

O atendimento pedagógico domiciliar e a organização do trabalho pedagógico

The pedagogical home care and the organization of pedagogical work

Helma Salla
Geraldo Eustáquio Moreira
Universidade de Brasília (UnB)
Brasília, DF, Brasil

Resumo

O objetivo geral deste artigo é discutir sobre ações promotoras de exclusão, de segregação, de integração ou de inclusão na organização do trabalho pedagógico com estudantes em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar no Distrito Federal. Trata-se de um estudo com abordagem de pesquisa qualitativa, exploratória e de campo, mediante entrevista semiestruturada com professores do Atendimento Pedagógico Domiciliar da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Realizamos a análise dos dados usando a técnica de análise de conteúdo, usamos, também, a ferramenta de análise software Maxqda. Observamos a presença de ações promotoras de exclusão, de segregação e de integração quando o foco eram apenas as características orgânicas e/ou ambientais. Ao mesmo tempo, verificamos ações visando à inclusão, em uma perspectiva que dialoga com pressupostos da Teoria Histórico-Cultural.

Palavras-chave: Atendimento Pedagógico Domiciliar; Educação; Inclusão; Organização do trabalho pedagógico.

Abstract

The general aim of this article is to discuss upon of actions that promote exclusion, segregation, integration or inclusion of students under Pedagogical Home Care in the Federal District. The study is based on the qualitative research, exploratory and research through a semi-structured interview with teachers participating in the Pedagogical Home Care of the State Department of Education of the Federal District. Content analysis was performed using Maxqda software. We observed the presence of actions of segregation, exclusion and integration, since looking only at the disability, and/or the health conditions, and/or the context in which it is inserted, the assumptions of the Historical-Cultural Theory allow teachers actions aimed at inclusion.

Keywords: Pedagogical Home Care; Education; Inclusion; Organization of pedagogical work.

Introdução

Este estudo faz parte de uma pesquisa doutoral em que realizamos um mapeamento referente à oferta de Atendimento Pedagógico Domiciliar (APD) no Distrito Federal. Intencionamos verificar a existência ou não de ações promotoras de exclusão, segregação, integração ou inclusão no trabalho pedagógico com estudantes em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar no contexto do Distrito Federal.

Partimos do pressuposto de que o adoecimento e as rupturas provocadas na biografia do sujeito, por conta da doença, não podem se configurar em um impedimento para o seu desenvolvimento, mas, sim, um outro caminho de continuidade e acesso à bens e serviços educacionais. O APD é uma modalidade de ensino que acontece na residência do estudante, devido este não poder frequentar fisicamente a escola, em razão de seu estado de saúde. A educação perpassa por ações e reflexões desde os níveis mais altos do sistema educacional até a escola e a organização do trabalho pedagógico. O termo trabalho pedagógico será adotado na dimensão defendida por Fuentes e Ferreira (2017, p. 735):

[...] Trata-se de uma representação multidimensional, constituída por quatro dimensões: histórico-ontológica; pedagógica; social e política. Cada uma das dimensões congrega suas características próprias, que lhes conferem valor qualitativo individual.

Pontua-se que APD no Distrito Federal não é ofertado a todos os estudantes que dele necessitam, pois segundo os dados da pesquisa realizada por Salla (2017), identificou em 2016 apenas cinco estudantes em situação de APD no Distrito Federal e em 2021 somente nove Salla (2022). De nossa perspectiva, tal situação se configura em um processo de exclusão, uma vez que esse baixo número de estudantes em situação de APD denota a ausência de políticas que fortaleçam essa modalidade de ensino e o seu acesso no referido contexto.

Assim cabe um aprofundamento nas pesquisas sobre a oferta do APD no Distrito federal, para evidenciar aspectos relacionados à escolarização outorgada a esses poucos estudantes em situação de APD, com a finalidade de corroborar para o fortalecimento da Educação Inclusiva.

A Educação Inclusiva é construída coletivamente e cotidianamente em contextos diversos, nos documentos oficiais, mas também no “chão da escola”, considerando também todas as interferências externas que ela sofre. Logo, as características do atendimento escolar disponibilizado aos estudantes em situação de APD no Distrito Federal podem estar

presentes na Educação os seguintes paradigmas educacionais: a exclusão, a segregação, a integração e a inclusão.

Sob esse escopo, o objetivo deste artigo é discutir sobre ações promotoras de exclusão, segregação, integração ou inclusão dos estudantes em situação de APD no Distrito Federal. Parte-se do princípio de que a análise sobre o modelo de escolarização poderá ser uma ferramenta de construção da Educação Inclusiva, pois possibilita abrir discussões e reflexões sobre a temática. Parafraseando Mendes (2006), a inclusão escolar, em nosso País, perpassa por um esforço coletivo, a Ciência tem um papel importante, não apenas de entender a realidade, mas de igualmente de propor reflexões e possíveis transformações sociais.

