

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS - UEG
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CIÊNCIAS EXATAS E TECNOLÓGICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS
MESTRADO PROFISSIONAL

HELMA SALLA

**O ATENDIMENTO PEDAGÓGICO DOMICILIAR DE ALUNOS
QUE NÃO PODEM FREQUENTAR FISICAMENTE A
ESCOLA: O CASO DO DISTRITO FEDERAL**

ANÁPOLIS – GO
2017

HELMA SALLA

**O ATENDIMENTO PEDAGÓGICO DOMICILIAR DE ALUNOS
QUE NÃO PODEM FREQUENTAR FISICAMENTE A ESCOLA:
O CASO DO DISTRITO FEDERAL**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – nível Mestrado Profissional em Ensino de Ciências (PPGEC) da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Campus de Anápolis de Ciências Exatas e Tecnológicas – Henrique Santillo, para obtenção do título de Mestra em Ensino de Ciências.

Mestranda: Helma Salla

Orientador: Prof. Dr. Geraldo Eustáquio Moreira

**Anápolis – GO
2017**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Salla, Helma

O Atendimento Pedagógico Domiciliar de alunos que não podem frequentar fisicamente a escola: o caso do Distrito Federal – Anápolis, 2017.132f: 6 figs, 2 tabs. 9 gráf.

Orientador: Prof. Dr. Geraldo Eustáquio Moreira

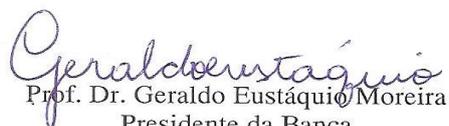
Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Goiás, Campus de Ciências Exatas e Tecnológicas, 2017.

Palavras-chaves: Atendimento Pedagógico Domiciliar; Educação Inclusiva; Direito à Educação; Trabalho integrado; SEEDF. I. Título

HELMA SALLA

**O ATENDIMENTO PEDAGÓGICO DOMICILIAR DE ALUNOS QUE NÃO
PODEM FREQUENTAR FISICAMENTE A ESCOLA: O CASO DO DISTRITO
FEDERAL**

Dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* – Mestrado
Profissional em Ensino de Ciências da Universidade Estadual de Goiás,
Para a obtenção do título de Mestre, aprovada em 25 de março de 2017, pela
Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:


Prof. Dr. Geraldo Eustáquio Moreira
Presidente da Banca
UNB/PPEC


Prof. Dr. Paulo França Santos
Membro Externo
UNB


Prof. Dr. Marcelo Duarte Porto
Membro Interno
UEG/PPEC

**Anápolis - GO
Fevereiro, 2017**

Não é a consciência do homem que lhe determina o ser, mas, ao contrário, o seu ser social que lhe determina a consciência.

Karl Marx (1996)

Nós nos tornamos nós mesmos através dos outros.

Lev Vygostky (1991)

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.

Paulo Freire (1987)

Dedico este trabalho:

Aos meus amados pais, Viturino e Maria Luiza,

Aos queridos meus irmãos.

Ao meu esposo Adriano Cesar Salla pelo incansável apoio.

Aos meus amados filhos Danutta e Stefan pela compreensão.

Ao meu querido orientador por acreditar em meu potencial.

Ao meu querido aluno Geovane por me ensinar tanto (In memoriam).

AGRADECIMENTOS

Ao ser superior que ilumina a vida, DEUS.

Ao meu esposo, por estar presente nos momentos fáceis e difíceis, por me aceitar com todas as minhas singularidades.

A meus filhos por aceitar e entender as horas dedicadas ao estudo.

Em especial, a minha mãe, uma mulher à frente do seu tempo, que, mesmo diante de tantas dificuldades, participou ativamente da educação dos filhos, sonhou e lutou pela mesma.

Ao meu irmão Ageu pelo apoio e carinho e conversas.

Aos meus alunos, que muito me ensinaram. Em especial a Geovanne, por me ensinar que o importante são os potenciais e não as limitações.

Aos membros da Banca Examinadora, Prof. Dr. Geraldo Eustáquio Moreira, Prof. Dr. Paulo França Santos e Prof. Dr. Clodoaldo Valverde, pelas preciosas contribuições a minha pesquisa.

A todos meus professores, que viram meu potencial além da letra feia.

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, órgão que trabalhou por me oportunizar licença para estudo.

À Universidade de Brasília-UnB.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino de Ciências, da Universidade Estadual de Goiás, pelas aulas, debates, leituras e escritas que desenvolveram meus potenciais e aumentaram meu desejo de perguntar, pesquisar, conjecturar e aprender.

A amiga Kátia Milene, por todo apoio, carinho e presença nas horas difíceis.

Aos meus companheiros do Projeto de pesquisa "Educação e Psicologia: mediações possíveis em tempos de inclusão", pelas aprendizagens e possibilidades.

Ao meu querido Orientador, Prof. Dr. Geraldo Eustáquio Moreira pelas críticas que me fizeram crescer, pelo abraço quando eu precisava de apoio, por todas as orientações, correções e indicações de leituras, por acreditar na Educação Básica, lutar por ela e, principalmente, por acreditar no meu potencial.

Helma Salla

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

AH - Altas Habilidades

APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

APD - Atendimento Pedagógico Domiciliar

CAP - Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual

CAS - Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez

CEE - Centros de Ensino Especial

CEEDV - Centro de Ensino Especial para Deficientes Visuais

EAPE - Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação

EBT - Escola Bilíngue de Taguatinga

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EJA - Interventivo – Educação de Jovens e Adultos Interventivo

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC - Ministério da Educação

NEE - Necessidades Especiais de Educação

ONU - Organização das Nações Unidas

PNE - Plano Nacional de Educação

PNEE - Política Nacional de Educação Especial

PNEEPEI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PPP - Plano Político Pedagógico

SAREH - Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar

SD – Superdotação

SEAA - Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem

SEEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

TEA - Transtornos do Espectro Autista

TGD - Transtornos Globais do Desenvolvimento

UE - Unidades de Ensino

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Rede de apoio ao aluno	63
Figura 2: Rede de apoio ao professor	66
Figura 3: Tags dos descritores dos resumos das pesquisas.....	81
Figura 4: Tags dos textos das pesquisas	83
Figura 5: Tags com as palavras-chave dos nomes dos cursos da EAPE	86
Figura 6: Tags do texto "Currículo em Movimento"	88

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Pesquisa na área do APD.....	76
Gráfico 2: Foco das pesquisas do APD.....	76
Gráfico 3: Metodologias utilizadas para análise dos dados.....	77
Gráfico 4: Modalidade de texto acadêmico	78
Gráfico 5 : Unidades da Federação onde foram desenvolvidas as pesquisas .	79
Gráfico 6: Fator h das publicações.....	84
Gráfico 7: Citações no Google Acadêmico.....	84
Gráfico 8: Citações no Harzing's Publishs.....	85
Gráfico 9: Atendimento Pedagógico Domiciliar no Distrito Federal	92

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Resultado dos descritores dos resumos..... 81

Tabela 2: Descritores dos textos das pesquisas 82

RESUMO

Este estudo teve como objetivo contribuir com as investigações sobre o Atendimento Pedagógico Domiciliar (APD), na perspectiva da Escola Inclusiva, priorizando os aspectos relacionados à sua efetivação por meio da elaboração de uma proposta de normativa direcionada a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e a comunidade escolar. Como esta pesquisa aconteceu em contexto de Mestrado Profissional, o foco foi desenvolver uma proposta de normativa para ser apresentada a SEEDF como possibilidade para efetivação do APD no âmbito da mesma. As referências foram os documentos disponíveis no *site* da SEEDF e da EAPE, analisou-se a luz dos documentos publicados pelo Ministério da Educação (MEC) relativos à Educação Inclusiva, a Orientações para o Atendimento Pedagógico Hospitalar e Domiciliar (BRASIL, 2002) e pesquisas realizadas na área. Verificamos que no âmbito da Secretaria existe a necessidade de efetivação do APD a todos os alunos que precisarem, mesmo tendo-se em lei, foi constatado também a necessidade de englobar a escola com o sistema de saúde, com a família e assistência social, possibilitando a adequação das condições físicas, integração do aluno com a escola, adequação dos materiais e atendimento pedagógicos, aponta-se a importância de uma rede de apoio integrada ao professor para que ele possa desenvolver o trabalho pedagógico.

Palavras-chave: Atendimento Pedagógico Domiciliar; Educação Inclusiva; Direito a Educação; Trabalho integrado; SEEDF.

ABSTRACT

The purpose of this study was to contribute to the investigation of the Pedagogical Home Care (APD), from the perspective of the Inclusive School, prioritizing the aspects related to its effectiveness by means of the elaboration of a normative proposal directed to the Secretary of State for Education of the Federal District (SEEDF) and the school community. As this research took place in the context of a Professional Master's Degree, the focus was to develop a normative proposal to be presented to SEEDF as a possibility for the implementation of ODA within the scope of it. The references were the documents available on the website of SEEDF and EAPE, and the documents published by the Ministry of Education (MEC) regarding Inclusive Education, Guidance for Pedagogical and Hospital Attendance (BRASIL, 2002) and research Carried out in the area. We verified that, within the scope of the Secretariat, there is a need to make ODA effective for all students who need it, even if it is a law, it is also necessary to include the school with the health system, with the family and social assistance, The adequacy of the physical conditions, the integration of the student with the school, the adequacy of the materials and pedagogical attention, the importance of an integrated support network for the teacher is pointed out so that he can develop the pedagogical work.

Keywords: Pedagogic Home Care; Inclusive education; Right to education; Integrated work; SEEDF.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS

LISTA DE SIGLAS

LISTA DE FIGURAS

LISTA DE GRÁFICOS

RESUMO

ABSTRACT

SUMÁRIO

I INTRODUÇÃO	17
1.1 Memórias da mestranda	17
1.2 A pesquisa	23
1.3 Tema	26
1.4 Problema de pesquisa	26
1.5 Objetivos	26
1.6 Justificativa	27
II REFERENCIAL TEÓRICO.....	29
2.1 O avanço do direito a escola: as conferências, declarações e leis	29
2.2 A efetivação do direito dos alunos com deficiência que não podem frequentar fisicamente a escola	35
2.2.1 O APD na Secretaria de Estado de Educação do Estado Paraná	39
2.2.2 Caracterização da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF)	40
2.3 A escola inclusiva e os contextos característicos	42
2.4 As raízes do Atendimento Pedagógico Domiciliar	47
2.5 As particularidades do Atendimento Pedagógico Domiciliar	48
2.6 Vygotsky e a Educação Pedagógica Domiciliar.....	52
III MATERIAL E MÉTODOS	62
3.1 Metodologia das pesquisas	62
3.1.1 A construção das categorias e subcategorias norteadoras da análise	62
3.1.1.1 Rede de apoio integrada ao aluno omposição das informações do banco de dados	63
3.1.1.2 Rede de apoio integrada ao professor	66

3.2 Metodologia para <i>O Atendimento Pedagógico Domiciliar de alunos que não podem frequentar fisicamente a escola por motivos de saúde: revisão bibliográfica</i>	68
3.2.1 Objetivos	68
3.2.1.1 Geral	68
3.2.1.2 Específicos	68
3.2.2 Metodologia.....	69
3.2.3 O contexto da pesquisa	69
3.2.4 Procedimento de coleta de dados	70
3.2.5 Como analisamos os dados coletados	71
3.3 Metodologia da pesquisa <i>Como é realizado o Atendimento Pedagógico Domiciliar na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal</i>	72
3.3.1 Objetivos	72
3.3.1.1 Geral	72
3.3.1.2 Específicos	72
3.3.2 Metodologia.....	72
3.3.3 O contexto da pesquisa.....	72
3.3.4 Como realizamos a coleta de dados.....	73
3.3.5 Como analisamos os dados coletados.....	74
IV RESULTADOS E DISCUSSÕES	75
4.1 Resultados e discussões	75
4.1.1 As pesquisas publicadas nos anos de 2002 a 2015 no Google Acadêmico ..	75
4.1.2 Resultado das palavras-chaves dos textos APD	80
4.1.3 Resultado da pesquisa no programa <i>Harzing's Publish</i>	83
4.2 Resultados e discussões da SEEDF	85
4.2.1 Cursos EAPE	85
4.2.2 O <i>Currículo em Movimento</i> da SEEDF	87
4.2.3 Documentos para registro das atividades pedagógicas.....	88
4.2.4 O Atendimento Pedagógico Domiciliar na SEEDF.....	89
V CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	96
APÊNDICE	106

I INTRODUÇÃO

1.1 Memórias da mestranda

Nossas escolhas na vida profissional estão relacionadas à vida pessoal, afinal somos fruto de nossos aprendizados acadêmicos, e também dos saberes relacionados às nossas relações interpessoais na comunidade em que estamos inseridos. Então, quem é Helma Salla? Poderíamos dizer apenas da professora de Química da Secretária de Educação do Distrito Federal, ou da pesquisadora que tem como área de interesse a inclusão escolar e social, atendimento domiciliar, o uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC) no contexto escolar. Mas também sou filha, irmã, mãe, esposa, amiga, colega de trabalho, portanto incluída em uma sociedade e minhas inquietações como pesquisadora estão relacionadas a quem sou e a minha história de vida. Vou elencar neste começo de introdução a pesquisa empreendida alguns aspectos considerados por mim relevantes para as minhas escolhas profissionais e área de pesquisa a qual me identifico.

Sou a filha do meio entre cinco irmãos de uma família de trabalhadores. Meu pai Viturino, migrante nordestino, é vendedor de bananas na feira em Goiânia aos 82 anos, defende que o trabalho dignifica o homem e as atividades que desempenha o insere na sociedade como membro atuante, é querido por gerações de pessoas que admiram seu carinho, amizade e cuidado pela comunidade. Minha mãe Maria Luiza de 76 anos é goiana e filha de migrantes nordestinos, hoje aposentada, já foi servidora da limpeza escolar na prefeitura da capital de Goiás, trabalhou muito para nos sustentar, foi lavadeira, passadeira entre outras atividades, hoje dedica sua vida a família e a ler livros incansavelmente: um exemplo de superação e determinação.

Para ter acesso aos serviços de educação e a saúde, a família migrou da cidade de Porangatu (GO) para Goiânia. Meus pais buscavam tratamento médico para meu irmão acometido por um tipo raro de reumatismo. Minha mãe guerreira priorizava o estudo dos filhos em uma época de escolas excludentes, não eram para todos, lutou pelo direito dos filhos estudarem, ao mesmo tempo investia o que podia

para comprar livros e materiais escolares, além de acompanhar nossa vida escolar de perto.

Não foi fácil garantir ao meu irmão o acesso à escola, como a doença dele era (ainda é) crônica e sazonal, as crises aconteciam na época fria do ano, às vezes ele ficava internado para operar ou sua perna infeccionava. Minha mãe nunca abaixou a cabeça, levava o laudo médico, atestado e falava com os professores sobre a importância de o filho estudar. Assim, convivo com a luta pelos direitos básicos desde muito cedo em minha família e sei que a inclusão escolar possibilita a inclusão social.

Em nossa casa trabalhar e estudar faz parte da cultura familiar. Sempre estudamos na rede pública, ensino fundamental em escolas municipais e estaduais, ensino médio feito no curso técnico de Mineração da Escola Técnica Federal de Goiás e minha graduação em Química pela Universidade Federal de Goiás (Licenciatura Plena), no ano de 1996. Acredito que a escola pública possibilitou a ascensão social a minha família, pois temos uma melhor qualidade de vida e acesso a bens de consumo e serviços.

Minha vida profissional, não poderia ser diferente. Amo trabalhar em uma área onde vivencio contextos que possibilitam o desenvolvimento dos potenciais das pessoas, então com muito orgulho e paixão sou professora de Química a muitos anos, dos quais vinte foram dedicados ao trabalho na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Minha atuação como professora começou antes mesmo de finalizar a graduação. De 1992 a 1995, atuei como professora *pró-labore* no Colégio Estadual Presidente Costa e Silva, em Goiânia, ministrando aulas de Geografia e Química.

Em 1996 tive a oportunidade de atuar como professora de cursinho pré-vestibular. Cujas experiências comprovou para mim, que esta educação (forma de aprender) não se adequava à minha concepção de educação, entendendo-a como um processo de libertação, como afirma Paulo Freire, de autonomia intelectual e moral.

De posse desta conclusão, procurei outros caminhos de ser professora. Foi quando em 1997 fui aprovada no concurso na SEEDF. Neste órgão, cada vez mais percebo poder atuar em consonância com as minhas concepções de educação e de ser humano.

Na SEEDF comecei minha atividade profissional no Colégio Agrícola de Brasília. Foi uma experiência profissional muito positiva, porque o contexto propiciava possibilidades de trabalhar a Química relacionada à Agricultura, ou seja, numa perspectiva interdisciplinar, desenvolvíamos atividades relacionadas a análise de solo e água, uso de agrotóxicos e preservação do meio ambiente.

No ano de 2000, com a reformulação estrutural do Colégio para transformar-se em Instituto Federal, fui alocada para trabalhar em uma pequena escola rural: Centro Educacional Taquara, em Planaltina, onde trabalhei com Química e aulas de Laboratório. A aprendizagem que tive no Colégio Agrícola permitiu-me desenvolver, junto com os alunos, propostas aplicadas e interdisciplinares para a mediação em Química. Neste contexto reativamos a horta da escola, trabalhamos com reutilização de materiais e desenvolvemos o projeto de coleta seletiva.

Em 2003 iniciei minhas atividades docentes no Centro Educacional 01 de Planaltina, onde fiquei alocada até sair por meio de licença renumerada para estudo em 2015. Nesta escola ministrei aulas de Química, desenvolvi atividades no laboratório de química, práticas diversas e atuei no projeto de aceleração. Fui professora da sala de recursos generalista, em 2014, onde desenvolvi atividades mediacionais voltadas para a escola inclusiva, desenvolvia aulas, atendimentos e assessoramentos que possibilitavam alunos com deficiência e/ou altas habilidades serem incluídos na escola e na sociedade.

Minha vida profissional foi marcada pela participação em cursos de formação continuada, em sua maioria, relacionados à área de inclusão, como os cursos de Práticas de Atendimento Educacional (AEE) e de Tecnologia Assistiva. Porém, meu retorno à universidade aconteceu em 2005, quando realizei o curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Química, pela Universidade Federal de Lavras (MG). Este curso evidenciou a necessidade de mais contato com a universidade para a

minha formação como professora de Química. Esta aproximação foi possível a partir de março de 2014, quando iniciei atividades como aluna especial e membro atuante do projeto de pesquisa e extensão *Educação e Psicologia: mediações possíveis em tempo de inclusão*, cuja finalidade é o atendimento, assessoramento e acompanhamento para escola inclusiva. Participando também do projeto de pesquisa *Novos Talentos 2012 - Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente na Escola e na Formação Continuada de Professores*, projeto que buscava melhorar a qualidade da educação básica no ensino de Ciências, na perspectiva da escola inclusiva.

Esta parceria com a Universidade foi essencial para que eu pudesse atualmente atender o estudante, aqui chamado, André, um estudante de 17 anos com doença neurológica degenerativa. Devido à gravidade do seu quadro, André tinha aulas diariamente, durante 2 horas, em casa. Seu atendimento, portanto, era domiciliar.

Os desafios do atendimento do André foram vencidos, um a um, devido a parceria com a universidade. Mas acompanhados pelos questionamentos: Como incluir um estudante de 17 anos em sua sala regular sem estar, fisicamente, na sala de aula? Como mediar os conhecimentos de uma forma interdisciplinar e que pudessem fazer sentido para um estudante com um diagnóstico de quase morte? Como fazê-lo motivar-se pela ciência, a responder questionamentos sobre a ciência das coisas e ainda, mediar “as coisas” da ciência e do conhecimento?

As respostas para estas perguntas foram e são *construídas* dia a dia, na medida em que trabalho colaborativamente com grupos da Universidade de Brasília, estes me ajudam na construção de uma nova forma de ser professora e, sob a orientação de professoras, assim como eu, engajadas na busca de uma educação inclusiva, como a professora Renata Razuck, do Instituto de Química e membro do PPGECC, e a professora Juliana Caixeta, da UnB de Planaltina, coordenadora do projeto de pesquisa e extensão *Educação e Psicologia* e do professor Paulo França, da Rede Sarah de Hospitais de Reabilitação, conseguimos desenvolver avanços significativos no processo educacional do André, na perspectiva da escola inclusiva.

Dessa forma, a experiência com o André não foi apenas minha e dele. Transbordou as paredes de sua casa e da própria universidade. Via *WhatsApp*, André e seus colegas conversavam diariamente e, com isto, conseguimos sua inclusão na sala de aula, sem a presença física. Suas visitas presenciais na escola foram duas, mas os seus trabalhos são apresentados para os colegas via slides em *Power Point*.

Outro ganho na experiência com o André se refere à metodologia de atuação. Desenvolvemos uma metodologia chamada “mediação narrativa interdisciplinar”, nesta trabalhamos com temas dispostos em narrativas. O conteúdo abordado surge a partir do interesse do estudante que, junto à professora, busca informações em vídeos, palestras, reportagens, livros e colegas de classe. No final da mediação há questionamentos a serem desenvolvidos a partir do tema trabalhado, na próxima mediação o aluno e a professora trarão novas informações sobre o assunto, sempre levando em consideração o conteúdo a ser abordado na série a qual o aluno se encontra e o cotidiano deste.

Um exemplo está na citação abaixo, esta relata uma sequência didática entre André e a professora-pesquisadora:

Um exemplo desta sequência didática foi fomentado pela composição do diamante. O interesse pelo diamante surgiu na aula cujo tema era porcentagem, em que, ao encontrar gráficos na internet, a professora-pesquisadora e André discutiam o uso da porcentagem no cotidiano. Em um dos gráficos, havia a porcentagem de elementos químicos presentes no corpo humano e, intencionalmente, a professora-pesquisadora chamou a atenção para o elemento químico carbono. Ao pesquisarem imagens relacionadas ao carbono, encontraram a imagem do diamante. A pergunta ficou no ar, para a próxima mediação foi: do quê o diamante é feito?

Na mediação seguinte, foi usada a tabela periódica interativa, que continha algumas curiosidades sobre os elementos químicos, dentre os quais o carbono. André observou que o carbono formava o diamante, o grafite e o carvão. Neste dia, ficou uma pergunta para a próxima aula: como o diamante e o carvão são feitos do mesmo elemento?

Para responder a nova pergunta, a professora-pesquisadora abordou com André o tema alotropia, utilizando vídeos que apresentavam como o diamante se forma na natureza e como o diamante sintético é produzido. Ao final da aula, o questionamento foi: onde mais o carbono está?

O ciclo do carbono foi o tema da aula seguinte e a fotossíntese surgiu como consequência do debate. Do ciclo do carbono, o foco da aula foram as necessidades das plantas, como água, sol e nutrientes. Surgiu, no diálogo, uma nova pergunta que André queria responder: quanto uma árvore pode viver? Como sabemos o tempo de vida de uma árvore? A aula seguinte teve como tema os anéis do tronco da árvore, que permitem identificar a idade da árvore. Além disso, o debate sobre a árvore mais

velha do mundo suscitou as seguintes perguntas: como ela poderia ter sobrevivido por tantos anos? Quais as condições climáticas da região que vive? Neste momento, a professora-pesquisadora questionou André se a necessidade de água das plantas é a mesma para todas as espécies. Ele respondeu: “É claro que não.”. A aula foi finalizada neste momento tendo por deixa para a próxima aula a vida no deserto.

Para estudar o deserto, a professora-pesquisadora utilizou como exemplo o Deserto do Atacama, no Chile. Na aula, foram discutidos temas relacionados ao solo, quantidade de pessoas que vivem na área, o clima, as pedras, usadas na construção que são isolantes térmicas, e a capacidade de os seres humanos se adaptarem ao meio, assim como as plantas e os animais. O questionamento final ficou em torno das plantas que existem nas regiões em que existem secas prolongadas. O nordeste brasileiro e suas características, a saber: a quantidade de chuva, clima, solo, animais e o uso do cacto, foram utilizados para responder os questionamentos de André sobre a adaptação dos seres vivos aos diversos habitats. Nesta aula, André lembrou que em São Paulo estava faltando água, pois ele viu uma reportagem na TV. Para a aula seguinte, ficou acertado que discutiriam sobre São Paulo e que a tarefa dele era assistir todos os programas televisivos possíveis que narrassem ou debatessem o problema da água em São Paulo. No dia seguinte, André narrou para a professora-pesquisadora o resultado de sua pesquisa. Ele comentou sobre o desaparecimento dos rios subterrâneos de São Paulo e como eles sumiram embaixo do concreto. Foram usados vídeos para mediar o questionamento que surgiu no debate em relação ao fato de as construções sobre os rios explicarem a inundação das ruas, quando chove em São Paulo (SALLA; SANTOS; RAZUCK, 2015, p. 184).

