



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
DZETA INVESTIGAÇÕES EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA - DIEM

HELMA SALLA

**OS ESTUDANTES EM SITUAÇÃO DE ATENDIMENTO PEDAGÓGICO
DOMICILIAR: CARACTERÍSTICAS INDIVIDUAIS E OS CONTEXTOS
FAMILIARES E ESCOLARES**

BRASÍLIA - DF
2022

HELMA SALLA

**OS ESTUDANTES EM SITUAÇÃO DE ATENDIMENTO PEDAGÓGICO
DOMICILIAR: CARACTERÍSTICAS INDIVIDUAIS E OS CONTEXTOS
FAMILIARES E ESCOLARES**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – FE/UnB, para defesa à obtenção do título de Doutora em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Geraldo Eustáquio Moreira.

Área de concentração: Educação.

Linha de Pesquisa: Educação em Ciências e Matemática – ECMA.

BRASÍLIA - DF
2022

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

SS168e Salla, Helma
OS ESTUDANTES EM SITUAÇÃO DE ATENDIMENTO PEDAGÓGICO
DOMICILIAR: CARACTERÍSTICAS INDIVIDUAIS E OS CONTEXTOS
FAMILIARES E ESCOLARES / Helma Salla; orientador Geraldo
Eustáquio Moreira. -- Brasília, 2022.
324 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Educação) -- Universidade
de Brasília, 2022.

1. Educação. 2. Atendimento Pedagógico Domiciliar. 3.
Escola e família. 4. Rede de apoio. 5. Políticas públicas. I.
Moreira, Geraldo Eustáquio , orient. II. Título.

HELMA SALLA

**OS ESTUDANTES EM SITUAÇÃO DE ATENDIMENTO PEDAGÓGICO
DOMICILIAR: CARACTERÍSTICAS INDIVIDUAIS E OS CONTEXTOS
FAMILIARES E ESCOLARES**

Banca Examinadora

Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE,
da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – FE/UnB, apresentada à
Banca Examinadora constituída por:

Prof. Dr. Geraldo Eustáquio Moreira – Presidente/Orientador
Universidade de Brasília – UnB
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UnB
Dzeta Investigações em Educação Matemática – DIEM

Prof.^a Dr.^a Ana Clédina Rodrigues Gomes
Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática –
PPGECM
Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva – PROFEI/MP –
UNIFESSPA

Prof.^a Dr.^a Lygianne Batista Vieira
Universidade de Brasília – UnB
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UnB
Dzeta Investigações em Educação Matemática – DIEM

Prof. Dr. Marcelo Duarte Porto
Universidade Estadual de Goiás – UEG
Programa de Pós-Graduação em Gestão, Educação e Tecnologia –
PPGET/UEG/Luziânia

Prof.^a Dr.^a Etienne Baldez Louzada Barbosa
Universidade de Brasília – UnB
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UnB
Suplente

Sobre a autora

Helma Salla



Mãe de Danutta e Stefan e companheira de vida de Adriano há mais de 30 anos. Doutora em Educação pela Universidade de Brasília – UnB (2022). Mestra em Ensino de Ciências, pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino de Ciências (PPGEC), na Universidade Estadual de Goiás (2017). Concluiu Especialização em Química, pela Universidade Federal de Lavras (2005) e graduou-se em Química (Licenciatura) pela Universidade Federal de Goiás (1997). Membro do grupo de pesquisa *Dzeta* Investigações em Educação Matemática “DIEM”. Atua na Educação Básica há quase 30 anos, em Goiás entre 1992 e 1996, e, a partir de 1997, passou a fazer parte do quadro de professores efetivos da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Área de interesse: Educação, Educação Inclusiva, Atendimento Pedagógico Domiciliar (APD).