Referencial Teórico

A oferta de escolarização nas sociedades perpassa por abordagens relacionadas à exclusão, à segregação, a integração e à inclusão. Não cabem anacronismos sobre a forma como esta acontecia, pois, seus percursos fazem parte da história humana e refletem a cultura da época. Sob esse olhar histórico, abrem-se possibilidades de observarmos os avanços, as permanências e as possibilidades de mudanças rumo à Educação Inclusiva.

Para Mendes (2006), existem no Brasil crianças e adolescentes, com ou sem deficiências, que estão à margem do sistema escolar. O autor aponta também que muitos debates sobre o tema geralmente se detêm na questão da inclusão de pessoas com deficiência. Ou seja, configurando-se uma seleção sobre “quem” deve ser considerado como sujeito que sofre processos de exclusão, de segregação, de integração e de inclusão.

Pontua-se que, quando abordamos a continuidade de escolarização no APD, não estamos defendendo tal modalidade apenas para as pessoas com deficiência. Afinal, o público-alvo se caracteriza por sujeitos com impossibilidade de frequentar fisicamente a escola por estarem acamados, seguindo recomendações da área da Saúde, no que se refere ao repouso.

A exclusão escolar ainda é uma realidade em nosso País para muitos sujeitos, para aqueles que sequer estão matriculados, para os que compõem as estatísticas de evasão, ou ainda para aqueles que estão matriculados, mas não participam dos processos de ensino-aprendizagem. Essa realidade é caracterizada por Freitas (1995) como uma “internalização da

O atendimento pedagógico domiciliar e a organização do trabalho pedagógico

exclusão”, em que o estudante está matriculado, mas não participa dos processos de ensino-aprendizagem.

A “exclusão interna” dos sujeitos acamados que estão matriculados em escolas pode acontecer de diversas formas. Entre elas, quando o estudante não tem acesso ao APD, mas recebe atividades para casa, a serem resolvidas na residência, sem a construção de contextos de ensino-aprendizagem. Esse é um modelo ofertado pela SEEDF, nele a família é a responsável por ser o elo com a escola e o estudante acamado. Percebe-se que esse modelo se baseia na Lei nº 1044 de 1969, a primeira legislação relacionada à oferta de escolarização aos sujeitos acamados. Entretanto, desconsiderando os avanços nos pressupostos da Educação Inclusiva, o Regimento Interno da SEEDF de 2019 preconiza:

Art.- 284. A escolaridade e o atendimento educacional especializado em classe hospitalar e/ou em domicílio aos estudantes matriculados em unidades escolares e impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde prolongado, que implique internação hospitalar, atendimento ambulatorial ou permanência em domicílio, serão garantidos por meio de atividades pedagógicas domiciliares, sob a responsabilidade da equipe gestora, do corpo docente e família e/ou responsável legal do estudante, devidamente previstos no Projeto Político Pedagógico – PPP da unidade escolar (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 104).

Se por um lado a SEEDF “garante” a matrícula, por outro não prima pela construção de contextos de ensino-aprendizagem. Outra forma de exclusão é a negação total da escolarização, ou seja, o sujeito acamado fica à margem do sistema educacional. Acredita-se que, por vezes, esse entendimento é validado por muitos setores da sociedade, inclusive os relacionados à Educação, tal como mostra o estudo de Nazareth (2015) sobre as causas da exclusão de sujeitos acamados em Juiz de Fora. A justificativa geralmente se relaciona a estar sob cuidados da saúde, não cabendo aprendizagens de conteúdos acadêmicos, haja vista que o foco é “tratar” o físico, em uma visão cartesiana que separa mente e corpo.

Percebe-se que a perspectiva cartesiana que separa corpo e mente também pode estar presente nas propostas de escolarização que possuem uma perspectiva de segregação escolar. Conforme Mendes (2006), a segregação escolar se relaciona a contextos em que os estudantes ficam separados dos seus pares em espaços específicos, de acordo com as características físicas e/ou NEE. Verifica-se que há escolas que atendem especificamente estudantes com deficiência, algumas pelo tipo de deficiência, como escolas para cegos, para surdos, entre outros. Tal perspectiva é “[...] baseada na crença de que eles seriam mais bem

atendidos em suas necessidades educacionais se ensinados em ambientes separados” (MENDES, 2006, p. 387-388).

Mas também podem ser em escolas inclusivas, que possuem Classes Especiais, por exemplo, para estudantes autistas, como acontece no Distrito Federal. Salienta-se que essas são propostas transitórias, cuja finalidade é a adaptação ao contexto escolar, assim como uma proposta de inclusão gradual. Então, apesar de se pautar em um paradigma de segregação, busca-se o desenvolvimento de experiências sociais como possibilidade de inclusão de tais sujeitos.