Esta experiência profissional foi além da pesquisa, tornou-se um aprendizado sobre a importância do professor entender os processos que envolvem o diagnóstico do aluno, não para limitar o acesso ao conhecimento, mas possibilitar o planejamento de mediações que desenvolvam o potencial do estudante, perceber a importância do desenvolvimento do indivíduo em contextos de inclusão. Também reforçou minhas convicções sobre a importância da família no desenvolvimento dos alunos portadores de necessidades especiais, perceber o efeito das interações interpessoais aluno-aluno nos processos de inclusão e a importância da interação professor e equipe de saúde. Assim sendo, ser professora-pesquisadora oportunizou uma melhor avaliação das minhas mediações e incentivou-me a pesquisar outras interações na escola, sendo esta de fato para todos.

Contexto motivador de meu interesse em pesquisar sobre o Atendimento Pedagógico Domiciliar (APD), interesse gerado por minha inquietação como professora a qual acredita ser a inclusão escolar possibilidade de inclusão social. Sendo o desejo de sistematizar normativas para o atendimento de alunos, que por motivo de doença não podem frequentar a escola, baseado no anseio de auxiliar a

comunidade escolar na construção de contextos que possibilitam (e possibilitarão) a inclusão efetiva de todos na escola.

1.2 A pesquisa

Muitos são os movimentos sociais em prol de uma educação enquanto direito de todos, como possibilidade para haver a inclusão de todos na sociedade, estes tomam forma nas mudanças sociais, provocadas por debates, questionamentos dos contextos/cenários vigentes e pesquisas científicas nas diversas áreas do conhecimento, resultando em conferências e declarações internacionais, estas orientaram (e orientam) a criação de leis e planos nacionais para uma educação que atenda aos anseios sociais.

Desde o final da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), existem movimentos para pessoas com deficiência ter acesso à escola, uma luta com forma no pós-guerra. A primeira consequência ou resultado foi a Declaração dos Direitos Humanos (1948), e em 1994, outro marco, a Declaração de Salamanca, nesta vários países se comprometeram em desenvolver políticas que possibilitassem a todos os seres humanos acesso ao conhecimento socialmente construído. Perspectiva alinhada à educação inclusiva, uma educação para dar a todos o acesso à escola, independente de etnia, credo, posição social ou condições físicas e específicas.

A educação inclusiva é uma realidade nas leis reguladoras do sistema educacional brasileiro. A afirmação de uma educação como direito de todos e dever do Estado e da família está presente na Constituição Brasileira (BRASIL, 1988), reafirmada na Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seu Artigo 2º preconiza:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996, p. 2).

E na LDB, artigo 4º, também aponta-se a garantia e a especificação de como acontecerá o atendimento aos alunos com deficiência:

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Assim, verifica-se que o Atendimento Pedagógico Domiciliar (APD) para alunos impossibilitados de frequentar a escola por motivo de saúde, objeto deste estudo, é uma condição específica assegurada, e reafirmada no artigo 58, parágrafo 2º:

O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 1996, p. 20).

Desde 2002 o Ministério da Educação (MEC) propôs orientações gerais para o APD, porém não são todas as secretarias de educação municipais, estaduais e distritais que possuem normativas com instruções gerais de como aconteceria este atendimento, no entanto existem poucas iniciativas para a efetivação do APD aos alunos impossibilitados de frequentar a escola fisicamente a escola por motivos de saúde.

Também no contexto de uma educação para todos, em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE), contido na Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, no artigo 2 trata das diretrizes e propõe:

II – Universalização do atendimento escolar;

III – Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;

IV – Melhoria da qualidade da educação;

IX – Valorização dos (as) profissionais da educação;

X – Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

A escola inclusiva tem vinte anos, contudo, ainda se encontra em processo de construção. Quando todos têm direito ao acesso à escola, pressupõe-se uma

escola inclusiva, mas o cotidiano mostra que estar fisicamente na escola não garante estar nela incluso. As relações construídas na escola tradicional, onde tínhamos um modelo de aluno e de escola padrão, assim como quem é ou não capaz de aprender, precisam ser desconstruídas, para dar espaço ao surgimento de novas relações de aprendizagens. Logo, a efetivação da escola inclusiva é um processo amplo, de construção de uma nova escola.

Ainda tem-se nas escolas uma realidade de exclusão e segregação em meio ao discurso inclusivo. A mudança dessa realidade escolar, desejada pela sociedade, está relacionada à informação sobre seus próprios acontecimentos, nas instituições de ensino, pois as transformações ocorridas em nossa sociedade estão conectadas ao acesso às informações e a estudos dos fenômenos sociais observados. Apontando para a necessidade de estudos cujo objetivo é conhecer, compreender e entender a realidade escolar que temos, seus progressos e evoluções, no intuito de auxiliar na construção de uma escola inclusiva, tal qual se propõe na legislação educacional, resposta ao contexto de reivindicações sociais: torne-se prática a escrita legal.

Pesquisar as dificuldades da comunidade escolar e propor soluções estruturais ou normativas possibilitam um outro olhar em relação ao aluno com deficiência. Propõe-se o desenvolvimento efetivo do potencial destes alunos marginalizados por suas deficiências ou por sua forma de aprender não diferenciada, mas específica, e/ou por suas interações interpessoais diferentes, promovendo um contexto que possibilita a inclusão não apenas na escola, mas também na sociedade. Desta forma, poderemos auxiliar na construção de uma escola para todos com qualidade, sendo esta uma das diretrizes do PNE, “IV - melhoria da qualidade da educação” (BRASIL, 2014).

A construção da escola para todos necessita de mudanças estruturais e de normativas do funcionamento, para podermos atender a demanda relativa às especificidades dos alunos. Portanto, faz-se necessário o desenvolvimento de uma proposta de normativas sobre a adequação das normas trabalhistas do profissional da educação, relacionadas a deslocamento, horas trabalhadas, adaptações da casa do aluno para o APD. Aspectos que também contemplem questões relacionadas ao trabalho pedagógico relacionado atendimento direto ao aluno, junto ao corpo

médico, a família e a comunidade, assim como o desenvolvimento das relações interpessoais deste aluno com a comunidade escolar.

1.3 Tema

O tema da pesquisa se relaciona à educação inclusiva, com um recorte ao Atendimento Pedagógico Domiciliar (APD) de alunos que não podem frequentar fisicamente a escola.

1.4 Problema da pesquisa

Partindo do pressuposto que a Educação é um direito de todos, segundo as leis brasileiras, como criar uma normativa para garantir esse direito aos alunos que não podem frequentar fisicamente a escola?

Por que construir a normativa do APD de alunos impossibilitados de frequentar fisicamente a escola?

1.5 Objetivos

O direito à escola é um fato. Porém, como ficam os alunos que não podem frequentar a escola por motivo de doença? Como está a *escola para todos* neste contexto? Seria possível afirmar que o direito a educação e a inclusão escolar estão garantidos para o APD? Para responder estes questionamentos no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF delineamos como objetivos geral e específicos, os elencados aqui. Mas não pretendemos apenas responder estes questionamentos, também buscamos propor soluções para ajudar a construir uma escola de qualidade para todos, por meio da sugestão de uma normativa de organização do APD no âmbito na SEEDF.

1.5.1 Geral

Investigar as normativas para o APD no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF.

1.5.2 Específicos

- Fazer a revisão bibliográfica em bases de dados nacionais sobre o APD nos anos de 2002 a 2015 nos 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.

1.6 Justificativa

Este estudo se justifica por entendermos que proporcionar uma escola de qualidade para todos é garantir um direito dos cidadãos, está assegurada em acordos internacionais geradores de políticas públicas na forma de leis, orientações e normativas em nosso país. Mas também, é necessária a efetivação do direito à educação aos alunos impossibilitados de frequentar a escola por motivo de saúde.

Ao investigarmos o APD, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), entendemos o contexto existente e como é a oferta desta modalidade de educação, resultando na proposta de ações que possibilitam contextos nos quais os alunos acamados e/ou com deficiência possam ter efetivado o direito a inclusão escolar.

A realização da revisão bibliográfica, em bases de dados nacionais sobre o APD nos anos de 2002 a 2015, englobou teses e dissertações, possibilitou um conhecimento mais aprofundado em relação às pesquisas acadêmicas e suas contribuições para a efetivação do APD.

A identificação e a análise o APD no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal nos possibilitou o estudo e a proposição de uma normatização para sua organização no âmbito da própria SEEDF. Neste sentido, a contribuição desta pesquisa está relacionada a uma mudança do contexto referente ao APD e que esta nos possibilite uma escola efetivamente inclusiva.

II REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O avanço do direito a escola: conferências, declarações e leis

A educação como dever do Estado e da família, e direito de todos, é defendida em nível nacional e internacional (BRASIL, 1996). Prerrogativa resultante de um contexto construído com muitas lutas sociais, todas ligadas direta ou indiretamente a pessoas excluídas das escolas, assim como cientistas e simpatizantes destes movimentos, surgiram também resultados de âmbito internacional, que fortaleceram a inclusão de todos na escola em níveis nacional e regional em muitos países.

Em 1948, cenário de reconstrução e reconciliação do pós-guerra mundial, com pessoas doentes e muitos mutilados de guerra, a Organização das Nações Unidas (ONU) lançou a Declaração Universal dos Direitos do Homem, cujo fundamento está no reconhecimento da dignidade de todas as pessoas e na universalidade e indivisibilidades desses: todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. Entre os direitos preconizados pela Declaração, está o acesso à educação básica. No art. 26, item 1, expressa:

Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito (UNESCO, 1948).

Este é um grande avanço no direito à educação em todos os níveis, pois o acesso à cultura deveria ser disponibilizado a todos. Para Comparato (2001),

O que importa dizer, antes de mais nada, do sistema de direitos humanos, é que ele representa o principal elemento de integração do direito interno ao direito internacional, representando assim o núcleo pré-constitutivo da mencionada "sociedade universal do gênero humano" (p. 2).

A Declaração de Salamanca em 1994, também representa um avanço importante do direito a escola. Na cidade espanhola, 300 participantes de 94 países acreditaram e proclamaram que:

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (UNESCO, 1994, p. 1).

Este é um marco para a educação inclusiva, pois os países signatários se comprometeram a desenvolver políticas públicas que possibilitassem o acesso de todos à escola, um grande passo para a inclusão dos alunos com deficiência nas escolas regulares, pois “[...] as crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas devem se adequar [...]” (UNESCO, 1994, p. 8-9). Mudando desta forma o contexto de segregação dos mesmos em escolas apenas para pessoas com deficiência, possibilitando a sua inclusão em escolas regulares, combatendo atitudes discriminatórias e colocando em prática uma educação de fato para todos.

Apesar dos avanços da Declaração de Salamanca, havia muita resistência em aceitar as pessoas com deficiência nas escolas comuns e mesmo em outros lugares, a partir da Convenção de Guatemala, 1999, propõe-se a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência, favorecendo sua integração na sociedade, o Brasil integra as recomendações desta em sua legislação, gerando uma mudança de postura em várias questões sociais e culturais, entre elas, as relacionadas à deferência e ao acesso a bens e serviços. De acordo com a Declaração, há necessidade de:

[...] sensibilização da população, por meio de campanhas de educação, destinadas a eliminar preconceitos, estereótipos e outras atitudes que atentam contra o direito das pessoas a serem iguais, permitindo desta forma o respeito e a convivência com as pessoas portadoras de deficiência (UNESCO, 2001, p. 3).

[...] desenvolvimento de meios e recursos destinados a facilitar ou promover a vida independente, a autossuficiência e a integração total, em condições de igualdade, à sociedade das pessoas portadoras de deficiência (UNESCO, 2001, p.4).

No Brasil havia uma confusão nas leis nacionais sobre a garantia do direito a educação para todos, havia ações pontuais e instituições que possibilitavam as pessoas com deficiência acesso ao conhecimento, contudo estas instituições têm em comum a característica de segregação dessas pessoas: as classes e escolas especiais. Segundo De Oliveira (2011), a nossa primeira Constituição, de 1824, preconizava o direito a educação básica a todos, mas na mesma os alunos com deficiência eram privados dos seus direitos, como consequência eram amontoados nas irmandades e nas Santas Casas de Misericórdia.

Posteriormente houve a separação das pessoas com deficiência em algumas patologias em centros especializadas, como a Escola para cegos (1854), o Instituto dos Surdos Mudos (1856) e o Hospital Estadual de Salvador, que oferecia tratamento médico-pedagógico as pessoas com deficiência intelectual e síndromes mentais, entretanto estes tratamentos estavam mais relacionados a castigos físicos e psicológicos. Nos anos seguintes, com o desenvolvimento da Psicologia, o enfoque passou a médico e, posteriormente, também a psicopedagógico.

Por influência de movimentos internacionais são criadas no Brasil as associações de pais de pessoas com deficiência, as escolas e centros de ensino especiais para alunos com deficiência (estaduais e municipais), todas visavam ensinar a estes alunos atividades de cuidados pessoais e trabalhos manuais. Em 1932 foi fundada Sociedade Pestalozzi e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) em 1954.

Para Salaberry (2007), a APAE deu acesso à educação e a inclusão aos alunos com deficiência intelectual. Porém, segundo Mendes (2010), não houve contribuição para a inclusão, pois o contexto ainda era de segregação, atendendo apenas pessoas com deficiência.

Nesse cenário, de publicações de leis e adaptação das instituições de ensino, há casos em que os alunos com deficiência precisam ter um atendimento pedagógico durante toda a vida ou não se adaptavam/adaptam à escola inclusiva. Em resposta a esta demanda, no Distrito Federal existem várias escolas, os Centros de Ensino Especial (CEE). Assim,

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal mantém estruturas especializadas, amparada pela Lei Distrital nº 3.218/2003. De acordo com seu artigo 1º, §4º, os atendimentos em estruturas especializadas ocorrerão nos casos nos quais “se demonstre que a educação nas classes comuns não pode satisfazer às necessidades educativas ou sociais da criança ou quando necessário para o seu bem-estar”. Desse modo, fica a rede pública de ensino autorizada a manter instituições educacionais especiais para atendimento em casos excepcionais, caso o procedimento seja o mais recomendável (BRASÍLIA, 2010b, p. 95).

Mas, a integração surge como resposta a este contexto de segregação. Os alunos com deficiência passam a frequentar a escola, mesmo assim não são incluídos nas atividades desenvolvidas pela turma, apenas estão no mesmo espaço e dependendo do diagnóstico tem acompanhamento de um monitor desenvolvendo atividades alheias às desenvolvidas pela classe. Não havendo a adequação dos materiais pedagógicos, das mediações possíveis, do currículo e do tempo para atender as necessidades dos alunos com deficiência ou com Necessidades Especiais de Educação - NEE (RIVERA, 2016).

Para mudar esta realidade, existem diferentes tipos de turmas nas escolas e nos CEE no Distrito Federal. Segundo a Estratégia de Matrícula publicada pela SEEDF (BRASÍLIA, 2017), foram montadas sete tipos de turmas:

CLASSE COMUM INCLUSIVA: Constituída por estudantes de classe comum e estudantes com Deficiências (DI, DF, DMU, DV, SC, DA que não aceitam/não optam por LIBRAS), TGD/TEA, AH/SD, TFE, conforme modulação para cada etapa de ensino e para a modalidade da EJA.

INTEGRAÇÃO INVERSA: Classe constituída por estudantes com DI, DF, DV, DMU ou TGD/TEA. O(A) estudante poderá permanecer em turma de Integração Inversa pelo período em que dela necessitar, a partir da Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental, exceto os estudantes com TGD/TEA cujo o período poderá ser prolongado até o 7º Ano do Ensino Fundamental, de acordo com Estudo de Caso/Relatório de Avaliação e Intervenção Educacional/Adequação Curricular, visto não se tratar de necessidade transitória.

CLASSE ESPECIAL: É uma classe de caráter transitório constituída exclusivamente por estudantes com DI, DMU, TGD/TEA ou DV, sem seriação, com modulação específica, criada com autorização da

SUPLAV/COPAV/DIOFE, com parecer da SUBEB/COETE/DIEE e da SUGEP/COGEP/DIAPED. Durante o período de permanência nessa classe, o(a) estudante deverá desenvolver atividades conjuntas com os(as) demais estudantes das classes comuns. Sua reavaliação deverá ser anual.

EJA INTERVENTIVA: Turma constituída exclusivamente por estudantes com DI ou TGD/TEA, a partir dos 15 anos de idade, com modulação específica.

CLASSE BILÍNGUE: Classe constituída por estudantes S/DA que se comunicam por meio de LIBRAS e estudantes SC que foram surdos antes de se tornarem deficientes visuais. Nessas turmas, a LIBRAS é a língua de comunicação e ensino. Destina-se a todos os(as) estudantes que tenham LIBRAS como primeira língua ou que a estejam adquirindo por opção do(a) estudante/família.

CLASSE BILÍNGUE MEDIADA: Classe Comum Inclusiva constituída a partir da Educação Infantil, por estudantes ouvintes, S/DA que se comunicam por meio de LIBRAS e/ou SC, com modulação diferenciada, com professor regente e professor que atua na interpretação de Libras.

CLASSE BILÍNGUE DIFERENCIADA: classe constituída por estudantes S/DA que se comunicam por meio de Libras e estudantes SC com deficiências associadas (DMU) (BRASÍLIA, 2017a, p. 19).

Contudo, apenas a existência das turmas não possibilita a inclusão de todos. A resposta que a sociedade almeja pode estar em leis e declarações nacionais e internacionais, nas ações da comunidade escolar e família, nas pesquisas sobre a escola inclusiva e nas mediações possíveis (MOREIRA; MANRIQUE; MARANHÃO, 2016), pois as pesquisas sociais, segundo Minayo (2008), podem demonstrar falhas e sucessos alcançados na sociedade pesquisada, possibilitando uma mudança de contexto.

Na escola inclusiva os alunos com deficiência estão em salas regulares, convivendo com os outros alunos, com as adaptações necessárias para desenvolver seus potenciais e promover contextos de inclusão escolar que levam à inclusão social. É a resposta à exclusão, segregação e integração desejada por todos, e que vem se fortalecendo gradativamente.

O Brasil caminha para o acesso à educação para todos, com leis, normativas e orientações, que visam criar possibilidades para a efetivação do direito não apenas a educação, mas também a inclusão social, desde 1961 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1961).

Nacionalmente o marco inicial para o acesso à educação dos deficientes, na forma de educação especial foi a Lei de Diretrizes e Bases de 1961.

Art. 88. A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (p. 15).

É com esta lei que o Brasil inicia uma política nacional para o atendimento das pessoas com deficiência, mas deixa muitas brechas como o termo “se for possível”, ou seja, de acordo com as interpretações os alunos poderiam ter acesso à educação. Outro ponto se refere ao fortalecimento da iniciativa privada com o financiamento público para atender à “educação dos excepcionais”.

A LDB de 1996, por sua vez, possibilitou um grande avanço na educação especial, o Capítulo V discorre sobre a educação especial, define a modalidade de ensino, que acontecerá preferencialmente em instituições públicas, trata das questões relacionadas às adequações para atender as especificidades dos alunos, bem como o público para este atendimento (BRASIL, 1996).

A Constituição Cidadã de 1988 determina a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e “universalização do atendimento escolar” (BRASIL, 1988). Nesta, as leis se referem não apenas ao direito, mas também ao dever do sistema de ensino em oferecer condições de acesso à escola, como transporte, adequações físicas, comunicações virtuais para alunos acamados, ou seja, alternativas que possibilitem a inserção do aluno na escola. Em relação à questão da permanência, citam-se as adaptações curriculares e de material, entre outras.

Nossa Constituição é, pois, um marco na defesa da inclusão escolar e elucida muitas questões e controvérsia referentes a essa inovação, respaldando os que propõem avanços significativos para a educação escolar de pessoas com e sem deficiência (MANTOAN, 2004, p. 41).

Em 2008, a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* – PNEEPEI (BRASIL, 2007) não apenas afirma a educação para todos, mas que o desenvolvimento da mesma seja pautado na inclusão de todos na

escola, desta forma assegura aos alunos frequentem a escola e sejam efetivamente integrados nas atividades educacionais.

Respeitar as singularidades dos alunos é possibilitar o acesso à educação, as especificidades dos alunos com Necessidades Especiais de Educação (NEE), estão relacionadas a diversos motivos, entre eles alunos impossibilitados de frequentar fisicamente a escola por motivos de saúde. Na busca de efetivação da Pedagogia Hospitalar, o Governo Federal vem desenvolvendo ações como leis e normativas, entre elas as *Orientações para o Atendimento Pedagógico Hospitalar e Domiciliar* (BRASIL, 2002). Neste documento, o MEC faz um apanhado dos principais pontos para implantação do atendimento pedagógico Hospitalar e Domiciliar pelos Estados e Municípios.

O acesso à educação está relacionado aos direitos básicos dos seres humanos, pois ele possibilita a promoção de outros, mas ter sua garantia não significa efetivação. Apesar destas e outras leis, muitos alunos têm o direito a educação negado, por motivos relacionados à infraestrutura governamental e ou a burocracia da máquina pública.

2.2 A efetivação do direito dos alunos com deficiência que não podem frequentar fisicamente a escola

O direito à escola é uma realidade nas leis de acesso à educação, mas ainda não concretizado. Os alunos impossibilitados de frequentar a escola por motivo de doença não estão inseridos efetivamente na *escola para todos*, portanto não seria possível afirmar que o direito a educação e inclusão escolar lhes sejam assegurados. Para estes,

Cumpra às classes hospitalares e ao atendimento pedagógico domiciliar elaborar estratégias e orientações para possibilitar o acompanhamento pedagógico-educacional do processo de desenvolvimento e construção do conhecimento de crianças, jovens e adultos matriculados ou não nos sistemas de ensino regular, no âmbito da educação básica e que encontram-se impossibilitados de frequentar escola, temporária ou permanentemente e, garantir a manutenção do vínculo com as escolas por meio de um currículo flexibilizado e/ou adaptado, favorecendo seu ingresso, retorno ou adequada integração ao seu grupo escolar correspondente, como parte do direito de atenção integral (BRASIL, 2002, p. 13).

De Laplan, Jajbhay e Frederico (2015) pesquisaram entre os pacientes pediátricos da enfermaria de hemodiálise pediátrica de um serviço de saúde do Estado de São Paulo se eles frequentavam a escola, constataram que a maioria das crianças atendidas não o fazem. Segundo os pesquisadores os motivos diversos desta realidade estão relacionados a dificuldades na adequação da escola e dos professores às necessidades dos alunos e a *bullying*. Apontam também para a necessidade de desenvolver ações na escola que possibilitem a inclusão de doentes crônicos, para estes não serem excluídos.

Os estados e municípios precisam se organizar de acordo com as orientações e leis vigentes, principalmente, unindo as Secretarias de Saúde e Educação em um trabalho conjunto para atender estas demandas.

Compete às Secretarias de Educação, atender à solicitação dos hospitais para o serviço de atendimento pedagógico hospitalar e domiciliar, a contratação e capacitação dos professores, a provisão de recursos financeiros e materiais para os referidos atendimentos (BRASIL, 2002, p. 15).

Para Lima (2011), as Secretarias de Educação deveriam desenvolver ações que pudessem fornecer professores capacitados a atender alunos impossibilitados de frequentar a escola e também oferecer meios para que se efetive uma escola de qualidade para este público. Mas verificamos nas pesquisas realizadas a existência de um profundo descaso de muitos estados e municípios para com este aluno.

Nos Encontros Nacionais de Atendimento Escolar em Hospitais e Atendimentos Educacionais Domiciliares realizados no Brasil, são recorrentes as discussões pelos pesquisadores da área sobre a ausência de políticas públicas efetivas para as Classes Hospitalares e Atendimentos Pedagógicos Domiciliares no Brasil (DE PAULA; ZAIAS; SILVA, 2015, p. 66).

Em pesquisa realizada por Fonseca (2015), apenas 16 estados possuem APD oferecida por 34 instituições, ou seja, não é para toda a rede de ensino, mas de forma regionalizada. Na Região Norte, os estados do Acre e Pará têm quatro instituições. No Nordeste os estados do Maranhão, Ceará, Bahia, Rio Grande do Norte e Pernambuco. No Centro-Oeste os estados são Goiás, Mato Grosso e Mato

Grosso do Sul. Na Região Sudeste, São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Espírito Santo, com seis instituições. E no Sul do país os estados do Paraná e Santa Catarina possuem APD.