Sobre o Orientador

Prof. Dr. Geraldo Eustáquio Moreira



É “Pãe” do Victor Hugo e da Maria Victória. É Pós-Doutor em Educação pela UERJ; Doutor em Educação Matemática pela PUC/SP, com Estágio Doutoral na Universidade do Minho – Portugal; Mestre em Educação pela UCB; Especialista em Ensino da Matemática pela UNICLAR; Licenciado em Ciências pela UEG, em Matemática pela UNOESTE/SP e em Pedagogia pelo Instituto Superior Fátima/DF. É Professor Adjunto da Universidade de Brasília – UnB/FE e Pesquisador da Pós-Graduação, níveis Mestrado e Doutorado, dos Programas de Educação (PPGE – Acadêmico e Profissional), onde desenvolve pesquisas relacionadas à Educação Matemática; à inclusão e à Educação. Focaliza, de forma complementar e associada às questões de identidade e saberes, na formação para a docência assentada nos pressupostos da Educação Matemática, sobretudo no plano das didáticas específicas de Educação Matemática, Matemática e Educação Matemática Inclusiva. É líder do grupo de pesquisa “*Dzeta* Investigações em Educação Matemática - DIEM”. É Tutor do Programa de Educação Tutorial da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – PET Educação FE/UnB.

Dedico este trabalho ao meu parceiro de vida, Adriano Cesar Salla, por sempre me escutar e se interessar, seja pelos meus monólogos explicando a pesquisa, ou sobre aquela imagem, aquele cenário com que sonhei e que precisava pintar urgentemente ou mesmo aquela ideia sobre algo que nem sabia que poderia dar certo. Sempre com as frases: “– *Hummm, é mesmo?*” e “– *Não entendi nada, explica novamente!?*” Mas, principalmente por estar comigo nos momentos de incertezas, de lágrimas, de lutas, de aventuras e de risos.

E aos meus filhos, Danutta Salla e Stefan Salla, por todo apoio e compreensão em relação ao tempo dedicado à pesquisa e ao estudo, além dos alertas: “–*Mãe, você precisa dormir.*” ou “–*Você precisa parar um pouco.*” Mas, principalmente, pela oportunidade e a felicidade de cuidar e ser cuidada por eles.

AGRADECIMENTOS

Aos meus filhos, Danutta e Stefan, e ao meu companheiro de vida, Adriano, por me permitirem fazer parte de suas vidas.

Aos meus pais, Vitorino e Maria Luiza, e aos meus irmãos, Junior, Stela, Élide e Ageu, por todos os cuidados e os ensinamentos; em especial, à minha mãe, uma mulher forte que sempre defendeu a Educação para todos.

À minha grande amiga e irmã, Kátia Milene, por estar presente em minha vida, sempre disposta a ajudar.

Ao meu Orientador, Prof. Dr. Geraldo Eustáquio Moreira, por todas as correções, orientações, possibilidades e oportunidades proporcionadas.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa *Dzeta* Investigações em Educação Matemática (DIEM): obrigada por todas as atividades de aprendizagens coletivas e pelo companheirismo.

Aos colegas e amigos do doutoramento em Educação da Faculdade de Educação – UnB/FE.

Aos meus estudantes, pelos saberes compartilhados durante esses quase 30 anos atuando na Educação Básica.

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, pela liberação remunerada para os estudos, o que viabilizou a realização desta pesquisa.

À Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal – FAPDF, pelos financiamentos dos Projetos e ações coordenados pelo Orientador (Edital 03/2021 – Demanda Induzida).

