolas eu percebia que as escolas não tinham estrutura física para receber Joana. Então, resolvi pesquisar e vi que a Escola Verde já tinha uma criança com paralisia cerebral, fazia atendimento (refere-se ao AEE - SRM), já tinha anos com essa criança e aí foi por conta disso que eu me interessei pela Escola Verde, escola que já tinha crianças com paralisia cerebral, sendo que eu vi outras escolas que trabalhavam com isso, com inclusão sim, que aceitavam, só que, no entanto, eles não tinham experiência com crianças com paralisia cerebral do tipo de Joana, que não tinha movimento nenhum, que era completamente dependente de uma ajuda. A única que eu vi que já tinha essa experiência era a Escola Verde, por isso que eu escolhi a Escola Verde. Então, matriculei Joana. (Rute - mãe).

Vale salientar que Joana estuda na escola Verde desde os cinco anos de idade e Lorena iniciou sua vida escolar na escola Esperançar em 2017, com nove anos de idade, mas nesse mesmo ano por conta da baixa imunidade, precisou ser hospitalizada por diversas vezes. Outro fator que dificultou o processo foi a demora por parte da Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana de enviar uma professora para atuação no APD. Só em 2018, com dez anos de idade, Lorena pôde efetivamente começar os estudos.

Nesse contexto, a professora com atuação em APD traça sua rota entre escola e residências das estudantes e delinea as táticas durante o trajeto percorrido no ano letivo, de modo a construir ou restabelecer um vínculo entre a estudante em situação de APD, a professora de sala de aula e a turma na qual a estudante foi matriculada. Além disso, trocar conhecimentos, experiências vividas, conhecer outras realidades de vida infantil são também objetivos estabelecidos para esse momento. Desse modo, as estudantes participam em alguns momentos via chamada de vídeo, via visita à escola para uma atividade ou visita da turma à casa da estudante. As saídas acontecem sempre com a autorização do médico, cercadas dos cuidados necessários e na companhia da mãe. Destarte, as mães descrevem os momentos de participação das filhas (estudantes) nas escolas com os colegas e professora/as das salas.

Ah! Muito bom! Muito positivo, porque é um ambiente que é para uma criança estar, independente das suas limitações e a gente, a maioria das pessoas acha que por ter a PC, a paralisia cerebral, que elas não têm a percepção do ambiente ou por elas terem... No ambiente escolar ela se sente feliz, ela fica realizada, eu acho que é uma realização para ela. Por que eu sei dizer isso? Porque antes eu fazia os aniversários dela só com a família e aí descobri que em 2018 e em 2019 nós fizemos o aniversário na escola. O primeiro aniversário dela na escola foi em 2018 e com isso eu vi a realização dela, a felicidade dela e a participação dos colegas porque é uma troca de experiência, é uma troca de conhecimento. Tem crianças da idade dela que não conhecia a patologia de Lorena. Então assim, por isso que eu acho que é uma troca de conhecimento. Então, como eu vi a satisfação dela, a realização dela e vi também nos colegas aquela importância de Lorena está ali, de ver Lorena como cidadã, como uma coleguinha, independente das suas limitações, então, em 2019, repetimos o feito. Foi muito bom para ambos e para mim, como mãe, ver minha filha realizada no meio de crianças, que é o meio dela, então, eu fiquei muito feliz [...] (Júlia – mãe).



O relato da mãe da estudante da escola Esperançar reafirma a importância da coletividade, do fazer parte de um grupo e (con)viver com seus pares. Nesse sentido, ratifico o valor de estudar com o outro, de perceber-se como parte de um grupo e deslocar-se do quarto de casa para a sala de aula, para sua turma, de perceber-se na diversidade humana. Segundo Carvalho e Rangel (2013), a subjetividade dos estudantes, crianças e adultos, das professoras, se constroem ao se encontrar com o outro, “múltiplo e singular ao mesmo tempo, pela imposição de certos padrões, mas, também, de resistência e produção de um coletivo”. (CARVALHO; RANGEL, 2013, p. 188).

Júlia (mãe da estudante) destaca a participação das professoras em relação à Lorena, estudante da escola Esperançar no ano letivo de 2019. Primeiro, ela ressalta a importância da professora com atuação no APD e depois acrescenta a fundamental colaboração das professoras da sala de aula e da escola.

Elas também foram importantes (...) A professora Mariana (APD) que faz essa participação de Lorena, ela fez as descobertas em Lorena e ela acabou criando a ponte de Lorena com as outras professoras e com os alunos, então, na verdade, o mérito, em especial, é dela porque ela que fez esse contato, esse meio dessa interação. (Júlia - mãe).

A escola como um todo, desde 2018, foi bastante acolhedora com Lorena, muito cuidadosos, respeitosos. E assim, eu só tenho a agradecer por essa oportunidade que foi dada a Lorena. E agradecer a cada professora que também, de certa forma, dedicou um tempo para ela. Lorena também foi abraçada pela escola, pelos outros profissionais desde a portaria, administração, serviços gerais. (Júlia – mãe).

O entre-lugar, ocupado pela professora com atuação no APD, aproxima-se do que diz Certeau (2014, p. 194) sobre o espaço criado “entre um espaço (legítimo) e sua exterioridade (estranha)”. O autor segue afirmando que “a região vem a ser, portanto, o espaço criado por uma interação”. Assim, encontros, interações, narrativas acontecem nessa relação entre a fronteira e a ponte.

A fala de Júlia descreve a fronteira trazida por Certeau (2014) que provoca a criação no ato de comunicar, mas também pode criar a separação. Segundo Certeau (2014, p. 195) a fronteira “articula”, (...) “tem um papel mediador”.

Nessa passagem entre dois espaços (CERTEAU, 2014) a caminhada não é solitária, outras pessoas percorrem o trajeto junto, porém cada uma no seu ritmo, trazendo na bagagem o que conseguiu colher das experiências vividas. Como diz Rute (mãe da estudante), é importante refletir durante esse processo. Ver, apreciar, tocar com cuidado o cotidiano, o ordinário e poder pensar sobre ele é uma oportunidade valiosa para (re)descobrir, (re)fazer, traçar novos rumos, novas astúcias, tecer e exercer sua criatividade, inventar o cotidiano. Rute expõe o que vivenciou nesse percurso trilhado ao lado das professoras de sala de aula, professora de AEE e da professora com atuação em APD.

Então, 2019 é o momento mais difícil para falar dessa questão de interação sala de aula com Joana. Não vou ter receio de falar porque sei que é necessário até para se pensar numa maneira de melhorar. Na verdade, essa interação de professor de sala de aula com Joana em 2019, para mim, ficou muito a desejar, me decepcionei em muitos momentos, observava de forma calada quando eu tinha que ir para a escola com Joana e alguns momentos para mim que foi crucial quando tanto a professora de Sala de Recursos, Antonia, quando Mariana também não pôde estar presente, para mim foi, assim, muito importante esses dois momentos quando elas não puderam estar presentes. Para mim foi quando eu pude observar essa interação com os professores (refere-se às professoras de sala de aula) com Joana. Não existia ali! Eu pude perceber que era como se Joana não existisse. No meu ponto de vista, era assim. (Rute - mãe).

Rute retoma a memória e durante a conversa estabelecia uma comparação entre o APD realizado em 2018 e 2019. Demarcava o que ela caracterizava como APD e questionava a inclusão da escola.

Havia interação. Era muito mais próximo. De 2018 para trás, os professores tinham muito mais aproximação com Joana. Os professores tinham essa preocupação de estar ligando para saber como está o aluno. Não vou dizer que é obrigação do professor estar ligando para saber como está o aluno. A preocupação de estar me ligando: a gente tem uma atividade que a gente quer fazer com os meninos... a gente queria fazer uma ligação, pode? Entendeu? Sempre entrar em contato com a professora Mariana (APD). Quando Joana ia para escola em 2018, eu não tinha que me preocupar em estar com Joana, entendeu? Porque eles lembravam que existia aquela criança ali que dependia deles para algumas ações. Eu não me preocupava com isso em 2018, estavam sempre atentas a Joana, mas em 2019 eu sentia que... (...) eu sentia essa falta de interação. (Rute - mãe).

Em conversa com uma das professoras da turma de Joana, em 2019, ela percebe que ao deslocar-se, na maneira de entender a aula, não apreciou o cotidiano e a nova configuração da sua turma composta pela estudante em situação de APD, segundo ela por conta do fazer diário repleto de demandas. Porém, reflete na pausa para descanso entre planos de aula, livros, registros na caderneta, conversas, enfim... novas formas de praticar esse espaço.

A mãe de Joana (Rute) parece observar também a demanda da sala de aula e, ao conversar, vai refletindo e levantando justificativas para se convencer do que ela já tinha chegado à conclusão – o vínculo não estabelecido entre professora de sala de aula e estudante.

Entre o professor de sala de aula e esse Atendimento Pedagógico Domiciliar o que me chocou na verdade em 2019 foi o seguinte: na sala de aula em 2018 só existia um professor, tinha essa dificuldade e não tinha auxiliar, em 2018. Era um professor só, a outra professora estava de licença, uma coisa assim, e essa outra, essa professora que ficou ela sozinha naquela turma de 3º ano. Já quando Joana partiu para 2019, além de ser duas professoras tinha uma auxiliar da turma. (Rute).

Estende seu raciocínio para explicar suas observações em relação aos momentos de atividades<sup>21</sup> na escola e a interação da estudante (sua filha) com a turma e as professoras de sala de aula. Rute sabia a função de cada professor envolvido nesse processo, porém também

<sup>21</sup> As referidas atividades eram momentos de apresentações culturais provenientes de atividades independentes (aquelas que não estão vinculadas aos projetos ou atividades sequenciadas) ou culminância de algum projeto da turma. A estudante participava ativamente das atividades/apresentações junto aos colegas.

reconhecia que embora as funções fossem distintas, o planejamento e ação era/deveria ser colaborativo. Além disso, compreendia que Joana era estudante da turma, apesar de aprender em outro contexto sem perder o contato com seus colegas da escola.

Todas as vezes a professora Mariana (APD) e professora Antonia (AEE – SRM) iam. Aí como professora Mariana estava lá, eu deixava Joana à vontade. Eu levava Joana, mas eu procurava não estar presente, de junto de Joana, até para não atrapalhar o contexto da atividade mesmo porque eu tinha que perceber que ela estava na sala de aula e que os outros colegas dela não tinham mãe por perto e por que ela tinha que ter? Eu ficava de fora observando e dizia: não, está errado alguma coisa! Sempre tinha esses momentos de cultura. Toda vez que tinha atividade que era de cultura, lazer, Folclore, Micareta, toda vez que tinha alguma atividade cultural Joana estava presente, eu fazia questão de levar Joana. Aí esses poucos momentos que a gente ia eu começava achar: em 2019, tem alguma coisa errada, tem alguma coisa que não está me agradando, que não está se encaixando, dois professores, uma auxiliar... Esses que eu estou me referindo são da sala de aula, não é nem o Atendimento Pedagógico Domiciliar e nem a Sala de Recursos. (Rute - mãe).

As mães e os pais que acompanham a aprendizagem dos filhos estão sempre atentos aos movimentos internos da escola, mas nem sempre conseguem ser ouvidos e acolhidos nas suas insatisfações, pois os muros se levantam na fronteira entre escola e família. Entretanto, essa não parece ser a postura da escola Verde.

Desde o início, desde que Atendimento Pedagógico Domiciliar começou, eu sempre senti Joana bem acolhida e a resposta é quando Joana ouve a voz da professora Mariana (APD), quando Joana vê a professora Mariana, em relação à Sala de Recursos é a mesma coisa. Aí eu vou falar dessa reação de Joana com os professores de 2018 para trás. Se Joana vir os professores de 2018, até de 2017, 2016, Joana vai ter essa mesma reação que tem com Professora Mariana e professora Antonia, de carinho, de amor, de acolhida, porque ela sentia isso dos professores para com ela, entendeu? Já os professores de 2019 não tinha isso, eu reparava, entendeu? Até que aconteceu algo que a professora Mariana nem a professora Antonia podiam estar no dia e conversaram comigo essa situação, o motivo. Não é que não era obrigação delas, que elas não iam estar lá, mas que Joana não ia ficar sozinha porque tem as professoras lá, que são professoras de Joana também, que eu podia ficar tranquila. Então, foi nesse momento que eu senti que não tinha interação entre professor de sala de aula e a aluna Joana, que não existia esse olhar de professor da sala de aula, que existia uma criança. Era como se, assim, existe Joana, mas não é obrigação minha, é obrigação da Sala de Recursos e do Atendimento Pedagógico Domiciliar. Joana não é obrigação minha! Eu senti isso naquele dia. (Rute – mãe).

A escola Verde contempla em seus documentos o discurso da diferença na diversidade, de modo que se organiza de maneira inclusiva. Entretanto, tudo que se distancia do ensino formal instituído para as escolas assusta o professor. Acostumar o olhar em uma mesma direção, e acresce-se a isso as demandas internas do cotidiano escolar, “rouba” o tempo do apreciar o outro, descobrir sua beleza e fragilidades, suas preferências, conhecê-lo. Perde-se a oportunidade de a professora conhecer a estudante e de a estudante conhecer a professora. Porém, é preciso (re)aprender a olhar os movimentos pequenos e sutis da vida, do outro, mesmo dentro do turbilhão, e não deixar que as ordens (as estratégias) ofusquem o olhar diante do ordinário do dia a dia.

Certeau (2014) faz esse convite na sua produção textual a todo o momento, trazendo analogias para explorar o cotidiano. Em uma dessas, o autor trouxe percursos e mapas e disse que os mapas são “constituídos em lugares próprios para expor os produtos do saber (...) as descrições de percursos desaparecem” (CERTEAU, 2014, p. 189). Pensando na escola e suas narrativas, os documentos oficiais dados por quem está no poder nesse jogo de interações não trazem as narrativas do percurso e as “feituas do espaço” e escamoteiam “as formas diversas de uma ordem imposta” (CERTEAU, 2014, p. 189) .

O contexto leva a refletir mais uma vez sobre o lugar onde a professora da sala de aula é colocada em relação à professora de AEE e a professora com atuação em APD. A impressão registrada pela mãe em relação à professora da sala de aula: “Joana não é obrigação minha!” reflete a ideia que só uma pessoa especializada no assunto é quem pode responder às inquietações pedagógicas desse ser humano (a estudante com deficiência em recuperação cirúrgica) na sala de aula. Porém, se os professores derem conta de discutir e entender sobre diversidade e diferença, sobretudo das questões pedagógicas, além de escutar, observar o ser humano e não a deficiência ou a doença, ele já terá dado passos importantes na conquista de aprendizagens para ambos. É indispensável perceber que não tem como dar conta de todas as questões sozinha, mas quando o trabalho é em rede, de forma colaborativa, sem hierarquizar o saber, o estudante mais desafiante para a professora não é ignorado, pois todas as crianças da turma são responsabilidade da professora dessa classe, nenhuma escapa/deve escapar aos seus olhos.

Quanto aos colegas, a mãe relatou que há uma relação muito próxima com a estudante (APD) porque alguns já a acompanhavam em anos anteriores. Descreveu uma atividade de uma Feira de Matemática e uma Mostra de Cultura da escola em que eles ajudaram a colega sem a solicitação das professoras. Afirma que todos são cuidadosos e prestativos com Joana. Rute ressalta também que as atividades foram (e são) adaptadas sem o empobrecimento da discussão curricular de modo a atender as necessidades pedagógicas e físicas da estudante.