A maioria dos atendimentos é para crianças com câncer e problemas nos rins, portanto não há atendimento para todas as crianças necessitadas do APD, pois existem outras patologias que os alunos necessitam temporária ou permanentemente desta modalidade de atendimento educacional. Por isso,

O atendimento educacional hospitalar e o atendimento pedagógico domiciliar devem estar vinculados aos sistemas de educação como uma unidade de trabalho pedagógico das Secretarias Estaduais, do Distrito Federal e Municipais de Educação, como também às direções clínicas dos sistemas e serviços de saúde em que se localizam (BRASIL, 2002, p. 15).

De acordo com Lima (2011) os professores desconhecem a legislação sobre os direitos dos alunos que não podem frequentar a escola por motivo de saúde. O Ministério Público atua para garantir o direito à educação, porém nem todos os alunos nestas condições tem garantido o direito, ou acesso a informação necessária.

A efetivação do direito à educação por via jurisprudencial revela novos campos de afirmação do Estado Democrático de Direito, em benefício dos direitos de cidadania e da participação popular, o que é especialmente importante num País com baixa percepção popular do valor das instituições democráticas e desconhecimento da força normativa da Constituição. Fica, assim, implícita a conclusão de que os mecanismos de tutela judicial dos direitos sociais podem ser extremamente eficazes nas situações em que a política pública se extrai diretamente da Constituição (RANIERI, 2013, p. 392).

Segundo Ranieri (2013), existe um aumento na busca dos direitos relacionados à educação, esta ação provoca nos governos a necessidade de criar políticas públicas com priorização da qualidade do ensino e não apenas o acesso de todos a este.

É importante ponderar que a interferência do Poder Judiciário, mesmo quando lícita, não resolve o problema da afronta à dignidade da pessoa humana no Brasil. Não existem condições de garantir nem o mínimo do mínimo existencial. Se todas as pessoas que vivem em situação de miséria fossem pleitear, perante o Judiciário, um teto para morar, alimentos, vestimenta, saúde, educação, não haveria recursos financeiros suficientes para atender a todos. A interferência do Judiciário, quando muito, pode ser importante para pressionar e, quem sabe, conscientizar as autoridades (se

ainda se acredita em milagres) a se preocupar com a dignidade da pessoa humana (DI PIETRO, 2014, p. 278).

O problema está relacionado à efetivação do direito, nós enquanto sociedade, precisamos buscar meios para o cumprimento da lei, para tanto, necessita-se de pessoas conhecedoras da legislação vigente. Segundo Freire (1987), a educação para a cidadania possibilita não apenas a reflexão sobre os problemas sociais, mas também a ação, para mudar os contextos existentes. Para Viana e César (2015),

O alcance dos níveis educacionais de que o Brasil necessita passa pelos instrumentos de controle e fiscalização da sociedade e pela aplicação da tutela jurisdicional prevista por parte dos operadores do Direito. A própria sociedade deve inspecionar e cobrar corretas políticas educacionais por parte dos governos. Toda a comunidade deve clamar por vagas na escola, por infraestrutura adequada ao aprendizado pleno e por qualidade no ensino. A cidadania é construção cotidiana, dela depende a educação, e a educação depende dela (p. 15).

Assim, para os autores existe a necessidade da educação plena no Brasil, para tal faz-se necessário todas as organizações e atores sociais cobrarem uns dos outros o cumprimento das leis que garantem uma educação de qualidade aos brasileiros.

A prestação eficaz do Plano Nacional de Educação depende do envolvimento dos demais atores – Estados, Município e Ministério Público, a quem compete zelar pela efetiva prestação do direito à educação (RESENDE, 2014, p. 43).

Para Resende (2014), também não existem muitas ações julgadas no Superior Tribunal Federal (STF) relacionadas ao direito à educação e sua qualidade, dando a impressão de não haver problemas nesta no Brasil. Mas o que se observa é uma precariedade na educação brasileira e a necessidade do conhecimento do direito a educação, para haver ações judiciais nesse sentido.

2.2.1 O APD na Secretaria de Estado de Educação do Estado Paraná

A Secretaria de Educação do Estado Paraná tem trabalhado para garantir o APD dos alunos impossibilitados de frequentar a escola, em ações junto a Secretaria de Saúde, família e comunidade. Possui estrutura para a Pedagogia Hospitalar, que envolve a Secretarias de Saúde e Educação, instituições filantrópicas. Após a instituição em 2007 da Resolução Secretarial nº 2527/2007 do Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar (SAREH), aumentou o número de hospitais com classes hospitalares. Hoje a rede atende em média 200 alunos, internados em 8 hospitais em 4 cidades e conta com uma equipe de 600 professores com licenciatura em todas as disciplinas do Ensino Básico.

O APD foi instituído no ano de 1999 como consequência da não interrupção dos atendimentos pedagógicos dos pacientes em idade escolar, que recebiam recomendações para continuar o tratamento em casa.

Os professores e alunos têm normativas que direcionam o APD no SAREH, pois nas *Orientações ao NRE para Atendimento Educacional Domiciliar – 2016* (CURITIBA, 2016), estabelecidas pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, encontra-se o procedimento de organização e abertura do processo para solicitação de demanda ao atendimento, para a renovação e cessação de abertura de demanda para professor de atendimento domiciliar do SAREH, para a organização do atendimento, orientações os docentes de APD quanto as suas atribuições e as atribuições do NEE. Neste documento de apenas duas páginas, há orientações gerais a todos os envolvidos no APD.

Os professores do APD, vivenciam um trabalho pedagógico diferenciado com todas as possibilidades e dificuldades relacionadas ao desenvolvimento de contextos de aprendizagens de alunos acamados, mas que necessitam estarem incluídos na escola como possibilidade de melhoria de qualidade de vida.

2.2.2 Caracterização da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF)

A SEEDF é o órgão responsável por proporcionar a efetivação do direito a Educação Básica no Distrito Federal, atende uma grande demanda de serviços, sua primeira escola era pequena e atendia a poucos filhos de trabalhadores e foi inaugurada no dia 15 de outubro de 1957 pelo Presidente Juscelino Kubitschek (NÓBREGA, 2013).

Atualmente é uma grande estrutura organizacional com escolas em todo o Distrito Federal, segundo dados da própria SEEDF, no ano de 2016 atendeu 459.423 alunos da Educação Básica, conta com muitos profissionais atuando nas escolas, destes 23.779 são professores, trabalhadores que têm lutado para:

Proporcionar uma educação pública, gratuita e democrática, voltada à formação integral do ser humano para que possa atuar como agente de construção científica, cultural e política da sociedade, assegurando a universalização do acesso à escola e da permanência com êxito no decorrer do percurso escolar de todos os estudantes (BRASÍLIA, 2016a, s/p).

No cumprimento de sua missão, a SEEDF compreende ser a formação continuada uma das formas de melhorar a qualidade da educação (MONTANDON, 2012; MOREIRA; MANRIQUE; MARTINS, 2016) e ações neste âmbito estão sendo proporcionadas pela SEEDF em diversas linhas de ação, como o Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE), o afastamento para estudo e convênios com instituições públicas e privadas (CASTRO, 2011) para assegurar uma educação de qualidade. Assim, possibilita cursos de formação de curta duração, graduação, Especialização, Mestrado e Doutorado a muitos professores.

Na EAPE os profissionais trabalham em prol de oferecer cursos de formação continuada para os professores. Segundo o órgão, em 2016 a equipe de 73 professores, destes 25 tem Especialização, 36 são mestres e 11 são doutores, mediam aulas em cursos de curta duração no período matutino e vespertino, além do atendimento a diversos professores que participaram dos cursos de formação continuada. Conta também com um acervo de materiais que auxiliam os professores como biblioteca física e virtual com teses, dissertações e capítulos de livros, anais de eventos, artigos e comunicações, hemeroteca com coleções de periódicos,

ludoteca com acervo de objetos lúdicos e midiateca com acervo de produtos audiovisuais como objetos de aprendizagens, *blogs* de conteúdo educativo e outros de rádio e TV criados.

Entre os 459.423 alunos da Educação Básica no ano de 2016 da SEEDF, constatou-se muitos alunos que precisaram de atendimento para suas NEE, esses aconteceram em contextos diferentes nas várias unidades da rede.

A Educação Especial, modalidade de ensino ofertada nas UE regulares e nas UE especializadas: Centros de Ensino Especial (CEE); Centro de Ensino Especial para Deficientes Visuais (CEEDV), Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP), Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) e Escola Bilingue de Taguatinga (EBT) é garantida aos estudantes com deficiências, TGD/TEA e AH/SD, sendo obrigatória sua identificação no Sistema de Matrícula. O lançamento dessa informação no Sistema é de exclusiva responsabilidade da Secretaria Escolar da UE em conjunto com os (as) profissionais do SEAA e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no nível local, mediante relatório/laudo médico e/ou Relatório de Processo Avaliativo-Interventivo elaborado pelo SEAA... Todas as UE da Rede Pública de Ensino que ofertam a Educação Básica e as Instituições Educacionais Parceiras são inclusivas (BRASÍLIA, 2016b, p. 13).

Em termos de números, de acordo com a SEEDF, foram atendidos nas salas de recursos um total de 8.617 alunos, em classe especial e em instituição educacional exclusivamente especializada foram 4.835 alunos, os alunos com deficiência e/ou Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) somam 2.496 alunos, na Educação de Jovens e Adultos (EJA) 715 alunos, EJA Interventivo/Unidade Especial 2.496 alunos. Estudantes efetivamente frequentando o Programa de Educação Precoce são 2.272, os matriculados da Educação Especial em classe comum (inclusiva) 8.979 alunos e estudantes com Atendimento Exclusivo e Atendidos Domiciliar cinco, sendo este dado apenas da regional do Gama (SEEDF, 2016c, s/p).

2.3 A escola inclusiva e seus contextos característicos

A escola inclusiva nasceu em um tratado internacional de 1994 na cidade de Salamanca na Espanha, todos os países participantes se comprometeram a

proporcionar o acesso a todos na escola que seria para todos, incluindo as pessoas com NEE (UNESCO, 1994).

Desde então, o Brasil vem se empenhando na construção deste novo modelo de escola: uma resposta a luta social por direitos iguais, entre eles o direito de todos serem incluídos (LAPLANE, 2006), envolvidos numa política de justiça social versada pela Declaração de Salamanca. Neste contexto, a escola para todos preconiza o direito a inclusão para todas as pessoas, independente de religião, grupo social, opção sexual ou quaisquer que sejam as singularidades (ZÊZERE, 2002; GLAT; FERNANDES, 2005; FILHO, 2009; REGINA et al., 2009).

A escola inclusiva possibilita um descobrir das singularidades dos alunos. Assim, quando há conhecimento, percebe-se as potencialidades, as superações diante das dificuldades.

De acordo com Mantoan (2004, p.9), “As práticas escolares inclusivas, por serem emancipadoras, reconduzem os alunos ‘diferentes’, entre os quais os que têm uma deficiência, ao lugar do saber, de que foram excluídos, na escola ou fora dela”. Mudando a forma de o cidadão compreender o outro, sendo então capaz de perceber as diferenças e admirá-las a ponto de estabelecer relações sociais motivadores de aprendizagens, possibilitando a construção de um cidadão produtivo e independente.

Adaptar o ensino para alguns alunos de uma turma de escola comum não conduz e não condiz com a transformação pedagógica dessas escolas, exigida pela inclusão. A inclusão implica em uma mudança de paradigma educacional, que gera uma reorganização das práticas escolares: planejamentos, formação de turmas, currículo avaliação, gestão do processo educativo (MANTOAN, 2004, p. 7).

O cotidiano da escola tem vários fatores que influenciam na sua categorização como inclusiva ou não (MRECC, 1998; LAPLANE, 2006), entre eles estão as adequações físicas e seu uso, o acesso à tecnologia assistiva e seu uso (FILHO, 2009), a relação estabelecida com a família (MRECC, 1998) e a sociedade extra muro escolar, o foco ser o desenvolvimento do potencial do aluno (ZÊZERE, 2002; MANTOAN, 2008), as construções interpessoais nas mediações do conhecimento (RIBEIRO, 2006), como a avaliação é usada no processo de

aprendizagem (FERREIRA; NASCIMENTO, 2014) e a própria relação com a ciência e as coisas da ciência (LINHEIRA; CASSIANI, 2013). Portanto, se observarmos a escola em seus detalhes e de forma minuciosa, poderemos construir a escola inclusiva com os fatores apontados.

No contexto de escola inclusiva não basta o acesso aos espaços da escola, mas também o uso dos espaços. A mobilidade dos seres humanos é importante em todos os ambientes (e contextos) escolares, não podemos excluir o aluno com alguma deficiência física, limitando sua locomoção dentro dos espaços por não ter adaptações físicas para acessibilidade (CORRÊA, 2010). Porém, o uso dos espaços deve ser pensado para atender a todos, pois não adianta a escola ter rampa de acesso a quadra de esporte, se o professor não incluir o aluno cadeirante nas aulas de educação física.

Na escola inclusiva é proporcionado o acesso à tecnologia assistiva para o aluno portador de alguma deficiência e aos outros alunos (FILHO, 2009). Programas de computador que facilitam a integração da pessoa deficiente com a sociedade estão sendo disponibilizados nas instituições de ensino, facilitam também sua interação. Estes programas, às vezes são específicos para cada deficiência, mas vários deles desenvolvem o potencial de todos os alunos. Portanto, este acesso à tecnologia assistiva é necessário a todos os alunos, não podemos determinar a qual aluno será útil no desenvolvimento do potencial.

Nosso convívio com as pessoas com deficiência nas escolas comuns é recente e gera ainda muito receio entre os que as compõem. O preconceito justifica as práticas de distanciamento dessas pessoas, devido às suas características pessoais (como também ocorre com outras minorias), que passam a ser o alvo de nosso descrédito. Essas pessoas têm reduzidas as oportunidades de se fazerem conhecer e as possibilidades de conviverem com seus colegas de turma, sem deficiência (MANTOAN, 2004, p. 5).

Mudar o senso comum da sociedade é modificar os paradigmas que norteiam nossa coletividade, ação com reflexo na prática pedagógica, pois se relaciona a mudanças profundas em nossas concepções e percepções em relação a pessoas com deficiência, suas possibilidades e capacidades, estas até então marginalizadas por e em nossa sociedade (FREITAS, 2002). As mediações

possíveis de uma escola para todos possibilitam a construção de contextos mediadores de conhecimentos que promovam a inclusão. Neste sentido,

Abordar a educação contextualizada na visão de sociedade e humanidade como expressão plural da diversidade exige compreender o significado da política como ação coletiva de transformação para a valorização das diferenças e reconhecimento dos sujeitos (DUTRA; GRIBOSKI, 2006, p. 17).

A escola precisa ser vista como parte integrante da sociedade, onde muitos saberes cotidianos podem ser partilhados por meio da contextualização dos conteúdos. Por exemplo, se próximo à escola tem uma feira livre, os feirantes e ela podem organizar visitas com objetivos pré-definidos de estudar matemática financeira ou as relações de consumo. Então, esta interação com a comunidade extraescolar, contribui para o desenvolvimento dos potenciais dos alunos. A escola não inclusiva não tem diálogo com a comunidade extra muro escolar e a busca de parcerias com as pessoas da comunidade possibilita interações interpessoais riquíssimas para o desenvolvimento do potencial dos alunos.

As escolas inclusivas não usam condições físicas ou o grupo social do aluno para determinar seus potenciais, mas os utiliza como ferramentas de consulta para montar estratégias de desenvolvimento de potenciais (BRANDÃO; FERREIRA, 2013). Por exemplo, o laudo médico é apenas mais um dado do aluno, não pode ser determinante de sua vida escolar. Afinal o médico, ao ter contato com o aluno, observa patologias existentes, ele não pode medir qual o potencial intelectual do aluno ao ser estimulado a aprender. E é um equívoco de alguns professores, ditos dizem inclusivos, utilizar o laudo como parâmetro para potenciais dos alunos, como se não fossemos capazes de *entrar na cabeça do aluno* e decidir o que ele pode ou não aprender. O professor da escola inclusiva não deixa de abordar conteúdos por pensar ser o aluno incapaz de aprender, mas organiza diferentes abordagens para alcançar este aluno. Moreira e Manrique (2014) relatam que os professores

[...] recebem informações acerca das NEE de seus alunos especiais em reuniões específicas, realizadas geralmente no início do período letivo, [...] nível social, porém, alguns docentes não sabem identificar ou caracterizar a necessidade especial de um aluno que não conheçam (p. 197).

É importante o olhar sem preconceito do professor para com o aluno, observando não apenas a deficiência, mas as possibilidades de desenvolver o potencial do mesmo, respeitando as singulares que tornam diferentes nossas formas de aprender (MANTOAN, 2004). Ao perceber este fato na didática cotidiana de sala de aula, o professor busca, então, caminhos de aprendizagens. Para Ivic (2010), as mediações adequadas às pessoas com deficiências possibilitam a aprendizagem.

Em sua pesquisa, Rosenthal e Jacobson (1968) relataram para os professores de uma escola que após vários testes tinham separado os alunos da escola em dois grupos, onde um era formado de superdotados e o outro de alunos muito abaixo da média. Após um ano, os pesquisadores voltaram à escola e buscaram saber dos resultados, os professores em peso relataram ser verdade a pesquisa anterior, pois a turma dos superdotados era excelente, enquanto que os outros tiveram um resultado péssimo, como era previsto. Ao final dos relatos acalorados, os pesquisadores informaram não ter havido teste inicial nenhum, que quem estava sendo testado eram os professores e a suas mudanças de posturas frente a um diagnóstico prévio.

Na escola inclusiva o professor deve planejar e mediar boas aulas (MANTOAN, 2004): este é um quesito importante para qualquer escola. Mas no contexto inclusivo, a aula deixa espaços para o diálogo sobre o tema mediado, com os questionamentos, dúvidas, contribuições dos alunos, com exposição do que eles sabem poder acrescentar e enriquecer as aulas, o relacionamento interpessoal professor-aluno cria possibilidades de desenvolvimento de potenciais.

É importante que, quando necessário, o professor utilize materiais concretos, para chegar na abstração (FERREIRA; NASCIMENTO; PITANGA, 2014). Na mediação dos conhecimentos, o material concreto, como modelos, jogos ou esquemas, faz o aluno abstrair alguns conceitos e na sequência, o professor pode fazer um *link* com o abstrato. A não abstração não pode ser colocada de forma definitiva, mas como uma das explicações para o mundo que nos cerca. Esta pode ser uma das abordagens utilizadas para mediar os conhecimentos, porém não pode ser a única, após fazer uma avaliação das aprendizagens e ao verificar objetivo não foi alcançado, o educador poderá (e deve) usar outra estratégia para mediação do conhecimento, outras situações de ensino, para outras formas de aprendizagem.

O questionamento do aluno com necessidades especiais de aprendizagens deve servir como norteador de abordagem do professor. Desta forma, quando ele faz a avaliação da aprendizagem deste aluno e o não aprendido, e que outros também não aprenderam, o professor precisa rever suas mediações, suas formas de ensino e abrindo-se para que uma nova mediação seja feita para todos os alunos, proporcionando um aprendizado coletivo. Às vezes os alunos têm receio de perguntar ou expor opiniões, mas quando o professor refaz a mediação para um aluno que precisa de mais atenção, inclui toda a turma, as dúvidas aparecem, assim como as contribuições dos demais alunos.

O planejamento do conteúdo a ser trabalhado na escola inclusiva deve se relacionar ao cotidiano do aluno, o tema abordado deve resolver algum problema e/ou alguma questão (MRECC, 1998), conteúdo contextualizado. Nesta abordagem deve ser estudada sempre a ciência das coisas e não as coisas das ciências. Esta alfabetização científica é primordial a qualidade de vida de todos os cidadãos. Ao ser alfabetizado cientificamente, ele (aluno/cidadão) saberá, por exemplo, porque tomar o antibiótico na quantidade recomendada, porque usar plásticos é tão prejudicial à natureza. Entre outras reflexões, este cidadão poderá mudar suas relações de consumo.

A relação da escola inclusiva com a avaliação tem o objetivo de rever a eficácia de todo o processo, pois é um mecanismo para que sejam desenvolvidas futuras estratégias de mediações, com diferentes formas de avaliar, aumentando as possibilidades se demonstrar o desenvolvimento de todos e como podem desenvolver seu potencial de aprender e apreender. Permitindo ao educando, ao professor e a escola se avaliar, rever estratégias que foram utilizadas, oportunizando o planejamento das próximas mediações. Logo, esta avaliação possibilita melhorar a qualidade das mediações, a aprendizagem e multiplica as oportunidades de inclusão (MRECC, 1998; SASSAKI, 2005; MANTOAN, 2008).

A escola democrática, com eleição para gestores e um Plano Político Pedagógico (PPP) construído com a participação da comunidade, não garante a inclusão de todos na escola. O que a torna inclusiva é como foi construído o PPP, se ele prima por ação pedagógica no planejamento e na execução visando à inclusão (OLIVEIRA; LEITE, 2007).

A escola inclusiva é a “educação para todos”, garantindo a qualidade de ensino de acordo com as potencialidades e características de cada aluno. Nessa frase tão pequena, está uma mudança na organização de nossa sociedade. Vamos pensar: se pretendemos mudar uma sociedade, por onde começar? Para que seja efetiva, onde ensiná-la? Qual é a idade em que vários conceitos sociais são formados? Como mudar de forma mais efetiva as relações sociais? Em que espaços grupos diferentes podem conviver desde a infância? Onde ensinamos as regras básicas de convivência em sociedade? Onde ensinamos os conhecimentos social e historicamente construídos? A resposta para a maioria destas questões poderia ser a família, o parquinho do bairro ou o *shopping center*, porém a escola é o espaço mais eficiente, pois na escola crianças de diferentes núcleos familiares, diversas características convivem cotidianamente em relações sociais, que visam à formação dos futuros cidadãos.

A escola inclusiva traz a possibilidade de relações entre pessoas diferentes, a convivência traz o respeito ao próximo e o desenvolvimento do potencial de cada indivíduo, mostrando-nos as diferenças e a diversidade humana, ensina aos cidadãos o primordial, que somos singulares e o quanto podemos aprender ao trocar experiência, relacionarmos-nos (SASSAKI, 2005). A construção e efetivação da escola inclusiva se fazem necessárias, não apenas em leis ou discursos, mas no cotidiano escolar (MOREIRA; MANRIQUE, 2012a).

2.4 As raízes do Atendimento Pedagógico Domiciliar

A Pedagogia Hospitalar nasceu em Paris, no ano de 1935, quando Henri Sellier desenvolveu um trabalho pedagógico com crianças com tuberculose, ganhando força em 1939 com a inauguração de um centro de formação de professores para atender em hospitais no País (ESTEVES, 2008; XAVIER, 2013). Torna-se um movimento presente em vários países, após a Segunda Guerra Mundial, quando os profissionais envolvidos na reabilitação perceberam a necessidade dos feridos hospitalizados de receberem um atendimento integral, que os estimulasse e os reinserisse na sociedade (XAVIER, 2013), mesmo impossibilitados de ir à escola.

Desde então, esta modalidade de trabalho pedagógico vem crescendo no mundo e no Brasil, foi iniciada em 1950 no Rio de Janeiro. Passou a ser um movimento nacional em 1994, com a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), e presente em várias partes do país, mas ainda é falha, pois não se efetivou em todas as regiões e, mesmo nas que está presente, não atende a todas as crianças hospitalizadas (FONSECA, 2015).

Para Zaias e De Paula (2010), a Pedagogia Hospitalar possibilita aos acamados não apenas uma distração, mas o acesso ao conhecimento socialmente construído, desenvolvendo contextos de aprendizagens e de inclusão social, possibilitando ao paciente uma melhor qualidade de vida gerada pelo aumento da autoestima.

A Pedagogia Hospitalar e o Atendimento Domiciliar são unidos pelo público alvo e diferenciados pelo local do atendimento. A Pedagogia Hospitalar acontece no ambiente de internação, em salas adaptadas ou nos leitos dos pacientes (DE PAULA; ZAIAS; SILVA, 2015). Já o APD está inserido na Pedagogia Hospitalar, mas se caracteriza por acontecer no ambiente domiciliar do paciente. Geralmente este é acometido de uma doença que o impossibilita de frequentar a escola, mas o possibilita estar no aconchego do lar, com o acompanhamento da equipe médica (SALLA; SANTOS; RAZUCK, 2015).

2.5 As particularidades do Atendimento Pedagógico Domiciliar

Segundo Fonseca (2015), no contexto social brasileiro as concepções das pessoas sobre adoecimento de uma criança sofre influência da igreja, da qualidade do sistema de saúde, das condições financeiras da família e do conceito existente no senso comum em relação a morte e a vida, além da questão do comprometimento do desenvolvimento infantil, fazendo com que os professores, a escolarização e aprendizagens no âmbito escolar sejam colocadas como possibilidades futuras.