RESUMO

O objetivo desta Tese foi analisar as características individuais, familiares e escolares de estudantes em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar no Distrito Federal. Em restrito, os objetivos específicos foram: (i) identificar quem são, quantos são e onde estão matriculados os estudantes em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar no Distrito Federal; (ii) caracterizar as famílias dos estudantes em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar no Distrito Federal, quanto à dinâmica organizacional; (iii) caracterizar o atendimento escolar ofertado aos estudantes em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar no Distrito Federal; (iv) identificar as percepções de professores e de familiares sobre as características dos estudantes em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar no Distrito Federal; (v) analisar as estratégias implementadas pelos trabalhadores da Educação da rede pública do Distrito Federal, visando formar a rede de apoio ao estudante em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar; e (vi) discutir as políticas públicas para o Atendimento Pedagógico Domiciliar no Distrito Federal. Este estudo, de natureza qualitativa, é uma pesquisa exploratória. Quanto aos procedimentos metodológicos para a coleta de dados, foram realizadas pesquisa documental e pesquisa de campo, a depender do foco e do contexto. Para a primeira, foram utilizados os seguintes instrumentos: carta de solicitação de dados; documentos disponibilizados nas páginas eletrônicas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e das Secretarias de Educação dos estados brasileiros e nas páginas dos Conselhos Estaduais de Educação e das Câmaras legislativas. Já, para a realização da segunda, foram feitos roteiro de entrevistas, entrevistas semiestruturadas, jogo da memória eletrônico e utilização da plataforma do Google Meet, a qual disponibiliza recursos de gravação e diário de campo. Os dados foram analisados com base na técnica de análise de conteúdo, tendo como suporte a ferramenta de análise do software Maxqda. A tese está estruturada no formato Multipaper, com sete seções. Os artigos estão separados estruturalmente, mas, interligados para atender ao objetivo geral da pesquisa. Entre os achados da pesquisa, elencamos: (i) 18 estudantes em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar no Distrito Federal, segundo as Coordenações Regionais de Educação, e duas solicitações em andamento, mas de acordo com as unidades de ensino são apenas nove; (ii) entre as características das famílias, observamos serem elas constituídas em sua maioria no afeto, com fortes presenças da socioafetividade e da busca pela garantia de direitos; (iii) observamos que a concepção de desenvolvimento humano das professoras do Atendimento Pedagógico Domiciliar no Distrito Federal é importante nas ações desenvolvidas na organização do trabalho pedagógico; (iv) encontramos dados referentes às características dos estudantes em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar no Distrito Federal, os quais corroboram o entendimento do sujeito, como proposto por Vigotski: a existência de um sujeito que possui aspectos da filogênese, da sociogênese e da ontogênese, constituindo a sua singularidade; (v) as redes de apoio ao estudante em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar no Distrito Federal e as estratégias implementadas têm elementos conexos ao reconhecimento da relevância da modalidade de ensino, à luta das famílias em prol da escolarização dos seus filhos acamados e à inércia da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, sobre o Atendimento Pedagógico Domiciliar. (vi) Concluimos, portanto, que as leis são insuficientes para garantir a oferta do Atendimento Pedagógico Domiciliar no Distrito Federal; e, a nosso ver, esse atendimento necessita, além de leis, de ações coletivas e de discussões permanentes com diversos seguimentos da sociedade.

Palavras-chave: Educação, Atendimento Pedagógico Domiciliar, Escola e família, Rede de apoio, Políticas Públicas.