Teve uma Feira de Matemática, foi assim: as duas professoras, Mariana junto à professora da Sala de Recursos procuraram uma atividade para adaptar para Joana para aquele momento para a Feira de Matemática, algo que pudesse, como é que eu vou dizer, para aquele momento da Feira de Matemática. Eu não sei explicar como foi a atividade não, mas eu lembro que era de contar. Foi adaptada uma atividade para Joana participar. Também teve aquela atividade de troca de livros e de brinquedos. (Rute – mãe).

Em outra atividade realizada na escola (Mostra de Cultura) os colegas mais uma vez se colocaram à disposição de Joana para ajudá-la a fazer o que foi proposto.

(...) os coleguinhas de Joana que já conheciam as limitações de Joana começaram a falar: Joana, eu vou fazer seu slide. Joana saiu de lá com 3 slides feitos porque juntou o grupo separado de crianças e chegou junto dela e fez e colocava, os próprios colegas dela, as crianças, colocavam os slides na mão dela para sentir a textura, mostrava a Joana (...). (Rute – mãe).

E ao narrar o trajeto percorrido, a memória foi longe junto com a emoção de mãe, resgatando muitos momentos de aula da filha:

A professora Mariana sentava para assistir filme com Joana e eu só ouvia o grito de Joana, contava história para Joana e ela se emocionava em alguns pontos. Antonia também tinha muito trabalho bom, da Sala de Recursos, muito bacana, domiciliar também. Com a interação que Joana tinha com as atividades, que até me surpreendia. Tem uma atividade que a professora Mariana (APD) fez com Joana que eu acho que nunca vou esquecer, e que eu quero aprender, que era aquela leitura de Malala. (Rute – mãe).

Em relação à estudante Lorena, a mãe narrou que sua participação foi satisfatória com a turma e as atividades que a envolvia. Em sua fala, ela dá ênfase ao grupo do qual Lorena fez parte, sua turma, e o quanto isso foi importante para a estudante e os colegas.

A participação de Lorena foi muito boa! Inclusive ela reconheceu os coleguinhas de 2018 na turma de 2019. Eles também receberam Lorena muito bem, ficaram felizes quando ela passou para mesma turma de 2019, sentiu falta de alguns que não estavam ou mudaram de horário; houve até oportunidade da gente tentar juntar quem estava no turno da manhã para turno da tarde que é o melhor turno para ela, uma vez que ela toma medicação para dormir, para controle da convulsão, então assim, a gente ainda tentou unir e ela sentiu a presença daquele que faltava, então, foi importante observar isso que ela estava sentindo falta daquele coleguinha que tinha mudado de turma, ou seja, ela reconhece o colega que estava faltando na turma, ela interagiu bem com a turma, a turma com ela sentiu... gritaram: Lorena, que bom você tá aqui com a gente! Então, isso tudo é muito importante, tanto para ela como criança, pra mim como mãe vê tudo isso é uma satisfação muito grande. (Júlia – mãe).

Além da turma, Júlia falou da sua participação como mãe que acompanha o processo de aprendizagem da filha e acrescenta dizendo que o avanço pedagógico influencia na evolução do seu tratamento de saúde, diz ser perceptível para a equipe da área de saúde.

Eu participo com muita felicidade, estou muito emocionada (emociona-se), é uma satisfação que eu não sei descrever, porque assim, Lorena não pode me ver chorando e eu quero chorar o tempo todo de alegria, porque cada avanço é uma comemoração e cada participação de Lorena com os colegas é um avanço tanto pessoal como também patológico porque ela vence as limitações que lhe é imposta pela sua patologia, então são avanços que são louváveis e é muito comemorado por todos nós da equipe. Esses avanços vieram mudando a vida dela, a rotina dela, são avanços que ficam, não são momentâneos. (Júlia - mãe).

Os relatos das mães são sempre carregados de emoção ao falar dos passos dados com as filhas no caminho percorrido. Os medos, os anseios, as dúvidas estavam presentes, mas também a alegria e a esperança mobilizadora de ações pensadas por sujeitos históricos (FREIRE, 2013). Assim, a caminhada não se fez só, mas se fez com o outro, na companhia de

alguns: mães, familiares das estudantes, as próprias estudantes, professoras, técnicas de enfermagem, fisioterapeuta, fonoaudiólogos e quem mais acreditou nessa luta.

Desse modo, tudo era pensado de maneira a convergir com a realização dessa ação:

Então já começava daí, arrumava Joana todinha. Todo mundo me perguntava, os vizinhos passavam e perguntavam: Joana está indo para a escola? Não, está esperando a pró. E de farda? Ela está no momento de estudar, (...) de preparar ela para que ela entenda que esse momento é o momento dela e da escola. Como eu já falei, Joana apesar de não falar, ela tem um carisma muito grande para demonstrar emoção, muito grande mesmo, que desde a chegada da professora, dela ver a professora chegar, de levar ela para o quarto dela, preparar aquele ambiente do quarto dela, para ser a sala dela de aula, de adquirir conhecimento, para Joana era assim, era um momento bem dela mesmo, acho que eu não tenho nem palavra para falar. (Rute – mãe)

Como um ritual que se segue, cheio de simbologia, assim fazia Rute, a mãe de Joana no dia e horário combinado. Toda essa preparação era para a estudante entender e já ficar na expectativa da chegada da professora, do início da aula. Com Lorena a expectativa e preparação da estudante para a aula não era diferente.

Ao perguntar às mães sobre a contribuição do APD para as estudantes, elas destacam o quanto o APD contribuiu para as estudantes e ampliam os benefícios para além delas. Rute, mãe de uma das estudantes, ressalta que sempre acreditou na escola, na educação escolar, porém muitos que a conheciam desacreditavam da contribuição da escola para a vida de Joana devido à deficiência e, mais tarde, em razão das cirurgias que fez e que trouxe a necessidade de que ficasse de repouso, tendo aulas em domicílio.

Você fala assim, Contribuiu? Oh, se contribuiu! Como ajudou Joana! E quanto à família, então, me ensinou também assim a compreendê-la melhor, a ter uma visão, é tipo assim, eu cheguei a me questionar de tanto as pessoas me questionarem: tu leva Joana para a escola pra quê se Joana não vai aprender a escrever? Se Joana não fala? Joana vai aprender o que na escola? Então, de tantas pessoas me perguntarem isso eu comecei eu mesma me pôr em dúvida, sabe? Chegou um período da minha vida que eu me pus em dúvida: eu estou levando Joana para a escola pra quê? Para me cansar, eu saio de casa para pegar ônibus nesse sol quente, me estressar no transporte, para levar Joana para a escola pra quê? Eu me questionei muito, muito sobre isso. Me dói muito! Quando chegava na escola, quando eu estava indo para escola, eu passava por todo esse transtorno de transporte, de sol quente, de chuva e quando eu chegava na escola eu via aquela alegria de Joana, aqueles meninos tudo em cima de Joana... Quem vai empurrar a cadeira de Joana? Eu! Quem vai? Valeu a pena! Aí depois veio para o Atendimento Pedagógico Domiciliar aí eu ficava assim de fora às vezes, observando....Meu Deus do céu, como é que o povo diz que não faz sentido levar Joana para escola. A professora saiu de sua casa para perder seu tempo para ver Joana, se Joana não escreve, não sabe nem ler, nem escrever porque não pode, por causa das limitações dela? Aí eu comecei vendo, sabe? Comecei enxergando esse desenvolvimento, essa desenvoltura... (Rute – mãe)

Rute enxerga na escola a possibilidade de aprender mais que conteúdos das áreas do conhecimento, percebe a sutileza dos detalhes do cotidiano, das reações da filha diante das atividades da escola. Revela o que aprendeu ouvindo as histórias que a professora Mariana

(APD) contava para sua filha e, apesar da ressalva que fez da escola que escolheu para sua filha estudar, diz que o gosto pela leitura começou lá e ampliou com o APD. Destaca que tudo isso contribuiu para voltar a estudar e fazer Pedagogia.

A escola ensinou Joana a ter emoções. Esse momento de Joana com a professora, com educação, ensinou Joana que se alguém está chorando é porque está triste, está feliz... que o canto é para nos elevar a alegria. A escola, a educação, ensinou, através da leitura, me ensinou também, eu lia por ler, não queria saber se tinha vírgula, nem parêntese, nem ponto final e aí acabava nem eu entendendo o que eu lia. Hoje, eu entendo! Quando eu vejo a professora fazendo leitura para Joana e Joana respondendo aquela leitura, eu entendo a importância de a gente ler de forma emotiva para que Joana entenda. É isso aí, mas não tem como dizer que a escola não foi importante para Joana e não é importante para Joana quando a gente vê essas situações, entendeu? Quando a gente vê a emoção de Joana em ver a farda, Joana sabe que ver a farda... sabe que está com aquela farda ali é para ir para escola. Contribuiu bastante para mim! Hoje, eu estou aqui estudando Pedagogia. Aí a prova concreta de que contribuiu para a família e para Joana. (Rute – mãe).

A mãe de Joana (Rute) ao revisitar a memória se emociona em lembrar as dificuldades enfrentadas para se chegar à escola com sua filha na cadeira de rodas. Lembrou-se da disponibilização do carro Programa de Acessibilidade ao Cidadão Especial (PACE)- Feira de Santana.

Eu sempre dizia que eu acabei abandonando o transporte PACE para escola porque os profissionais (motoristas) do carro PACE não viam essa importância de levar Joana para a escola. Então, eu arrumava Joana para ir para a escola muitas vezes, mas o profissional do PACE não vinha buscar Joana para ir para escola. Se fosse para levar para o médico eles estavam aqui no horário certinho. Quando eu usava o carro PACE para levar Joana para a área de saúde, olha, o atendimento de Joana na fisioterapia é X hora, eles estavam aqui no horário certinho para Joana não perder (era o mesmo carro). Quando eu transferi da área de saúde para a educação. Começou, eles vinham no dia que queria. Gente, tem que estar na escola uma hora porque eu gosto que Joana fica ali na área interagindo com as crianças antes de entrar. Eles chegavam aqui muitas vezes 2:30h ou nem vinham porque achavam que Joana não fala, não anda... Joana vai fazer o que na escola? Então, por esse motivo eu acabei abandonando o carro PACE para levar Joana na escola. Então, eu passei a ir de ônibus para ir para a escola. (Rute – mãe).

De acordo com a mãe, o serviço de transporte prestado à pessoa com deficiência era ineficaz no que concerne aos agendamentos para levar a estudante à escola, o que não ocorria quando era para atender a consultas médicas. Essa atitude demonstra a falta de credibilidade dada à pessoa com deficiência para frequentar outros espaços que não sejam os de saúde. Desse modo, a mãe afirma que diante dessas ocorrências deu preferência ao transporte coletivo comum, mesmo com todos os contratempos e dificuldades.

Rute não se rendeu aos comentários e descrédito aos estudos da filha e sua participação na escola antes e depois da cirurgia. Preferiu acreditar que aquele corpo sem mobilização dos membros superiores e inferiores, aquele corpo que não fala e não anda como

os demais colegas, provocaria uma inquietação diante da performance<sup>22</sup> do corpo no lugar “escola” e geraria reflexões e ações entre os demais corpos que circulavam ali. Foi um ato político dessa mãe de continuar caminhando diante de todas as dificuldades; foi um ato de resistência. A afirmação de Freire (2013, p. 14) reforça a luta dessa mãe que, anteriormente, disse que escolheu uma escola para sua filha por acreditar e possibilitar outras formas de ver o mundo. Assim diz Freire: “não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico”.

(...) Só que a convivência, com a minha persistência em deixar a Joana na educação, de deixar ela na escola, de conservar esse momento que Joana gosta tanto, entendeu? Que Joana se sente tão feliz. Eu não sei se Joana não estivesse na escola, eu não sei como seria Joana hoje. Eu acredito que se não fosse a escola eu jamais ia descobrir que Joana reconhece emoções. Se não fosse a escola, Joana não ia saber conviver com pessoas, em meio de pessoas. Ela ia ter só esse mundinho aqui, só eu, mamãe (avó) e ela. Se não fosse a escola, Joana ia ser isso, Joana não ia conhecer o mundo lá fora. E quando você fala da família, para a gente também, não só para a gente aqui de casa, para minha família em geral. A minha casa é muito movimentada, então quando eu falava: gente, tal dia, tal hora é horário da escola de Joana. Então, pelo amor de Deus, vocês não vêm aqui para casa para não chamar a atenção de Joana. Era incrível! Vocês não vão lá e quando iam chegavam na ponta do pé. Eu estou falando no período que ela estava tendo aula em casa. A minha família não vinha, me ligava porque eles sabiam a importância do contato de Joana com a educação, com a escola, com essa questão do estudo, então para eles não virem e atrapalhar a aula, eles optavam não vir. Minhas tias, meus primos, todos começaram a observar como Joana mudou depois da escola. Estou falando isso para você entender o quanto para a família foi importante, é importante esse momento educacional para Joana, porque foi visível na minha família a importância da escola na vida de Joana, o quanto Joana mudou, o quanto ficou mais alegre. (Rute – mãe)

A mãe de Joana ressalta a importância da educação, da escola, da presença dos colegas de Joana (seja por fotografias, virtualmente, nas atividades ou em alguns momentos na escola) para que os avanços acontecessem com ela e sua família. Porém, as contribuições do APD avançaram as fronteiras da escola e adentraram as questões de saúde da estudante de forma positiva. Rute narrou um momento de revisão médica da filha com o médico que a acompanha.

O período que Joana estava cheia de gesso, que eu levava Joana para o médico dela e eu já tinha conversado com ele que Joana estava com atendimento da escola em casa (refere-se ao APD), quando ele descobriu, ele percebeu que quando falava o nome da professora, se falava da escola Joana mudava, Joana ficava mais feliz. Aí ele (refere-se ao médico) fala: é verdade, você gosta mais da sua professora do que de mim, mas eu entendo porque sua professora não lhe corta, não estica sua perna,

<sup>22</sup> Tomo o entendimento de Performance de acordo com Bom-Tempo (2013): “É nessa perspectiva experimental da produção de problemas face às sedimentações formais dos corpos e do cotidiano que pensamos a performance como um perturbador, um desestabilizador que agencia novos processos junto às intervenções que produzem desestabilizações e, portanto, abrem a potencialidade de produzir aprendizagens, e como um analisador das práticas educacionais tornando visíveis não somente modos de funcionamento instituídos no campo da educação, mas aquilo que permanece subterrâneo nas práticas cotidianas e que se constituiria como problema vinculado à educação”. (BOM-TEMPO, 2013, p. 43).



não coloca gesso, não provoca dor... aí toda vez que ele tinha que mexer no gesso ele conversava sobre a escola... você reparou se eu ficar calado, não falar nada com Joana, ela chora? Mas, se eu começar a conversar com Joana, falar da escola, Joana esquece a dor. Quanto foi importante para Joana! E aí eu me pergunto: o que seria de Joana se Joana tivesse que passar esse tempo todo...já vamos fazer cinco anos nessa peleja. O que seria de Joana se não fosse a educação? Por isso que eu acho importante a gente falar sim dos pontos negativos para que melhore, para que mude, para que toque (refere-se à escola que Joana está matriculada). (Rute – mãe).

Rute ressalta que o objetivo do APD está além da escolarização da estudante, interferindo na recuperação dela de maneira positiva, ajudando-a a amenizar a dor e desviar seus pensamentos para outros momentos da vida.

A fala dessa mãe retoma, mais uma vez, a importância do estar no coletivo. As autoras Lyrio e Fiorio (2016, p. 79) definem relações coletivas conforme segue: “Apostamos numa ideia de coletivo que não se reduz ao social ou à coletividade apenas, mas reporta-se a um modo de ver e falar que se constitui pelos movimentos de invenção/construção em seu estado de potencialização de vida”.