É importante o hospital e os profissionais de saúde compreenderem que a criança doente tem direito de continuidade em relação à escolaridade, mesmo

durante o tratamento médico. Os professores também devem ter essa consciência para garantirem o acesso de seu aluno hospitalizado aos processos de desenvolvimento e de aprendizagem, contribuindo para que, após a alta, ele não apresente defasagem de aprendizagem ao retomar as atividades escolares na escola de origem (FONSECA, 2015, p. 15).

A qualidade do trabalho pedagógico está relacionada a fatores direta e indiretamente associados, como o apoio ao aluno pela família (CARVALHO; TAVEIRA, 2010), as relações interpessoais (LEITE, 2012), a formação dos professores (MOREIRA; MANRIQUE, 2012a; SANTIAGO; BATISTA NETO, 2016), as adequações físicas (CORRÊA, 2010) e as adequações pedagógicas e de materiais didáticos (ROCHA; DELIBERATO, 2012). Esses aspectos relativos às interações do conhecimento histórico e socialmente construído são pesquisados por diversos estudiosos da área, pois entender os fenômenos que acontecem nesse contexto, incentiva propostas de mediações rumo a uma melhor qualidade da educação, possibilitando uma melhor qualidade de vida ao aluno.

O trabalho pedagógico no atendimento domiciliar não é o mesmo do contexto escolar, pois necessita de adequações não apenas do conteúdo programático, mas relacionadas ao contexto do aluno e as singularidades do mesmo, não se pode esquecer que ele está acamado, e estar assim pode favorecer algumas situações como irritabilidade, fadiga, baixa autoestima e depressão. Além dos efeitos colaterais das medicações ministradas ao aluno e das rotinas do tratamento médico, com fisioterapias, sessões de fonoaudiologia, limpeza de equipamentos, entre outros.

O APD tem algumas particularidades relacionadas ao contexto vivenciado pelo aluno, como a questão da fragilidade do estado de saúde, que ocasiona uma mudança de cotidiano com os atendimentos da equipe médica. Às vezes, restrições alimentares e de locomoção, as adaptações e as atividades do cotidianas, podem gerar desconforto e fadiga (SALLA; SANTOS; RAZUCK, 2015). Essa realidade acentua a necessidade de proporcionar contextos que possibilitem uma rede de apoio ao aluno e ao professor.

Assim, para a efetivação de um atendimento domiciliar de qualidade, é necessária uma rede apoio ao paciente, esta vai desde as adequações físicas da residência, assim como de profissionais da área da saúde, atendimento pedagógico, familiar e da comunidade. Desta forma, os pacientes recebem atenção de vários atores sociais que lhes possibilitam contextos de inclusão (ou reintegração) na sociedade.

A qualidade das relações interpessoais é um diferencial no APD. Nesta condição, o professor precisa conhecer as condições de saúde do aluno. Por isso, a comunicação com a equipe médica precisa ser constante, pois as atividades não podem colocar em risco o tratamento de saúde, mas ajudar na promoção da qualidade de vida (SALLA; SANTOS; RAZUCK, 2015). Da mesma forma, a relação do professor com a família é essencial para o trabalho pedagógico, e os relatos dela podem auxiliá-lo no planejamento das aulas, para alinhá-las à realidade do aluno (SOUZA, 2010). Portanto, pensar na qualidade do trabalho pedagógico é propor atividades que atendam às necessidades do aluno acamado. Para tanto, a comunicação com todos que o cercam é fundamental.

Segundo as estratégias e orientações para o atendimento pedagógico domiciliar (BRASIL, 2002), para a qualidade do APD o professor precisa estar integrado ao sistema de saúde, e o diálogo entre aos profissionais da educação e da saúde precisa ser constante, para que haja uma proteção da saúde do aluno: não basta ao estudante ter as aulas, estas devem estar em sintonia com as singularidades de seu estado de saúde.

Mediar o contato direto ou virtual da comunidade escolar com o aluno acamado permitem a construção de relações interpessoais que estabelecem laços de afetividade e respeito mútuo. Desta forma, entre as atividades dos profissionais do APD, estão ações para promover a integração família e comunidade escolar, desta com os profissionais da educação. Atividades que aumentam a autoestima do discente acamado e da comunidade como integrante desse processo. De acordo com Salla, Santos e Razuck (2015), este contexto possibilita aprendizagens relacionadas a convivência com as diferenças, superação dos preconceitos relativos às limitações provocadas pelo estado de saúde e, principalmente, incluí-lo na comunidade escolar.

As adequações físicas e pedagógicas do currículo e do material concreto são necessárias, pois constroem contextos que proporcionam mediações de qualidade. O ambiente domiciliar já foi adaptado às condições de saúde do aluno, mas precisa também ser adequado ao atendimento pedagógico, com material de informática, iluminação adequada, mesa de apoio entre outros (BRASIL, 2002). O conteúdo trabalhado com o aluno precisa ser organizado e adaptado não apenas para atender às condições do aluno, mas, principalmente, para que seja algo do interesse do mesmo (SALLA; SANTOS; RAZUCK, 2015). O material concreto se faz necessário e precisa de adequação para o manuseio, com adequação de acordo com as condições de saúde. Para tal, é necessária uma conversa prévia com a equipe médica e com a família do estudante (SOUZA, 2010).

Já em relação aos recursos financeiros para a adaptação física da casa do aluno e dos materiais pedagógicos, necessita-se buscar parcerias. Nas orientações e estratégias ao APD (BRASIL, 2002), a Secretaria de Educação pode solicitar ajuda da assistência social ou de outros parceiros. Estas adequações visam à proteção da saúde do aluno e sem elas, é prudente por parte dos professores, fazer um novo planejamento.

Para desenvolver o trabalho pedagógico no ambiente domiciliar, os professores necessitam de uma rede de apoio integrada, esta deve ser composta no mínimo de cursos de formação continuada na área de APD, recursos para o desenvolvimento e utilização de materiais pedagógicos adaptados, normativa para o APD e assistências médica e psicológica.

Nas regulamentações normativas para o APD do estado do Paraná, estão detalhadas algumas normas trabalhistas peculiares ao contexto do atendimento domiciliar, os direitos e deveres dos professores no desenvolvimento do trabalho pedagógico (CURITIBA, 2016).

Os cursos de formação continuada são necessários para que estes profissionais possam ter acesso às pesquisas realizadas na área, assim como as inovações utilizadas nas mediações do conhecimento, possibilitando ao professor propor abordagens que melhor atendam ao contexto, e lhe permita adequar os instrumentos didático-pedagógicos de forma mais eficaz (CURITIBA, 2010).

Todas as particularidades relativas ao contexto do APD não podem ser consideradas entraves para o trabalho pedagógico, mas possibilidades de construção de uma pedagogia que visa o bem-estar e a integração do aluno. Este se relaciona com a humanização da atividade docente, quando propõe um olhar diferenciado para si e para o outro, pois ao perceber obstáculos, o docente precisa perceber quais são suas possibilidades e potencialidades para removê-los. Assim, a quem pode recorrer para pedir auxílio? O que dizem as pesquisas sobre o tema? Afinal, as respostas para estes e outros questionamentos estão relacionadas à qualidade da escola inclusiva, particularmente para o APD.

2.6 A Teoria Sociocultural de Vygotsky e a Educação Pedagógica Domiciliar

O referencial teórico e método de pesquisa principal de Vygotsky foi o Materialismo Dialético de Karl Marx (IVIC, 1994; TULESKI, 1999; COSTA, 2006; PRESTES; TUNES, 2011; RABELLO; SILVEIRA, 2011). Segundo Marx (1996), este se caracteriza por entender a pesquisa de forma ampla, observando o contexto social e histórico envolvido, os resultados não são apenas o produto da pesquisa, mas os caminhos para chegar a ele. Neste sentido, Vygotsky busca não apenas o entendimento de como as pessoas aprendem mas aborda diferentes aspectos do ser humano na busca pelo conhecimento.

O olhar amplo para o aluno do APD não deve buscar apenas o resultado momentâneo da aprendizagem, mas os caminhos a serem trilhados para desenvolver o potencial do aluno, possibilitando termos como aliado no processo de aprendizagem o contexto social e histórico vivenciado. Nesta ótica, a Teoria Sociocultural de Vygotsky e o Materialismo Dialético auxiliam na busca de proporcionar qualidade do trabalho pedagógico no contexto do APD quando se tem uma pesquisa que reflita de forma ampla as questões da aprendizagem do aluno.

Segundo Netto e Leal (2013), a proposta de Vygotsky em relação à Defectologia¹ se diferenciava da existente, pois esta não estava relacionada apenas a questões de caridade, mas a inserção social das pessoas com deficiência, pesquisando os limites e potenciais destas. Na prática, Vygotsky muda os procedimentos pedagógicos e o uso dos instrumentos culturais, para que eles sejam adequados a criança, possibilitando a esta dominar seu uso.

Aqui a educação surge em auxílio, criando técnicas artificiais, culturais, um sistema especial de signos ou símbolos culturais adaptados às peculiaridades da organização psicofisiológica da criança anormal. (VYGOTSKY, 2011, p. 868).

O aluno do APD não teria grandes oportunidades de aprender se fosse imposto a ele o ensino de forma padrão, não respeitando suas particularidades e potencialidades, bem como o contexto o qual está inserido. Segundo Mantoan (2008), a escola precisa mudar não apenas com currículos flexíveis ou adaptações, mas possibilitar ao aluno excluído realmente ter acesso a uma educação que o desenvolva de forma ampla, para além do padrão imposto nas escolas tradicionais.

Dessa forma, o novo ponto de vista prescreve que se considere não apenas as características negativas da criança, não só suas faltas, mas também um retrato positivo de sua personalidade, o qual apresenta, antes de mais nada, um quadro dos complexos caminhos indiretos do desenvolvimento (VYGOTSKY, 2011, p. 869).

A abrangência da pesquisa de Vygotsky relaciona o ser humano em ampla abordagem, observando-o nos aspectos biológicos, sociais, culturais e pessoais. Para o psicólogo, filogênese², ontogênese³, sociogênese⁴ e a microgênese⁵.

¹ Defectologia: ciência que se propõe a estudar meios de possibilitar a inclusão de pessoas com deficiência, por meio do uso de tecnologias, instrumentos e mediações (LEAL; NETO, 2013).

² Filogênese da espécie humana está relacionada as nossas capacidades e limitações na interação com o meio e com os outros (VYGOTSKY, 1993).

³ A ontogênese se relaciona as capacidades e limitações de cada ser humano, sendo esta construída ao longo da vida (VYGOTSKY, 1993).

⁴ Sociogênese: influencia diretamente o pensamento e a linguagem, pois está relacionada ao desenvolvimento cultural (VYGOTSKY, 1993).

⁵ A microgênese se relaciona ao que sabemos e o que podemos fazer com ajuda do outro (VYGOTSKY, 1993).

Vygotsky (1993) defende que uma das características da filogênese humana é ensinar aos mais jovens sobre os conhecimentos histórico e socialmente construídos, estes nos influencia sócio culturalmente. O que nos traz ao cerne da questão a importância de mediar conhecimentos como fator primordial para a perpetuação da espécie, portanto reafirma-se também a importância da escola de qualidade para todos, esta respeita a ontogênese de cada aluno.

Para Vygotsky (1991), existe uma relação direta entre filogênese e ontogênese, que possibilita que cada pessoa possa usar o meio os instrumentos de forma diferente, de acordo com os signos que se apropria, ou seja, internaliza. Para “[...] internalização a reconstrução interna de uma operação externa” (p. 40). Ainda segundo Vygotsky (1991), “O controle da natureza e o controle do comportamento estão mutuamente ligados, assim como a alteração provocada pelo homem sobre a natureza altera a própria natureza do homem” (p. 40).

Mas o que nos diferencia é o uso dos signos, pois, de acordo com Vygotsky (1991), eles vão para além da filogênese de nosso sistema nervoso, são “[...] estímulos autogerados ou artificiais” (p. 32) conseguidos nas interações sociais. Podendo ser a fala, escrita, símbolos entre outros.

O uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura (VYGOTSKY, 1991, p. 33).

Na explicação da relação entre os instrumentos e os signos, Vygotsky (1994) usou a definição de Hegel, buscada por Marx sobre a razão e sua característica mediadora: “[...] fazendo com que os objetos ajam e reajam uns sobre os outros, respeitando sua própria natureza e, assim, sem qualquer interferência direta no processo” (VYGOTSKY, 1994, p. 39). Para o psicólogo, o uso da razão nos instrumentos é algo externo que precisa ser mediado para usarmos os signos que são formações internas relacionados a serventia do objeto e entendimento sobre o mesmo.

Essa análise fornece uma base sólida para que se designe o uso de signos à categoria de atividade mediada, uma vez que a essência do seu uso consiste em os homens afetarem o seu comportamento através dos signos. (VYGOTSKY, 1991, p. 39).

É necessário ao aluno atendido pelo APD entender o uso dos instrumentos que o cercam para desenvolver e usar seus potenciais, ou seja, precisa aprender os signos. Por exemplo, um aluno acamado com limitações de movimentos em seus membros, caso tiver acesso ao computador pode usar este como instrumento de busca de informações sobre determinado tema, como meio de inserção virtual em comunidades, como meio de demonstrar seus potenciais de desenvolvimento de textos, vídeos entre outros. No revés, este não usaria por não saber das possibilidades tecnológicas oferecidas pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Portanto, a aprendizagem dos signos para os alunos atendidos no APD é fundamental para que ele possa experimentar e desenvolver suas potencialidades.

O aluno não é apenas o discente, ele é filho, neto, amigo sendo provavelmente irmão, primo e paciente de alguém, assim precisamos pensar nesta pessoa como um indivíduo parte de um ciclo social. Nesta comunidade, suas relações sociais lhe possibilitam aprender e ensinar a cultura. São nestas interações que ele forma também suas singularidades.

A cultura também é produto da vida em sociedade e da atividade social do homem e, por isso, a própria colocação do problema do desenvolvimento cultural já nos introduz diretamente no plano social do desenvolvimento (VYGOTSKY, 2011, p. 865).

A teoria de Vygotsky fundamenta e dá embasamento para a necessidade de o aluno acamado estar inserido na comunidade, não apenas ter contato com a equipe médica e familiares, mas com a escola e outros membros da sociedade. Assim, “Consideramos que o desenvolvimento total evolui da seguinte forma: a função primordial da fala, tanto nas crianças quanto nos adultos, é a comunicação social” (VYGOTSKY, 1993, p. 17).

A importância não é apenas para que ele se sinta aceito e incluso, no entanto também porque ele precisa aprender e ensinar nestas relações interpessoais, possibilitando mudanças e avanços na cultura da sociedade. “A natureza do próprio desenvolvimento se transforma, do biológico para o sócio histórico” (VYGOTSKY, 1993, p. 44).

A observação sobre as potencialidades do aluno é importante para o contexto do APD, pois oportuniza ao professor desenvolver seu trabalho focado não nas limitações causadas pelo estado de saúde, porém dando ao aluno chances para testar e demonstrar suas capacidades, até mesmo como forma de entender a realidade apresentada, possibilitando-lhe um contexto de inserção social.

O desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência. Onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural (VYGOTSKY, 2011, p. 865).

Conforme Salla, Santos e Razuck (2015), a inclusão social acontece não apenas em relação ao aluno atendido no APD, mas também outros estudantes da escola onde ele está matriculado, pois o trabalho do professor não se relaciona apenas em mediar aulas na residência do aluno, mas ser um elo entre comunidade escolar e pessoa atendida. Desta forma, o contexto oferece possibilidades de inclusão a todos, rompe-se barreiras e preconceitos em relação as vivências do aluno acamado. Portanto, no revés deste, existe seu afastamento do ciclo social.

As pesquisas de Vygotsky sobre a formação de conceito usando o “método da dupla estimulação”, em que ele e seus colaboradores pesquisaram este processo de forma total, é demonstrado a importância da estimulação para a formação do conceito, apesar desta não ser a única variante. Assim,

Se o meio ambiente não apresenta nenhuma destas tarefas ao adolescente, não lhe faz novas exigências e não estimula o seu intelecto, proporcionando-lhe uma série de novos objetos, o seu raciocínio não conseguirá atingir os estágios mais elevados, ou só os alcançará com grande atraso (VYGOTSKY, 1993, p. 50).

O aluno do APD, mesmo acamado, necessita de estímulo para a formação dos conceitos. Portanto, há necessidade de pensar não apenas no acesso aos tratamentos de saúde, mas também na educação. Os pensamentos, a lógica, a formação e a mediação dos conceitos.

A relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo; o pensamento nasce das palavras. Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra (VYGOTSKY, 1993, p. 131).

As pesquisas de Vygotsky sobre a relação entre aprendizagem e o desenvolvimento para a conceituação sobre Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), traz como ponto de partida a questão dos saberes que a criança aprende fora da escola. Assim,

O ponto de partida dessa discussão é o fato de que o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança defronta na escola tem sempre uma história prévia (VYGOTSKY, 1991, p. 94).

Para o contexto do APD é importante que o professor converse com aluno, antes de abordar um tema. Esta sondagem possibilita a ele não apenas saber um pouco dos conhecimentos do aluno, mas também faça planejamentos que atendam ao interesse dele. Por exemplo, se o aluno gosta de assistir filmes de terror, pode-se abordar as questões da maquiagem e os produtos químicos utilizados nas produções, nas artes cênicas, falar sobre o contexto histórico, da utilização do teatro, desenvolver temas relacionados, abrindo o leque de possibilidades para a política, a matemática e outros temas afins.

Quando Vygotsky define o *nível de desenvolvimento real*, ele não limita o desenvolvimento a questões de deficiência ou estado de saúde. A criança poderá ultrapassá-lo futuramente quando completar novos ciclos, pois “O nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento completados (VYGOTSKY, 1991, p. 86).

Segundo Vygotsky (1991), duas crianças com a mesma idade cronológica terão diferentes níveis de desenvolvimento real, caso uma delas não frequentar a escola por estar doente. Mas ele explica que se elas desenvolverem atividades mediadas, forneçam pistas, buscam repetir o apreendido, ao final elas conseguem solucionar os problemas. Estas crianças estão na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), sendo esta

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que costumamos determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros capazes (VYGOTSKY, 1991, p. 89).

O uso da análise do nível de desenvolvimento real e da ZPD da criança, possibilita ao professor do APD fazer planejamento, mediações de aulas e atividades em que o desenvolvimento do aluno é analisado de forma mais ampla e não apenas os resultados das avaliações realizadas individualmente.

Vygotsky ressalta a existência de uma relação entre o aprendizado e o desenvolvimento da criança, mas não de forma paralela ou na mesma dosagem e que estes processos são mutáveis, complexos e dinâmicos. Este ponto para o APD se mostra importante, pois, o aluno precisa aprender para se desenvolver, mas não significa que tenha um padrão de desenvolvimento necessário alcançar, ou que uma aprendizagem específica poderá proporcionar um maior desenvolvimento. “Cada assunto tratado na escola tem sua própria relação específica com o curso do desenvolvimento da criança, relação essa que varia à medida que a criança vai de um estágio para outro” (VYGOTSKY, 1991, p. 104).

O desenvolvimento acontece no brincar porque ativa a imaginação. Segundo Vygotsky (1991), podemos entender o brincar da criança sob a perspectiva de satisfação em suprir uma necessidade imediata, abstraindo-se, com regras ocultas e impostas pela situação imaginada. No revés, ele explica o jogo que tem regras claras, mas precisa da imaginação para ser executado. Ambos possibilitam o desenvolvimento da criança e este entendimento não está relacionado apenas ao prazer do brincar, é significativo para o APD, para o planejamento de estratégias e desenvolvimento do aluno, propondo jogos e brincadeiras direcionados.

O desenvolvimento a partir de jogos em que há uma situação imaginária às claras e regras ocultas para jogos com regras às claras e uma situação imaginária oculta delineia a evolução do brincar das crianças (VYGOTSKY, 1991, p. 112).

Vygotsky aborda a ação e o significado do brincar de forma a nos trazer o entendimento de algumas patologias nas o aluno não consegue ter abstração.

É no brincar que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, em vez de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos.

Certos pacientes (com lesão cerebral) perdem a capacidade de agir independente do que veem... Exatamente a mesma situação é encontrada em certas doenças (VYGOTSKY, 1991, pp. 113-114).

O estudo de Vygotsky que demonstra a questão da ação da criança de menos idade frente aos objetos e o paralelo com algumas patologias é enriquecedor para o APD, permitindo ao professor o uso do brincar para desenvolver seus alunos com estas deficiências e como possibilidade de desenvolver a habilidade da abstração. “Sob o ponto de vista do desenvolvimento a criação de uma situação imaginária pode ser considerada como um meio para desenvolver o pensamento abstrato” (VYGOTSKY, 1991, p. 124).

Vygotsky traz à tona a questão do mecanicismo no ensinamento da escrita, neste o professor e o aluno têm o trabalho árduo e repetitivo, no qual esquece que esta linguagem tem significado, tem vida e precisa ser trabalhada em sua totalidade e não apenas a imposição dos movimentos mecânicos.

Ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal (VYGOTSKY, 1991, p. 124).

A construção da linguagem escrita leva ao prazer da leitura, pois tem algo a aprender, a descobrir, ou seja, a palavra escrita tem sentido. Ao mediar, o professor precisa levar em consideração os gestos, os traços e o próprio brincar desenvolvidos pelos alunos e o significado dos mesmos, para desenvolver não apenas o ato mecânico da leitura, mas a aprendizagem em uma nova linguagem.

O gesto é o signo visual inicial que contém a futura escrita da criança, assim como uma semente contém um futuro carvalho... existem dois outros domínios em que os gestos estão ligados à origem dos signos escritos. O primeiro é o rabisco das crianças... A segunda esfera que une os gestos e a linguagem escrita é a dos jogos das crianças... O mais importante é a utilização de alguns objetos como brinquedos e a possibilidade de executar, com eles, um gesto representativo. Essa é a chave para toda a função simbólica do brinquedo das crianças (VYGOTSKY, 1991, pp. 128-130).

No APD muitas vezes o aluno está impossibilitado de realizar outras atividades por conta do seu estado de saúde, o professor pode mediar a linguagem escrita utilizando inicialmente, por exemplo, a leitura de um livro escolhido pelo aluno, desenvolvendo não apenas a leitura mecanizada, mas fazendo algumas

pausas para haver a discussão sobre o tema e também movimentos corporais com gestos, uso de objetos e mudanças de tonalidade da voz.

Aqui a educação surge em auxílio, criando técnicas artificiais, culturais, um sistema especial de signos ou símbolos culturais adaptados às peculiaridades da organização psicofisiológica da criança anormal. (Vygotsky, 2011, p. 867)

Caso houver comprometimento do sistema motor ou cognitivo, não podemos estabelecer como critério o mesmo avanço de outro aluno, mas os avanços realizados de acordo com o potencial do aluno. Ao mesmo tempo, o professor precisa mediar pensando em outros caminhos que possibilitem o desenvolvimento da linguagem escrita do aluno, para ele encontrar seu caminho, ou seja, sua microgênese de aprendizagem da linguagem escrita.

Há muitos pontos a melhorar na qualidade e na efetivação do APD e não existe uma fórmula mágica. Porém, com certeza, há algumas ações em várias esferas da sociedade que podem ajudar neste caminho, e elas serão mais fáceis se usarmos uma boa fundamentação teórica.

No meio escolar precisamos que professores, pais e gestores entendam a importância da inclusão real dos alunos na escola, sendo estas pessoas com deficiência ou não, promovam ações em conjunto pensando na capacidade de reflexão sobre seus preconceitos quanto a deficiência e aos estudantes com doenças crônicas e/ou degenerativas.

A utilização dos paradigmas da teoria Sociocultural de Vygotsky no trabalho pedagógico possibilita ao docente um contexto em que pode romper os preconceitos sobre a deficiência e as doenças crônicas, este fato acontece quando observadas as pessoas com deficiência não apenas em suas limitações, mas em seus potenciais a serem levados em conta, a partir das interações sociais que promovam o desenvolvimento cultural (MOREIRA; MANRIQUE, 2012b).

Não podemos afirmar ser as pesquisas de Vygotsky e sua teoria sociocultural são a solução para os problemas na escola, todavia elas possibilitam reflexões que podem resultar no avanço da efetivação de um ensino de qualidade para todos, pois pensar neste contexto a luz destes estudos nos traz argumentos

fundamentados sobre a importância desta modalidade de ensino ser ofertada na rede de ensino regular para que possamos ter avanços culturais e sociais importantes na busca de ações igualitárias que promovam a inclusão social.