Os processos de segregação no contexto do APD podem passar despercebidos aos outros sujeitos da sociedade e do contexto escolar. Entre os motivos está principalmente a questão de o sujeito ficar recluso em sua residência. Por exemplo, quando a oferta de escolarização não acontece visando à participação do estudante em interação com os demais colegas, as relações interpessoais com seus pares não fazem parte dos processos de ensino-aprendizagem.

No estudo “Atendimento Domiciliar: ações e reflexões sobre a inclusão de um aluno com polineuropatia sensitivo motora” (SALLA; SANTOS; RAZUCK, 2015), os pesquisadores mostram essas possibilidades de abordagem do APD na perspectiva da Educação Inclusiva. Nesse sentido, relatam situações nas residências, as quais extrapolam o contexto de escolarização. Outrossim, oportunizam ao estudante em situação de APD a interação com seus colegas, de forma virtual, aproximando-lhe do contexto escolar e potencializando a aprendizagem de conteúdos acadêmicos.

Em outros casos, os processos de segregação acontecem no modelo proposto pelo sistema educacional. As unidades de ensino possuem uma estrutura dentro de hospitais, atendendo apenas aos estudantes acamados que não podem frequentar fisicamente a escola, sem construir vínculos com as escolas de origem. Dessa maneira, configuram-se duas formas de oferta de escolarização: uma, nas unidades hospitalares em Classes Hospitalares, a outra, na própria residência mediante a disponibilização do APD, mas sem vínculo com a escola inclusiva.

Conforme Moreira (2012), a integração se caracteriza pela presença de estudantes inseridos em contextos escolares, nos quais não participam de processos de ensino-aprendizagem que considerem suas NEE. Ou seja, eles estão fisicamente na escola, porém

O atendimento pedagógico domiciliar e a organização do trabalho pedagógico

nem sempre o trabalho pedagógico oportuniza a aprendizagem e o desenvolvimento que os sujeitos precisam e têm direito.

O documento “Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações” (BRASIL, 2002) pauta-se, ainda, no modelo de “reintegração” de estudante em tratamento de saúde, evidenciando uma clara defesa de ações na perspectiva não de inclusão, mas de interação social, como visitas sociais, acolhimento da família e a preparação da comunidade escolar para recebê-lo.

Todavia, esse modelo não está em sintonia com a Educação Inclusiva. Afinal, o estudante não deveria ser excluído dos processos educacionais e da escola por conta do adoecimento. O desafio é buscar formas de incluí-lo cotidianamente, de modo a atender suas NEE. Assim não estará apenas integrado aos demais, mas sim participando dos contextos de ensino-aprendizagem, de maneira mais ampla e plena possível.

Por outro lado, na vida acadêmica, os estudantes em situação de APD podem ficar expostos a processos de segregação, de integração ou de exclusão escolar. Afinal, essa realidade não é exclusividade de quem está sob cuidados da área da Saúde. Assegurar que o APD tenha uma perspectiva de Educação Inclusiva é possibilitar a escolarização que busca a equidade, em um momento frágil não apenas de saúde, mas de reorganização e reconstruções frente às mudanças da vida. De acordo com Bury (2001), a doença rompe a biografia e faz com que o sujeito precise construir outros caminhos diante das novas demandas sociais, culturais, tecnológicas, de bens e serviços.

Cabe ao Estado proporcionar parte das possibilidades dessa reorganização. Um exemplo de uma ação como essa é relatada na pesquisa de Peters e Menezes (2018). As autoras relatam que no Paraná os protocolos para solicitação e toda a documentação necessária são disponibilizados no Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar do Paraná (SAREH). Eles organizam uma rede de apoio às famílias, interligando serviços de saúde e de continuidade da escolarização do estudante em situação de APD. Esse é um modelo de oferta de escolarização que possibilita a inclusão.

Defendemos a proposta de uma Educação Inclusiva como condicionalidade de aprendizagens com os pares nas interações interpessoais, ou seja, possibilidades de convivência com os colegas, ainda que de forma virtual. Como defende Vigotski (2018), a linguagem proporciona a construção do pensamento, sendo a aprendizagem uma possibilidade de instrumentalização, frente às características orgânicas do sujeito.

Entendemos que essas ações também precisam ser pensadas no “chão da escola”, tal como mostra a pesquisa de Barroso e Queiroz (2019) que analisaram a oferta do APD, no município de Juiz de Fora MG. As autoras apontam a necessidade de se repensar a organização do trabalho pedagógico modalidade de ensino, tendo em vista a efetivação de um atendimento na perspectiva da Educação Inclusiva.

Os pressupostos presentes na Teoria Histórico-Cultural sobre a aprendizagem e o desenvolvimento trazem importantes contribuições para as ações e as reflexões sobre o APD na perspectiva da Educação Inclusiva. Entre eles elencamos: o reconhecimento de que somos seres sociais; a importância da escola para o desenvolvimento dos conceitos; o entendimento do desenvolvimento e da aprendizagem como ferramenta; o olhar para aquilo que o sujeito pode realizar com a ajuda do outro (Zona de Desenvolvimento Iminente) e, as mudanças permanentes nas funções psíquicas.