Júlia, mãe da estudante Lorena, expõe suas observações sobre as contribuições do APD. Apesar de as famílias e estudantes não se conhecerem nem nunca terem dialogado sobre o tema, as mães observam as mesmas ajudas que vêm do APD.

Contribui muito! Contribui não só para estudante como a gente... como já foi dito, esse atendimento ele contribui não só na parte educacional porque é através desse Atendimento Pedagógico Domiciliar que traz também os avanços para vida pessoal, porque ela começa interagir, ter contato, ter outras experiências. Então, é um avanço que é um todo na vida dela, então a nós, na condição de família, de responsáveis por uma criança que é intitulada incapaz e, de certa forma é incapaz, a gente vê avançar o mínimo que seja, a gente cresce junto, a gente aprende junto, inclusive com esse projeto, com esse Atendimento Pedagógico Domiciliar, nós também aprendemos, mudamos o olhar para a criança porque às vezes a gente, mesmo como pais, com olhar de amor, a gente limita também a criança por falta de conhecimento mesmo. Então, não só a criança aprende como a família também. (Júlia – mãe).

Júlia acrescenta que sempre esteve disponível em mostrar para a sociedade outras formas de viver, dentre elas a maneira peculiar como sua filha vive. Declara que a escola foi mais um espaço de compartilhar também essa maneira de viver e mostrar à sua filha também que existem outros modos de vida além da dela.

E eu como mãe eu sempre tive esse olhar de nunca esconder minha filha, nunca esconder as limitações dela e ensinar aqueles que querem aprender porque a minha filha não é única, mas existem vários cidadãos como Lorena ocultos na sociedade. Primeiro pela sociedade preconceituosa que se existia antigamente; segundo pelos pais que por vergonha também, por medo ou por serem criados por preconceitos, escondiam essas crianças. Eu tenho uma amiga que escondeu o filho e, assim então, eu sempre tive esse olhar aberto, se pergunta é por que quer aprender ou porque quer saber e eu sou aberta explicar e a ensinar e eu sempre me pus a colocar Lorena não para expor a limitação, mas para saber que ela existe como cidadão e deve ser respeitada como tal. (Júlia - mãe).

No processo da vida as pessoas se deparam com situações diversas e vão aprendendo entre as linhas que se cruzam nas redes de conexão que dá forma à tessitura dessa obra. Porém, o preconceito ainda existe na sociedade e demarca a força opressora em muitos casos que ocorrem entre nós, causando situações de desconforto para quem está nesse lugar, seja pela indiferença, seja pelo menosprezo ou pelo olhar de piedade àquele que foge à regra estabelecida como padrão social.

De acordo com Crochik (2011, p. 64), o preconceito, que “tem raízes sociais e implicações psicológicas”, se opõe à inclusão. Nessa relação e construção do ser existe a idealização e a identificação de cada um. O autor elucida que a idealização é estimulada e alimentada por outra pessoa; no caso da criança, um adulto ou autoridade faz isso. Porém, para se chegar à identificação é necessário passar pela experiência para se conhecer, entender e não ficar apenas na idealização que só acontece à distância, pré-concebendo, supondo o que é. Por isso a importância da inclusão na escola, em todos os espaços sociais.

Crochik (2011) esclarece que a inclusão também pode gerar situações de violência e hostilidade, à medida em que as idealizações de alguns sujeitos são frustradas diante do outro, causando desestabilidade diante do conceito idealizado, provocando medo frente ao que é desconhecido. Tal situação pode ser comum a outras pessoas que se unem no mesmo propósito: enfrentar o “inimigo comum”. Crochik (2011) apoia-se aos estudos de Sigmund Freud (1986), assim como de Theodor W. Adorno, Max Horkheimer e Walter Benjamin, a fim de discutir em sua obra sobre a convivência social e pacífica entre as pessoas.

Diante da narrativa da mãe da estudante sobre o preconceito, que ela entende estar superado, mas que o cenário político do país demonstra estar bem atual, inclusive nos índices que os noticiários divulgam em relação aos grupos que fogem ao padrão idealizado por alguns, ela não pode deixar de falar, mesmo que de forma breve, sobre o preconceito que circunda as pessoas que se distanciam das regras impostas pela sociedade.

Na escola, as crianças estranham, mexem e perguntam sobre o que lhe parece ser diferente do habitual visto no cotidiano, mas a curiosidade é para saber o que é, como é que vive, como é que se alimenta e ao satisfazer de maneira natural as suas inquietações, elas não discriminam; pelo contrário, acolhem, ajudam sem o olhar piedoso, mas com o olhar de respeito àquela que é criança e precisa da ajuda de um colega, assim como ela também precisa em algum momento. A mãe de Lorena vê o convívio em grupo oportuno para gerar aprendizagem para todos os envolvidos nessa trama.

Certamente! Contribui porque, assim, as outras crianças, como eu já disse também, as outras crianças às vezes elas não têm a noção daquela criança com limitação, não

faz parte da realidade daquelas crianças, então, as vezes elas não têm esse conhecimento que existe uma criança com limitações, seja ela cirúrgica, seja ela com patologias de paralisia cerebral, epilepsia, autismo, seja qual for as limitações que é imposta a uma criança, que a gente até pode falar como uma criança atípica, entre aspas. Então, tem crianças que não conhecem essa realidade, então há uma troca de conhecimento, há um crescimento como cidadão porque há um olhar que há um cidadão com limitação, mas que deve ser respeitado como tal, que ele deve ser tratado como cidadão, que ele pode sim interagir dentro das limitações que há, dentro das limitações que a vida lhe impôs. (Júlia - mãe).

A mãe de Joana também pensa que estar com a filha em ambiente público e em grupo, ajuda a sociedade a refletir sobre a diversidade e a diferença, contribuindo para diminuir o preconceito com as pessoas que têm deficiência, pessoas em situação de adoecimento e toda forma de preconceito. Para ela, mostrar-se é o melhor caminho para quebrar a padronização na forma como a sociedade enxerga a vida.

Eu sempre tive essa visão da necessidade de Joana estar numa escola com crianças normais para que as crianças pudessem enxergar em Joana o diferente e também enxergar que eles podem conviver com o diferente e também deve enxergar que ela mesmo estando numa cadeira de roda ela também pode conviver com aqueles que não são cadeirantes para aqueles que não tem as limitações que ela tem. A educação domiciliar, lá para eles, para as crianças lá, é essa questão da educação domiciliar passar para esses coleguinhas de Joana: olha, vocês têm uma coleguinha que não está aqui por conta disso, isso... que sempre foi claro para os meninos. Eu tenho me emocionado tanto nesses anos letivos com Joana, porque eu acho, consegui passar essa visão que eu sempre quis passar. Eu penso, assim, é tanto preconceito nesse mundo que eu costumo dizer com quem já está adulto, com quem já está crescido, a gente não tem mais nada que fazer. Tem, mas é difícil! Mas a gente tem que se preocupar com as crianças para que ela não seja os adultos que a gente vê aí hoje, tem preconceito, em termo geral, não só com a deficiência, é com o geral, entendeu? (Rute – mãe).

As emoções trazidas pelas mães nas narrativas foram traçando as implicações ocasionadas para os envolvidos nesse processo do APD tanto para os ambientes das escolas quanto para os ambientes das residências. As falas foram delineando a organização do que é esse acompanhamento pedagógico em domicílio. Rute reafirma como devem proceder as professoras da sala de aula e a professora com atuação em APD.

Eu acho muito importante o professor domiciliar sentar sim e conversar, ter essa reunião com os professores da sala de aula, passar para os professores da sala as necessidades de Joana. É isso, ter essa troca! Sentar, conversar: gente, a professora domiciliar, gente tem essa aluna, e a gente vai atender ela. Eu quero saber como são os projetos da sala de aula, como é que a gente pode fazer para interagir essa criança na sala de aula para que ela entenda que ela está em casa, mas que ela tem um espaço na escola que é dela também e que ela tem colegas que existem como ela. (Rute – mãe).

As mães das estudantes finalizaram a conversa expondo o desejo que não só o APD seja ampliado na cidade de Feira de Santana, mas que a Classe Hospitalar seja também uma realidade incluída na política pública da educação do município. Elas falaram do cotidiano

hospitalar, espaço que elas têm uma aproximação pela frequência com que vão ao lugar devido à saúde das filhas.

Pense aí quantos alunos, eu sei que agora com essa pandemia ninguém está indo para a escola, mas a gente vive no momento assim que a gente vai para o hospital, eu digo eu, porque eu tive a oportunidade de passar meses dentro de hospital e ver crianças ali sofrendo de dor, com problemas de câncer entre outras coisas, entre outras doenças, impedidas de ter esse contato com a escola e se pudesse... se os nossos governantes... gente, educação é tudo! Se os nossos governantes investissem mais em educação eu lhe garanto que tinha menos crianças doentes no hospital porque se aquelas crianças que tivessem lá no hospital, sofrendo de dor, tivessem esse contato com educação, eu tenho certeza absoluta que esses momentos que elas passam de dor por conta da doença seria... não tenho palavras para falar... seria bem mais maleável para elas, seria o melhor remédio. O tratamento do câncer a gente sabe que é a quimioterapia. Imagina uma criança que está passando por aquele transtorno da quimioterapia se ela pudesse ter esse contato com a educação, dessa forma que minha filha tem tido, eu tenho certeza que a questão da cura seria bem mais fácil, mais maleável, menos doloroso. (Rute – mãe).

A fala de Rute é de alguém que convive com a dor de ver um ente em situação de fragilidade da saúde e que, de forma recorrente, sempre perambula pelos corredores frios dos hospitais. Não precisa estar nessa situação para sentir a dor da pessoa que narra essa história. A fala dessa/as mulher/es que age/m quase que no anonimato, expressa/m dor, luta, mas também a fortaleza das mães. Rute ainda ressalta a importância da educação nesse processo doloroso de tratamento de saúde seja qual for a doença da criança internada em hospital ou em fase de recuperação em domicílio.

(...) Eu quero falar nesse sentido agora, novamente, de crianças que estão no hospital, não porque são deficientes, mas porque estão passando por algum transtorno de doença e estão impedidas de ir para escola. É muito importante para essas crianças esse contato com a escola. É uma forma de cura, é um remédio para essas crianças. Se os nossos governantes pudessem enxergar isso, eu tenho certeza que o número de crianças em hospitais ia diminuir bastante, a recuperação ia ser muito mais eficaz e menos dolorosa. Mas, infelizmente, ainda, o nosso país tem colocado a educação, eu não vou dizer nem em segundo plano, é em último mesmo como se a educação fosse nada. É muito triste isso! (Rute – mãe).

Júlia, mãe de Lorena, endossa o que Rute falou sobre a necessidade de outras crianças terem o direito de estudar quando, em situação de adoecimento, precisam ser afastadas do espaço físico da escola. Acrescenta à sua fala a necessidade de tornar as escolas acessíveis tanto em relação à estrutura física quanto ao pedagógico.

As escolas deveriam ter mais acessibilidade inclusive houve no início uma dificuldade de entrar na sala de aula<sup>23</sup> porque não existia a rampa o que foi providenciado posteriormente pela diretora da escola. Há também profissionais que eles não sabem lidar com criança que tem esse tipo de limitação. Então assim, todos quando Lorena chegava: Oh, que bom que você veio! Olha gente, hoje Lorena veio! Ou, então, ficava esperando um pouco ali na apresentação até Lorena chegar. Então assim, Lorena foi muito privilegiada. Eu sou muito feliz por tudo isso, então eu

<sup>23</sup> Refere-se a uma das idas da estudante à escola. Diante desse impedimento de entrar a sala de aula por falta de uma rampa, a escola percebeu a necessidade de construir uma, o que foi feito de imediato pela direção da escola.

gostaria que outras mães que eu sei que existem, outras crianças que também existem tivessem a oportunidade que Lorena teve. Nem todas as crianças têm acesso a esse projeto que é o APD, que é Atendimento Pedagógico Domiciliar e que é muito importante. Então assim, como eu já disse dos avanços da minha filha, outras crianças poderiam ser contempladas com esse mesmo avanço. (Júlia – mãe).

Nessa caminhada, duas histórias de pessoas que não se conhecem se cruzam pelo mesmo objetivo: garantir o direito de estudar das filhas em situação de adoecimento. O percurso feito demarca a territorialização advinda da bricolagem de lugares explorados, de espaços que foram constituídos com a participação de muitos passos dados de forma coletiva. É com essa consciência, de ser histórico que vive em sociedade, que vamos juntos movendo a esperança que não espera, mas faz acontecer (FREIRE, 2013). No caminho, táticas são utilizadas, trajetos são refeitos, atalhos são tomados na tentativa de chegar à meta traçada. A luta de cada envolvido na garantia desse direito não para aqui nessa narrativa contada sob o olhar de diversos ângulos, mas prossegue na busca de instituir essa política pública para Feira de Santana.

### 3.6.2 Profissionais de Saúde e APD

O Atendimento Pedagógico Domiciliar, o qual prefiro chamar de Acompanhamento Pedagógico Domiciliar, tem característica peculiar ao lidar com estudantes em situação de adoecimento e, por esta razão, estabelece conexões com os profissionais da área de saúde. Esses são companheiros importantes nessa caminhada para que a fragilidade da saúde das estudantes interfira o mínimo possível nas atividades escolares. Em contrapartida, eles também sinalizaram benefícios trazidos do APD para as funções desenvolvidas por eles.

O encontro dessas duas áreas de conhecimento se faz necessário para a garantia do direito de crianças enfermas prosseguirem os estudos no período escolar, seja em classes hospitalares, seja em domicílio.

Nesse sentido, foi importante conhecer um pouco sobre as profissionais e o profissional que acompanham uma das estudantes<sup>24</sup> (APD). Nas suas narrativas esses profissionais de saúde acompanham (cada um na sua área específica) essa criança em um intervalo que varia entre 1 e 5 anos (período alternado de tempo). Porém, há uma rotatividade grande entre as técnicas de enfermagem, o que dificulta a interação com a criança.

---

<sup>24</sup> A outra estudante em situação de APD, por conta da recuperação das cirurgias, estava sem os demais profissionais de saúde que a acompanham regularmente, exceto os médicos que dão assistência na evolução dos procedimentos feitos.

Quanto à função, cada um demarca seu espaço com o que desenvolve com a paciente, que para a professora, é estudante. As técnicas de enfermagem descrevem o fazer nesse cotidiano cheio de cuidados, detalhes, remédios, crises, estudos, brincadeiras, risadas... Vamos aprendendo nessa residência a transformar lugares em espaços (CERTEAU, 2014): quarto em hospital e Home Care<sup>25</sup>, sala de aula.

Na profissão vou fazer dois anos, eu acompanho ela há um ano e um mês, já. Minha função com ela é prestar cuidados de enfermagem, com alimentação, medicação, sinais vitais, etc. (Ivana)

Eu sou técnica de enfermagem. Eu comecei no início de 2019 a exercer essa profissão. A técnica de enfermagem presta todos os atendimentos ao paciente: medicação, se caso o paciente precisar de uma ocorrência a gente está ali para prestar ocorrência, atendimento domiciliar, porque o atendimento domiciliar na saúde... banho, alimentação na hora certa... (Fernanda).

Os demais profissionais também falaram sobre o trabalho desenvolvido por eles com a criança. Apesar da função de cada um ser bem distinta o diálogo entre eles é permanente.

E quando eu iniciei os trabalhos com ela, que eu comecei a desenvolver, que eu comecei a trabalhar, além das atividades lúdicas, eu comecei a trabalhar também tanto a parte motora dela quanto a parte respiratória. (Ana).