III MATERIAL E MÉTODOS

3.1 Metodologia das pesquisas

Neste trabalho desenvolvemos a pesquisa qualitativa, o uso desta abordagem se relaciona a possibilidade de interpretar amplamente os dados coletados construindo um entendimento dos contextos pesquisados considerando as particularidades vivenciadas na sociedade estudada. Para Severino (2013), esta se justifica se houver uma coerência epistemológica relacionada aos paradigmas do pesquisador. Assim, tendo esta pesquisa o foco em contextos sociais, a abordagem qualitativa nos possibilitou saber não apenas os dados relativos ao APD, mas também analisar, para buscar respostas sobre o porquê da realidade atual e contribuir com ações que visem sua transformação.

Os delineamentos da pesquisa foram diferentes, pois fizeram-se necessárias metodologias diferenciadas de acordo com a necessidade do contexto, a amostra e os objetivos por nós almejamos. Na pesquisa *O Atendimento Pedagógico Domiciliar de alunos que não podem frequentar fisicamente a escola por motivos de saúde: revisão bibliográfica* utilizamos como delineamento a pesquisa bibliográfica. No estudo *O Atendimento Pedagógico Domiciliar no âmbito da SEEDF* utilizamos pesquisa documental.

3.1.1 A construção das categorias e subcategorias norteadoras da análise

Nas pesquisas “O Atendimento Pedagógico Domiciliar de alunos que não podem frequentar fisicamente a escola por motivos de saúde: revisão bibliográfica” e “O Atendimento Pedagógico Domiciliar no âmbito da SEEDF” utilizamos como documento norteador as Orientações para o Atendimento Pedagógico Hospitalar e Domiciliar (2002). Justificamos esta escolha por entendermos que os pontos abordados neste documento são essenciais para a efetivação do direito a um APD de qualidade. Separamos estes em categorias e subcategorias a serem observadas na pesquisa.

3.1.1.1 Rede de apoio integrada ao aluno

Esta categoria é importante por estes alunos terem singularidades relacionadas ao estado de saúde, estas exigem dos profissionais que os atendem ter uma integração, visando dar-lhes uma melhor qualidade de vida. Segundo as orientações e estratégias para o Atendimento Pedagógico Domiciliar (BRASIL, 2002), as secretarias de educação devem se organizar juntamente com a secretaria de saúde e assistência social, para um APD integrado a outros profissionais que atendem o aluno.

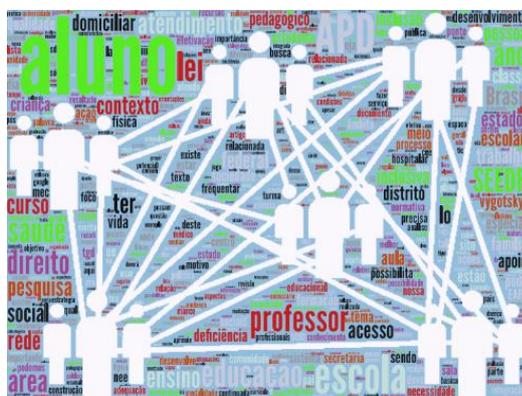


Figura 1: Rede de apoio ao aluno

Como são abordados vários aspectos para que haja a rede de apoio ao aluno, organizamos este detalhamento nas seguintes subcategorias: processo de integração com a escola; processo de integração com o sistema de saúde; processo de integração com a família; adequação das condições físicas; adequação dos materiais pedagógicos.

a) Processo de integração com o sistema de saúde

O aluno precisa da integração do sistema de saúde com a escola. Assim, a equipe médica irá dar o aporte necessário ao professor sobre o tempo das atividades, o tipo e qual atividade poderia auxiliar na melhora do aluno. O professor, munido das informações, poderá planejar atividades que não prejudiquem a saúde do aluno, mas de acordo com suas possibilidades desenvolvam seu potencial. (BRASIL, 2002). Portanto, a integração professor e profissionais de saúde é

considerada uma proteção ao aluno, e resultam numa melhor qualidade de vida a ele.

b) Processo de integração com a família

A integração da família com os profissionais que desenvolvem atividades com o aluno permite-lhe uma melhor qualidade no atendimento, pois leva a construção de vínculos (SALLA; SANTOS; RAZUCK, 2015).

c) Adequação das condições físicas

Categoria importante, uma vez que as adequações físicas possibilitam ao aluno não apenas conforto na hora das mediações, mas também permite um contexto com o mínimo de risco a sua saúde.

Os aspectos físicos referem-se aos recursos necessários ao professor para a efetivação do atendimento pedagógico domiciliar e às adaptações que deverão ser realizadas na residência do educando e no ambiente de ensino quando do seu reingresso à unidade escolar de referência à qual está matriculado ou será matriculado (BRASIL, 2002, p. 15).

Segundo as orientações do MEC para o APD, as adequações físicas no ambiente domiciliar necessárias para que aconteça o atendimento pedagógico é de responsabilidade das assistências de saúde e social, sendo-lhe assegurada toda a infraestrutura física para a barreira arquitetônica não ser empecilho ao desenvolvimento do aluno. De acordo com as orientações,

Providenciar em parceria com os serviços de saúde e de assistência social, mobiliário e/ou equipamentos adaptados de acordo com as necessidades do educando, como: cama especial, cadeira e mesa adaptadas, cadeira de rodas, eliminação de barreiras para favorecer o acesso a outros ambientes da casa e ao espaço externo, etc. (BRASIL, 2002, p. 15).

d) Processo de integração com a escola

Esta categoria ressalta a importância de o aluno precisar ter vínculo com a comunidade escolar, ou seja, com os seus pares, não apenas com família, equipe de saúde e o professor. O contato social possibilita as aprendizagens social e

cultural importantes para o desenvolvimento cognitivo do estudante (VYGOTSKY, 2000).

Manutenção do vínculo com a escola durante o período de afastamento, por meio da participação em espaços específicos de convivência escolar previamente planejados (sempre que houver possibilidade de deslocamento); momentos de contato com a escola por meio da visita dos professores ou colegas do grupo escolar correspondente e dos serviços escolares de apoio pedagógico (BRASIL, 2002, p. 16).

A integração com a escola pode ser realizada usando-se tecnologias de informação e comunicação (TIC), com programas como *WhatsApp*, que edificam contextos de integração à comunidade escolar e visitas programadas (SALLA; SANTOS; RAZUCK, 2015).

e) Adequação dos materiais pedagógicos

A importância desta categoria está na potencialização do desenvolvimento do aluno acamado. Segundo Vygotsky (1996), o uso de objetos na mediação possibilita que o professor utilize o brinquedo como instrumento para a aprendizagem, porém no caso do APD estes instrumentos vão além desta função, eles passam a ser uma adaptação necessária para o aluno poder melhor interagir com o meio.

Jogos e materiais de apoio pedagógico disponibilizados ao educando pelo professor e que possam ser manuseados e transportados com facilidade; utilização de pranchas com presilhas e suporte para lápis e papel; teclados de computador adaptados; softwares educativos; pesquisas orientadas via internet; vídeos educativos, etc. (BRASIL, 2002, p. 17).

No contexto do APD, o trabalho do professor também se relaciona a buscar adequações que instigam o aluno a participar da mediação e, em alguns casos, possibilitam também sua interação durante a aula (GONÇALVES, 2014).

Assim sendo, é imprescindível uma rede de apoio integrada ao professor. Esta categoria tem subcategorias relacionadas às questões administrativas e de formação continuada e orientação ao docente, sendo estas: normativa para o APD; cursos de formação continuada; recursos para adequação dos instrumentos didático-pedagógicos; e, aspectos pedagógicos.

a) Normativa para o Atendimento Pedagógico Domiciliar

O professor que atua no APD precisa de normativas que direcionem seu trabalho pedagógico, sendo estas, suportes para a garantia de condições para realizar o atendimento, assim como suportes para questões administrativas. Esta categoria é importante por possibilitar ao professor desenvolver seu trabalho no APD com respaldo legal das atribuições de suas atividades cotidianas.

b) Cursos de Formação Continuada

A importância dessa categoria incide no desenvolvimento do trabalho pedagógico, pois a formação é um dos quesitos básicos para que o professor faça um trabalho de qualidade (MOREIRA; MANRIQUE; MARTINS, 2016).

O professor deverá ter a formação pedagógica preferencialmente em Educação Especial ou em cursos de Pedagogia ou licenciaturas, ter noções sobre as doenças e condições psicossociais vivenciadas pelos educandos e as características delas decorrentes, sejam do ponto de vista clínico, sejam do ponto de vista afetivo (BRASIL, 2002, p. 17).

A formação continuada é um dos fatores que resultam em melhoria na qualidade da educação (PACHECO, 2005; CASTRO, 2011; SOUZA, 2011). Nesta, o professor poderá complementar a formação inicial, entrar em contato com pesquisas recentes, participar de debates, discussões e palestras sobre temas que irão enriquecer suas mediações (MOREIRA; MANRIQUE; MARTINS, 2016).

c) Recursos para adequação dos instrumentos didático-pedagógicos

A importância desta categoria está relacionada ao cotidiano do trabalho docente que precisa de recursos financeiros para aquisição de materiais que serão usados durante as aulas. “Compete ao professor adequar e adaptar o ambiente às atividades e os materiais, planejar o dia-a-dia da turma, registrar e avaliar o trabalho pedagógico desenvolvido” (BRASIL, 2002, p. 17). Apenas planejar será inútil se não houver materiais para executar.

3.2 Metodologia para *O Atendimento Pedagógico Domiciliar de alunos que não podem frequentar fisicamente a escola por motivos de saúde: revisão bibliográfica*

3.2.1 Objetivos

3.2.1.1 Geral

Fazer a revisão bibliográfica em bases de dados nacionais sobre o Atendimento Pedagógico Domiciliar (ATP) nos anos de 2002 a 2015 nas teses, dissertações e trabalhos de conclusão de curso.

3.2.1.2 Específicos

- Analisar dados referentes as pesquisas como ano de publicação, modalidade de texto científico, unidade da federação, foco das pesquisas, metodologias utilizadas para análise dos dados, observando as categorias e as subcategorias relacionadas ao contexto do APD;
- Esquadrinhar as palavras chaves nos resumos construindo uma lista de descritores;
- Procurar no texto completo a incidência dos descritores dos resumos;
- Buscar dados sobre as citações e fator h das pesquisas analisadas.

3.2.2 Metodologia

A pesquisa bibliográfica permite ao pesquisador buscar informações para responder seus próprios questionamentos nos textos de outros autores, possibilitando não apenas saber o que está a ser pesquisado na área, mas também uma visão geral dos problemas relacionados a seu objeto de pesquisa.

Assim, este estudo se caracteriza por sua abordagem quanti-qualitativa de investigação. Segundo Vanti (2002), esta se faz necessária para podermos ter uma ampla visão dos fatos relativos ao desenvolvimento da ciência. Embasamo-nos na cienciometria⁶ para fazer as pesquisas sobre as questões relacionadas ao desenvolvimento da pesquisa científica na área do APD, retiramos os trabalhos publicados do portal CAPES e do site Google Acadêmico e usamos como ferramenta o software *Harzing's Publish*⁷, *Mendeley*⁸, *OringinPro8* e *Word clud art* para as análises.

3.2.3 O contexto da pesquisa

Os artigos analisados foram retirados do portal CAPES e do banco de dados Google Acadêmico. O primeiro é um meio de comunicação e divulgação científica brasileira, bem como uma das linhas de ação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) aberto à realização de pesquisas alinhadas às publicações de artigos, trabalhos de conclusão de cursos (TCC), dissertações de mestrado e teses de doutorado. Contribui não apenas para a divulgação, mas também para a unificação das pesquisas de cientistas brasileiros de todas as áreas. A CAPES foi criada em 1951 e desde 2007 atua na formação de professores da educação básica (CAPES, 2016). Seu objetivo é "[...] assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para

⁶ Cienciometria é o estudo dos aspectos quantitativos da ciência enquanto uma disciplina ou atividade econômica. É um segmento da sociologia da ciência, sendo aplicada no desenvolvimento de políticas científicas (VANTI, 2002, p. 154).

⁷ *Harzing's Publish* é um programa de *software* que recupera e analisa citações acadêmicas. Ele usa o Google Acadêmico e *Microsoft Academic Search* para obter as citações em bruto, em seguida, analisa estes e apresenta as seguintes métricas (Harzing, AW, 2007, s/n).

⁸ *Mendeley* é um gerenciador bibliográfico, que surgiu em 2008, utilizado por pesquisadores para busca e organização de trabalhos publicados (YAMAKAWA et al, 2014).

atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país".

O outro *banco de dados* é de domínio público, segundo o mesmo, "A missão do Google é organizar as informações do mundo e torná-las mundialmente acessíveis e úteis". Segundo o Google (2016), o banco de dados prima por uma atividade centrada no usuário, tem como produto a informação rápida, universal e de qualidade. Entre seus produtos está a divulgação de artigos e teses disponibilizadas no Google Acadêmico (PAGE; BRIN, 1995).

Os *softwares* usados na Cienciometria são importantes meios de obtenção de dados estatísticos para ser analisados pelo pesquisador que, embasado em pesquisas e nas observações do contexto existente, propõe uma resposta qualitativa às observações (BITTENCOURT; PAULA, 2012). O *Harzing's Publish* se mostra uma importante ferramenta para calcular o fator H^9 para entendermos a importância da pesquisa realizada assim como o crescimento de uma área científica. O *Mendeley* entre outras funções seleciona palavras e expressões de um texto, ajuda na busca e análise dos textos (YAMAKAWA et al., 2014). O *Word Tagul Clouds*¹⁰ é uma ferramenta que auxilia pesquisadores a trabalhar com os descritores formando a Nuvem de *Tags*¹¹.

3.2.4 Procedimento de coleta de dados

Para coletar os dados, definimos como parâmetros o uso da frase "atendimento pedagógico domiciliar" em qualquer local do trabalho e o período

⁹ *fator H*: "[...] muito utilizado como forma de avaliar o impacto do pesquisador individualmente. Muitos autores consideram-no não somente a forma mais segura de mensurar a qualidade científica do pesquisador, como também uma boa ferramenta de avaliação da regularidade da produção e previsão do desempenho científico futuro, pois combina produtividade com impacto" (THÓMAZ, ASSAD, MOREIRA, 2011, p. 91).

¹⁰ *Word Tagul Clouds* é um programa gratuito que auxilia o pesquisador a construir *Tags* de descritores, assim como possibilita ao na obtenção de dados referentes a incidência de determinada palavra em um texto. Está hospedado no endereço eletrônico: <https://tagul.com>

¹¹ Nuvem de *Tags* são construídas tendo como base a incidência de palavras em determinado texto ou lista de palavras.

compreendido entre 2002 e 2015. Optamos pelo primeiro aspecto por entendermos que esse termo estaria presente nos descritores ou no corpo do texto. A seleção do tempo de investigação se relaciona a um dos André para o APD, uma vez que em 2002, o MEC lançou o documento “Classe hospitalar e o atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações”.

Realizamos a busca usando nos Google Acadêmico e no portal da CAPES usando a expressão e o período preestabelecidos. Dos resultados encontrados, foram separados os relacionados ao APD que fossem TCC, dissertações e teses. Observamos primeiramente os títulos e resumos, depois passamos para a leitura dos trabalhos por inteiro e separamos os que o pesquisador tem como foco de pesquisa o APD.

3.2.5 Como analisamos os dados coletados

Analisamos os trabalhos selecionados observando os dados referentes às pesquisas como ano de publicação, modalidade de texto científico, unidade da federação, foco das pesquisas e metodologias utilizadas para análise dos dados.

Usamos o programa *Word Tagul Clouds* para buscarmos as palavras de maior incidência e relevância nos resumos, separamos os dados em tabelas e, usando o mesmo programa, construímos uma nuvem de *Tags* com os descritores.

Empregamos o programa *Mendeley* para buscar as palavras anteriormente selecionadas, separamos os dados em tabelas e, usando o programa *Word Tagul Clouds*, construímos uma nuvem de *Tags* com os descritores.

Obtivemos a quantidade de citações e o fator h das publicações usando o software *Harzing's Publish*, após realizamos a busca manual das citações no Google Acadêmico.

3.3. Metodologia da pesquisa *Como é realizado o Atendimento Pedagógico Domiciliar na Secretaria de Estado de Educação Do Distrito Federal*

3.3.1 Objetivos

3.3.1.1 Geral

Identificar o APD no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

3.3.1.2 Específicos

- Examinar como acontece na EAPE os cursos de formação continuada na área do APD;
- Observar se o “Currículo em movimento” usado pela SEEDF atende ao contexto do APD;
- Investigar como acontece no âmbito da SEEDF a oferta do APD para os alunos da rede;
- Pesquisar sobre o apoio da SEEDF para a adequação dos instrumentos didático-pedagógicos; aspectos pedagógicos.

3.3.2 Metodologia

Realizamos pesquisa documental em Portarias, normativas e dados do Censo Educacional relativos ao APD no âmbito do Distrito Federal. Para Severino (2013), a pesquisa documental possibilita ao pesquisador investigar e analisar as informações contidas nestes para responder seus questionamentos e inquietações.

3.3.3 O contexto da pesquisa

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) tem mais de 29 mil professores efetivos e vários temporários, para atender 457.923 alunos em salas inclusivas e não inclusivas, na educação infantil, ensino médio, EJA e EJA-

interventivo (sala para alunos com deficiência, provenientes dos centros de ensino especial, que estão em adaptação as salas inclusivas) e no turno inverso, os alunos com NEE recebem atendimento nas salas de recursos.

Os professores têm a sua disposição mais de 70 cursos de formação continuada na EAPE, programas de convênio com instituições privadas e públicas para cursos de graduação e Especialização, programa de afastamento para estudo para Mestrado e Doutorado.

3.3.4 Como realizamos a coleta de dados

Pesquisamos nos documentos de domínio público, disponíveis nos *sites* da SEEDF (<http://www.se.df.gov.br/>) e da EAPE (<http://www.eape.se.df.gov.br/>). Como estes espaços virtuais têm diversas informações, a busca por dados foi diferente para cada caso. Para os dados relativos:

- a formação continuada, realizamos busca no *site* da EAPE sobre a lista de cursos ofertados, fazendo um recorte aos relacionados à área da educação inclusiva;
- ao “Currículo em Movimento”, acessamos o *site* da SEEDF, baixamos o arquivo do texto “Educação Especial”. Após leitura, usamos como ferramenta de análise o programa *WordTagulClod* no texto para encontrarmos os descritores;
- ao apoio da SEEDF, à adequação dos material didático e documentos para registro das atividades pedagógicas, pesquisamos em seu *site* e no da EAPE. Para o segundo, baixamos todos os formulários, questionários e fichas. O primeiro, procuramos no *site* da EAPE e SEEDF, espaços virtuais sobre o tema, além de documentos que fossem referentes ao tema;
- ao censo escolar, abrimos o *link* no *site* relativo ao tema, realizamos a busca e após a análise, entramos em contato com o responsável, pedimos a este que nos enviasse por *e-mail* os dados referentes ao APD dos anos de 2010 a 2015;

- aos outros documentos relacionados a educação pública no âmbito do Distrito Federal buscamos no *link* das publicações;
- à normativa para que o professor possa desenvolver o trabalho do APD no âmbito da SEEDF, não encontramos dados, então buscamos dados junto a Subsecretaria de Gestão dos Profissionais da Educação – SUGEP, ligamos e agendamos visita. Assim, levamos a proposta de pesquisa.

3.3.5 Como analisamos os dados coletados

Na análise dos cursos de formação continuada presenciais da EAPE primeiro semestre de 2017, fizemos a leitura das ementas dos mesmos, separamos os relacionados à Educação Inclusiva, elaboramos uma *Tags* com os títulos usando o programa *WordTagulClod* para encontrar os descritores.

Na leitura do “Currículo em Movimento”, buscamos verificar se este estava pautado na Educação Inclusiva e se poderia ser usado pelo professor do APD na construção de contextos que possibilitassem o desenvolvimento dos alunos. Após este procedimento, usamos o programa *WordTagulClod* no texto para encontrar os descritores.

Nos dados relativos ao apoio da SEEDF, à adequação dos materiais didáticos e documentos para registro das atividades pedagógicas, observamos se estes estavam relacionados ao APD e o tipo de apoio existente. Analisamos os documentos dispostos no *site* da Secretaria buscando referências ao APD como modalidade de ensino ofertada, observando o Censo Educacional, estratégia de matrícula e modalidades do Ensino Especial, como parte das metas educacionais já realizadas ou a realizar.

IV RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 Resultados e Discussões da Revisão Bibliográfica

O resultado da busca no *site* do Google Acadêmico foram 277 documentos, destes separamos 53 considerados pertinentes para este estudo após análise dos títulos e resumos. Quando lido o corpo das pesquisas selecionadas encontramos 10, os outros foram descartados por serem artigos ou pesquisas na área da classe hospitalar, cujo foco não era o APD. No portal da CAPES encontramos dois artigos, já presentes na pesquisa anterior.

4.1.1 As pesquisas publicadas nos anos de 2002 a 2015 no Google Acadêmico

Embora o recorte de tempo da nossa amostra seja de publicações compreendidas entre os de 2002 a 2015, encontramos pesquisas a partir do ano de 2008.

O Gráfico 1 nos mostra que haver poucas produções científicas na área do APD, o que pode ser explicado pela falta de informação sobre o direito a este atendimento, assim como a efetivação do mesmo apenas em algumas unidades da federação. Esta conjuntura, considerada um problema social, desperta o interesse dos estudiosos em pesquisar casos ou a falta dos mesmos, na tentativa de mudar o contexto existente no país.

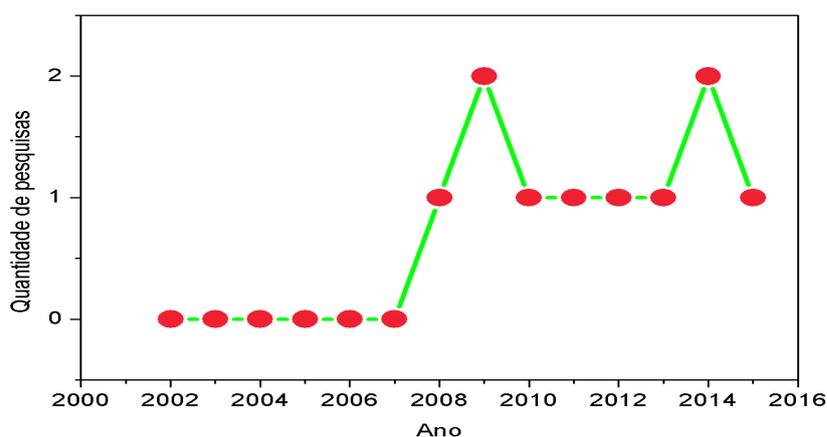


Gráfico 1: Pesquisa na área do APD

Segundo Laplane, Jajbhay e Frederico (2015) e Peters (2015) é necessário que haja políticas e ações que de fato garantam o APD.

Os focos das pesquisas analisadas demonstram que já existe no Brasil pesquisadores que preocupados com os contextos e a efetivação do APD, como observamos no Gráfico 02. Podemos verificar também que existe um entrelaçamento desses focos mediante a não existência de uma pesquisa social que não envolva vários aspectos do contexto.

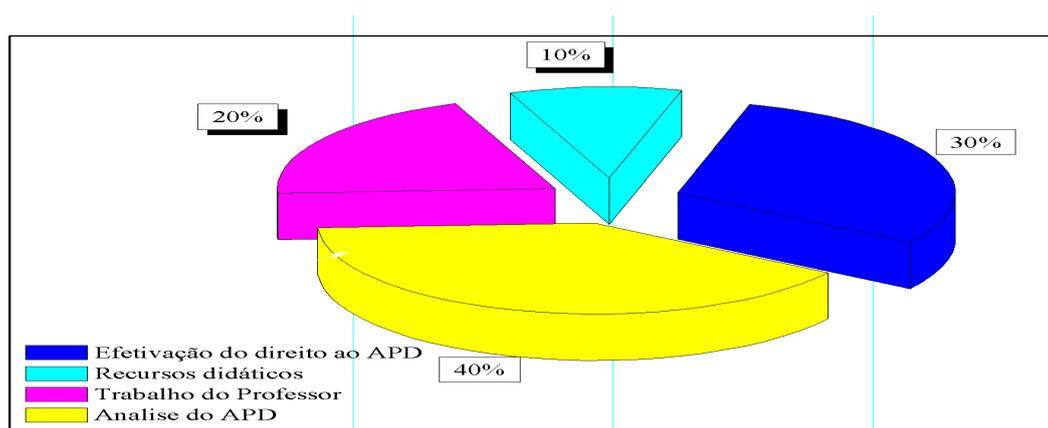


Gráfico 2: Foco das pesquisas do APD

Os trabalhos relacionados à análise do APD e recursos didáticos usados no atendimento, demonstram que o pesquisador buscou observar o que está acontecendo para que o trabalho pedagógico seja melhorado ou objetivam mostrar o

contexto existente. As pesquisas sobre o trabalho pedagógico demonstram a necessidade de investimento em vários aspectos como a formação de professores e a disponibilidade de recursos pedagógicos.