Procedimento Metodológico

Este artigo se pautou na abordagem de pesquisa qualitativa, em um estudo exploratório, em que realizamos pesquisa de campo com as professoras do APD da SEEDF. Utilizamos como instrumentos: o roteiro de entrevista semiestruturada e a plataforma de comunicação virtual Google Meet para interagir e gravar as seções. Focamos nas seguintes questões, a saber: “Me fale da organização do trabalho pedagógico no contexto do APD”; “Como você observa o contato dos estudantes em situação de APD com os outros estudantes da escola?”; “Quais são os fatores que possibilitam que os estudantes em situação de APD aprendam?” e, “Pontua-se que a escolha de utilizar plataformas virtuais se relaciona ao contexto desta pesquisa, pois essa aconteceu durante a pandemia da Covid-19”.

Após as entrevistas e a transcrição dos dados gravados, usamos a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2009), para buscar dados que respondam aos objetivos da pesquisa, seguimos os seguintes passos, em específico: pré-análise, fase de codificação, inferência e interpretação. Para auxiliar na análise utilizamos a ferramenta de análise, o software Maxqda.

Resultados

No intuito de caracterizar o atendimento escolar ofertado aos estudantes em situação de a APD no Distrito Federal, analisamos as entrevistas realizadas com as seis professoras do APD da SEEDF. No contexto existem aspectos determinados pela SEEDF, outros da própria escola, mas também os pautados na escolha das docentes.

O atendimento pedagógico domiciliar e a organização do trabalho pedagógico

Para identificar as ações promotoras de exclusão, de segregação, de integração e/ou de inclusão presentes na escolarização dos estudantes em situação de APD, buscamos analisar as entrevistas tendo como base a Teoria Histórico-Cultural, observando as narrativas sobre a organização do trabalho pedagógico.

Exclusão

Para a categoria exclusão, consideramos a presença, nos relatos das professoras do APD, da organização do trabalho pedagógico e das ações promotoras de exclusão, entendendo esse processo dentro do conceito de Freitas (1995): “internalização da exclusão”.

A internalização da exclusão está presente nos contextos do APD, quando estudantes em situação de APD são retirados do processo de escolarização. Nesse caso, as professoras do APD, ao realizarem suas escolhas na organização do trabalho pedagógico, não possuem a intencionalidade de ofertar contextos de ensino-aprendizagens de conteúdos acadêmicos por entenderem que tais sujeitos não são capazes de aprender, seja pelas suas características físicas, seja pelo ambiente no qual estão inseridos.

A narrativa da Professora 5 sobre escolha de temáticas exemplifica uma situação de exclusão no processo de escolarização do estudante em situação de APD. Ela relata: “o tema da sexualidade eu não peguei, pois como é que vou falar sobre as crianças terem cuidado com o corpo, se os estudantes não andam, não mexem, e falar com a mãe, que toma conta da família também, para ficar de olho, sobre a criança não ser tocada” (Entrevista da Professora 5, 2021).

Segundo ela, durante todo o primeiro semestre de 2021, abordou apenas a temática ‘alegria’ junto às mães e não aos estudantes em situação de APD: “[...] eu passei esse ano falando sobre alegria, sobre se animar em meio a Covid. Está tudo complicado a criança que só se deita, então a conversa era mais com as mães.” (Entrevista da Professora 5, 2021).

Nesse caso, existe uma exclusão interna do estudante em situação de APD. Para a referida docente, a temática da “sexualidade”, para essa docente, não poderia ser abordada com seus estudantes, dada as condições de saúde e o contexto familiar.

Entretanto, realizar atividades apenas com as mães sem propor contextos de ensino-aprendizagem aos estudantes em situação de APD é uma demonstração de que na organização do seu trabalho pedagógico o foco era apenas a família. Assim, a ação pedagógica da Professora 5 gera exclusão dos estudantes acamados no processo de

escolarização. Tais ações de exclusão cuja centralidade são as limitações, desconsiderando as possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento de sujeitos acamados

Segregação

Na categoria segregação, analisamos as entrevistas das professoras com o intuito de investigar se em suas narrativas existiam relatos que configuravam a presença de ações promotoras de segregação. A ideia era perceber esse movimento dentro do conceito abordado por Mendes (2006), no qual caracteriza esse processo como a busca por segregar os estudantes em escolas separadas, no entendimento de que assim poderão ter acesso a uma melhor escolarização.

Esse conceito se aplica ao contexto do APD, quando os estudantes estão inseridos em escolas nas quais, de forma intencional, a oferta de escolarização é apenas direcionada a uma população, seja ela constituída de pessoas atípicas ou pessoas típicas. Também, quando os estudantes em situação de APD não realizam interações com os pares na escola de origem.