ABSTRACT

The aim of this thesis is to analyze the individual, family, and school characteristics of students under Pedagogical Home Care in the Federal District. The specific aims were: (i) to find out who and how many students are under Pedagogical Home Care in the Federal District and in which schools they are enrolled; (ii) to characterize the families of students in Pedagogical Home Care in the Federal District regarding organizational dynamics; (iii) to characterize the school support given to students under Pedagogical Home Care in the Federal District; (iv) to identify teachers' and family members' perceptions concerning the characteristics of students under Pedagogical Home Care in the Federal District; (v) to analyze the strategies implemented by Education workers in the public school system of the Federal District and, (vi) to discuss public policies for Pedagogical Home Care, specifically in the Federal District. This qualitative study is exploratory research. As for methodological procedures for data collection, including both Documentary Research and/or Field Research, depending on the focus and context. For the first, data collection instruments: data request letter, available documents on the website of the State Department of Education of the Federal District and of the education secretariats of the Brazilian states; from the State Councils of Education and Legislative Chambers. Already, for the realization of the second, interviews were scripted, semi-structured interview script, electronic memory game, use da Google Meet platform, which makes available recording facility and field diary. Data were analyzed using the content analysis, supported by the analysis tool the software Maxqda. The thesis is structured in the Multipaper format with seven sections. The articles are structurally separated but interconnected to meet to the general aim of the study. The research findings are as follows: (i) 18 students under Pedagogical Home Care in the Federal District, according to the regional coordination of Education, and two applications in progress, but according to the schools there are only nine; (ii) among families' characteristics, we observed that they are mostly constituted in affection, show strong social-affectivity and seek for the guarantee of rights; (iii) we observed that the conception of human development by the teachers of the Pedagogical Home Care in the Federal District is important in the actions developed in the organization of the pedagogical work; (iv) we found data on the characteristics of students under Home Pedagogical Care in the Federal District that corroborate the understanding of the subject as proposed by Vygotsky: the existence of a subject that has aspects of phylogenesis, of sociogenesis and of ontogenesis, which constitute its uniqueness; (v) the support networks for students under Home Pedagogical Care in the Federal District and the strategies implemented have elements related to the recognition of the relevance of the teaching approach, the struggle of families for schooling bedridden children, and the inaction of the Department of Education of the Federal District to carry out Pedagogical Home Care; and (vi) we conclude, therefore, that laws alone do not guarantee the provision of Pedagogical Home Care in the Federal District, in our view, laws must be supported by collective actions and permanent discussions with different segments of society.

Keywords: Education, Pedagogical Home Care, School and Family, Support Network, Public Policy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Tríade formada pela Escola, Família e Estudante.....	40
Figura 2 - Organização dos objetivos da Tese.....	42
Figura 3 - Quantidade de estudantes em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar no Distrito Federal	56
Figura 4 - Organograma da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal	60
Figura 5 - Nuvem de categorias da caracterização das famílias dos estudantes em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar	113
Figura 6 - Nuvem com as categorias elencadas sobre as concepções do desenvolvimento humano das professoras do Atendimento Pedagógico Domiciliar	164
Figura 7 - Presença das categorias nas entrevistas das professoras do Atendimento Pedagógico Domiciliar.....	165
Figura 8 - Interseções entre as categorias das entrevistas das professoras do Atendimento Pedagógico Domiciliar	166
Figura 9 - As categorias observadas nas características dos estudantes em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar	192
Figura 10 - Rede de apoio construídas nas ações da Vice-Diretora do Centro de Ensino Especial.....	231
Figura 11 - Rede de apoio construída nas ações da Professora de Música do Centro de Ensino Especial.....	234
Figura 12 - Rede de apoio construídas nas ações da Coordenadora da CRE, da Supervisora pedagógica da EC, do Diretor da EC, das Professoras do APD e da Família	238
Figura 13 - Imagens do jogo da memória virtual- Jogo das percepções	318
Figura 14 - História em quadrinhos representando o Atendimento Pedagógico Domiciliar no Distrito Federal	320

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quadro metodológico da pesquisa	43
Quadro 2 - Representação dos elementos nos quais os trabalhadores da Educação empreenderam ações conexas ao Atendimento Pedagógico Domiciliar	229
Quadro 3 - Questões aplicadas no jogo das percepções	315

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantidade de estudante em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar disponibilizada pelas Coordenações Regionais de Ensino	78
Tabela 2 - Quantidade de estudante em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar disponibilizada pelas escolas	82

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAPCMR	Associação de Apoio ao Portador com Câncer de Mossoró e Região
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ALERJ	Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro
AME	Atrofia Muscular Espinhal
AMICO	Associação Amigos do Coração da Criança
APD	Atendimento Pedagógico Domiciliar
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CEP/CHS	Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais
CLDF	Câmara Legislativa do Distrito Federal
CEDF	Conselho de Educação do Distrito Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CA	Comunicação Alternativa
CACC	Casa de Apoio à Criança com Câncer
CED	Centro de Ensino Educacional
CEE	Centro de Ensino Especial
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEI	Centro de Educação Infantil
CEF	Centro de Ensino Fundamental
CRE	Coordenação Regional de Ensino
CTSA	Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente
DI	Deficiência Intelectual
DIEE	Diretoria de Educação Especial