As sobre a efetivação do direito demonstram a fragilidade existente na área, pois é negado em contextos em que há pouca informação da sociedade sobre tema. E na pesquisa que analisa os documentos sobre o APD, os argumentos da pesquisadora, apesar de contrários ao APD, favorecem-no à medida que analisamos seu discurso e percebemos a falta de consistência neste.

Como podemos observar no Gráfico 03, o estudo de caso é predominante em nossas amostras. Acreditamos que um dos motivos para este fator são as características desta modalidade de análise. De acordo com Minayo (2009), distinguem-se pela observação de um contexto significativo e representativo de forma aprofundada, sendo pesquisado o máximo de aspectos que possam ser abordados, a fim de que os dados sejam compartilhados por outras pessoas, em outros contextos e que também possam ser generalizados.

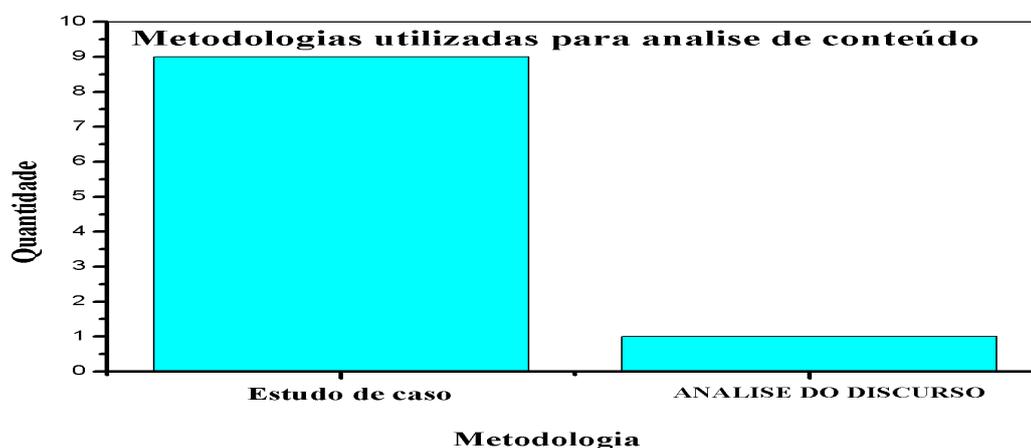


Gráfico 3: Metodologias utilizadas para análise dos dados

Em relação à análise de conteúdo escolhida por pesquisadores, trata-se de uma metodologia que possibilita a abrangência do tema pesquisado “[...] de se compreender criticamente o sentido manifesto ou oculto das comunicações” (SEVERINO, 2013, p.121). Para o APD é importante, pois se entende as

concepções sociais, possibilitando ao pesquisador sugerir mudanças sociais importantes, desde que esteja embasado em teorias cujo paradigma tenha a escola como importante para o desenvolvimento pessoal e social.

Ao observarmos o Gráfico 4, sobre as modalidades dos textos científicos, verificamos que já existe uma formação inicial e continuada na área do atendimento pedagógico domiciliar no país.

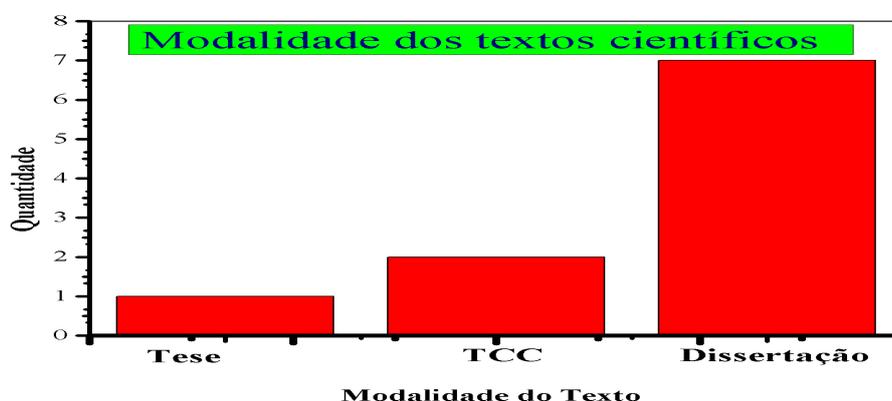


Gráfico 4: Modalidade de texto acadêmico

O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) permite ao aluno de Graduação aprofundar-se nas particularidades de determinada área, para o desenvolvimento e a efetivação do APD, esta formação inicial do professor é essencial. Esta modalidade de texto acadêmico como a amostra nos confirma a existência de trabalhos, mesmo pontuais, nos cursos de Graduação sobre o assunto.

As dissertações de Mestrado e teses de Doutorado são elaboradas com estudos mais aprofundados e caráter inédito, em que o aluno ao término da formação, demonstra seu conhecimento sobre determinada área, na forma de uma pesquisa científica que aborda diversos aspectos do problema estudado. Sendo que no Doutorado, a pesquisa tem a característica mais monográfica, pois o pesquisador se aprofunda mais no estudo do problema. Na área do ensino, os Mestrados Profissionais fazem parte da formação continuada dos professores.

Observamos que existem publicações destes textos acadêmicos, oportunizando-nos verificar a existência de um grupo de pesquisa no país relacionado ao APD, sendo a maioria na região Sul, como no estado do Paraná, em que há cursos de curta duração, Especialização e Mestrado Profissionalizante na área, sendo prevista na estrutura do plano de desenvolvimento da Pedagogia Hospitalar e Domiciliar a formação continuada de professores. Estes grupos de pesquisa ajudam no desenvolvimento das políticas públicas na área, mas reforçamos a necessidade que estes sejam estendidos a todas as unidades da federação, para que possamos pesquisar vários outros aspectos que envolvem o APD.

A maioria das pesquisas publicadas é do estado do Paraná, que possui um APD sistematizado com uma rede de apoio ao aluno e ao professor, inclusive com formação continuada para os docentes na área do atendimento pedagógico domiciliar. Tem a maior quantidade de pesquisas, como podemos observar no Gráfico 5. Nos outros estados brasileiros, as pesquisas se relacionam a estudo de casos pontuais ou sobre o direito do APD e a sua inexistência e concepção dos professores.

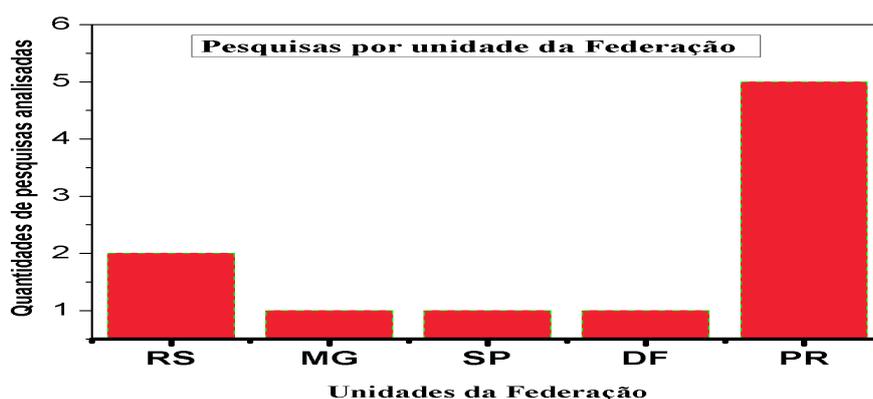


Gráfico 5: Unidades da Federação onde foram desenvolvidas as pesquisas

Todos os dados analisados apontam para a necessidade do aumento das pesquisas em todo o país, pois é uma possibilidade de mudança desse contexto.

As contribuições finais da maioria das pesquisas se relacionam às questões da garantia do direito ao APD, a existência de um trabalho árduo à frente, pontuam a importância da concepção dos professores, a qualidade e efetivação do atendimento como fator importante, a formação e informação sobre o tema para os professores.

4.1.2 Resultado das palavras chaves dos textos do APD

Na Tabela 1 e na Figura 01 demonstramos os descritores que se destacaram pela incidência ou pela relevância são: “Educação, Criança, Atendimento, Hospitalar, Escolar, Saúde, Domiciliar, Direito, Aluno, Professor, Adolescente, Pedagógico, Família, Política, Inclusão, Médico, Social”. O foco se relaciona ao entendimento dos contextos relacionados à Educação e os contextos sociais que envolvem os alunos acamados (vide Tabela 1).

Descritor	Incidência
Educação	33
Criança	30
Atendimento	29
Hospitalar	21
Escolar	18
Saúde	17
Domiciliar	15
Direito	14
Aluno	14
Professor	13
Adolescente	11
Pedagógico	11
Família	9
Política	5
Inclusão	2
Médico	1
Social	2

Tabela 1: Resultado dos descritores dos resumos



Figura 3: Tags dos descritores dos resumos das pesquisas

Em relação à leitura da Tabela 2 e da Figura 2, *Tags* dos textos das pesquisas, cujos descritores “Escola”, “Professor”, “Educação”, “Criança”, “Aluno”, “Hospitalar” e “Atendimento” ocupam destaque. Estas posições demonstram que os trabalhos de pesquisas focaram para a compreensão dos contextos relacionados às instituições escola e hospital e seus atores sociais professor e aluno.

Seguidos pelo descritor “Saúde”, que participa do contexto do APD como consequência do trabalho desenvolvido por profissionais médicos e professores, e as próprias condições biológicas e psicológicas do aluno. Os outros descritores “Pedagógicos”, “Família”, “Social”, “Direito”, “Política” aparecem com classificações próximas, levando-nos a verificar que estes estão relacionados à efetivação do APD, pois a qualidade do pedagógico precisa da participação também da família e possibilita a melhor qualidade das interações sociais. Os outros descritores têm uma incidência menor, mas não menor importância no APD, por este motivo também são focos de pesquisas.

Palavra	Incidência
Escola	2694
Professor	2139
Educação	2086
Criança	1780
Aluno	1404
Hospitalar	1365
Atendimento	1077
Saúde	878
Pedagógicos	583
Família	558
Social	518
Direito	402
Política	316
Adolescente	254
Médico	184
Inclusão	129
Domiciliar	37

Tabela 2: Descritores dos textos das pesquisas

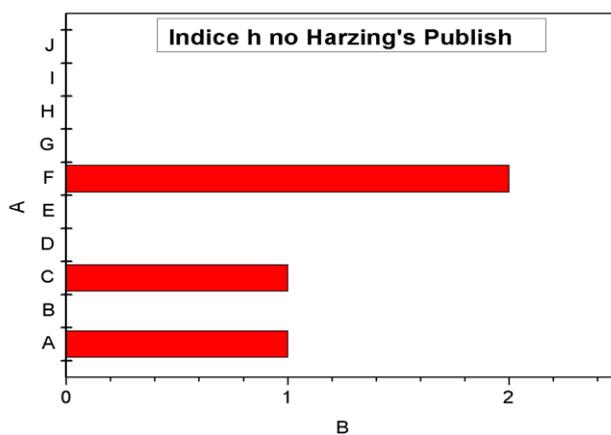


Gráfico 6: Fator h das publicações

Existe uma diferença na quantidade de citações do programa *Harzing's Publish* e do Google Acadêmico que alteraria o resultado anterior. Esta disparidade pode ser explicada pela falta de registro do pesquisador. Podemos averiguar que os pesquisadores com fator h, tem a mesma quantidade de citações.

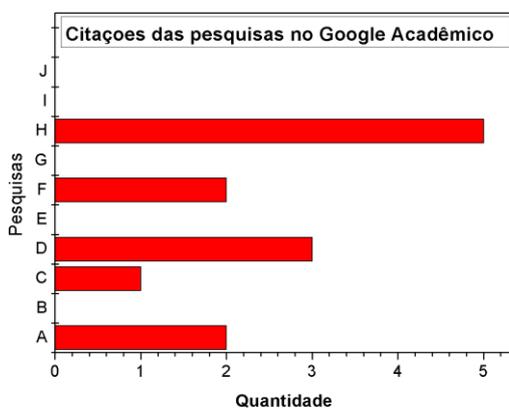


Gráfico 7: Citações no Google Acadêmico

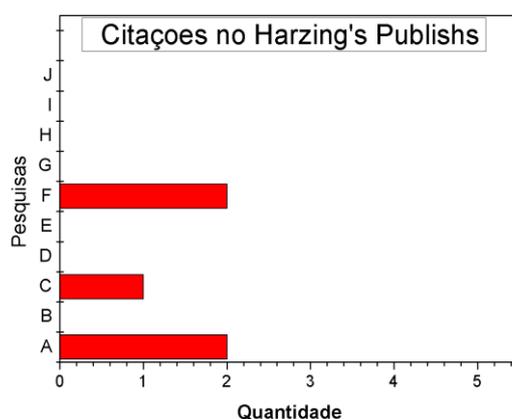


Gráfico 8: Citações no *Harzing's Publishs*

Usar a pesquisa como forma de entender e melhorar a escola e os processos de aprendizagens vem sendo o trabalho de muitos pesquisadores como Vygotsky, modificando as formas de abordar e entender a construção do conhecimento e as implicações sociais do seu uso. Mas para tal, precisavam responder suas questões, seus problemas de pesquisas e as respostas surgiram porque usaram abordagens e técnica de construção de dados efetiva e, principalmente, analisaram os dados embasados em um referencial teórico robusto.

Esta revisão bibliográfica nos possibilitou entender alguns aspectos que envolvem a pesquisa da área, percebermos estar no início da caminhada da efetivação do direito à escola para todos, então é imprescindível haver mais pesquisas sobre o tema, assim como a divulgação das mesmas para a sociedade em geral e, principalmente, para os professores, para que estes sejam *pontes* entre a academia e a sociedade.

4.2 Resultados Discussões da SEEDF

4.2.1 Cursos EAPE

Os cursos oferecidos aos professores pela EAPE possibilitam a formação continuada em diversas áreas. No ano de 2015 foram ofertadas 7.367 vagas destas, 1142 para a Educação Especial (SEEDF, P. 49, 2016). Para o primeiro semestre de

Na EAPE, profissionais da área da educação do Distrito Federal encontram um espaço não apenas de cursos de formação continuada, mas também um local de encontro, debates, que possibilita contextos de crescimentos profissionais importantes para o desenvolvimento do trabalho pedagógico (BRASÍLIA, 2012). Os professores frequentam as aulas em seus horários de coordenação uma vez por semana e podem aplicar parte do aprendido em suas salas. Os cursos são diversificados e geralmente relacionados a temas atuais, demandas do órgão gestor e dos professores que frequentam, mas uma das dificuldades destes se relaciona a sua duração (CASTRO, 2011).

Apesar de a EAPE ofertar vários cursos importantes para a Educação Inclusiva, não há cursos na área do APD, este contexto contribui para a falta de informação dos professores sobre o tema, assim não há discussões e divulgação desta modalidade de ensino na comunidade escolar, conseqüentemente, na sociedade em geral.

4.2.2 O Currículo em Movimento da SEEDF

O *Currículo em Movimento* da SEEDF não se refere especificamente ao APD, mas se observa vários pontos que favorecem a efetivação. Este documento está pautado nos paradigmas da Educação Inclusiva, em que seja dado a todos os alunos oportunidade de ser respeitado em suas desigualdades, privilegiando suas potencialidades de desenvolvimento.

A proposta de um currículo inclusivo deverá possibilitar que a responsabilidade para que a concretização da aprendizagem seja deslocada do estudante e direcionada para procedimentos de ensino. Ou seja, não cabe nessa lógica o pressuposto de que o estudante tenha que adaptar sua forma de aprender ao ritmo da aula. Ao contrário, o ritmo e a dinâmica da aula e de espaços de aprendizagem é que devem ser adaptados para permitir a real participação e desenvolvimento de todos os estudantes (BRASÍLIA, 2010, p. 45).

O APD não está especificado no documento, porém ele dá suporte para o desenvolvimento desta modalidade de ensino. Destacamos a questão do PPP das escolas, o trabalho dos profissionais do AEE, importância da família, o trabalho do professor, adequações físicas, importância de incluso na escola.

profissionais que venham a atendê-lo, usá-los para o planejamento de estratégias pedagógicas.

Não existem formulários referentes ao APD. Por exemplo, no “Formulário de Registro do Plano Pedagógico Individual Anual – Outras Deficiências” foi idealizado para “[...] organização dos conteúdos trabalhados pelo Centro de Ensino Especial e em Classes Especiais, dos estudantes com deficiência intelectual, física, múltipla, auditiva e visual”, como está descrito neste.

4.2.4 O Atendimento Pedagógico Domiciliar no SEEDF

Os documentos selecionados foram: Planejamento Estratégico da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF) para o período 2015 – 2018; Relatório De Gestão 1º Ano Quadriênio 2015-2018, Regimento escolar da rede pública de ensino do Distrito Federal, Currículo em movimento, Projeto Político Pedagógico do Distrito Federal, Plano de Ação SUBEB 2017, Censo Escolar, Educação Especial.

Não desejamos aqui analisar a qualidade do atendimento ou determinar a quantidade, mas sim analisar estes documentos para que possamos compreender o que é o APD no âmbito da SEEDF, e a partir destes entendimentos, traçar algumas estratégias que possam contribuir para a efetivação desta modalidade de ensino em uma perspectiva de escola inclusiva.

Na página sobre Educação Especial, afirma-se a existência do APD na SEEDF, como podemos verificar abaixo:

Atendimento Domiciliar: As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (CNE/CEB, 2001) preconizam a existência de atividades em ambiente domiciliar para viabilizar, mediante atendimento especializado, a educação escolar de estudantes que estejam impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique permanência prolongada em domicílio.

Em relação às leis para a existência do APD no âmbito da SEEDF, elas existem, apesar de não estarem em consonância com o documento do MEC, *Classe hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: estratégias e orientações* e o

PNEE. Por exemplo, o documento Projeto Político Pedagógico do Distrito Federal, no tangente às classes hospitalares e atendimento domiciliar, afirma:

É ofertado, ainda, atendimento de educação especial nas classes hospitalares, em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e com o artigo 13 da Resolução CNE/CEB nº 02/2001 (BRASÍLIA, p. 81, 2015a).

Citando:

Os sistemas de ensino, mediante ação integrada com os sistemas de saúde, devem organizar o atendimento educacional especializado a estudantes impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar, atendimento ambulatorial ou permanência prolongada em domicílio (CNE/CEB nº 02/2001 apud BRASÍLIA, 2012, p. 81).

O que preconiza o PNEE (2008) vai além de apenas uma integração dos sistemas de saúde e educação, pois na perspectiva da Educação Inclusiva, este aluno não pode perder o vínculo com a escola quando estiver internado e tem direito ao APD quando estiver em internação domiciliar.

Existem divergências entre as orientações do MEC e da SEEDF, por exemplo, em relação à organização do APD, para o primeiro é necessário a presença de um coordenador responsável pela organização e viabilização do atendimento pedagógico.

O professor que irá coordenar a proposta pedagógica em classe hospitalar ou em atendimento pedagógico domiciliar deve conhecer a dinâmica e o funcionamento peculiar dessas modalidades, assim como conhecer as técnicas e terapêuticas que dela fazem parte ou as rotinas da enfermagem ou dos serviços ambulatoriais e das estruturas de assistência social citadas anteriormente, quando for o caso (BRASIL, 2002, p. 21).

Na SEEDF, o diretor da escola é o responsável pelo desenvolvimento desta atividade. Como posto na orientação pedagógica, “O acompanhamento das atividades de Atendimento Domiciliar deverá ser feito pela direção da instituição educacional em que o estudante está regularmente matriculado” (BRASÍLIA, 2010b, p. 130).

O aluno doente precisa de um olhar diferenciado por parte do professor, pois o trabalho pedagógico tem que ser planejado levando-se em consideração o estado de saúde e as peculiaridades do tratamento desenvolvido pela equipe médica. Para o MEC, a equipe de saúde é competente para, juntamente com os profissionais da área de educação, desenvolver estratégias pedagógicas.

Considerando estas condições e limitações especiais, compete ao sistema educacional e serviços de saúde, oferecerem assessoramento permanente ao professor, bem como inseri-lo na equipe de saúde que coordena o projeto terapêutico individual. O professor deve ter acesso aos prontuários dos usuários das ações e serviços de saúde sob atendimento pedagógico, seja para obter informações, seja para prestá-las do ponto de vista de sua intervenção e avaliação educacional (BRASIL, 2002, p .22).

Porém, nas Orientações Pedagógicas da SEEDF, a orientação médica é suprimida, apenas sendo usado o laudo médico, que nem sempre é suficiente.

As estratégias pedagógicas de atendimento educacional para apoiar o estudante nas suas necessidades educacionais serão definidas conjuntamente pelos profissionais de educação envolvidos com a participação da família (BRASÍLIA, 2010b, p. 15).

Apesar das incoerências relacionadas à escola inclusiva, poderíamos pensar que o APD está efetivado no âmbito da SEEDF, contudo existe apenas uma questão de não integração efetiva entre os profissionais da educação e saúde. Entretanto, ao observarmos os dados do Censo Escolar 2011 a 2016, no Gráfico 9, verificamos que este atendimento é quase inexistente. Estes aconteceram nas Regiões Administrativas do Gama e Taguatinga, o que se contesta, pois a pesquisadora deste estudo mediu aulas a um aluno no ano de 2014, este havia sido atendido também no ano de 2013 (SALLA; SANTOS; RAZUCK, 2015) e o dado não está presente nas estatísticas do censo. Poderíamos justificar esta situação pela falta de formalização do APD.

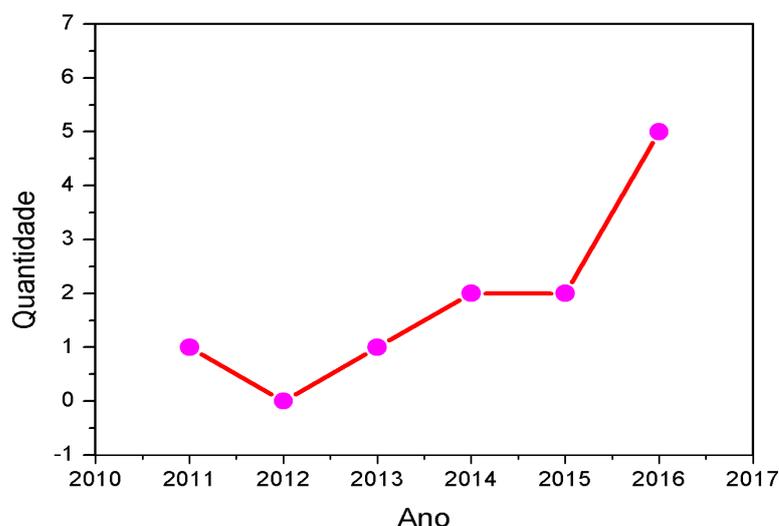


Gráfico 9: Atendimento Pedagógico Domiciliar no Distrito Federal

No Distrito Federal, os Centros de Ensino Especial (CEE) devem ter a modalidade do APD, excelente para os alunos matriculados naquela unidade de ensino. Mas precisamos pensar no estudante em internação domiciliar e não matriculado no CEE, para que não perca o vínculo com a escola.

Em se tratando de estudantes de instituições educacionais especializadas, a designação do professor para o ambiente domiciliar é realizada pela direção do Centro de Ensino Especial local. Em casos específicos e que demandem um maior número de atendimentos poderá ser viabilizado um professor exclusivo para esse atendimento, desde que tal medida seja respaldada pela unidade de ensino (BRASÍLIA, 2010a, p. 132).

Mas como poderíamos efetivar esta realidade em todas as escolas? Uma das ações seria estas inserirem em seu PPP projetos relativos ao APD, pois este é uma construção da comunidade escolar que deve constar ações relacionadas à Educação Inclusiva, assim como preconiza uma das estratégias do próprio governo.

Garantir o desenvolvimento de ações de acessibilidade e inclusão educacional para os estudantes com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação em 100% dos Projetos Políticos-Pedagógicos das unidades escolares (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 2015, p. 12).

Poderíamos então afirmar que existe o APD na SEEDF, mas ao observarmos as pesquisas da área, constatamos um atendimento precário que necessita de estruturação para resultar na efetivação do mesmo.