Conforme o relato da Professora 5, os estudantes com deficiência devem frequentar apenas o CEE, por ser um local que atende apenas estudantes com deficiência. Assim, para a docente, naquele espaço eles estão com os pares e ninguém vai observar as suas diferenças. Até mesmo porque, naquele espaço, eles aprendem com atividades manuais a realizar atividades cotidianas e se sociabilizarem entre si.

Destaca, ainda, a importância dos estudantes em situação de APD frequentarem esse ambiente, mesmo que esporadicamente, pois lá seria o melhor lugar para estabelecerem contato com os pares. Isso se evidencia quando a Professora 5 defende como possibilidade de oferta de escolarização a sujeitos acamados apenas espaços onde são ofertadas atividades concretas, excluindo a aprendizagem de conteúdos abstratos e acadêmicos.

Integração

Na categoria integração, detectamos a presença nas narrativas das professoras de ações promotoras de integração o entendimento de que esse processo, dentro do conceito abordado por Moreira (2012), de escolarização de estudantes em contextos escolares caracterizada pela ausência de uma efetiva participação desses alunos nos processos escolares.

No relato da Professora 4, constatamos a questão da integração na oferta de escolarização em relação às temáticas e aos conteúdos acadêmicos. Consoante seu relato

O atendimento pedagógico domiciliar e a organização do trabalho pedagógico

sobre a organização do trabalho pedagógico, a intencionalidade de aprendizagens de conteúdos acadêmicos era apenas para os sujeitos acamados que possuíam o cognitivo preservado. Assim, eram realizadas apenas atividades de estimulação com os estudantes 6, 7 e 8 para que estes movimentassem os músculos que estavam atrofiados.

Nós trabalhávamos com temas específicos, mas cada criança era trabalhada de uma forma como diferente, não tinha como trabalhar igual, porque cada tinha uma síndrome diferente [...] cinco cada um diferente, a parte pedagógica tudo era de uma forma diferente, não tinha era um que era igual, era impossível [...] porque o aprendizado deles, mesmo tendo toda a parte pedagógica da escola, mas com o tempo eu percebi que eu tinha que mudar os métodos. Então os métodos acabaram mudando com o tempo, porque eu fui observando em cada um. Os dois que são bem parecidos a forma de trabalhar, foi o Estudante 4 e Estudante 5, porque foram os melhores né. Porque o cognitivo estava preservado (Entrevista da Professora 4, 2021).

A escolha de retirar a oferta de conteúdos acadêmicos aos estudantes, conforme relato da Professora 4, certamente é uma ação pautada nas limitações presentes nos laudos que atestam o comprometimento cognitivo. Quando questionamos sobre as aprendizagens, ela primeiramente negou a existência dessa possibilidade, depois esclareceu que os avanços por ela considerados junto ao Estudante 8 eram mínimos. Por fim, esclareceu seu entendimento suas observações não condiziam com os padrões estipulados pelas pessoas com as quais convive, “Avançar ela avançou, mas não da forma que com outras pessoas poderia gostar” (Entrevista da Professora 4, 2021).

Segundo Vigotski (2018), a escolarização ofertada que considera apenas o biológico não olha o sujeito em todas as outras dimensões, não sopesa o impacto de fatores como a interação social.

Inclusão

Nesta categoria, analisamos ações promotoras de inclusão, percebendo esse processo dentro de conceitos discutidos por Barroso e Queiroz (2019); Peters e Menezes (2018) e Salla (2017). Como defesa da inclusão escolar de todos os sujeitos, inclusive dos estudantes em situação de APD. Nesse contexto, a escolarização se caracteriza por ofertar contextos de ensino-aprendizagem que atendam às NEE dos sujeitos. Ao mesmo tempo, avaliamos as escolhas das professoras do APD relacionadas à percepção do estudante, considerando aspectos sociais, culturais e históricos.

Notamos que as ações promotoras de inclusão estavam permeadas por um olhar para a integralidade do sujeito e não para a sua deficiência, tal como observamos no relato da

Professora 1, quando fala do processo de alfabetização e da abordagem metodológica utilizada junto ao Estudante 2, que é um adolescente acamado com dificuldades motoras. Para tanto, ela busca saber de seu percurso na escolarização e seus anseios e expectativas com as aulas, questionando e dialogando:

[...] me conta o que você já viu na escola, me conta o que você já aprendeu? O que você gostaria de aprender? gostaria de ver? gostaria de ter abordado nas aulas? Então ele me falou que gostava muito de números e palavras, disse que queria escrever, eu falei você quer escrever?" (Entrevista da Professora 1, 2021).

A preocupação da Professora 1 em escutar o Estudante 2 e conhecer seus anseios pertinentes à escolarização tem um olhar para a dimensão não apenas física, mas para um sujeito social com desejos e características singulares. Certamente, é uma ação de inclusão em uma perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.