DIEM	<i>Dzeta</i> Investigações em Educação Matemática
DMU	Deficiências Múltiplas
DNEE	Diretrizes Nacionais para a Educação Especial
DPDF	Defensoria Pública do Distrito Federal
EAPE	Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação
EC	Escola Classe
EJA	Educação de Jovens e Adultos
e-SIC	Sistema Eletrônico do Serviço de Informações ao Cidadão
EPI	Equipamentos De Proteção Individual
FEDF	Fundação Educacional do Distrito Federal
FE/UnB	Faculdade de Educação da Universidade de Brasília
FUP	Faculdade UnB <i>campus</i> Planaltina
GACC	Grupo de Apoio à Criança com Câncer
HOJE	Núcleo de Atendimento Educacional Hospitalar
IDE	Indicadores de Desempenho Escolar
IAS	Instituto Airton Senna
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
NAEHD	Núcleo de Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar do Rio Grande do Norte
NEE	Necessidades Educacionais Específicas
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
SAD-AC	Serviço de Atenção Domiciliar de Alta Complexidade
SAREH	Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar do Paraná
SEAA	Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem
SEDU/ES	Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo
SEEC/RN	Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer do Rio Grande do Norte

SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SEEDUC/RJ	Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro
SEEDUC/GO	Secretaria de Estado de Educação do Estado de Goiás
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SESDF	Secretaria de Estado de Saúde do Distrito Federal
Subin	Subsecretaria de Educação Inclusiva e Integral
SUS	Sistema Único de Saúde
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
PEE	Plano Estadual de Educação
PID	Programa de Internação Domiciliar
PNE	Plano Nacional de Educação
POD	Programa de Oxigenoterapia Domiciliar
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGEC	Mestrado Profissional em Ensino de Ciências
PP	Projeto Pedagógico
PPP	Projeto Político Pedagógico
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
UTI	Unidade de Terapia Intensiva

SUMÁRIO

CAPÍTULO I	19
1 INICIANDO NOSSAS REFLEXÕES	19
1.1 Memórias de uma professora/pesquisadora: como cheguei até aqui?	19
1.2 Gênese do estudo	28
1.3 Questões norteadoras do estudo	31
1.4 Objetivos do estudo	36
1.5 O modelo de publicação da pesquisa.....	41
1.6 Quadro organizacional.....	43
1.7 Riscos e questões éticas da pesquisa	47
REFERÊNCIAS	48
CAPÍTULO II.....	54
OS ESTUDANTES EM SITUAÇÃO DE ATENDIMENTO PEDAGÓGICO DOMICILIAR NO DISTRITO FEDERAL: CARACTERÍSTICAS GERAIS	54
1 INTRODUÇÃO	55
2 REFERENCIAL TEÓRICO	59
2.1 A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e a oferta de APD	59
2.2 O Atendimento Pedagógico Domiciliar: um direito constituído	63
2.3 A Teoria Histórico-Cultural.....	66
2.3.1 <i>Filogênese</i>	68
2.3.2 <i>Ontogênese</i>	70
2.3.3 <i>Sociogênese</i>	73
3. PROCEDIMENTO METODOLÓGICO	76
3.1 As Coordenações Regionais de Ensino do Distrito Federal	76
3.2 As unidades de ensino que possuem estudantes em situação de APD	77
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES	78
4.1 Análise das cartas enviadas às Coordenações Regionais de Ensino	78
4.2 Análise das cartas enviadas às unidades de ensino.....	81
4.3 Sobre as instituições escolares que ofertavam o Atendimento Pedagógico Domiciliar	84
5. CONCLUSÃO.....	89
REFERÊNCIAS	92
CAPÍTULO III	97
FAMÍLIAS DE ESTUDANTES EM SITUAÇÃO DE ATENDIMENTO PEDAGÓGICO DOMICILIAR NO DISTRITO FEDERAL: CARACTERIZAÇÃO E ORGANIZAÇÃO	97
1 INTRODUÇÃO	98
2 REFERENCIAL TEÓRICO	100
2.1 As organizações familiares	100
2.2 As famílias e a busca por direitos	103
2.3 As famílias e as rupturas provocadas pelo adoecimento	104
3 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO	107