Eu sou fonoaudiólogo, eu sou formado desde 2009. Eu trabalho com paciente em domicílio, em consultório, a parte de disfagia, motricidade oral, linguagem, paciente com perda auditiva, gagueira... (...) Eu atendo a menor desde dezembro de 2018, a parte da deglutição, a parte da disfagia, que é por causa da dieta via oral, que ela tem a dieta via gastro, mas para não perder a habilidade, a deglutição, a mastigação, eu oferto em pequena quantidade. (José).

Todos os dias esses profissionais, além da professora (APD), circulam pela residência da estudante. Um lugar com muitas pessoas que se cruzam em um fluxo intenso de ir e vir, tecem o espaço e se insurgem para driblar situações adversas.

Em muitos momentos, diante de uma emergência relacionada à saúde da estudante, as técnicas de enfermagem interviam na aula a fim de amenizar algum mal-estar causado pela fragilidade da saúde da estudante. Assim, as informações vindas dessas profissionais eram importantes para reconhecer na estudante quando ela não estava bem. Do mesmo modo, a fisioterapeuta sinalizava as possibilidades físicas da estudante, ajudando para elaborar recursos que pudessem utilizar nas aulas. O fonoaudiólogo sempre compartilhava os avanços da criança e isso era necessário para as aulas específicas de linguagens.

Ana delineia aspectos consideráveis sobre a estudante para contextualizar os investimentos feitos na fisioterapia e o que foi conquistado, inclusive com a participação do APD.

---

<sup>25</sup> *Home Care* – termo em inglês que significa assistência médica domiciliar que tem o objetivo de desospitalizar o paciente com doença crônica ou outras situações que exija cuidados com a vida diária de enfermagem (GISMONDI, 2019).

Ela era uma criança... sempre foi uma criança perspicaz, uma criança inteligente, mesmo com as limitações dela, ela sabia compensar bem essas limitações dela porque ela não tinha muita atenção à terapêutica, as atividades que ela tinha de Fono, Fisio. Sempre foi uma criança muito agitada até por conta do próprio histórico de neuropatia, de síndrome neurológica outras questões também relacionadas (...). Eu não sei exatamente, a patologia específica que causou a condição de Lorena, mas ela tem algumas comorbidades, ela é cardiopata, ela teve isquemia, uma desoxigenação cerebral pós-parto que culminou na neuropatia dela. Ela não se comunica verbalmente, não articula palavras, mas ela sempre teve... ela no desenvolver, por conta da própria família, que sempre levou ela para poder fazer atividades como equoterapia, com cavalo, para desenvolver a habilidade dela, trabalhar a parte de controle de tronco que ela não tinha. Ela fazia Fono, ela sempre teve atividade também tanto fora de casa, quando em casa também. (...) Então ela desenvolveu muito por conta de toda essa equipe multidisciplinar que vinha trabalhando com ela. (Ana).

A fisioterapeuta também fala dos investimentos feitos dentro do espaço criado para atender às necessidades de saúde da criança e do tempo disponibilizado pelo trabalho em *Home Care*. Decerto, ela também usou táticas (CERTEAU, 2014) para repensar recursos e tempo, diante do estabelecido pelas regras ditadas.

Então, tudo isso foi com tempo, ela já fazia os movimentos da marcha no andador foi a forma que eu tive para estimular ela, já uma criança também, algo lúdico e assim trabalhar a marcha dela também tem as condições... levei a criança e a mãe, a família também para investir em um profissional específico, especialista em todos os dispositivos que é um especialista em neuro, mas como a família não tinha condições, infelizmente, não pode investir. Isso retardou muito o desenvolver da criança para novas habilidades, então, tudo que eu fiz foi em cima dos recursos eu tinha e do tempo que eu tinha no *Home Care*. É todo um emaranhado de problemas que nós temos na condição de *Home Care* (...) ( Ana).

Porém, Ana ressalta que mesmo com os investimentos feitos com Lorena nas demandas de fisioterapia, ela não conseguia interagir, tornando o momento da fisioterapia mais difícil para alcançar os objetivos propostos nessa área. Todavia, observa que após as aulas em domicílio e a conexão estabelecida com a turma da escola, algumas conquistas foram percebidas de maneira a ressoar nas áreas de saúde.

A única coisa que eu não conseguia, de hipótese nenhuma, eu volto a falar, desde o início quando a professora Mariana (APD) iniciou os trabalhos lá com Lorena, eu não conseguia fazer com que essa criança interagisse diretamente comigo porque eu não sou terapeuta ocupacional, eu não tenho a especialidade em tratar com essas questões de terapia ocupacional, dessa sensibilidade psicológica de lidar com uma criança no tocante a essa desatenção. Então, quando essa criança começou com essas atividades, quando a mãe já tinha me sinalizado que ela iria estudar eu já tinha ciência de que essa criança iria desenvolver a parte da desatenção que ainda impedia que a gente tivesse um bom *feedback* com essa criança. (...) Algumas vezes ela (refere-se à mãe) me pediu a opinião e todas as vezes que eu opinei foi a favor e, positivamente, a essa atividade com essa criança, inclusive de relação interpessoal com outras crianças que eu sabia que ela iria desenvolver muito bem. E aí quando já iniciou essas atividades com ela, já no primeiro mês, a gente já via essa diferença. (Ana).

O trabalho desenvolvido pela professora (APD) é pedagógico, sem nenhuma intervenção terapêutica ou de cunho psicológico ou médico. Porém, a relação estabelecida

com outras crianças, com planejamentos de aulas com ações intencionais contribuem para o avanço da estudante. Conhecer suas formas de comunicar, partir do que se tem e expandir, trazer jogos, brincadeiras, músicas, experimentar sons, cheiros, tocar para sentir formas e texturas, articular e interrelacionar conteúdos de várias áreas do conhecimento de forma contextualizada, além de estar com “tanta muita diferente gente” (GONZAGUINHA, 1982) são algumas táticas utilizadas pela professora (APD).

Esse contato com outras crianças, o contato com a professora (refere-se a professora – APD), o contato com saber, estudar com esses detalhezinhos, o próprio lápis, o pegar, o contato com os materiais, com as imagens, tudo isso favoreceu para que a criança desenvolvesse a parte do aprendizado, do saber que é o que a criança de fato precisava. E para criança também, para Lorena, era muito agitada, eu vi que essa agitação nada mais era do que o dia a dia dela, a rotina dela, era uma rotina muito difícil. Todos os dias na casa dela tinha muitas pessoas. (Ana).

Ana parece perceber as táticas utilizadas para a realização das aulas pela professora (APD) e vê no cotidiano o resultado delas. A percepção do contexto que a estudante, ser histórico e cultural, vive é indispensável. A profissional da área da educação ou da saúde, precisa desviar o foco, que por vezes está apenas ligado a doença, e, no caso dela, acrescenta-se a deficiência, para enxergar o sujeito que estabelece várias conexões com o espaço que o rodeia. Essa sensibilidade no olhar só se adquire à medida em que se aprofunda nos estudos, não sobre doenças ou deficiências, mas sobre a estudante e o contexto vivido para que nele, como diz Certeau (2014, p. 19), possa “distinguir maneiras de fazer, de pensar estilos de ação, ou seja, fazer a teoria das práticas”. Ainda segundo Certeau (2014), na cultura ordinária a ordem é exercida e burlada pelas artes de fazer.

Então, tudo que se conseguiu com Lorena na escola, na escolinha, nos atendimentos feitos em casa da escola, do aprendizado dela, foi um fator preponderante para ela hoje estar mais tranquila. Ela está hoje uma criança que ela consegue dar um *feedback* melhor para você, ela consegue olhar para você, você dá um comando, ela te ouve, ela te sinaliza, ela te olha, o que ela não fazia antes, ela sorri para você, ela consegue balbuciar. Sentimentos que ela não conseguia antes como, por exemplo, beijar, o toque, o abraço, ela não tinha isso porque ela era muito agitada e outras questões. Por exemplo, quando eu já conseguia conciliar o aprendizado dela da escola com a parte motora dela, então que ela começou a fazer, quando ela já conseguia engatinhar dentro de casa, então, ela já engatinhava, quer dizer, ela estava com a parte motora já um pouquinho desenvolvida e ela já chamava, articulava, como se tivesse tendo aquele contato em chamar, em ter aquele contato com as pessoas. Então, tudo isso a gente viu desenvolver na criança, então como eu lhe falei, tudo foi favorável para ela sim, toda essa terapêutica, essas atividades foram muito bons para ela. (Ana).

Retomando a fala de Ana sobre o *Home Care* e suas dificuldades para trabalhar dentro das regras próprias dessa forma de atendimento médico domiciliar, os profissionais funcionários dessa modalidade de acompanhamento médico em domicílio também (re)inventam seu cotidiano utilizando-se de táticas.



As técnicas de enfermagem que fazem parte dessa equipe narraram sobre o trabalho desenvolvido com Lorena e o *saberfazer* utilizados por elas.

Converso muito, brinco muito com ela para tentar desenvolver o melhor possível. No dia que eu chego e não converso, ela sente falta (...). Na hora do banho, eu vou conversando com ela, tiro ela do quarto, vou com ela até o quintal conversando como de costume. Durante a troca de roupa também eu gosto de distrair ela, cantando ou brincando para ela não puxar a sonda, o dispositivo, e na hora da alimentação é isso também, é conversar e brincar o tempo todo com ela para tirar a atenção, o foco do que eu estou fazendo. (Ivana).

Como eu desenvolvo?... cantando, ela gosta muito de cantar, brincar com os ursinhos, alisar a cabeça que ela gosta também, ela gosta muito de carinho, conversar com ela que ela conversa com a gente de uma forma que só a gente sabe, a gente conversa, assim, brincando. (Fernanda).

As táticas utilizadas pelas profissionais da área de saúde também são uma tentativa de envolver Lorena para a realização das atividades da vida diária, assim como para criar vínculo com ela, afastando-a dos pensamentos que envolvem a fragilidade da sua saúde. Porém, o trabalho desenvolvido em domicílio tanto pela área da educação, quanto pela área da saúde exige também sutileza, discrição, flexibilidade, paciência, respeito ao tempo do outro. Nesse sentido, enfrentam-se algumas dificuldades em relação à compreensão do tempo, investimentos e avanços da referida criança diante das regras estabelecidas pelos sistemas (educacional e de saúde) envolvendo profissionais de ambas as áreas e a família. A fala das profissionais da saúde relata um pouco suas dificuldades.

Teve alguns momentos... o problema maior de fazer uma terapia em um ambiente domiciliar é ... eu preciso da resposta da família, eu preciso que essa família tenha equilíbrio para compreender o problema, a patologia, o que envolve, o que eu preciso fazer e o que essa família precisa fazer porque o profissional ele não faz nada, absolutamente nada, sozinho. Todas as vezes que eu fiz a terapêutica, eu cobrava da família que desse continuidade para que a gente tivesse um resultado mais satisfatório, mas eu nunca tive esse *feedback* da família. (Ana).

Então, assim, o corpo acaba fazendo adaptações, até o próprio cérebro, então quando se tem uma criança que não tem um problema no quadro neurológico a gente consegue também desenvolver com mais habilidades (...). Precisa ter uma terapêutica diária, repetitiva para a gente conseguir aquele resultado ali, mesmo que seja pouco, mas é um grande resultado para gente, entendeu? Mas a dificuldade que eu tinha maior mesmo era nesse sentido aí. Às vezes eu precisava naquela terapia, aquele dia seria o meu contato com Lorena, seria o momento de conversar com ela, brincar um pouquinho com ela, é para ela se sentir acolhida por mim, mas era mal vista pela família porque a família exigia que eu fosse para poder fazer a fisioterapia motora. O que ela precisa é você botar órtese nela, alongar o corpo dela, fazer ela sentir dor, para poder ter resultado e não ficar "alisando a minha filha". Esses problemas gravíssimos, de más interpretações até por falta da própria genitora (...). (Ana).

É preciso lidar com os anseios e as dores de quem a vive diariamente. Nem sempre o familiar, especialmente a mãe, que assume para si toda a responsabilidade de várias ordens consegue manter a serenidade necessária para todas as demandas exigidas. Observa-se a anulação do ser mulher, do ser humano que também tem desejos, medos, sonhos; olha-se

apenas as obrigações de mãe na sua dimensão social, a mãe idealizada para uma função social: gerar um filho e responsabilizar-se por ele com exclusividade. A própria mãe se deixa envolver, sem perceber, com essas cobranças e age de maneira não reflexiva diante das solicitações e necessidades da profissional que acompanha a filha.

As técnicas de enfermagem, Ivana e Fernanda, também apontam dificuldades voltadas à criança (Lorena) em seu trabalho em domicílio.

A dificuldade é mais quando ela não dorme, que a gente tem uma dificuldade maior quando ela está agitada de desenvolver o nosso trabalho com ela. Por ela estar agitada, por ela não ter dormido, então, fica um pouco mais complicado de fazer o nosso trabalho com ela. (Ivana).

Como ela não dorme, tem vez que ela não dorme, então fica difícil fazer algum tipo de trabalho com ela, devido o sono irregular dela. Atrapalha porque ela pode vir a dar as crises convulsivas que ela tem, então, isso aí tudo a gente tem que ter um manejo diferente, porque ela é uma paciente meio complicada, na verdade, porque se ela não dorme ela vem a ter as crises, então, a gente tem que ter um jeitinho suave com Lorena. (...) ela entende tudo, é uma criança que ele entende muita coisa, entende como é brincar, se você brigar com ela, ela entende. (Fernanda)

Algumas dessas observações foram notadas também no acompanhamento pedagógico, pois estamos falando do mesmo ser, da mesma família, do mesmo espaço vivenciado, porém, as percepções, os encaminhamentos e as táticas para lidar com as situações nem sempre são as mesmas frente às informações recebidas.

Todavia as profissionais e o profissional da área de saúde reconhecem e citam as dificuldades do trabalho que desenvolvem com a criança e ressaltam a importância do APD para ela, assim como a contribuição desse acompanhamento pedagógico no desenvolvimento das atividades cotidianas que envolvem a saúde e a parte cognitiva da estudante. A fisioterapeuta destaca o comportamento de Lorena antes e depois do APD.

Quando a professora (APD) entrou para poder trabalhar com ela tinha regiões do cérebro dela que nunca tinha sido estimulado, então, a professora começou a trabalhar regiões do cérebro dela que precisava de estímulo o que já fugia da minha competência, então o que fugia da minha competência eu já não conseguia trabalhar às vezes para trabalhar. Eu já levei bola algumas vezes para trabalhar com ela o contato, o tato, pegar na bola, na esfera, “joga para mim essa bola” em momento nenhum eu tive esse *feedback* da parte dela, mas, no entanto, quando a professora fez as atividades com ela e professora já tem especialidade para trabalhar. A professora já conseguiu um *feedback* melhor, não que eu quisesse adentrar a um serviço que não tinha competência, mas eu tentava através dessas atividades lúdicas e pegando um pouco da terapia ocupacional para eu conseguir um *feedback* da parte dela e conseguir acesso às atividades também de fisioterapia motora (...). Contribui sim! E a forma é exatamente tudo isso aí que eu já falei da desenvoltura da criança e as necessidades. Depende de todo esse conhecimento de cada um dos profissionais para que essa criança desenvolva habilidades neuropsicomotoras. (Ana).

Os demais *sujeitos participantes* da pesquisa ressaltaram também que Lorena melhorou muito a atenção, diminuiu a agitação, começou a dar significado a ações que já realizava aleatoriamente, como bater palmas, reconhecer espaços da casa.