Outra ação de inclusão é a busca por não infantilizar os estudantes em situação de APD adolescentes e adultos, pois considera o sujeito em seu percurso de vida e não apenas as condições físicas. Em nossa análise das entrevistas da Professora 3, notamos essa perspectiva presente desde a escolha das temáticas abordadas, a exemplo dessas ações estão os relatos de como avalia a escolha de temáticas, visando a evitar a infantilização do estudante adolescente:

[...] eu não utilizo a mesma estratégia de atividades com o Estudante 3, como musiquinha infantil, por exemplo, se eu fosse trabalhar as cores com Estudante 2 eu não iria utilizar os mesmos vídeos que eu utilizo com o Estudante 3, porque é totalmente diferente a idade deles. Embora o Estudante 2 ainda está em processo inicial de alfabetização, mas eu tenho esse cuidado de não infantilizar [...] (Entrevista da Professora 3, 2021).

Encontramos também nas análises das narrativas da Professora 6 elementos relacionados à inclusão e à Teoria Histórico-Cultural, sobretudo, quando descreve as adequações pedagógicas construídas visando à aprendizagem do Estudante 9. A docente aponta as características do estudante em situação de APD, ele ser adulto e estar em processo de alfabetização. Relata, ainda, que entre os pontos que considera importantes na organização do trabalho pedagógico estão atender às NEE e não infantilizar.

Para a Professora 6, a inclusão da família do Estudante 9 é importante para a continuidade da sua escolarização: “no primeiro dia de aula, toda a família se reuniu para me conhecer, a sala Google Meet ficou cheia, eu disse que beleza, que bom, então eu pedi licença. Porque estaria entrando em interação com os pais, ou seja, na casa deles todos os dias”

O atendimento pedagógico domiciliar e a organização do trabalho pedagógico

(Entrevista da Professora 6, 2021). Para ela, essa participação ativa permite realizar melhor o trabalho pedagógico para atender às NEE. Ela cita, como exemplo, o uso do giz de cera grosso durante as aulas para realização das atividades - ter uma orientação da mãe, assim como os diversos objetos pedagógicos disponibilizados no quarto do estudante.

A categoria inclusão está presente nas ações visando à adequação da oferta de escolarização. As professoras 1, 2, 3 e 6 mesmo atuando no ensino remoto buscaram formas de conhecer o estudante para realizar as adequações pedagógicas, relacionadas aos recursos utilizados e o tempo. Para tal, tiveram como apoio as narrativas das famílias e das equipes de saúde, além das observações e interações realizadas durante as videochamadas.

A professora 1 realizou adequações para o Estudante 3, que tem seis anos e movimentos motores apenas de sobrelance e olhos. Ela utilizou diversos recursos didáticos apropriados para a idade. Por exemplo, para trabalhar as diferenças dos seres humanos, ela utilizou o recurso de um teatro de fantoche: “[...] entrei com historinha os meninos de todas as cores, tenho os bonequinhos, o amarelo, azul, branco e de outras cores e o barquinho. Ele amou essa [...]” (Professora 1, 2021). Em outros momentos foram utilizadas fotos, apresentação de objetos do cotidiano, vídeos, além de vídeo chamadas.

Cabe ressaltar a diferença de adequação realizada pela Professora 1 para atender a NEE do Estudante 2, um adolescente em processo de alfabetização. Em sua prática pedagógica, ela relacionou os conhecimentos ao cotidiano do sujeito. Segundo a docente, ao saber sobre um passeio no Lago Paranoá, no qual o Estudante 2 participaria, resolveu utilizar a temática nas aulas. Para isso, intensificou a matéria sobre meios de transportes, da disciplina de Geografia. Depois solicitou, como atividade, a observação dos meios de transportes durante o passeio, posteriormente, utilizou essas informações nas aulas.

Prestes (2010) afirma que a ação de realizar adequações para atender às NEE dos estudantes pautada na concepção de desenvolvimento humano da Teoria Histórico-Cultural pode provocar mudanças na Zona de Desenvolvimento Iminente. A Professora 1 utilizou a experiência como possibilidade de adequação dos conteúdos acadêmicos presentes no contexto social. Seguramente essa é uma ação fundamentada na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, pois colocou em prática o pressuposto vigotskiano pertinente às diversas aprendizagens construídas na vivência nas quais cada sujeito pode aprender a partir da sua filogênese, ontogênese e sociogênese. De acordo com Vigotski (2018) a primeira é constituída no percurso da espécie, a segunda elenca os distintivos formados ao longo da existência de

cada sujeito e a última pauta-se nas influências culturais, estabelecidas nas interações e internalizadas de forma singular.