Outra ação seria colocar a oferta desta modalidade explicitamente na Estratégia de Matrícula, pois nas de 2016 (BRASÍLIA, 2016b) e 2017 (BRASÍLIA, 2017a) não existe menção do APD.

A oferta de vagas ocorre em UE com tipologia adequada para cada etapa e modalidade de ensino. A oferta em desacordo com a tipologia só poderá ocorrer mediante autorização da SUPLAV/COPAV/DIOFE, conforme o Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino (BRASÍLIA, p. 9, 2017).

A questão aqui se relaciona também a falta de informação por parte da comunidade sobre a existência APD. Não podemos esquecer que este documento tem como uma das estratégias acompanhar e orientar os alunos.

Acompanhar e orientar os procedimentos de matrícula e os critérios da estratégia anual de matrícula para os estudantes público da Educação Especial identificados na Rede Pública de Ensino em todos os Centros de Ensino Especial e demais Unidades Escolares (BRASÍLIA, 2015b, p. 6).

O *Relatório de Gestão 1º Ano Quadriênio 2015-2018* (BRASÍLIA, 2016d) “[...] apresenta a seguir as ações de maior relevância realizadas em prol do alcance dos objetivos pedagógicos centrais desta Casa”, como versa o próprio documento. Porém, este não apresenta dados relacionados ao APD, uma outra ação seria colocar em prática as ações planejadas pelo próprio governo.

No Planejamento Estratégico da Secretaria de Educação do Distrito Federal 2015-2018, observamos uma possibilidade de mudança do quadro, Objetivo Estratégico 03, este propõe “Promover a melhoria dos indicadores da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal por meio de ações que contemplem as dimensões de equidade, relevância, pertinência, eficácia e eficiência” temos como ação: “Garantir o acesso a 100% dos estudantes com deficiência, com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), e com Altas Habilidades/Superdotação identificados na Rede Pública de Ensino, independentemente da idade” (BRASÍLIA, 2015a, p. 11).

No documento *Plano de ação SUBEB 2017* (BRASÍLIA, 2017b), um dos objetivos está relacionado ao APD, “Promover e acompanhar o atendimento em classes hospitalares” (p.67), mas o que nos faz pensar na efetivação do APD é “Garantir o atendimento pedagógico a crianças hospitalizadas”. Se a criança que não pode ir à escola por motivo de saúde, encontra-se em internação domiciliar, então a efetivação do APD deve surgir como ação a esta meta. Mas a proposta é “Ampliar o atendimento das classes hospitalares, para unidades ainda não contempladas” (p. 68).

Segundo Lima (2011), em pesquisa realizada no Distrito Federal, existem leis que garantem o acesso às escolas para as crianças que não podem frequentar a mesma por motivo de saúde, mas estas normativas não se efetivaram no Distrito Federal. Como afirmam De Paula, Zaias e Silva (2015),

As Classes Hospitalares e os atendimentos Pedagógicos Domiciliares no Brasil estão pedindo socorro. Precisamos propor ações urgentes para que os alunos tenham acesso à educação de qualidade e os professores possam trabalhar dignamente e com segurança (p. 56).

Como solução a este impasse, sugere-se cursos de formação continuada para os professores, divulgação da existência das classes hospitalares e do APD, esclarecimento sobre a atuação dos professores destas classes, transposição didática efetiva, inclusão destas modalidades de ensino no Projeto Político Pedagógico das escolas.

V CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificamos que no âmbito da SEEDF existe a necessidade de efetivação do APD a todos os alunos que possam precisar deste, tendo-se um contexto de integração entre sistema de saúde, escola e família, de forma a estar incluído na escola efetivamente.

Acreditamos nesta mudança para o fortalecimento da escola inclusiva e a sugestão de uma normativa para o Atendimento Pedagógico Domiciliar para a SEEDF se alinha a esta necessidade de torná-lo prática, pois já tem legalização deste na Pedagogia Hospitalar. Constatamos também a necessidade de se englobar a escola com o sistema de saúde com a família e assistência social, possibilitando a adequação das condições físicas, integração do aluno com a escola, adequação dos materiais e atendimento pedagógicos.

Mas também apontamos a importância de uma rede de apoio integrada ao professor para que ele possa desenvolver o trabalho pedagógico com cursos de formação continuada, recursos para adequação dos instrumentos didático-pedagógicos e clareza nas normas que regulamentam o atendimento domiciliar.

Os alunos que necessitam do APD, não precisarão recorrer ao Ministério Público para efetivação de seu direito, uma vez que uma das justificativas da SEEDF é a não existência da Normativa para o APD e nesta pesquisa propomos uma *Normativa para a organização do Atendimento Pedagógico Domiciliar no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal*.

A revisão bibliográfica mostrou que ainda são necessários estudos e pesquisas sobre o APD, o que foi apurado, em sua maioria, foram estudos de casos.

Este estudo trouxe a realização de poder contribuir para a melhoria da Educação Básica, em um contexto de reflexão e ação. Fazendo ponderações sobre a questão do direito à educação, a diversidade e as singularidades dos estudantes, as possibilidades de desenvolver potenciais dos alunos com NEE, e a tolerância e rompimento de preconceitos relacionados aos alunos com deficiência. Propõe uma ação de mudança do contexto atual com a sugestão de normativa para o APD no âmbito do Distrito Federal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BITTENCOURT, L. A. F.; PAULA, A. de. Análise Cienciométrica de Produção Científica em Unidades de Conservação Federais do Brasil. **Enciclopédia Biosfera**, v. 8, n. 14, p. 2044–2054, 2012.

BRANDÃO, M. T.; FERREIRA, M. Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação infantil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 19, n. 4, p. 487–502, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382013000400002&lang=pt . Acesso em

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**, 1961. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 7 ago. 2015.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 7 ago. 2015.

_____. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2002.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, MEC, 2007.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília (DF), 2014. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em 7 ago. 2015.

BRASÍLIA, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). **Currículo em movimento da Educação Básica: Educação Especial**. Brasília, DF: Governo do Distrito Federal, 2010a.

_____. **Orientação pedagógica**. Brasília, DF: Secretaria de Estado de Educação do Distrito (SEEDF), 2010b.

_____. **Projeto Político Pedagógico do Distrito Federal**. Brasília, DF: Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF), 2012.

_____. **Planejamento estratégico da Secretaria de Educação do Distrito Federal 2015-2018**. Brasília, DF: SEEDF, 2015. Disponível em:

http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/suplav/planejamento_estrategico_mar16.pdf. Acesso em 17 jan. 2016.

_____. **Sobre a Secretaria de Educação do Distrito Federal**. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/sobre-a-secretaria/a-secretaria.html>. Acesso em 17 jan. 2016.

_____. **Estratégia de Matrícula 2016**. Brasília, DF: SEEDF, 2016b.

Disponível em:

http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/dez16/estrategia_matricula_2017_21dez2016.pdf. Acesso em: 17 jan. 2016.

_____. **Censo Escolar 2016 rede pública Do Distrito Federal**. Brasília, DF: SEEDF, 2016c. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/servicos/censo-escolar.html>. Acesso em 17 jan. 2016.

_____. **Relatório interno de Gestão 2015-2018**. Brasília, DF: SEEDF, 2016d. Disponível em:

http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/Relatorio_Anual_2015.pdf. Acesso em: 17 jan. 2016.

_____. **Estratégia de Matrícula 2017**. Brasília, DF: SEEDF, 2017a. .

Disponível em:

http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/dez16/estrategia_matricula_2017_21dez2016.pdf. Acesso em: 20 jan. 2017.

_____. **Plano de ação SUBEB 2017**. Brasília, DF: SEEDF, 2017b.

Disponível em:

http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/mar17/subeb_plano_a%C3%A7%C3%A3o_2017.pdf. Acesso em: 20 jan. 2017.

CARVALHO, M.; TAVEIRA, M. C. O papel dos pais na execução de planos de carreira no Ensino Secundário: perspectivas de pais e de estudantes. **Revista Analise Psicológica**, v. 28, n. 2, p. 333-341, 2010.

CASTRO, M. Z. G. DE. **A formação continuada de professores na escola de aperfeiçoamento de profissionais da educação (EAPE) referente a Lei 10.639**. 2011. Universidade de Brasília, 2011.

COMPARATO, F. K. O papel do juiz na efetivação dos direitos humanos. **Revista do Tribunal Regional do Trabalho da 15ª Região**, Campinas (SP), n. 14, 2001. Disponível em:

<http://egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/31990-37511-1-PB.pdf>. Acesso em 20 dez. 2016.

- CORRÊA, P. M. **Elaboração de um protocolo para avaliação de acessibilidade física em escolas da Educação Infantil**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista – UNESP, 2010.
- COSTA, D. A. F. Superando limites: a contribuição de Vygotsky para a Educação Especial. **Revista Psicopedagógica**, v. 23, n. 31, p. 232-240, 2006.
- CURITIBA, Secretaria de Estado da Educação (SEED-PR). **Serviço de atendimento à rede de escolarização hospitalar (Sared)**. Curitiba, PR: Núcleo de Apoio ao Sareh, 2010. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_tematicos/tematico_sareh.pdf Acesso em 20 dez. 2016.
- _____. **Orientações ao NRE para atendimento educacional domiciliar – SAREH** Curitiba, PR: Núcleo de Apoio ao Sareh, 2016. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/orientacoes/2016/orientacoes_nre_atendimento_domiciliar_sareh.pdf. Acesso em 20 dez. 2016
- DE OLIVEIRA, J. B. G. A perspectiva da inclusão escolar da pessoa com deficiência no Brasil: um Estudo sobre as Políticas Públicas. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 6, p. 147-160, 2011.
- DE PAULA, M. E. A. T.; ZAIAS, E.; SILVA, M. C. R. Políticas públicas em defesa do direito à educação: análise dos projetos de lei para expansão das classes hospitalares e atendimentos pedagógicos domiciliares no Brasil. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 4, n. 2, p. 54-68, 2015.
- DI PIETRO, M. S. Z. Direito Administrativo e dignidade da pessoa humana. **Revista Digital de Direito Administrativo**, v. 1, n. 2, p. 260-279, 2014. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rdda/article/view/74853>. Acesso em 10 dez. 2016.
- DUTRA, C. P.; GRIBOSKI, C. M. Educação Inclusiva: um projeto coletivo de transformação do sistema educacional. **Revista Ensaios Pedagógicos**, p. 17-24, 2006.
- ESTEVES, C. R. **Pedagogia hospitalar**: um breve histórico. Disponível em: <http://www.smecc.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espacovirtual/espaco-educacao-saude/classes-hospitalares>. Acesso em 4 dez. 2015.
- FERREIRA, W. M.; NASCIMENTO, S. P. de F. do. Utilização do jogo de tabuleiro - ludo - no processo de avaliação da aprendizagem de alunos surdos. **Revista Nova na Escola**, v. 36, n. 1, p. 28-36, 2014.
- FERREIRA, W. M.; NASCIMENTO, S. P. de F. do; PITANGA, Â. F. Dez Anos da Lei da Libras: Um Conspecto dos Estudos Publicados nos Últimos 10 Anos nos Anais das Reuniões da Sociedade Brasileira de Química. **Revista Química Nova na Escola**, v. 36, n. 3, p. 185-193, 2014.

FILHO, T. A. G. **Tecnologia assistiva para uma escola inclusiva: apropriação, demandas e perspectivas**. Dissertação de mestrado, 2009. Universidade Federal da Bahia, 2009. Disponível em: [https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/10563/1/Tese Teófilo Galvao.pdf](https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/10563/1/Tese%20Teófilo%20Galvao.pdf). Acesso em 17 jan. 2016.

FONSECA, E. S. Classe hospitalar e atendimento escolar domiciliar: direito de crianças e adolescentes doentes. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 4, n. 1, p. 12-28, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, L. C. DE. A internalização da exclusão. **Revista Educação e Sociedade**, n. 80, p. 299-325, set. 2002.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial Brasileira. **Revista Inclusão**, n. 1, p. 34-39, out. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>. Acesso em 9 set. 2016.

GONÇALVES, M. V. S. **A utilização de jogos didáticos em novos segmentos da educação**: a prática pedagógica do professor no ensino das ciências no atendimento pedagógico domiciliar. 2014. Dissertação (Mestrado em Tecnologia). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

IVIC, I. Lev. Semionovich. Vygotsky (1896-1934). **Perspectivas: revista trimestral de educación comparada**, n. 3-4, p. 773-799, 1994.

_____. **Lev Semionovich Vygotsky**. Recife, PE: Massangana, 2010.

LAPLANE, A. Uma análise das condições para a implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra. **Revista Educação e Sociedade**, v. 27, n. 96, p. 689-715, 2006.

LAPLANE, A. L. F.; JAJBHAY, S. F.; FREDERICO, J. C. C. Crianças com doença renal crônica não estudam? **Revista Crítica Educativa**, v. 1, n. 2447-4223, p. 218-229, 2015.

LEITE, S. A. D. S. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Revista Temas em Psicologia**, v. 20, n. 2, p. 355-368, 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v20n2/v20n2a06.pdf>. Acesso em 20 dez. 2016.

LIMA, M. P. A. **Pontos e contrapontos**: a legislação educacional, a classe hospitalar e o atendimento pedagógico hospitalar. 2011. 66f. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade de Brasília – UnB, 2011.

LINHEIRA, C. Z.; CASSIANI, S. Desafios para o ensino de ciências na classe hospitalar: relato de uma experiência com pesquisa e ensino na formação de professores, **Revista Ciência & Educação**, v.19, n.3, p.535-554, 2013.

MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. **Revista do CEJ**, n. 26, p. 36-44, 2004.

_____. Escola dos “diferentes” ou escola das diferenças? **Revista Aprendizagem**, v. 2, n. 135, p. 30-32, 2008.

MARX, K. **Capital**. Chicoutimi: J.M. Tremblay, 1996.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, p. 93–110, 2010.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. 10 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

_____. Pesquisa social teoria método e criatividade. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 29 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MONTANDON, M. I. Políticas públicas para a formação de professores no Brasil: os programas Pibid e Prodocência. **Revista da Abem**, v. 20, n. 28, p. 47–60, 2012.

MOREIRA, G. E.; MANRIQUE, A. L. O que Pensam os Professores que Ensinam Matemática Sobre a Inclusão de Alunos com NEE? Perspectivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades. **Revista Luso-brasileiras**, 2012a.

_____. Representações sociais de professoras e professores que ensinam matemática sobre o conceito de deficiência: Reflexões e intervenções. **II Seminário Internacional - Contributos da Psicologia em Contextos Educativos**, jul. 2012b.

_____. Percepções de Professores Acerca da Inclusão de Alunos com NEE em Aulas de Matemática em Braga (Portugal) e no Distrito Federal (Brasil). **Revista Perspectivas da Educação Matemática**, v. 7, n. 14, p. 186–201, 2014.

MOREIRA, G. E.; MANRIQUE, A. L.; MARANHÃO, M. C. S. de A. Validação da Escala Multidimensional de Inclusão de Alunos. In: MOREIRA, G. E.; MANRIQUE, A. L.; MARTINS, A. P. L.; SANTOS, A. C. DOS; HATTUM-JANSSEN, N. VAN; AREZES, P. M. F. M.; MARTINHO, M. H. (Ed.). **Desafios da Educação Matemática Inclusiva I**. São Paulo: Ed. Livraria da Física, 2016. p. 83-110.

MOREIRA, G. E.; MANRIQUE, A. L.; MARTINS, A. P. L. Formação de professores que ensinam Matemática na perspectiva da Educação Matemática Inclusiva. In: MANRIQUE, A. L.; MARANHÃO, M. C. S. DE A.; MOREIRA, G. E. (Ed.). **Desafios da Educação Matemática Inclusiva II**. São Paulo: Livraria da Física, 2016. p. 69-82.

MRECC, L. M. O que é educação inclusiva? **Revista Integração**, v. 8, n. 20, p. 7-10, 1998. Disponível em: <http://www.luzimarteixeira.com.br/wp-content/uploads/2010/10/1-o-que-e-educacao-inclusiva.pdf>. Acesso em 20 jan. 2016

NETTO, N. B.; LEAL, D. Contribuições para uma historiografia da defectologia soviética. **Revista Nuances: Estudos Sobre Educação**, v. 24, n. 1, p. 73-91, 2013.

NÓBREGA, M. C. H. A primeira escola pública do distrito federal: memória e história. **Revista de Estudos sobre a Educação Pública**, p. 1-19, ago. 2013.

OLIVEIRA, A. A. S. De; LEITE, L. P. Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 15, n. 57, p. 511–524, 2007.

PACHECO, E. **Por uma Sociedade Educadora**. MEC Ministério da Educação, INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005, p. 12, 2005. Disponível em: http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B84DFE150-B322-446B-9AC7-E50FF4AB9501%7D_Por_sociedade_educadora.pdf. Acesso em 9 set. 2016.

PAGE, L.; BRIN, S. **Google**. Disponível em: <https://www.google.com.br/about/company/>. Acesso em 9 set. 2016.

PETERS, I. O direito a educação da criança em tratamento de saúde. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Paraná-UFPR, Curitiba, 2015.

PRESTES, Z. R.; TUNES, E. Notas biográficas e bibliográficas sobre L.S.Vigotski. Universitas: **Revista Ciências da Saúde**, v. 9, n. 1, p. 1-15, 29 jul. 2011. Disponível em: <http://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/index.php/cienciasaude/article/view/1303>. Acesso em 9 set. 2016.

RABELLO, Elaine T.; PASSOS, José Silveira. Vygotsky e o desenvolvimento humano. **Formato do arquivo: Microsoft Powerpoint-Visualização rápida**. <http://www.ceesp.com.br/arquivos/Aula>, v. 205, n. 20, p. 20, 2010

RANIERI, B. N. S. A Cátedra UNESCO de Direito à Educação da Faculdade de Direito: Democracia, cidadania e direito à educação. **Revista da Faculdade De Direito da Universidade de São Paulo**, v. 108, p. 375-396, 2013.

REGINA, K.; CAIADO, M.; LIA, A.; LAPLANE, F. De; REGINA, K.; CAIADO, M.; LIA, A.; LAPLANE, F. De. Programa Educação inclusiva: direito à diversidade - uma análise a partir da visão de gestores de um município-polo. **Revista Educação e Pesquisa** p. 303–315, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v35n2/a06v35n2.pdf>. Acesso em 9 set. 2016.

RESENDE, A. E. D. D. O. **Qual o tratamento dado ao direito à educação básica pelo supremo tribunal federal?** Qual o tratamento dado ao direito à educação básica pelo Supremo Tribunal Federal? 2014. Trabalho de Conclusão de Curso. Centro Universitário de Brasília (UniCEUB/ICPD), Brasília (DF), 2014.

RIBEIRO, J. C. C. **Significação na escola inclusiva:** um estudo sobre as concepções e práticas de professores envolvidos com a inclusão escolar. Tese (doutorado) 2006. Universidade de Brasília, 2006. Disponível em: [http://repositorio.unb.br/handle/10482/3288%5Cnhttp://repositorio.unb.br/bitstream/10482/3288/1/Júlia Cristina Coelho Ribeiro.pdf](http://repositorio.unb.br/handle/10482/3288%5Cnhttp://repositorio.unb.br/bitstream/10482/3288/1/Júlia%20Cristina%20Coelho%20Ribeiro.pdf). Acesso em 9 set. 2016.

RIVERA, A. F. P. O desafio da inclusão de alunos com NEE em aulas de Matemática : o caso dos anos iniciais do ensino fundamental. 2016. Universidade Estadual de Goiás, 2016.

ROCHA, A. N. D. C.; DELIBERATO, D. Tecnologia assistiva para a criança com paralisia cerebral na escola: identificação das necessidades. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 18, n. 1, p. 71–92, 2012. Disponível em: <http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0-84861649419&partnerID=tZOtx3y1>. Acesso em 4 dez. 2015.

ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L. Pygmalion in the classroom. **The Urban Review**, v. 3, n. 1, p. 16–20, 1968.

SALABERRY, N. T. M. **A APAE educadora:** na prática de uma unidade da APAE de porto alegre. Dissertação de mestrado. 2007. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2007.

SALLA, H.; SANTOS, P. F.; RAZUCK, R. C. de S. R. 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. (Ed.). **Educação e Psicologia: mediações possíveis em tempos de inclusão.** Curitiba, PR: Editora CVR, 2015. p. 173-192.

SANTIAGO, E.; BATISTA NETO, J. A pesquisa em educação fundamentada em Paulo Freire e as contribuições de seus referenciais para a formação de professores e a prática pedagógica. **Revista E-Curriculum**, v. 14, n. 1, p. 149-164, 2016.

SASSAKI, R. Inclusão: o paradigma do Século 21: INCLUSÃO. **Revista da Educação Especial**, v. Outubro, p. 19–23, 2005.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23 ed. São Paulo: editora Cortez, 2013.

SOUZA, M. M. **Surdocegueira e deficiência múltipla sensorial**: análise do programa atendimento domiciliar & famílias apoiadas. 2010. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo-USP, São Paulo, 2010.

SOUZA, A. M. de. A formação do pedagogo para o trabalho no contexto hospitalar: a experiência da Faculdade de Educação da UnB. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 17, n. 33, p. 251-272, 2011. Disponível em: http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/5689/4_705 . Acesso em 4 dez. 2016.

THOMAZ, P. G.; ASSAD, R. S.; MOREIRA, L. F. P. Uso do Fator de impacto e do índice H para avaliar pesquisadores e publicações. **Arquivos Brasileiros de Cardiologia**, v. 96, n. 2, p. 90-93, 2011.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/25499-25501-1-PB.pdf>. Acesso em 4 dez. 2015.

_____. **Declaração de Salamanca**. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 4 dez. 2015.

_____. **Convenção de Guatemala**. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>. Acesso em 4 dez. 2015.

VANTI, N. A. P. Da bibliometria à webometria: uma exploração conceitual dos mecanismos utilizados para medir o registro da informação e a difusão do conhecimento. **Ciência da Informação**, v. 31, n. 2, p. 152-162, 2002.

VIANA, M. G.; CESAR, R. C. L. Direito à educação no Brasil: **Revista Exigibilidade Constitucional**. Disponível em: <http://www.foxitsoftware.com>. Acesso em 7 ago. 2015.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Pensamento e linguagem**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. Lev S. Vigotski: Manuscrito de 1929. **Revista Educação e Sociedade**, n. 71, p. 21-44, jul./2000. Disponível em: <http://www.faficp.br/dirposgrad/gepem/texts/gepem070-039.docx>. Acesso em 20 dez. 2016

_____. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 4, p. 861-870, 2011. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28306/30159>. Acesso em 20 dez. 2016.

XAVIER, L. **Pedagogia hospitalar: que espaço é esse?** 2013. Trabalho de Conclusão do Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRS, Porto Alegre, 2013.

YAMAKAWA, E. K.; KUBOTA, F. I.; BEUREN, F. H.; SCALVENZI, L.; CAUCHICK-MIGUEL, P. A. Comparing the bibliographic management softwares: Mendeley, EndNote and Zotero. **Revista Comunicação**, v. 26, n. 2, p. 167-176, 2014.

ZAIAS, E.; DE PAULA, E. M. A produção acadêmica sobre práticas pedagógicas em espaços hospitalares: análise de teses e dissertações. **Revista Educação**, Unisinos, v. 14, n. 3, p. 222-232, 2010. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/701>. Acesso em 20 out. 2016

ZÊZERE, P. A Escola Inclusiva e a igualdade de oportunidades. **Revista Análise Psicológica**, v. 20, n. 3, p. 401-406, 2002. Disponível em: <http://publicacoes.ispa.pt/index.php/ap/article/view/327/pdf>. Acesso em 20 dez. 2016

APÊNDICE

**Sugestão de Normativa para a Organização
do Atendimento Pedagógico Domiciliar no
Âmbito da Secretaria de Estado de
Educação do Distrito Federal**

SUGESTÃO DE NORMATIVA PARA A ORGANIZAÇÃO DO ATENDIMENTO PEDAGÓGICO DOMICILIAR NO ÂMBITO DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL

Helma Salla

Prof. Dr. Geraldo Eustáquio Moreira



Sumário

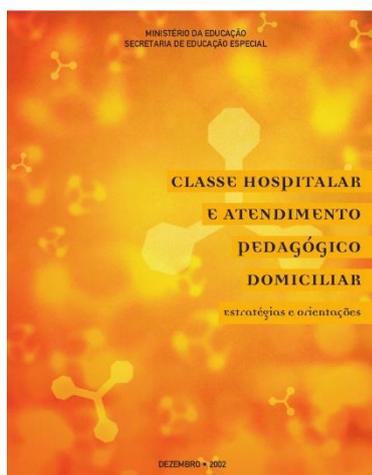
O contexto da construção desta proposta	4
O direito à educação e ao Atendimento Pedagógico Domiciliar	5
Quem é o aluno que recebe o Atendimento Pedagógico Domiciliar	6
O contexto do Atendimento Pedagógico Domiciliar	7
Qual a importância das Diretrizes para o Atendimento Pedagógico Domiciliar? 7	
A necessidade do convênio entre as Secretarias de Estado de Educação e Saúde do Distrito Federal	9
Quem são os professores que serão disponibilizados pela SEEDF para o Atendimento Pedagógico Domiciliar?	11
Procedimentos para iniciar o Atendimento Pedagógico Domiciliar	12
Reuniões de integração entre equipes médicas e profissionais da educação .	13
O dossiê do aluno atendido no APD	14
Ações da escola	14
Ações do hospital	15
As atividades pertinentes ao professor do APD	16
Adequação das condições físicas	16
Adequação dos materiais pedagógicos	18
Aspectos pedagógicos	19
Processo de integração com a escola	20
Processo de integração com a família	21
Rede de apoio integrada ao professor	22
Cursos de formação continuada	23
Recursos para adequação dos instrumentos didático-pedagógicos	25
Considerações finais	26

Referências Bibliográficas 27

Declaração de Salamanca (ONU), se fortaleceu a escola inclusiva que preconiza o direito à educação que respeite as diferenças e que proporcione o desenvolvimento dos potenciais de cada aluno.