Ela é muito de momento. Tem dia, às vezes como eu já vi, ela teve aula, que ela se desenvolve bem, ela aceita muito bem, é tipo se ela gostou de alguma coisa ela bate palma, como ela já faz com a professora. Se a gente pergunta outra coisa com ela responde dessa forma. Contribui bastante! Porque é isso... quando ela gosta ela bate palmas que a professora ensinou para ela. A atenção dela melhora bastante com as aulas. O reconhecimento da própria casa dela com as aulas é melhor, até as brincadeiras com as aulas eu acho que é melhor. (Ivana).

Antigamente, o pessoal falava que ela não tinha esse desenvolvimento todo, devido ela ter as aulas ela passou a ter esse desenvolvimento. Com certeza! Para mim, ajuda muito o desenvolvimento da criança. Eu acho que é um incentivo, é incentivo muito grande. Fica tranquila, mais calma, dá para fazer o desenvolvimento tranquilo com ela. Ela entende mais, tem concentração, agilidade... (Fernanda).

O fonoaudiólogo destaca a importância da linguagem e da comunicação verbal ou não verbal para o desenvolvimento da criança e percebe o quanto Lorena avançou com as aulas em domicílio.

Contribui muito, muito mesmo! Porque se nós temos uma criança acamada ou uma criança especial e ela não tem o apoio do professor para mostrar que ali existe uma cor, que aquela figura tem que ser nomeada, até no interagir da criança, mesmo que ela não verbalize, mas ela está interagindo com o riso, com o olhar e já vi muitas vezes a presença da professora (APD), da importância que ela tem quando chega, porque para Lorena, ela reconhece muito seu valor porque ela dá risada, ela fica chamando com a mão: “pró, pró...” Então assim, é muito importante e todas deveriam ter, não só ela, mas todas, porque não ficaria uma criança sem saber. (José).

As observações quanto ao benefício do APD na vida de uma criança em situação de adoecimento são favoráveis para o desenvolvimento, tanto no que diz respeito à saúde quanto no que se relaciona ao avanço cognitivo dela. Acrescentam a importância de expandir tal acompanhamento pedagógico a outras crianças em situação de adoecimento.

Contribui muito com o desenvolvimento da criança. O ensino, na verdade, ajuda muito as pessoas e quando você faz em ritmo de música, uma história, tudo isso abre a mente, a gente entende mais os assuntos. Para mim, ajuda bastante, deveria ter isso para muitas pessoas essas oportunidades, pessoas que precisam de aula. O desenvolvimento é excelente! Ela presta muita atenção, quando a professora conversa com ela, mostra algum objeto, ela presta atenção, quando a professora canta ela escuta, ela dança. Para mim eu acho que deveria ter essa oportunidade para várias outras crianças que estão passando pelo mesmo fato, que não está podendo ir à escola. Eu só queria ressaltar isso que seria excelente para outros alunos. (Fernanda).

Sim. Por que ela como qualquer outra criança tem que ter direito do estudo, de aprender. Porque com o ensino ela pode desenvolver emoções e sentimentos diferentes. (Ivana).

Assim, as falas dos profissionais de saúde ratificam o que os demais *sujeitosparticipantes* da pesquisa já haviam dito sobre o APD. Tal acompanhamento pedagógico oportunizou às estudantes em situação de adoecimento conquistas importantes para elas e para quem estava envolvido nesse processo. Todos aprenderam e (re)inventaram o cotidiano com possibilidades acessíveis para aprender.

### 3.6.3 Implicações do APD para a escola: o que mudou?

A escola tem sido cenário para discussões importantes vividas pelos estudantes no cotidiano da sociedade, embora em alguns espaços escolares elas sejam sufocadas em prol da ordem social. No entanto, a vida que está para além dos muros da escola é trazida por cada integrante da turma para dentro dela, é praticamente impossível impedir que o que está fora não entre. O movimento da vida flui!

Assim, cada estudante traz consigo suas demandas e vivências que compartilham com os outros que estão na escola: professoras, colegas, porteiro, coordenadora, merendeira, enfim, todos que estão ali. Desse modo, a chegada das estudantes nas respectivas escolas causou certo impacto no ambiente e para o grupo de profissionais que, até então, estava seguro do trabalho pedagógico desenvolvido. A professora Antonia (Escola Verde) destaca em sua fala o quanto a estudante em situação de APD fez repensar o currículo e as atitudes do corpo docente.

Eu não tenho dúvidas de que implica e deve implicar porque é um repensar de currículo, é um repensar de inclusão, porque é um processo de inclusão diferente do que a gente costuma fazer na escola. Então, você costuma fazer uma inclusão do aluno presente, do aluno que está ali naquele espaço todo dia, então, ele grita por você, então, aluno autista quando ele foge da sala você se sente na obrigação de correr atrás dele. O aluno de APD ele não está presente fisicamente, mas ele muda aquele contexto quando ele exige do professor o pensar no estudante que não está presente fisicamente ali, mas que precisa se fazer presente cognitivamente ali por que ele faz parte daquela turma, faz parte daquele grupo. Então, assim, ele traz discussões, ele levanta novas concepções de ensino, ele exige novas concepções de ensino, ele exige mudança de postura, ele exige um novo... eu acho que o APD ele exige da escola isso: o que realmente eu entendo sobre inclusão? O que eu realmente entendo o que é um currículo a ser repensado, um currículo flexível? Então, se o meu currículo ele é flexível, ele é passível de mudança, então eu posso pensar em cada sujeito que eu tenho matriculado em minha turma, eu não posso planejar esquecendo daquela estudante que está no APD, então assim, isso mexe nessa estrutura emocional do professor no que ele precisa estudar no que ele precisa ler o que ele precisa repensar, no que ele precisa refazer. Ela implica um novo olhar. (Professora Antonia).

Quando se fala em inclusão de uma pessoa, para alguns ainda é hábito frequente pensar em pessoas com deficiência. Porém, para outros, é sabido que o termo se estende para outros grupos em situação de exclusão escolar. A discussão sobre inclusão perdura na sociedade porque ela ainda não é inclusiva e, nesse sentido, a escola também não o é. Na escola, a discussão curricular, a atenção no ato de planejar a aula, tomando como partida a composição da turma no aspecto coletivo e nas singularidades de cada sujeito integrante, é o primeiro passo para considerar o espaço inclusivo e de garantia de direito à educação para todos.

Moreira (2007, p. 287) afirma a importância de estar atento a todos os aspectos, inclusive o de assegurar o direito ao conhecimento.

Não basta abrir a escola a diversas manifestações culturais, não basta ampliar os tempos culturais no currículo. Não basta uma escola aberta aos saberes e às experiências dos estudantes e da comunidade em que se insere. Não basta conceber e tratar o aluno, que vem sendo excluído da escola e da participação na sociedade, como um ser cultural. Não basta procurar desenvolver no aluno uma auto-imagem positiva. Não basta organizar-lhe um espaço para convivência, socialização e aprendizado de valores e condutas. Não basta a sensibilidade com a totalidade da formação humana. Não basta clamar pelo direito de todos os estudantes à realização plena como sujeitos socioculturais. Se tudo isso é indispensável, não é suficiente.

Moreira (2007) não desconsidera que todas essas observações sejam importantes para incluir os estudantes no espaço escolar, mas afirma que o conhecimento não pode ser negligenciado para nenhum deles. De fato, o conhecimento chegou até a estudante em situação de APD, porém, em vários trechos das narrativas, foi destacada a ausência das professoras da sala de aula nessa interação com a estudante.

A ausência física da estudante (APD) na escola se faz dispensável quando ao planejar uma aula a professora deve/deveria tomar a turma como referência para pensar a sua organização pedagógica e suas peculiaridades. “Há que se voltar a considerar mais rigorosamente os processos de selecionar, organizar e sistematizar os conhecimentos a serem ensinados e aprendidos na escola” (MOREIRA, 2007, p. 287). Há de se selecionar maneiras de diminuir as barreiras para se ter acesso ao conhecimento e ao outro. A professora Olívia reconhece que se despreocupou da estudante Joana (APD - da escola Verde) por não ter sua presença física na escola ou a presença da professora com atuação em APD.

Eu tenho muito a ideia que eu pequei porque é uma aluna da turma, uma aluna da turma que eu não agi como sendo professora dela. Não agi como ela sendo responsável minha por ela não estar na sala (fisicamente) assistindo aula. Então, o próprio Atendimento diz atendimento domiciliar, então, esse aluno não está na sala porque está se recuperando e a professora (refere-se a ela), pelo aluno estar em Atendimento Pedagógico Domiciliar, não tomou a responsabilidade para si, na verdade, porque o não perceber a aluna como sua, não percebendo que você, professora, desta criança que não está assistindo aula... é porque não tomou a responsabilidade para si. De certa forma se beneficiou, assim, de ter alguém que está indo para atender as necessidades dessa criança em casa. (Professora Olívia).

Narrando, rememorando a situação em uma conversa, a professora Olívia vai se dando conta da sua ausência nesse processo. Ela foi refazendo o caminho percorrido com outro olhar e percebendo os desvios que fez, as razões que a levaram a fazer e refazer a rota para embarcar em novas histórias.

Eu acho que eu não lidei bem com essa situação, acho que faltou eu me enxergar, realmente, como professora de Joana, eu não me enxerguei também fazendo parte da vida dela e não percebi ela fazendo parte da minha, em consequência eu também não estabeleci essa ligação com a família. (Professora Olívia).

Segundo Certeau (2014, p. 183) “todo relato é um relato de viagem – uma prática do espaço”. De acordo com o autor o relato ultrapassa a área da linguagem, foi feito a cada passo do caminhante que em um exercício de (re)planejar e executar foi repensando o trajeto. A professora Olívia refez o percurso acompanhando o mapa das ideias traçadas ou silenciadas por ela e descobriu que poderia ter lançado mão de outras táticas. Retomou o caminho e demonstrou saber o novo rumo a seguir diante do deslocamento feito. Assim, ao perguntar-lhe se a estudante tem implicações nessa turma, a professora Olívia respondeu:

Na verdade, deveria modificar porque é papel da professora mostrar que aquela criança é aluna da turma, é colega, dá notícia de como está, a mandar notícia da turma. Então, o professor é responsável tanto por esse vínculo, até das crianças se importarem com o outro, mais com o outro também. (Professora Olívia).

A professora, ciente da trajetória realizada, (re)avalia a tática escolhida por ela e refaz seu caminho. Percebe que seu silêncio durante o trajeto criou outros desvios diante das escolhas feitas, distanciando o sujeito, ser singular, individual do seu grupo. Diz ela sobre a implicação da turma em relação à estudante (APD).

Dependendo da maneira como for feita, deve implicar até a simples questão dos alunos... procurar saber ou mandar mensagem, mandar um áudio dizendo o que está aprendendo deveria ser feito, poderia ser feito para fazer essa diferença, porque essa criança perceberia que ela faz falta, que ela faz parte. (Professora Olívia).

Em contrapartida, a professora Antonia (AEE – SRM) vê o quanto a escola influencia na vida da estudante (APD). Percepções e táticas diferentes para o mesmo caminho.

A escola é vida para ela (...) Eu lembro que no final do ano, levei cartas que alguns colegas escreveram para ela. Então, por várias vezes eu percebia ela olhando para aquelas cartas como dizendo assim: lê de novo para mim. Então, ela não fala, mas assim você sentia que... Então, ela virava e olhava para aquele espaço e demonstrava que aquilo tinha um sentido, então a escola para aquela estudante de APD é a vida, a vida que flui e que continua a acontecer mesmo estando no meio do ambiente domiciliar. Então assim, eu passo a não ser só um ser humano que precisa dos Serviços Médicos, eu sou uma estudante. Então assim, quando eu vi a felicidade dela ao vestir a farda que ela tinha que estar vestida a farda para poder receber a gente no momento em que eu vou, no momento em que a professora Mariana (APD) vai e que ela sente aquele momento é meu momento. Então, ninguém pode entrar na minha sala de aula, aquele espaço é eu e pró Antonia, então não permite que a mãe chegue, que a vó chegue porque aquele momento é dela. (Professora Antonia).

A professora Antonia acrescenta que a participação da estudante Joana (APD) no momento da aula em domicílio a faz sentir viva e sujeito no processo de aprendizagem.

(...) Quando a mãe chega, faz cara de choro, quando a mãe chega ela está me dizendo eu estou na minha escola, esse momento sou eu e pró Antonia, mais ninguém, então, isso para mim nada mais é do que vida, é vida que flui no ambiente daquela criança. Eu não deixar ela parada no tempo, é eu entender que ela pode continuar aprendendo, ela pode continuar crescendo, ela pode continuar a ser sujeito, sabe assim, sentir sujeito no processo. (Professora Antonia).

A sua interação com as professoras (AEE e APD) demonstra a importância que a aula tem para a estudante e, como diz a professora Antonia, a estudante se sente produtiva, deixa de ser expectadora e passa a ser provocada a refletir nesses momentos de construção do conhecimento.

(...) A felicidade que ela demonstra quando eu chego, que ela reconhece o barulho do meu carro e já ouço o grito de lá de dentro como quem diz: pró Antonia chegou e agora eu vou ter o meu momento de não ser mais a coitadinha que é levada para um canto para outro, mas o momento em que eu me sinto produtiva, é produção de conhecimento, então naquele momento ela está produzindo conhecimento, ela, sujeito. Ela não é um sujeito que é manuseado de um lado para o outro. Ela sente que ela pode produzir conhecimento, que aquele espaço é dela, sabe, que ela é sujeito da vida, ela não é só um ser manipulado pelo outro que quando ela está sujeita a uma questão hospitalar é todo mundo que manipula, que pega ela, que leva para um canto, que leva para outro, que bota na cadeira de rodas que bota na cama que postura a perna melhor... Naquele momento ela tá demonstrando que ela sabe, ela está ouvindo algo novo, está vendo uma pessoa nova, então, a escola que flui lá dentro é escola que traz vida para aquela estudante (...) (Professora Antonia).

A estudante em situação de APD implica no planejamento da professora que é convidada a refletir, selecionar, pensar a melhor forma de apresentar e discutir os temas. O envolvimento das professoras que fizeram esse percurso inquietou e as fez sair do que já acreditavam ter conquistado. Saem de uma visão de uma única forma de ensinar e buscam outras para acompanhar pedagogicamente a estudante.

(...) Ver a alegria que ela grita quando eu chego e aí me mostra minha responsabilidade eu não posso ir para lá de qualquer jeito, levando qualquer coisa. Eu preciso ir muito bem planejada, muito bem segura do que que eu vou fazer, do que que eu tenho que levar para ela. Aí que eu vou buscar, vou acreditar naquela estudante, no conhecimento que ela tem para trazer para mim porque a expectativa que ela cria em cima de mim é muito grande, porque eu levo a escola e eu vejo que com professora de APD isso também acontece. A professora de APD leva a escola, leva a vida para ela. (Professora Antonia).

O APD implica para a estudante, assim como sua participação impacta na escola para as professoras envolvidas nesse trabalho e colegas da turma. Reafirmo que o fazer cotidiano do APD, quando entendido o seu desenvolvimento no coletivo, fortalece professoras e estudantes da turma para lidar com os saberes, a diversidade, a diferença humana, enfim, com a solidariedade freireana (2013; 2016...) que busca soluções “com o outro” e nunca “sobre” ou “para” o outro. Essa forma politizada de solidarizar-se não coloca o outro em uma condição subalterna e passiva, mas o reconhece como sujeito reflexivo que pode modificar o espaço em que se encontra (ADAMS, 2010).

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Feira de Santana, 16 de julho de 2021.

Colegas, professoras/professores!