Segundo Vigotski (2018), devemos ofertar experiências educacionais a todos, independentemente de suas características físicas, incluindo-os em atividades diversas, para que aconteçam múltiplas aprendizagens. Nessa perspectiva, a Professora 3 também faz uma adaptação da temática para construir possibilidades de inclusão e de escolarização ao estudante, tal como podemos observar em seu relato:

Por exemplo, na semana do brincar eu me senti com minhas colegas da escola para desenvolver atividades sobre o brincar. Os alunos delas são normais, eles correm, eles pulam, eles brincam de amarelinha. Aí a gente utilizou o artista Ivan Cruz que ele pinta nas telas as crianças desenhar no chão e pular amarelinha. Eu fiquei pensando meu aluno não tem como. Eu tive uma ideia sobre o brincar, eu peguei a outra obra do Ivan Cruz que não era amarelinha. Uma que aparece a imagem de crianças na rua brincando, e fiz a leitura da imagem para ele, eu fui mostrando: olha Estudante 3, o Ivan Cruz artista que ele pintava brincadeiras de crianças. Nessa obra aqui ele pintou crianças brincando na rua que tem um menino e ele tem uma menina, eles estão brincando de barquinho de papel, vamos fazer um barquinho de papel? eu chamava o meu filho Luiz e mostrar o barquinho para ele de papel, aí agora vamos fazer uma brincadeira morto-vivo, olha quando eu disser vivo, você abre o olhinho, ele só comunica com o olhar, quando eu disser morto, você fecha o olhinho, vamos ver se você consegue, vem Luiz aqui, ajuda, eu sempre usando meu filho para atrair a atenção. Vivo, morto, vem Luiz fecha o olhinho, fecha também Estudante 3, assim fui inserindo-o na brincadeira (Entrevista da Professora 3, 2021).

Para Vigotski (2018), as interações sociais e o brincar da criança é fundamental para a sua inserção na sociedade, pois essa ação social possibilita interações com outras pessoas em diversos contextos, permite o pensamento abstrato, mas também possibilita a aprendizagem sobre as regras sociais, costumes, entre outros.

A professora do APD, ao usar o brincar com a finalidade de proporcionar aprendizagens e de construção do pensamento abstrato, inclui o estudante na cultura da sociedade a qual ele pertence, pois, a brincadeira faz parte das atividades as quais as crianças de nossa cultura geralmente realizam no cotidiano. Essa ação inclusiva está permeada por uma concepção de desenvolvimento humano que remete à Teoria Histórico-Cultural, na qual o entende que todos os sujeitos devem participar dos contextos de ensino e aprendizagem.

O Estudante 3, desde o nascimento, está em uma Unidade de Terapia Intensiva (UTI), primeiramente em um hospital público do Distrito Federal e, posteriormente, ficou em internação domiciliar no Lar onde foi acolhido. Diante dessas informações, as adequações

O atendimento pedagógico domiciliar e a organização do trabalho pedagógico

realizadas pela Professora 2 para atender às NEE do estudante se pautou no cotidiano, mas em uma perspectiva diferente. Assim, dada a falta de vivências daquela criança já com seis anos de idade, a docente trouxe para as aulas gravações de imagem e som de objetos reais, visando proporcionar a ele a experiência de conhecer o mundo que para outras crianças já era comum. Essa ação buscou incluí-lo na cultura e nas vivências.

A Professora 2 relata como abordou o tema “seres vivos”. Primeiramente, foi até uma chácara onde filmou diversos animais e outros objetos como pedra e terra e apresentou o vídeo ao Estudante 3. Depois realizou uma videochamada. No diálogo, fez questão de apontar os seres vivos e não vivos presentes ao redor de sua cama.

A categoria inclusão pode ser observada interligada à concepção de desenvolvimento humano da Teoria Histórico-Cultural. Afinal, constatamos diversas ações realizadas pelas professoras do APD que se pautaram na procura por organização do trabalho pedagógico com a intencionalidade de promover contextos de inclusão, desenvolvimento e aprendizagem.

Conclusão

Na análise das entrevistas realizadas com seis professoras do APD da SEEDF, que atuaram entre 2019 e 2021, encontramos, em seus relatos sobre a organização do trabalho pedagógico, a presença de ações promotoras de exclusão, segregação, integração ou inclusão. A organização do trabalho pedagógico das professoras do SEEDF possui vários aspectos que são direcionados pela SEEDF e pela escola, que influenciam no atendimento escolar aos estudantes em situação de APD no Distrito Federal, mas não são definidores de todo contexto.

Existe uma vinculação entre a organização do trabalho pedagógico, a escolarização ofertada e as ações promotoras de exclusão, segregação, integração ou inclusão. As professoras que buscavam a inclusão realizaram atividades em que consideravam as possibilidades de aprendizagens dos estudantes em situação de APD e tinham ações relacionadas à base teórica da Teoria Histórico-cultural.