A Convenção de Guatemala (1999) recomenda a modificação de várias atitudes para as pessoas que apresentam deficiência, em diversas questões, entre elas, às pertinentes ao acesso aos serviços, à mobilidade e à efetivação da inclusão. No Brasil, observa-se que ser signatário de todas essas convenções, possibilitou avanços importantes no direito à educação.

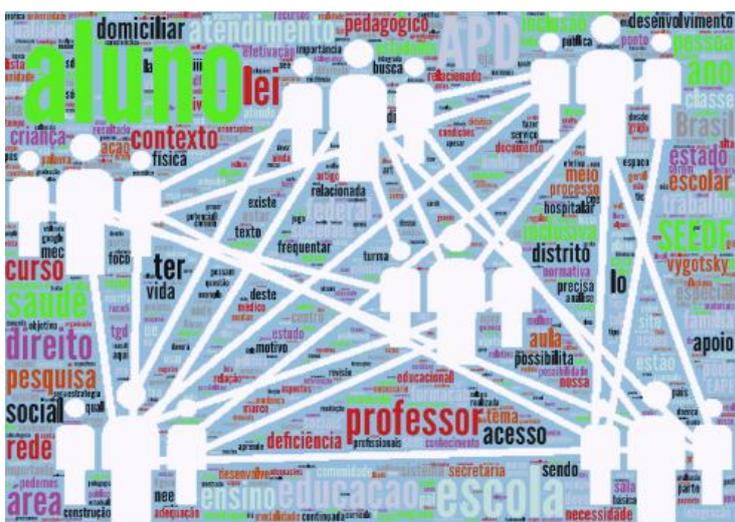
Um dos marcos da educação especial no Brasil é a LDB de 1996, que não apenas define a modalidade, mas, aborda, também, as adequações para atender às especificidades dos alunos com NEE. A “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” está presente na Constituição Cidadã de 1988. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007) defende a inclusão dos alunos na escola de forma efetiva, com as adequações necessárias para a permanência e o desenvolvimento de todos os alunos.



Para o Atendimento Pedagógico Domiciliar (APD), o grande marco no Brasil assenta-se nas “Orientações para o Atendimento Pedagógico Hospitalar e Domiciliar (BRASIL, 2002)”. Neste documento, o MEC realiza uma sinopse dos principais tópicos para que sejam ofertados, nos Estados e Municípios, o atendimento pedagógico hospitalar e domiciliar para os alunos acamados, mas de forma que esta educação fosse pautada nos pressupostos da educação inclusiva.

Os alunos que necessitam do APD, não devem precisar recorrer ao Ministério Público para a efetivação do seu direito, já que uma das justificativas da SEEDF é a não existência da Normativa para o APD, pois este acontece de forma precária em quase todo o país, inclusive no Distrito Federal.

A rede de apoio integrada ao aluno



A Rede de Apoio Integrada ao Aluno é importante por eles terem singularidades referentes à limitação de frequentarem a escola por motivo de saúde. Como encontram-se vulneráveis, pelas circunstâncias inerentes ao tratamento de saúde, as expectativas futuras, a reação

da família frente ao problema, a mudança de rotina, entre outros, justifica-se a rede de atendimento domiciliar.

Portanto, exige-se um cuidado maior em proporcionar contextos que possibilitem o desenvolvimento do potencial. Para este aluno, esta se configura em uma rede de apoio integrada. Nela, está o trabalho em conjunto dos profissionais da saúde, da família e da escola, que visam possibilitar a adequação dos materiais pedagógicos e das condições físicas da casa do estudante e a inclusão efetiva deste aluno à comunidade escolar.

Segundo Brasil (2002), as secretarias de educação devem se organizar juntamente com a secretaria de saúde e assistência social, visando um APD integrado a outros profissionais que atendam ao aluno com NEE.

A necessidade do convênio entre as Secretarias de Estado de Educação e Saúde do Distrito Federal

O aluno não é apenas aluno, assim como o paciente não é apenas paciente. Precisamos integrar o atendimento do paciente ao do aluno, para potencializar

Nesta fase, a família assinará o termo de ciência e aceite para o APD.

Reuniões de Integração entre as equipes médicas e profissionais da educação

A efetivação da integração entre os setores educacionais e de saúde acontecerá em reuniões mensais ou semanais de acordo com a necessidade, além do uso de tecnologias de informação e comunicação (TIC), como grupos de comunicação via celular, videoconferências, e-mails ou chats. Todos estes procedimentos serão registrados em relatório, que será anexado ao dossiê do aluno e apresentado aos pais.

Na reunião, serão tratados temas relativos à adequação do Atendimento Pedagógico Domiciliar, tais como:

- ↪ quantas aulas o aluno poderia ter por semana;
- ↪ quantas horas semanais dedicadas ao atendimento;
- ↪ quais as restrições necessárias para que fosse preservada a saúde do estudante;
- ↪ as ações que poderiam potencializar o bem-estar e o desenvolvimento do aluno;
- ↪ as adequações físicas e pedagógicas necessárias;
- ↪ a relação com a comunidade escolar, como visitas e o uso de TIC, como grupos de comunicação via celular, videoconferência, e-mails ou chats, e, por fim,
- ↪ os esclarecimentos a todos sobre as questões cotidianas e burocráticas, como os relatórios a serem preenchidos e a forma de comunicação entre as partes.

O dossiê do aluno atendido no APD

Aos registros do aluno na SEEDF e na SESDF, serão anexados os relatórios referentes a todo o APD, sendo:

- ↪ questionário para a família;

- ↪ termo de comprometimento para pais/ responsáveis;
- ↪ questionário para equipe a médica para o diagnóstico inicial;
- ↪ relatório sobre as adequações físicas;
- ↪ termo de comprometimento para a aceitação das adequações físicas para os pais e/ou responsáveis;
- ↪ relatório sobre as adequações curriculares;
- ↪ plano AEE para o APD;
- ↪ relatório diário do atendido no APD e,
- ↪ relatório sobre as ações que promovam a socialização do estudante do APD.

Ações da escola

Para que o APD ocorra conforme o planejado, é necessário que a escola também esteja atenta e preparada. Assim, é preciso:

- ↪ colocar em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) ações e projetos que visem a efetivação do APD;
- ↪ colocar em local visível ao público aviso sobre a existência do APD;
- ↪ promover palestras e campanhas que promovam contextos que possibilitem a conscientização e sensibilização sobre o APD, sendo estas direcionadas aos pais, professores, alunos e comunidade em geral;
- ↪ informar, quando houver a demanda, o oferecimento do APD, assim como a existência de professores da sala de recursos que poderiam realizar o atendimento e/ou professores com carga horária incompleta. Em caso contrário, abrir carência para que a regional de ensino envie um profissional para fazer o atendimento;
- ↪ organizar a carga horária do professor para que ele possa se deslocar para realizar o APD;
- ↪ informar a necessidade de transporte do professor ao local de atendimento;

- ↪ disponibilizar ao professor material concreto, caso necessário, para que ele possa confeccionar o mesmo;
- ↪ assegurar a continuidade do atendimento caso o professor não possa prosseguir por motivos alheios, como substituição do professor, mudança do aluno de escola e/ou turma, uso da equipe médica para avaliação da progressão do aluno;
- ↪ solicitar as adequações físicas na residência do aluno e,
- ↪ ter em seus registros o dossiê do aluno que contemple os registros condizentes ao APD.

Ações do hospital

Ao hospital, cabe realizar ações em conjunto para a efetivação do APD, tais como:

- ↪ colocar em local visível ao público aviso sobre a existência do APD;
- ↪ promover palestras e campanhas que abordem contextos que possibilitem a conscientização e sensibilização sobre o APD, sendo estas direcionadas aos pais, profissionais da saúde e comunidade em geral;
- ↪ informar à Secretaria de Educação quando houver a demanda do APD;
- ↪ realizar reuniões entre a equipe médica, os profissionais da educação e os pais e o aluno;
- ↪ solicitar as adequações físicas na residência do aluno e,
- ↪ ter em seus registros o dossiê do aluno que contemple os registros condizentes ao APD.

As atividades pertinentes ao professor do APD

Pelas particularidades do APD, os professores que desenvolverem o trabalho pedagógico, têm algumas atividades que são importantes para o desenvolvimento do mesmo. Entre elas, destacamos:

- ↪ o registro destes procedimentos em relatórios;

professor utilize o brinquedo como instrumento para a aprendizagem. Mas no caso do APD, estes instrumentos irão além desta função e ele passa a ser uma adaptação necessária para que o aluno possa potencializar sua interação com o meio.

Jogos e materiais de apoio pedagógico disponibilizados ao educando pelo professor e que possam ser manuseados e transportados com facilidade; utilização de pranchas com presilhas e suporte para lápis e papel; teclados de computador adaptados; softwares educativos; pesquisas orientadas via internet; vídeos educativos, etc. (BRASIL, 2002, p. 17).

No contexto do APD o trabalho do professor também se relaciona a buscar adequação que possa instigar o aluno a participar da mediação. Mas, em alguns casos, possibilitar que o aluno possa interagir durante a aula (GONÇALVES, 2014)

Os materiais pedagógicos utilizados como jogos, notebook, adaptadores, entre outros, devem ser solicitados pelo professor junto à SEEDF, sendo que este órgão deverá disponibilizar o mesmo em tempo hábil, para que não haja prejuízo na qualidade do APD.

Em caso de materiais concretos que podem ser confeccionados artesanalmente pelo professor, este o fará em seu horário de coordenação, ou nas oficinas de materiais pedagógicos da SEEDF. Os materiais para a confecção serão disponibilizados pela SEEDF e, se a SEEDF tiver o material pedagógico, ou a família dos alunos, poderão ser utilizados durante as mediações.

Aspectos pedagógicos

A importância dos aspectos pedagógicos se relaciona à necessidade e importância do trabalho do professor, que faz adequações pedagógicas sempre em prol de possibilitar uma melhor qualidade de ensino para o aluno.



O atendimento pedagógico deverá ser orientado pelo processo de desenvolvimento e construção do conhecimento correspondentes à educação básica, exercido numa ação integrada com os serviços de saúde. A oferta curricular ou didático-pedagógica deverá ser flexibilizada, de forma que contribua com a promoção de saúde e ao melhor retorno e/ou continuidade dos estudos pelos educandos envolvidos (BRASIL, 2002, p. 16-17).

Manutenção do vínculo com a escola durante o período de afastamento, por meio da participação em espaços específicos de convivência escolar previamente planejados (sempre que houver possibilidade de deslocamento); momentos de contato com a escola por meio da visita dos professores ou colegas do grupo escolar correspondente e dos serviços escolares de apoio pedagógico (BRASIL, 2002, p. 16).

A integração com a escola pode ser desenvolvida usando tecnologias de informação e comunicação (TIC), com programas como WhatsApp, o que possibilita contextos de integração à comunidade escolar e visitas programadas (SALLA; SANTOS; RAZUCK, 2015).

A integração com a escola acontecerá no APD, desde o momento em que o aluno receber autorização para continuidade do tratamento na residência. A Secretaria de Educação deverá disponibilizar professores para acompanhar o aluno, sendo que este esteja lotado na escola que o aluno está matriculado.

Os profissionais de educação farão o elo entre o aluno acamado e a comunidade escolar. Eles serão os responsáveis em fazer o trabalho de conscientização com os alunos da escola sobre o contexto do APD. Em trazer informações entre o aluno acamado e os alunos da turma. Em organizar comunicação via cartas, diário, visitas programadas entre outras.

Processo de integração com a família

O trabalho em conjunto da família ou responsáveis com a escola é de suma importância para o desenvolvimento do aluno, a presença desta é um grande estímulo para que ele consiga desenvolver seus potenciais.

E no contexto do APD se faz imprescindível, pois é ela que irá receber os profissionais da educação em sua residência, além de poder incentivar o aluno a participar das aulas.

A participação da família é importante também porque o aluno se sentirá incentivado a não romper



vínculos com os pares, a desenvolver atividades que realizava antes de estar acamado, melhorando a autoestima e, conseqüentemente, melhorando a qualidade de vida.

A integração da família com os profissionais que desenvolvem atividades com o aluno possibilita uma melhor qualidade no atendimento por desenvolver a construção de vínculos (SALLA; SANTOS; RAZUCK, 2015).

Existem ações necessárias aos pais ou responsáveis, para que estes possam cumprir o dever de proporcionar o direito à educação à pessoa que está acamada. Entre elas estão:

- ↪ efetuar a matrícula do filho;
- ↪ aceitar a presença dos profissionais da educação em sua residência;
- ↪ aceitar as adequações físicas na residência;
- ↪ organizar a higiene pessoal e alimentação do aluno para que esteja preparado para participar das aulas no horário combinado;
- ↪ ajudar na organização do horário do aluno para que ele realize as atividades feitas sem a presença do professor;
- ↪ conversar com o filho sobre as aulas, o tema abordado, o que aprendeu, ou seja, mostrar interesse nos temas da aula;
- ↪ participar de todas as reuniões em que for convocado;
- ↪ manter um diálogo aberto com os profissionais da educação, comunicando, por exemplo, as mudanças no humor e na fadiga do filho.

Rede de apoio integrada ao professor



O trabalho pedagógico no contexto do APD é diferenciado pela quantidade de atividades e adequações necessárias para atender ao aluno que está acamado.

O professor que irá atuar em classe hospitalar ou no Atendimento Pedagógico Domiciliar deverá estar capacitado para trabalhar com a diversidade humana e diferentes vivências culturais, identificando as necessidades educacionais especiais dos educandos impedidos de frequentar a escola, definindo e implantando estratégias de flexibilização e adaptação curriculares (BRASIL, 2002, p. 17).

Portanto, faz-se necessário e imprescindível uma rede de apoio integrada ao professor com subcategorias relacionadas às questões administrativas e de formação continuada e orientação ao professor, sendo estas:

- ↳ normativa para o APD;
- ↳ cursos de formação continuada;
- ↳ recursos para adequação dos instrumentos didático-pedagógicos e,
- ↳ aspectos pedagógicos em geral, anteriormente descritos.

Cursos de formação continuada



A formação continuada é importante para todo o desenvolvimento do trabalho pedagógico, pois é um dos quesitos básicos para um professor que desenvolva um trabalho de qualidade (MOREIRA; MANRIQUE; MARTINS, 2016).

O professor deverá ter a formação pedagógica preferencialmente em Educação Especial ou em cursos de Pedagogia ou licenciaturas, ter noções sobre as doenças e condições psicossociais vivenciadas pelos educandos e as características delas decorrentes, sejam do ponto de vista clínico, sejam do ponto de vista afetivo (BRASIL, 2002, p. 17).

A formação continuada é um dos fatores que possibilitam melhorias na qualidade da educação (PACHECO, 2005; CASTRO, 2011; SOUZA, 2011). Nesta, o professor poderá complementar a formação inicial, entrar em contato com as

pesquisas recentes, participar de debates e discussões e palestras sobre temas que irão enriquecer suas mediações (MOREIRA; MANRIQUE; MARTINS, 2016).

Os cursos de formação continuada dos profissionais da saúde e da educação, assim como para os pais ou responsáveis dos alunos, acontecerão em parceria com as Secretarias, sendo que ambas disponibilizarão espaços físicos e pessoal especializado para o desenvolvimento dos mesmos, assim como os funcionários, para que possam participar das aulas.

O Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE), em parceria com as escolas e Secretaria de Saúde, disponibilizará cursos de formação continuada sobre o APD aos profissionais da educação, como professores e servidores e aos profissionais da área da saúde e aos pais dos alunos atendidos no APD. Estes podem ser de curta ou longa duração, podendo ser de forma presencial, semipresencial ou online.

Os cursos terão ementa diferenciada de acordo com o público alvo. Aos servidores que trabalham na secretaria da escola, limpeza e manutenção, o foco será:

- ↪ a questão das leis que garantem o direito;
- ↪ a importância do APD e a importância do aluno estar incluso na escola;
- ↪ aos profissionais da área da saúde, o foco será:
 - ↪ a questão das leis que garantem o direito;
 - ↪ a importância do APD na qualidade de vida do aluno;
 - ↪ a relevância de professores estarem informados sobre o estado de saúde do aluno;
- ↪ a integração dos profissionais que atendem o aluno para que este seja incluso na escola;
- ↪ o curso para os professores será de duração maior e com conteúdo programático abrangente, abordando diversos aspectos do APD:
 - ↪ a questão das leis que garantem o direito;
 - ↪ as particularidades e importância do APD;
 - ↪ a relevância para a qualidade de vida do aluno estar incluso na escola;

- ↪ desenvolvimento de ações que possam possibilitar a sensibilização da comunidade escolar;
- ↪ a relevância realização das adequações das condições físicas da casa do aluno;
- ↪ o uso e desenvolvimento dos materiais concretos;
- ↪ as adequações curriculares relacionadas ao conteúdo programático e ao tempo de aula e,
- ↪ a importância de mediações que foque no potencial do aluno e não nas limitações ocasionadas pelo estado de saúde.

Aos pais serão disponibilizadas palestras, cartilhas, rodas de conversa, cursos online abordando os temas:

- ↪ direitos e deveres dos pais e alunos do APD;
- ↪ a importância de mediações que foquem no potencial do aluno e não nas limitações ocasionadas pelo estado de saúde;
- ↪ a relevância de realização das adequações das condições físicas da casa do aluno e,
- ↪ a relevância para a qualidade de vida do aluno estar incluso na escola.

Recursos para adequação dos instrumentos didático-pedagógicos

A importância dos recursos para a adequação dos instrumentos didático-pedagógicos se relaciona ao cotidiano do trabalho pedagógico que precisa ter recursos financeiros para a aquisição de materiais que serão usados durante as aulas. “Compete ao professor adequar e adaptar o ambiente às atividades e os materiais, planejar o dia-a-dia da turma, registrar e avaliar o trabalho pedagógico desenvolvido” (BRASIL, 2002, p.17). Apenas planejar, será inútil se não houver materiais para executar.

Os materiais utilizados para desenvolver os instrumentos podem ser espumas, EVA, canetas, colas, cartolinas, entre outros, para que possam ser desenvolvidos instrumentos como: prancha de comunicação alternativa; tiposcópios;

aranha-mola; maquetes entre outros materiais que podem ser confeccionados pelo professor.

Outros instrumentos como lupas, jogos, computadores e tabletes, mouse de pressão, teclado, colmeia, entre outros, devem ser disponibilizados de acordo com a necessidade do estudante. O uso de computador, por exemplo, pode ajudar na integração do estudante com a turma, ao assistir aulas e interagir com a turma em videoconferência, ou mesmo realizar pesquisas.

Considerações finais

Não podemos afirmar que o uso desta normativa é a solução para a efetivação do APD no âmbito da SEEDF, mas com certeza sua utilização promoverá mudanças substanciais na efetivação do direito à educação dos estudantes que não podem frequentar a escola por motivo de saúde.

Podemos afirmar que esta é uma proposta que objetivou a efetivação do APD a todos os alunos que necessitarem desta modalidade de ensino. Buscamos abarcar os aspectos relacionados ao contexto social vivenciado, às NEE do estudante e às particularidades do APD baseada na perspectiva da Educação Inclusiva.

Os reflexos da normativa estarão relacionados à abertura de discussões referentes ao APD na comunidade escolar, à busca pelo atendimento dos alunos e familiares rumo a uma maior integração entre a equipe de saúde e os professores e à maior interação entre a família do estudante e os professores, bem como a promoção de contextos que possibilitem a inclusão dos estudantes acamados.

Neste sentido, ao propormos como produto educacional de nossa Dissertação de Mestrado a normativa de sugestão para o Atendimento Pedagógico Domiciliar, intencionamos deixar sob a responsabilidade das Secretarias de Educação e de Saúde do Distrito Federal o aprimoramento sobre os itens tratados durante nossa investigação, bem como sua implantação.

Conclusivamente, deixamos inúmeras sugestões de leituras e variadas fontes de pesquisa sobre a temática, que podem orientar os interessados sobre como implantar o APD em órgãos públicos, responsáveis pela saúde e educação do estudante com NEE.

Referências Bibliográficas

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

_____. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva MEC, In: Inclusão: **Revista da Educação Especial**. v. 4. n.1. Ed. Especial. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2007.

CASTRO, M. Z. G. DE. **A formação continuada de professores na escola de aperfeiçoamento de profissionais da educação (EAPE) referente à Lei 10.639**. 2011. Universidade de Brasília, 2011.

CORREIA, L. M. **Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares de Ensino**. Porto: Porto Editora, 1997.

_____. **Dificuldades de aprendizagem específicas**: Contributos para uma definição portuguesa. Porto: Porto Editora, 2008.

DE PAULA, M. E. A. T.; ZAIAS, E.; SILVA, M. C. R. Políticas públicas em defesa do direito à educação: análise dos projetos de lei para expansão das classes hospitalares e atendimentos pedagógicos domiciliares no Brasil. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 4, n. 2238–8346, p. 54–68, 2015.

ESTEBAN, M. T. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

GONÇALVES, M. V. S. **A utilização de jogos didáticos em novos segmentos da educação**: a prática pedagógica do professor no ensino das ciências no atendimento pedagógico domiciliar. 2014. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2014.

MOREIRA, G. E. Resolvendo problemas com alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento: desafios e conquistas. **Educação Matemática em Revista-RS**, v. 01, n. 15, 2014.

_____. A Educação Matemática Inclusiva no contexto da Pátria Educadora e do novo PNE: reflexões no âmbito do GD7. **Educação Matemática em Pesquisa**. São Paulo, v. 17, n. 3, 2015.

_____. MANRIQUE, Ana Lúcia. Challenges in Inclusive Mathematics Education: Representations by Professionals Who Teach Mathematics to Students with Disabilities. **Creative Education**, 5, 470-483, 2014.

_____.; MANRIQUE, A. L.; MARTINS, A. P. L. Formação de professores que ensinam Matemática na perspectiva da Educação Matemática Inclusiva. In: MANRIQUE, A. L.; MARANHÃO, M. C. S. DE A.; MOREIRA, G. E. (Ed.). **Desafios da Educação Matemática Inclusiva**: Formação de professores. Volume II. Sao Paulo: Ed.Livraria da Física, 2016. p. 69–82.

MANRIQUE, Ana Lúcia; MOREIRA, Geraldo Eustáquio; MARANHÃO, Maria Cristina Souza de Albuquerque. **Desafios da Educação Matemática Inclusiva: Práticas**. Volume II. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016.

PACHECO, E. **Por uma Sociedade Educadora**. Brasília: Inep/Mec, p. 12, 2005. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B84DFE150-B322-446B-9AC7-E50FF4AB9501%7D_Por_sociedade_educadora.pdf>.

SALLA, H.; SANTOS, P. F.; RAZUCK, R. C. de S. R. 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. (Ed.). **Educação e Psicologia: mediações possíveis em tempos de inclusão**. Curitiba-PR: Editora CVR, 2015. p. 173–192.

SOUZA, A. M. de. A formação do pedagogo para o trabalho no contexto hospitalar: a experiência da Faculdade de Educação da UnB. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 17, n. 33, p. 251–272, 2011. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/5689/4705>>.

VYGOTSKY, L. S. Lev S. Vigotski: Manuscrito de 1929. **Educação e Sociedade**, n. 71, p. 21–44, 2000. Disponível em: <<http://www.faficp.br/dirposgrad/gepem/texts/gepem070-039.docx>>.