Toda pesquisa nasce de inquietações surgidas no cotidiano e busca respostas durante o percurso que não se faz sozinho. Documentos, narrativas, sujeitos, reflexões acompanham a pesquisadora que ao mergulhar na teoria constituída por outros ao longo do tempo, seleciona, compara, assimila, (re)faz as ideias, (re)descobre, analisa, (re)constrói conhecimentos para responder ao motivo da sua provocação inicial ou levantar mais dúvidas.

Nesse processo minucioso, a pesquisadora emociona-se com os encontros que lhe foram proporcionados, aprende, humaniza-se com o outro que faz parte dessa rede que se tece na caminhada. Assim, escrevo-lhes esta carta para anunciar sobre a pesquisa que realizei nos últimos dois anos e que teve como pergunta de partida: **“como o Atendimento Pedagógico Domiciliar pode oportunizar uma (re)organização curricular em atenção às especificidades dos sujeitos acompanhados e dos demais estudantes de uma escola da rede pública municipal de educação?”**.

Resolvi escrever esta carta, pois esta é um dispositivo que o grupo de pesquisa RIZOMA, do qual sou integrante, tem apostado como narrativa utilizada nas pesquisas que são desenvolvidas.

Gostaria de informar a vocês que o Atendimento Pedagógico Domiciliar caracteriza-se na rede pública municipal de educação de Feira de Santana como uma ação pedagógica para garantir o direito de crianças e adolescentes matriculados nos anos iniciais e finais do ensino fundamental que estejam em situação de adoecimento e que, em razão de orientação médica, ainda não podem circular em ambientes com maior número de pessoas por sua condição de saúde não permitir. Em situações como essas o estudante terá o acompanhamento pedagógico da professora designada pela Secretaria Municipal de Educação para atuar como professora em situação de APD.

Em caso de estudantes adoecidos e com deficiência terá o acompanhamento da professora com atuação em APD, que traz discussões curriculares, e da professora de AEE, que pensará junto à professora responsável pelo APD recursos pedagógicos e metodológicos que diminuirão as barreiras desse estudante frente aos conteúdos trabalhados em sala de aula.



A relação da professora com atuação em APD e a escola se fez presente desde o contato inicial com a estudante em situação de adoecimento, tanto com a equipe pedagógica quanto com a turma que a estudante está matriculada. Nessa relação, percebi a importância de estabelecer um diálogo mais próximo entre professora de sala de aula e professora com atuação em APD nas atividades planejadas, além de vínculo com a estudante, percebendo a mesma como integrante da turma de modo a levá-la sempre em consideração no momento de planejar a aula.

Do mesmo modo, se percebeu a pertinência dos encontros da professora com atuação em APD com a professora de sala de aula para discussões sobre o currículo e encaminhamentos de atividades envolvendo a turma e a estudante em situação de adoecimento.

Caminhar “com” não é um processo fácil, pois exige dos envolvidos no percurso a ser feito um exercício de paciência e flexibilidade com o outro; diferente de quem observa o outro na beira do caminho, pois esse fica numa posição de expectador, de falar “sobre”. Como pesquisadora, por diversas vezes meus sentimentos se misturaram entre “a professora” e “a pesquisadora”. A princípio parecia muito confortável estar em lugares e ter contato com pessoas que eram familiares a mim. Porém, eu não tinha me dado conta de que a pesquisadora era um estranho no ninho. Muito difícil! Mas o entrelaçamento ocorrido no cotidiano de cada escola, residência, foi se dando lentamente e ao final vi o quanto todas nós crescemos juntas. Crescemos com a outra, com o outro.

Foi destacada por professoras, profissionais da área de saúde e familiares a importância das estudantes se perceberem como parte integrante de um grupo (sua turma) e para o grupo tê-las como colega. Essa interação, bem como os investimentos cognitivos referentes às discussões curriculares, foi perceptível para todos que estavam envolvidos nesse processo de aprendizagem de forma direta ou indiretamente. Caminhamos “com” o outro. O saber foi partilhado.

As mães salientaram que o APD superou os objetivos pedagógicos e interferiu de forma positiva não só na recuperação da saúde das estudantes, como na ressignificação da vida das estudantes e da família, influenciando na retomada do ato de ler e nos estudos acadêmicos de alguns familiares. Os profissionais da área de saúde também validaram o trabalho desenvolvido, pois trouxe contribuições que intermediaram nos procedimentos de saúde.

Quanto às professoras das salas de aula, elas apontaram que as estudantes, mesmo sem a presença física, provocaram reflexões acerca do currículo, das metodologias, do

planejamento diário e da avaliação. Alguns buscaram leituras relacionadas ao APD e sobre possibilidades para (re)organizar os planos de aulas e ações da escola. Rampas foram construídas a fim de receber a estudante quando esta tinha oportunidade de ir à escola, ainda que por poucas horas. Mexeu-se com a estrutura pedagógica e com a estrutura física da escola e isso não favorece apenas às estudantes que estão em situação de APD, mas também aos demais estudantes que vivem no espaço da escola diariamente.

As inquietações provocaram (re)organização no currículo escolar, nas metodologias, nos recursos didáticos possíveis a serem utilizados em cada situação acompanhada e mudanças no que se refere a estar atenta às necessidades de toda a turma. Tais mudanças favoreceram a estudante em situação de APD, a turma em que estava matriculada, as professoras da sala de aula e a professora com atuação em APD, trazendo reflexões importantes para casos (APD) vindouros.

Outro ponto destacado nas falas foi a importância de a professora estar aberta e sensível às sinalizações do outro, mantendo o vínculo com quem está ou não está presente fisicamente na sala de aula. É importante chamar a atenção sobre o quanto as demandas escolares atrapalham esses aspectos; porém, apesar delas o vínculo entre professora e estudante não deve ser prejudicado.

Por fim, gostaria de dizer a vocês que os *sujeitosparticipantes* sinalizaram em suas narrativas sobre a importância de ampliar o direito da criança e adolescente em situação de adoecimento, inclusive as que estão hospitalizadas, de estudar e manter contato com a escola e com os colegas. Perceber a diversidade da vida e conviver com as variadas situações de muitas infâncias se faz necessário para que a solidariedade expandida por Paulo Freire (2013; 2016...) seja espaço de perceber outras formas de estudar e de garantir o direito para essas pessoas.

Nesse sentido, ainda cabe inquietar-se com o que Skliar mencionou em relação à ruptura paradigmática da educação para refletir se o que foi feito até o período atual em relação à inclusão de todos os estudantes e, em específico, os estudantes em situação de adoecimento, seja em hospital ou em domicílio, em Feira de Santana, foi suficiente para garantia do direito à escolarização?

Percebeu-se que embora ainda de forma muito tímida, a SEDUC, por meio do INTEREDUC, promoveu uma Formação de Professores para atuação no Atendimento Pedagógico Domiciliar e Classes Hospitalares (FORPRADH), a qual ao final da formação gerou uma proposta de decreto municipal elaborada coletivamente entre as cursistas e ministrantes da formação para garantir o acompanhamento pedagógico em classes

hospitalares ou APD. Tais ações, mesmo de forma indireta, surgem a partir dessa pesquisa, já que a pesquisadora é também professora da rede pública municipal de Feira de Santana. Sobre esses encaminhamentos aguarda-se resposta para novas ações por parte da SEDUC.

Assim, com esse estudo pretendi **analisar interfaces entre o currículo escolar e o Atendimento Pedagógico Domiciliar (APD) na consecução de uma abordagem educacional inclusiva nas escolas públicas municipais de Feira de Santana** e, por meio dessa pesquisa, buscar fortalecer a discussão sobre o APD e as suas contribuições para os participantes envolvidos no espaço intra e extraescolar e ampliar o direito à educação ao estudante em situação de adoecimento. Do mesmo modo, busquei provocar mudanças curriculares voltadas à inclusão na escola desses sujeitos e mobilizar os órgãos públicos responsáveis pela educação municipal para o cumprimento de uma política pública nacional e a partir desta efetivar suas próprias iniciativas legais.

Mas, lembrem-se: a efetivação de uma política pública demanda consciência política de cada um e luta coletiva. A formação continuada de qualidade para nós, professoras/professores, perpassa por entender que o cotidiano não está desconectado do mundo e de seus posicionamentos diante dele. Sendo assim, é importante abrir-se à diversidade e à diferença humana e, conseqüentemente, atentar-se ao currículo. Segundo Moreira (2007) discutir sobre as lutas, repressões e as mortes em nome das religiões em sala de aula não trará resolução de todos dos problemas, mas a professora precisa estabelecer relação com as discussões ocorridas nesse espaço e a sociedade, ajudando o estudante a se situar “para tentar ver de que maneira podemos avançar um pouco no sentido de melhorar a dor de tanta gente”. (MOREIRA, 2007, p. 74)

Moreira (2007) só reafirma o meu pensamento como professora e pesquisadora de que, independente da situação do estudante, espera-se que a educação pública não só acolha a diversidade, mas perceba nela a diferença existente em cada estudante, respeitando sua história e cultura.

Durante o levantamento bibliográfico que realizei nesta pesquisa constatei que a questão sobre currículo ainda é muito tímida quando se trata do estudante em situação de APD e essa é uma demanda que necessita ser mais explorada por meio das pesquisas, levando em consideração um olhar voltado à concepção sociológica. Vale ressaltar que a escassez de pesquisa no campo do APD demonstra a ausência da garantia desse direito seja por falta de conhecimento desse acompanhamento pedagógico, seja por falta de políticas públicas na área.

Por fim, despeço das companheiras professoras que mutuamente se fortalecem no cotidiano da escola, na lida da sala de aula da escola pública (re)existindo e (re)inventando o cotidiano “com mil maneiras de caça não autorizada”, como nos ensina Michel de Certeau.

Abraço fraterno!

Professora Sayonara – Escola Pública

## REFERÊNCIAS

ADAMS, Telmo. Solidariedade. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ALVES, Nilda. Cultura e Cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n.23, p. 62-74, 2003.

ALVES, Nilda. Currículos e Pesquisas com os *Cotidianos*. *In*: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (Orgs.). **Currículos, Pesquisas, Conhecimentos e Produção de Subjetividades**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Vitória, ES: Nupec/Ufes, 2013. p. 35-46.

BOM-TEMPO, Juliana Soares. Arte da Performance: educação e experimentação do cotidiano. **Paralaxe**: Revista de Estética e Filosofia da Arte. v. 1, n. 1. São Paulo, 2013.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 27 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Congresso Nacional. Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9430.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9430.htm). Acesso em 10 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em 10 fev. 2020.

BRASIL. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança seis anos de idade. BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs.). Brasília: ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: SEESP, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Congresso Nacional. Diário Oficial da União, 30 de setembro de 2020.

BRASIL. **IDEB 2017**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Disponível em: <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/29387744>. 2017. Acesso em: 27 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.716, de 24 de setembro de 2008**. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9394/96. Congresso Nacional. Diário Oficial da União, 24 de setembro de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Classes Hospitalares e Atendimento Pedagógico Domiciliar**: estratégias e orientações. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC: SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC: SEESP, 2009.

BRASIL. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012.** Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Conselho Nacional de Saúde. Disponível em: [https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466\\_12\\_12\\_2012.html](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html). Acesso em 10 fev. 2020.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**. Rio de Janeiro. v.11, n. 2, p. 240 - 255, jul/dez, 2011.

CARVALHO, Janete Magalhães; RANGEL, Iguatemi Santos. Currículos, Multidão e Políticas de Narratividade. *In*: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (Orgs). **Currículos, Pesquisas, Conhecimentos e Produção de Subjetividades**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Vitória, ES: Nupec/Ufes, 2013. p. 183 - 217.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 22 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

COSTA, Marisa Vorraber. **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

CROCHIK, José Leon (Coordenador). **Preconceito e Educação Inclusiva**. Brasília: SDH/PR, 2011.

DICIONÁRIO INFORMAL. Atender: Etimologia. **Dicionário Informal**. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br>. Acesso em: 03 abr. 2020.

DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. Os Nomes dos Outros. Reflexões sobre os Usos Escolares da Diversidade. **Educação e Realidade**. Porto Alegre. v. 25, n. 2, Jul/Dez, 2000.

ESCOLA VERDE. **Projeto Político Pedagógico - PPP**. Escola Verde (nome fictício), 2018.

ESCOLA ESPERANÇAR. **Projeto Político Pedagógico – PPP 2016-2020**. Escola Esperançar (nome fictício), 2016.

ESTEVEES, C. R. Pedagogia Hospitalar: um breve histórico. Disponível em <http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco->

[educacaosaude/classes-hospitalares/WEBARTIGOS/pedagogia%20hospitalar....pdf](#). Acesso em: 4 dez. 2015.

FEIRA DE SANTANA. Secretaria Municipal de Educação. Proposta Curricular da Rede Pública Municipal de Feira de Santana. **Educação Especial: Diálogos em construção**. Feira de Santana: SEDUC, 2019.

FEIRA DE SANTANA. Secretaria Municipal de Educação. Proposta Curricular da Rede Pública Municipal de Feira de Santana. **Questões Pedagógicas: Diálogos em construção**. Feira de Santana: SEDUC, 2019.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; NUNES, Kezia Rodrigues. Currículos, culturas e cotidianos escolares. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (Orgs). **Currículos, Pesquisas, Conhecimentos e Produção de Subjetividades**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Vitória, ES: Nupec/Ufes, 2013. p. 71-102.

FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). **Currículos em rede**. Curitiba: CRV, 2016.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (Orgs). **Currículos, Pesquisas, Conhecimentos e Produção de Subjetividades**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Vitória, ES: Nupec/Ufes, 2013. p. 47-70.

FONSECA, Eneida Simões da. **Atendimento pedagógico-educacional para crianças e jovens hospitalizados: realidade nacional**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999.

FONSECA, Eneida Simões da. **Atendimento escolar no ambiente hospitalar**. 2. ed. São Paulo: Memnon, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão. Crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 1996.

GISMONDI, Ronaldo. **Home care: o que é, os benefícios e desafios desse serviço**. Pebmed, 2019. Disponível em: <https://pebmed.com.br/home-care-conceito-mitos-e-desafios/>. Acesso em: 04 jun 2021.

GONZAGUINHA. **Caminhos do Coração**. Rio de Janeiro: EMI-Odeon, 1982. Disponível em: <https://immub.org/album/caminhos-do-coracao>. Acesso em 01 jun. 2021.

GOODSON, I. **As políticas de currículo e de escolarização**. Petrópolis: Vozes, 2008.

GOODSON, I. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, p.241-252, maio/ago. 2007.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. Tradução Attílio Brunetta. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. 140p.

GRAMÁTICA.NET. Acompanhar: Etimologia. *In: Gramática: Conhecimento da Língua Portuguesa*. Disponível em: <https://www.gramatica.net.br>. Acesso em: 03 ab. 2020.

JESUS, Edna Maria de. **Desafios do Atendimento Pedagógico Hospitalar/Domiciliar em Goiás: gênero e docência no olhar dos/as agentes envolvidos/as**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiana. 206 p. 2017.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n.19, Jan/Fev/Mar/Abril, p. 20-28, 2002.

LYRIO, Kelen Antunes; FIORIO, Angela Francisca Caliman. Famílias. *In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org). Currículos em Redes*. Curitiba: CRV, 2016. p. 79 – 88.

MACHADO, Patrícia Mara dos Santos. **O Atendimento Pedagógico Domiciliar: uma experiência de implantação no sertão da Bahia para crianças com paralisia cerebral**. Dissertação (Mestrado em Educação – Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 136 p. 2016.

MARQUES, Luciana Pacheco; ITABORAHY, Amanda Possato; ALVIM, Ana Beatriz de Lima; NASCIMENTO, Camila Tassi. GUSMÃO, Luka de Carvalho. Sobre tempos e espaços e conhecimentos curriculares: Índícios e narrativas de escolas inovadoras. **Revista Educação Online**, Rio de Janeiro, n. 33, jan-abr 2020, p. 68-91.