Por outro lado, a maioria das professoras, em que estavam presentes em seus relatos ações geradoras de segregação, de integração e de exclusão, apresentou, também, uma perspectiva de desenvolvimento humano relacionada ao inatismo e ambientalismo, focando apenas nas limitações ocasionadas pelas condições de saúde dos sujeitos acamados, negando a escolarização que realmente atenda às suas NEE.

Cabe ressaltar que a maioria das professoras entende a oferta de Educação como primordial a todos, inclusive aos sujeitos acamados. As análises das entrevistas das professoras do APD demonstram uma concepção do desenvolvimento humano e da aprendizagem baseada na Teoria Histórico-Cultural. Para tal, realizam atividades em prol da inclusão dos estudantes em situação de APD.

Portanto as características do estudante em situação de APD são centrais na organização do trabalho pedagógico para as professoras. Enquanto para algumas o olhar se centrava nas doenças e nas limitações dos estudantes, a maioria visava às possibilidades de desenvolvimento e de aprendizagem, buscando atender às NEE dos estudantes em situação de APD.

Referências

BARROSO, Giovanna Mara Ciampi Costa; QUEIROZ, Paulo Pires. Atendimento Pedagógico Domiciliar: uma intervenção crítico-reflexiva na formação de professores.

RevistAleph, n. 33, p. 79-101, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistal>. Acesso em: 31 ago. 2020.

BRASIL. Lei nº 1.044/69. Dispõe sobre tratamento excepcional para os alunos portadores das afecções. **Diário Oficial da União**. Brasília: Presidência da República, 1969.

BRASIL. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações**. Brasília, Brasil: MEC, Ministério da educação, 2002.

BURY, Mike. Illness narratives: fact or fiction?. **Sociology of Health & Illness**, v. 23, n. 3, p. 263-285, 2001. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/14679566.00252>. Acesso em: 14 nov. 2019.

DISTRITO FEDERAL. **Decreto nº 38.631**, de 20 de novembro de 2017. Regimento interno: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Brasília, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

FUENTES, Rodrigo Cardozo; FERREIRA, Liliana Soares. Trabalho pedagógico: dimensões e possibilidade de práxis pedagógica. **Perspectiva**, v. 35, n. 3, p. 722-737, 2017.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre a inclusão escolar no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, pág. 387-405, Dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 27 set. 2020.

MOREIRA, Geraldo Eustáquio. **Representações sociais de professoras e professores que ensinam matemática sobre o fenômeno da deficiência**. 2012. 202 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

NAZARETH, Cátia Aparecida Lopes. **Atendimento escolar da criança hospitalizada: classes hospitalares**. Curitiba: Editora InterSaberes, 2015.

PETERS, Itamara ; MENEZES, Cinthya Vernizi Adachi. Educação hospitalar: um breve histórico da trajetória paranaense. **Rev EDUCARE**, João Pessoa, v. 2, n. 1, p. 59-72, 2018.

PRESTES, Zoia. **Quando não é a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil**: repercussões no campo educacional. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

SALLA, Helma; SANTOS, Paulo França; RAZUCK, Renata Cardoso de Sá Ribeiro. Atendimento Domiciliar: ações e reflexões sobre a inclusão de um aluno com polineuropatia sensitivo motora. In: CAIXETA, J. E.; SOUSA, M. DO A.; SANTOS, P. F. (org.). **Educação e Psicologia: mediações possíveis em tempos de inclusão**. Curitiba: Editora CVR, 2015. p. 173-192.

SALLA, Helma. **O Atendimento Pedagógico Domiciliar de alunos que não podem frequentar fisicamente a escola**: o caso do Distrito Federal. Orientador: Geraldo Eustáquio Moreira. 2017. 104 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências), Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2017.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia**. Organização [e tradução] Zoia Prestes, Elizabeth Tunes. Tradução Cláudia da Costa Guimarães Santana. - 1. ed. - Rio de Janeiro: EPapers, 2018.

Agradecimentos

Agradecemos ao Grupo de Pesquisa Dzeta Investigações em Educação Matemática (DIEM); à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF); à Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAPDF, Edital 03/2021); aos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UnB, Acadêmico e Profissional) e ao Departamento de Métodos e Técnicas (MTC/FE-UnB) pelo apoio.

Sobre os autores

Helma Salla

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da Faculdade de Educação - Universidade de Brasília. Desde 1997 é professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Membro do grupo de pesquisa Dzeta Investigações em Educação Matemática. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1643-7851>. Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/0344876159855409>.

Geraldo Eustáquio Moreira

Possui Doutorado em Educação Matemática pela PUCSP (2012) e Pós-Doutorado em Educação pela UERJ/ProPEd. Professor/Pesquisador da Pós-Graduação do Programa de Educação (PPGE); É líder do grupo de pesquisa "Dzeta Investigações em Educação Matemática - DIEM". Membro da Diretoria da SBEM Nacional (2019 - 2022). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1455-6646>. Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/8911881624400864>.

Recebido em: 30/06/2022

Aceito para publicação em: 30/09/2022