MARTINS, Maria do Carmo. Histórias do currículo e currículos narrativos: possibilidades de investigação na história social do conhecimento. **Pro-Posições**, v.18, n.2 (53), maio/ago, 2007.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações. *IN: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MITTLER, Penny; MITTLER, Peter. Rumo à Inclusão. **Pro-posições**. Campinas, SP. v.12, n. 2-3 (35-36), jul – nov, 2001.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. A escola poderia avançar um pouco no sentido de melhorar a dor de tanta gente. *In: COSTA, Marisa Vorraber (Org). A escola tem futuro?* Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 51-76.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. A importância do conhecimento escolar em propostas curriculares alternativas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 45. p. 265-290. jun. 2007.

MOREIRA, Antonio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo, Cortez, 2000.



MOREIRA, Geraldo Eustáquio; SALLA, Helma. O Atendimento Pedagógico Domiciliar de alunos que não podem frequentar fisicamente a escola por motivos de saúde: revisão sistemática das investigações realizadas entre 2002 e 2015. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 60, p. 119-138, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em 31 ago. 2018.

MOREIRA, G. E.; MANRIQUE, A. L. Challenges in Inclusive Mathematics Education: Representations by Professionals Who Teach Mathematics to Students with Disabilities. **Creative Education**, 5, 470-483, 2014c.

MOREIRA, Sayonara Freitas de Carvalho. Pedagogia Domiciliar e aproximações no campo das Políticas Públicas de Inclusão Escolar: estudo de caso com estudante transplantado. Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (37). **Anais...** Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Campus Florianópolis. Florianópolis, 04 e 08 de outubro de 2015.

MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. (org.) Currículo, cultura e sociedade. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

NAZARETH, Cátia Aparecida Lopes. **Educação Hospitalar/Domiciliar no Município de Juiz de Fora – Minas Gerais**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Gestão Pública) – Faculdade de Educação Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora. 108 p. 2012.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículos e Pesquisas com os Cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos pensados/praticados pelos praticantes/pensantes dos cotidianos das escolas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (Orgs). **Currículos, Pesquisas, Conhecimentos e Produção de Subjetividades**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Vitória, ES: Nupec/Ufes, 2013. p. 47-70.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. O campo de estudos do cotidiano e sua contribuição para a pesquisa em educação. In: SCHWARTZ, Cleonara Maria [et al.] (Orgs.). **Desafios da educação básica e pesquisa em educação**. Vitória: EDUFES, 2007. p. 107-127.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Assembleia Geral das Nações Unidas. Paris. 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 15 jul. 2021.

QEDU. **IDEB 2017 por escolas**. QEDU. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/cidade/5149-feira-de-santana/ideb/ideb-por-escolas-2017>. Acesso em: 27 abr. 2020.

RAMOS, Maria Alice de Moura. **A História da Classe Hospitalar Jesus**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

RODRIGUES, Tatiane Consentino; ABRAMOWICZ, Anete. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em **educação**. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n 1, p. 15-35, jan./mar. 2013

SALLA, Helma. **O Atendimento Pedagógico Domiciliar de Alunos que não podem frequentar fisicamente a escola**: o caso do Distrito Federal. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino de Ciências (PPGEC), Universidade Estadual de Goiás (UEG). Campus de Anápolis de Ciências Exatas e Tecnológicas – Henrique Santillo. 132 p. 2017.

SAMPAIO, Carmen Sanches; RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de. Conversa como metodologia de pesquisa: uma metodologia menor? In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches. **Conversa como metodologia de pesquisa**: Por que não? Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

SANTOS, B. de S. (Org.). **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo cultural. São Paulo: Cortez, 2003. p.25-26.

SILVA, Margarete Virgínia Gonçalves. **A utilização de Jogos Didáticos em novos segmentos da Educação**: a prática pedagógica do professor no Ensino das Ciências no Atendimento Pedagógico Domiciliar. Dissertação (Mestrado em Ciência, Tecnologia e Ambiente Educacional) - Programa de Pós-Graduação em Formação Científica, Educacional e Tecnológica, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba. 86 p. 2014.

SILVA, T. T. da. **Teoria Cultural e Educação**: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SKLIAR, Carlos. Estudos surdos e estudos culturais em educação. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa; GÓES, Maria Cecília Rafael de (Orgs.) **Surdez**: processos educativos e subjetividade. São Paulo: Lovise, 2000.

SKLIAR, Carlos. A educação e a pergunta pelos outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. **Ponto de Vista**. Florianópolis, n. 05, (37-49), 2003.

SKLIAR, Carlos. Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas – e novas – fronteiras em Educação. **Pro-posições**. Campinas, SP. v.12, n. 2-3 (35-36), jul – nov, 2001.

SOUZA, Magali Dias de. **Dos trajetos costumeiros e errantes que compõem um exercício docente em sala de recursos**: o atendimento pedagógico domiciliar e a tecnologia assistiva. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 189 p. 2014.

UNESCO, **Declaração mundial sobre Educação para Todos**: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

VALLE, Jan W. CONNOR, David J. Examinando crenças e expandindo noções de normalidade. In: VALLE, Jan W. Connor, David J. **Ressignificando a Deficiência**: da

abordagem social às práticas inclusivas na escola. Trad. Fernando de Siqueira Rodrigues. Porto Alegre: AMGH, 2014.

VEIGA. Ilma Passos Alencastro. Inovações e Projeto Político Pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cad. Cedes**. Campinas, v.23, n.61, dezembro 2003, p.267-281. Disponível em: [www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br). Acesso em: 03 mai. 2020.

XAVIER, L. **Pedagogia hospitalar**: que espaço é esse? Trabalho de Conclusão do Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRS, Porto Alegre, 2013.

**APÊNDICE A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA****Carta de Aceite**

**Ilma. Senhora**  
**Prof. Ma. Pollyana Pereira Portela**  
Coordenadora do Comitê de Ética  
Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS

Prezada Senhora,

Autorizamos, em âmbito institucional, a efetivação da pesquisa intitulada **O Atendimento Pedagógico Domiciliar na Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana: O entre-lugar na discussão curricular sobre diversidade** a ser desenvolvida pela senhora Sayonara Freitas de Carvalho Moreira, mestranda em Educação no Programa de Pós-graduação da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, sob orientação do Prof<sup>º</sup> Dr. Marco Antônio Leandro Barzano.

Reiteramos nossos votos de consideração e nos colocamos à disposição para contribuir para a pesquisa.

Feira de Santana, 04 de setembro de 2019.

## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezados(as), você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa “O ATENDIMENTO PEDAGÓGICO DOMICILIAR NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FEIRA DE SANTANA: O ENTRE-LUGAR NA DISCUSSÃO CURRICULAR SOBRE DIVERSIDADE” que tem como pesquisadora responsável a mestranda Sayonara Freitas de Carvalho Moreira, sob orientação do Prof. Dr. Marco Antonio Leandro Barzano, do Departamento de Educação da UEFS. Este projeto tem como objetivo analisar as relações entre o currículo escolar e o Atendimento Pedagógico Domiciliar na perspectiva de uma educação inclusiva, ou seja, que atenda a todas as pessoas. Para sua realização serão utilizados como instrumentos: análise documental dos planejamentos das professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental cuja turma registre matrícula de estudante do APD, plano de curso, Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, relatórios pedagógicos das estudantes de APD; registros em diário de campo de reuniões pedagógicas e conversas com os participantes da pesquisa. Sua colaboração consiste em participar de uma conversa individual, a qual será gravada. Esta será realizada em sala reservada das escolas participantes. Não haverá contato direto com as crianças. Informamos que realizaremos também análise de documentos produzidos pelos docentes e registro em diário de campo de reuniões pedagógicas. Contudo, esclarecemos que você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento sem nenhuma penalidade ou prejuízo. Sua colaboração na pesquisa não acarretará nenhum tipo de despesa, mas caso venha ter algum custo decorrente dessa colaboração, garantimos o seu ressarcimento pela pesquisadora, bem como indenização por quaisquer eventuais danos decorrentes da mesma. Ressaltamos ainda, que o/a participante da pesquisa receberá assistência integral e imediata, de forma gratuita, pelo tempo que for necessário, em caso de danos decorrentes da pesquisa. Os dados e resultados individuais ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável em seus arquivos pessoais, bem como nos arquivos do grupo de pesquisa RIZOMA da UEFS, do qual faz parte por um período de cinco anos em local seguro, sendo destruídos, após esse tempo. Estes dados estarão sempre sob sigilo ético para garantir o anonimato, não sendo mencionados os nomes dos participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito, que venha a ser publicado. Esta pesquisa pode oferecer alguns riscos, tais como: o constrangimento ao expressar suas opiniões, contudo nos comprometemos a não registrar, caso não se sinta confortável em expor suas ideias e oferecer todo suporte necessário durante a sua participação. Dentre os benefícios dessa pesquisa está sua contribuição na compreensão do Atendimento Pedagógico Domiciliar e as discussões curriculares no espaço intra e extraescolar numa perspectiva inclusiva que poderão contribuir com a construção de políticas públicas para essa população. Ao fim da pesquisa, será realizada uma mostra para divulgação e devolução dos resultados. Desde já nos disponibilizamos a esclarecer dúvidas antes, durante e após a realização desta pesquisa. Se você concorda em participar, assine conosco este termo, em duas vias: uma é sua e a outra ficará sob nossos cuidados.

Sayonara Freitas de Carvalho Moreira (Responsável pela pesquisa)

Universidade Estadual de Feira de Santana, Av. Universitária s/n Programa de PósGraduação, Módulo II, sala Pro-Docência. Tel. (75) 3161- 8871 E-mail: [sayonarafcm@gmail.com](mailto:sayonarafcm@gmail.com)

Em caso de dúvidas do ponto de vista ético contatar o CEP-UEFS (Comitê de ética em pesquisa com seres humanos), órgão responsável pela proteção de participantes de pesquisa. Módulo 1, MA 17 Tel. 75 - 3161 8067 E-mail-cep@uefs.br. Horário de funcionamento: segunda à sexta, de 13h30 às 17h30.

---

Assinatura do Participante da Pesquisa

Feira de Santana, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## APÊNDICE C – CONVITE PARA CONVERSA PILOTO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO  
ACADÊMICO  
LINHA DE PESQUISA: CULTURAS, DIVERSIDADE E LINGUAGENS

### CONVITE

Prezada Professora,

Convido-lhe a participar da conversa piloto do projeto de pesquisa cujo título é **“O Atendimento Pedagógico Domiciliar na rede pública municipal de educação de Feira de Santana: o entre-lugar na discussão curricular sobre diversidade”**, a qual tem o intuito de averiguar a eficácia das perguntas, bem como os encaminhamentos metodológicos que serão tomados a partir desse contato. O referido projeto, desenvolvido por mim, Sayonara Freitas de Carvalho Moreira, no Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana, sob a orientação do Professor Dr. Marco Antônio Leandro Barzano, tem o objetivo de analisar interfaces entre o currículo escolar e o Atendimento Pedagógico Domiciliar (APD) na consecução de uma abordagem educacional inclusiva nas escolas públicas municipais de Feira de Santana.

Devido a pandemia, esse momento será por meio do aplicativo Skype (online) ou outro que se sentir mais confortável. Alguns horários serão disponibilizados para que a sua participação seja garantida. Segue:

**14/07/2020 – Matutino** (9h às 10h ou 10:30h às 11:30h); **Vespertino** (14:30h às 15:30h ou 16h às 17h); **Noturno** (19h às 20h ou 20:30h às 21:30h)

A chamada via vídeo para a conversa será na data e horário acordado. Vale lembrar que a conversa será gravada com autorização do participante, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)<sup>1</sup> que segue em anexo. Aproveito para solicitar que responda um breve questionário (anexado) com informações necessárias a respeito da vida profissional.

Desde já agradeço sua disponibilidade e participação.

Atenciosamente,

Sayonara Freitas de C. Moreira – mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) - UEFS

---

<sup>1</sup> Após ler o TCLE e assinar, escanear e enviar por email.

## APÊNDICE D – CONVITE PARA CONVERSA COM A PROFESSORA



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO ACADÊMICO  
LINHA DE PESQUISA: CULTURAS, DIVERSIDADE E LINGUAGENS

### CONVITE

Prezada Professora,

Conforme acordado anteriormente por meio da apresentação do projeto de pesquisa cujo título é **“O Atendimento Pedagógico Domiciliar na rede pública municipal de educação de Feira de Santana: o entre-lugar na discussão curricular sobre diversidade”**, venho confirmar o convite para o momento da conversa, a qual utilizarei como instrumento para coleta de dados. O referido projeto, desenvolvido por mim, Sayonara Freitas de Carvalho Moreira, no Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana, sob a orientação do Professor Dr. Marco Antônio Leandro Barzano, tem o objetivo de analisar interfaces entre o currículo escolar e o Atendimento Pedagógico Domiciliar (APD) na consecução de uma abordagem educacional inclusiva nas escolas públicas municipais de Feira de Santana.

Devido à pandemia, esse momento será por meio do aplicativo Skype (online) ou outro que se sentir mais confortável. Alguns horários serão disponibilizados para que a sua participação seja garantida. Segue:

**17/07/2020 – Matutino** (9h às 10h ou 10:30h às 11:30h); **Vespertino** (14:30h às 15:30h ou 16h às 17h); **Noturno** (19h às 20h ou 20:30h às 21:30h)

**21/07/2020 - Matutino** (9h às 10h ou 10:30h às 11:30h); **Vespertino** (14:30h às 15:30h ou 16h às 17h); **Noturno** (19h às 20h ou 20:30h às 21:30h)

**22/07/2020 - Matutino** (9h às 10h ou 10:30h às 11:30h); **Vespertino** (14:30h às 15:30h ou 16h às 17h); **Noturno** (19h às 20h ou 20:30h às 21:30h)

**23/07/2020 - Matutino** (9h às 10h ou 10:30h às 11:30h); **Vespertino** (14:30h às 15:30h ou 16h às 17h); **Noturno** (19h às 20h ou 20:30h às 21:30h)

A chamada via vídeo para a conversa será na data e horário acordado. Vale lembrar que a conversa será gravada com autorização do participante, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)<sup>1</sup> que segue em anexo. Aproveito para solicitar que responda um breve questionário (anexado) com informações necessárias a respeito da vida profissional.

Desde já agradeço sua disponibilidade e participação.

Atenciosamente,

Sayonara Freitas de C. Moreira – mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) - UEFS

<sup>1</sup> Após ler o TCLE e assinar, escanear e enviar por email.

## APÊNDICE E – CONVITE PARA CONVERSA COM A MÃE DA ESTUDANTE



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO  
ACADÊMICO  
LINHA DE PESQUISA: CULTURAS, DIVERSIDADE E LINGUAGENS

### CONVITE

Prezados/as Senhor/a,

Conforme acordado anteriormente por meio da apresentação do projeto de pesquisa cujo título é **“O Atendimento Pedagógico Domiciliar na rede pública municipal de educação de Feira de Santana: o entre-lugar na discussão curricular sobre diversidade”**, venho confirmar o convite para o momento da conversa, a qual utilizarei como instrumento para coleta de dados. O referido projeto, desenvolvido por mim, Sayonara Freitas de Carvalho Moreira, no Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana, sob a orientação do Professor Dr. Marco Antônio Leandro Barzano, tem o objetivo de analisar interfaces entre o currículo escolar e o Atendimento Pedagógico Domiciliar (APD) na consecução de uma abordagem educacional inclusiva nas escolas públicas municipais de Feira de Santana.

Devido à pandemia, esse momento será por meio do aplicativo Skype (online) ou outro que se sentir mais confortável. A chamada via vídeo para a conversa será na data e horário acordado (Segunda-feira, 21/09/2020, às 19h). Vale lembrar que a conversa será gravada com autorização do participante, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)<sup>1</sup> que segue em anexo. Aproveito para solicitar que responda um breve questionário (anexo) com informações necessárias a respeito da vida profissional.

Desde já agradeço sua disponibilidade e participação.

Atenciosamente,

Sayonara Freitas de C. Moreira – mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) - UEFS

---

<sup>1</sup> Após ler o TCLE e assinar, escanear e enviar por email.



## APÊNDICE F – CONVITE PARA CONVERSA COM OS PROFISSIONAIS DE SAÚDE



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO ACADÊMICO  
 LINHA DE PESQUISA: CULTURAS, DIVERSIDADE E LINGUAGENS

### CONVITE

Prezados/as Senhor/a,

Conforme acordado anteriormente por meio da apresentação do projeto de pesquisa cujo título é “**O Atendimento Pedagógico Domiciliar na rede pública municipal de educação de Feira de Santana: o entre-lugar na discussão curricular sobre diversidade**”, venho confirmar o convite para o momento da conversa, a qual utilizarei como instrumento para coleta de dados. O referido projeto, desenvolvido por mim, Sayonara Freitas de Carvalho Moreira, no Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana, sob a orientação do Professor Dr. Marco Antônio Leandro Barzano, tem o objetivo de analisar interfaces entre o currículo escolar e o Atendimento Pedagógico Domiciliar (APD) na consecução de uma abordagem educacional inclusiva nas escolas públicas municipais de Feira de Santana.

Devido à pandemia, esse momento será por meio do aplicativo Skype (online) ou outro que se sentir mais confortável. Alguns horários serão disponibilizados para que a sua participação seja garantida. Segue:

**08/09/2020 – Matutino** (9h às 10h ou 10:30h às 11:30h); **Vespertino** (16h às 17h); **Noturno** (19h às 20h ou 20:30h às 21:30h)

**09/09/2020 - Matutino** (8h às 9h); **Vespertino** (14:30h às 15:30h ou 16h às 17h); **Noturno** (19h às 20h ou 20:30h às 21:30h)

**10/09/2020 - Matutino** (9h às 10h ou 10:30h às 11:30h); **Vespertino** (14:30h às 15:30h ou 16h às 17h); **Noturno** (19h às 20h ou 20:30h às 21:30h)

**11/09/2020 - Matutino** (9h às 10h ou 10:30h às 11:30h); **Vespertino** (14:30h às 15:30h ou 16h às 17h); **Noturno** (19h às 20h ou 20:30h às 21:30h)

A chamada via vídeo para a conversa será na data e horário acordado. Vale lembrar que a conversa será gravada com autorização do participante, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)<sup>1</sup> que segue em anexo. Aproveito para solicitar que responda um breve questionário (anexado) com informações necessárias a respeito da vida profissional.

Desde já agradeço sua disponibilidade e participação.

Atenciosamente,

Sayonara Freitas de C. Moreira – mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) - UEFS

<sup>1</sup> Após ler o TCLE e assinar, escanear e enviar por email.

## APÊNDICE G – QUESTIONÁRIO PARA AS PROFESSORAS



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO  
ACADÊMICO  
LINHA DE PESQUISA: CULTURAS, DIVERSIDADE E LINGUAGENS

### QUESTIONÁRIO

1. Qual é a sua graduação?
2. Qual instituição fez a graduação?
3. Você possui pós-graduação?<sup>1</sup> ( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado.  
Especifique a área do conhecimento:
4. Você participa de Formação Continuada promovida pela Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana? Qual?
5. Você participa de Formação Continuada promovida por outras instituições?  
Quais são as formações e as instituições?
6. A escola promove Formação Continuada no espaço escolar?
7. Qual função você exerce na escola que trabalha?
8. Quanto tempo você está assumindo essa função?
9. Quando você ingressou como professora da Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana?

---

<sup>1</sup> Especifique a área do conhecimento em cada curso feito.

## APÊNDICE H – QUESTIONÁRIO PARA A MÃE DA ESTUDANTE



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO  
ACADÊMICO  
LINHA DE PESQUISA: CULTURAS, DIVERSIDADE E LINGUAGENS

### QUESTIONÁRIO

1. Qual é a sua escolaridade?  
( ) Ensino Fundamental ( ) Ensino Médio completo ( ) Ensino Médio incompleto ( ) Ensino Superior completo ( ) Ensino Superior incompleto ( ) Outros
2. Qual curso você fez?
3. Qual instituição fez a graduação/curso técnico/outro?
4. Você possui pós-graduação?<sup>1</sup> ( ) sim ( ) não
5. Atualmente, você trabalha? Exerce qual profissão?
6. Quais profissionais acompanham sua filha atualmente na área de Saúde e de Educação?

---

<sup>1</sup> Especifique a área do conhecimento em cada curso feito.

## APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO PARA OS PROFISSIONAIS DE SAÚDE



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO  
ACADÊMICO  
LINHA DE PESQUISA: CULTURAS, DIVERSIDADE E LINGUAGENS

### QUESTIONÁRIO

1. Qual é a sua graduação/curso técnico?
2. Qual instituição fez a graduação/curso técnico?
3. Você possui pós-graduação?<sup>1</sup> ( ) sim ( ) não
4. Qual pós-graduação? ( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado.  
Especifique a área do conhecimento:
5. Você participa de Formação Continuada? Quais são as formações e as instituições que as promovem?
6. Qual função você exerce no seu trabalho?
7. Quanto tempo você está assumindo essa função com essa paciente? Em que período (mês e ano) acompanhou/acompanha essa paciente?
8. Quando você ingressou nessa profissão?

---

<sup>1</sup> Especifique a área do conhecimento em cada curso feito.

## APÊNDICE J – ROTEIRO PARA CONVERSA COM PROFESSORA DA SALA DE AULA

Planejamento para conversa

Conversa com professora de **sala de aula**

Título da Pesquisa: O Atendimento Pedagógico Domiciliar na Rede Pública Municipal de Educação de Feira De Santana: o entre-lugar na discussão curricular sobre diversidade

Objetivo geral:

- Analisar interfaces entre o currículo escolar e o APD na consecução de uma abordagem educacional inclusiva.

Objetivos específicos:

- Caracterizar a organização do APD na Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana;
- Problematicar as implicações do APD para os participantes envolvidos no ambiente intra e extra escolar.

Primeiro momento: retomar o objetivo da conversa e esclarecer, mais uma vez, sobre o Termo de Consentimento Livre Escolha (TCLE).

Segundo momento: conversa

Perguntas iniciais norteadoras da conversa:

- 1- A sala de aula é um espaço constituído por pessoas diferentes em todos os aspectos (sociais, econômicos, culturais, nos corpos, gêneros...). Conte-me sobre sua experiência em sala de aula. Quanto tempo tem de profissão e sua trajetória até o momento?
- 2- Na sua trajetória profissional você já teve estudantes público alvo da Educação Especial. Além da prática em sala de aula, esse é um tema que lhe desperta interesse para estudo, de se aperfeiçoar? Conte-me como tem sido essa experiência. (satisfação? desafio? Aprendizado?)
- 3- Durante a sua trajetória profissional, as situações vividas fez você mudar de concepção de educação? O currículo sofreu alguma mudança em virtude da sua visão de mundo? Quais? Dê exemplos.
- 4- Como você percebe o Atendimento Pedagógico Domiciliar (APD)? De que maneira você considera que a estudante de APD faz parte dessa turma? Em que momentos você percebe isso?
- 5- A estudante que está fora do ambiente escolar por período prolongado por motivo de doença (em domicílio) traz modificações ao seu planejamento de aula diário? Por quê? De que forma?
- 6- Que implicações a estudante em situação de APD tem na sala de aula e vice-versa? Tendo em vista que o APD tem uma relação entre a escola e a família, como você lida com essa situação de entre-lugar?

Terceiro momento: agradecimento

## APÊNDICE K – ROTEIRO PARA CONVERSA COM PROFESSORA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

### Planejamento para conversa

Conversa com **professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE)** – Sala de Recursos Multifuncionais (SRM)

Título da Pesquisa: O Atendimento Pedagógico Domiciliar na Rede Pública Municipal de Educação de Feira De Santana: o entre-lugar na discussão curricular sobre diversidade

Objetivo geral:

- Analisar interfaces entre o currículo escolar e o APD na consecução de uma abordagem educacional inclusiva.

Objetivos específicos:

- Caracterizar a organização do APD na Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana;
- Problematizar as implicações do APD para os participantes envolvidos no ambiente intra e extra escolar.

Primeiro momento: retomar o objetivo da conversa e esclarecer, mais uma vez, sobre o TCLE.

Segundo momento: conversa

Perguntas iniciais norteadoras da conversa:

- 1- Fale-me um pouco sobre a sua trajetória de professora de AEE. Quanto tempo você tem como professora de sala de aula comum e de AEE? Participou ou participa de cursos de formação? De que maneira você se tornou professora de AEE?
- 2- Qual é a função da professora do AEE na SRM e que relação é estabelecida entre a função dessa professora e a escola?
- 3- Como você compreende o Atendimento Pedagógico Domiciliar e sua relação com a sala de aula e com a estudante e professora de APD?
- 4- De que maneira o currículo escolar é (re)organizado a partir da estudante em situação de APD? Por quê?
- 5- Que implicações a estudante em situação de APD tem na sala de aula e vice-versa?

Terceiro momento: agradecimento

## APÊNDICE L – ROTEIRO PARA CONVERSA COM A COORDENADORA DA ESCOLA

### Planejamento para conversa

#### Conversa com a coordenadora da escola

Título da Pesquisa: O Atendimento Pedagógico Domiciliar na Rede Pública Municipal de Educação de Feira De Santana: o entre-lugar na discussão curricular sobre diversidade

Objetivo geral:

- Analisar interfaces entre o currículo escolar e o APD na consecução de uma abordagem educacional inclusiva.

Objetivos específicos:

- Caracterizar a organização do APD na Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana;
- Problematizar as implicações do APD para os participantes envolvidos no ambiente intra e extra escolar.

Primeiro momento: retomar o objetivo da conversa e esclarecer, mais uma vez, sobre o TCLE.

Segundo momento: conversa

Perguntas iniciais norteadoras da conversa:

- 1- Fale-me um pouco sobre a sua trajetória na coordenação da escola. Quanto tempo você tem como professora e como coordenadora da escola?
- 2- E sobre o APD? O que você entende sobre esse acompanhamento pedagógico?
- 3- De que maneira o currículo da escola atende a diferença dos estudantes de um modo geral e, especificamente, do 5º ano do Ensino Fundamental? De que forma você percebe isso?
- 4- Em relação à estudante APD, de que maneira o currículo é praticado para o 5º ano? Ele a favorece? Se sim, como? Se não, por quê?
- 5- A estudante em situação de APD traz implicações para o contexto da sala de aula? Se sim, como? Se não, por quê?

Terceiro momento: agradecimento

## APÊNDICE M – ROTEIRO PARA CONVERSA COM A DIRETORA DA ESCOLA

### Planejamento para conversa

#### Conversa com a **direção**

Título da Pesquisa: O Atendimento Pedagógico Domiciliar na Rede Pública Municipal de Educação de Feira De Santana: o entre-lugar na discussão curricular sobre diversidade.

Objetivo geral:

- Analisar interfaces entre o currículo escolar e o APD na consecução de uma abordagem educacional inclusiva.

Objetivos específicos:

- Caracterizar a organização do APD na Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana;
- Problematizar as implicações do APD para os participantes envolvidos no ambiente intra e extra escolar.

Primeiro momento: retomar o objetivo da conversa e esclarecer, mais uma vez, sobre o TCLE.

Segundo momento: conversa

Perguntas iniciais norteadoras da conversa:

1-Fale-me um pouco sobre a sua trajetória como professora. Quanto tempo você tem como professora? E como diretora da escola, quanto tempo você tem? Conte-me sobre seu cotidiano como diretora.

- 2- A escola é um espaço social que acolhe/deveria acolher a diferença na diversidade de pessoas. Você acha que essa escola considera a diferença na diversidade? Se sim, de que forma? Se não, por quê?
- 3- Você considera que o currículo da escola atende à diferença dos estudantes do Ensino Fundamental (séries iniciais)? De que forma você percebe isso?
- 4- Em relação a estudante APD, você considera que o currículo praticado a favorece? Como?
- 5- A estudante APD traz implicações para o contexto da sala de aula ou da escola? Se sim, de que maneira? Se não, por quê?

Terceiro momento: agradecimento



## APÊNDICE N – ROTEIRO PARA CONVERSA COM A MÃE DA ESTUDANTE

### Planejamento para conversa

#### Conversa com as **mães/pais/responsáveis legais**

Título da Pesquisa: O Atendimento Pedagógico Domiciliar na Rede Pública Municipal de Educação de Feira De Santana: o entre-lugar na discussão curricular sobre diversidade

Objetivo geral:

- Analisar interfaces entre o currículo escolar e o APD na consecução de uma abordagem educacional inclusiva.

Objetivos específicos:

- Caracterizar a organização do APD na Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana;
- Problematizar as implicações do APD para os participantes envolvidos no ambiente intra e extra escolar.

Primeiro momento: retomar o objetivo da conversa e esclarecer, mais uma vez, sobre o TCLE.

Segundo momento: conversa

Perguntas iniciais norteadoras da conversa:

- 1- Fale-me um pouco sobre a vida escolar da sua filha. Qual o motivo da escolha da escola pública e, especificamente, dessa escola? Com que idade foi matriculada e começou a frequentar a escola? Por quê?
- 2- Como são os momentos festivos/culturais de contato da estudante com o espaço escolar? E com os colegas e professoras da turma?
- 3- Conte-me sobre a participação da sua filha como estudante da turma que está matriculada? Qual é o envolvimento dela e seu como mãe/pai da escola?
- 4- Como você vê o APD? Esse acompanhamento pedagógico contribui/não contribui com a vida da estudante, da família? E na escola, você acha que o APD contribui de alguma forma com a turma que ela está matriculada? Se sim, de que maneira? Se não, por quê?

Terceiro momento: agradecimento

## APÊNDICE O – ROTEIRO PARA CONVERSA COM OS PROFISSIONAIS DE SAÚDE

### Planejamento para conversa

#### Conversa com os **profissionais de Saúde**

Título da Pesquisa: O Atendimento Pedagógico Domiciliar na Rede Pública Municipal de Educação de Feira De Santana: o entre-lugar na discussão curricular sobre diversidade

Objetivo geral:

- Analisar interfaces entre o currículo escolar e o APD na consecução de uma abordagem educacional inclusiva.

Objetivos específicos:

- Caracterizar a organização do APD na Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana;
- Problematizar as implicações do APD para os participantes envolvidos no ambiente intra e extra escolar.

Primeiro momento: retomar o objetivo da conversa e esclarecer, mais uma vez, sobre o TCLE.

Segundo momento: conversa

Perguntas iniciais norteadoras da conversa:

- 1- Fale-me um pouco sobre a sua função, quanto tempo tem de profissão? E quanto tempo acompanha a criança?
- 2- Como você desenvolve seu trabalho com a criança? Quais as potencialidades e dificuldades encontradas para desenvolver esse trabalho com a criança?
- 3- Você acha importante uma criança com a saúde fragilizada estudar? Por quê?
- 4- Você acha que o APD contribui/não contribui para o desenvolvimento da criança? Por quê? De que forma?

Terceiro momento: agradecimento