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	109
4.1 Análise das Entrevistas	109
4.1.1 <i>As características familiares dos estudantes em situação de APD</i>	114
4.1.2 <i>Os impactos na organização familiar causados pelo adoecimento</i>	117
4.1.3 <i>As expectativas pedagógicas dos familiares dos estudantes em situação de APD</i>	122
5 CONCLUSÃO.....	124
REFERÊNCIAS	127
CAPÍTULO IV.....	131
O ATENDIMENTO ESCOLAR OFERTADO AOS ESTUDANTES EM SITUAÇÃO DE ATENDIMENTO PEDAGÓGICO DOMICILIAR NO DISTRITO FEDERAL: CONCEPÇÕES E AÇÕES.....	131
1 INTRODUÇÃO	132
2 REFERENCIAL TEÓRICO	134
2.1 A concepção do desenvolvimento humano inatista.....	135
2.2 Concepção do desenvolvimento humano ambientalista.....	137
2.3 A concepção do desenvolvimento humano na Teoria Histórico-Cultural.....	137
2.4 Os processos de exclusão escolar	141
2.5 Os processos de segregação escolar	143
2.6 Os processos de integração e inclusão escolar	144
3 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO	145
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	147
4.1 As professoras do Atendimento Pedagógico Domiciliar do Distrito Federal	147
4.2 Análise das Entrevistas	149
4.2.1 <i>As categorias</i>	149
4.2.2 <i>Organização do trabalho pedagógico no APD</i>	149
4.2.3 <i>Características do estudante em situação de APD</i>	152
4.2.4 <i>Exclusão</i>	153
4.2.5 <i>Segregação</i>	154
4.2.6 <i>Integração</i>	156
4.2.7 <i>Inclusão</i>	158
4.2.8 <i>A nuvem de categorias e as concepções do desenvolvimento humano</i>	163
5. CONCLUSÃO.....	167
REFERÊNCIAS	170
CAPÍTULO V	173
PERCEPÇÕES DE PROFESSORES E DE FAMILIARES SOBRE AS CARACTERÍSTICAS DOS ESTUDANTES EM SITUAÇÃO DE ATENDIMENTO PEDAGÓGICO DOMICILIAR.....	173
1 INTRODUÇÃO	174
2 REFERENCIAL TEÓRICO	176
2.1 As características do psiquismo humano segundo Vigotski.....	176
2.1.1 <i>A percepção</i>	177
2.1.2 <i>O Socioemocional</i>	179

2.2 O desenvolvimento dos conceitos e das características acadêmicas	182
3 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO	185
3.1 Jogo da memória.....	187
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	189
4.1 Os contextos da pesquisa.....	189
4.2 Características dos estudantes em situação APD	191
5 CONCLUSÃO.....	199
REFERÊNCIAS	202
CAPÍTULO VI.....	205
REDE DE APOIO AO ESTUDANTE EM SITUAÇÃO DE ATENDIMENTO PEDAGÓGICO DOMICILIAR NO DISTRITO FEDERAL: ESTRATÉGIAS DA ESCOLA E DA FAMÍLIA	205
1 INTRODUÇÃO	206
2 REFERENCIAL TEÓRICO	209
2.1 O trabalho colaborativo entre a escola e a família no contexto do APD.....	209
2.2 A organização do trabalho pedagógico no Atendimento Pedagógico Domiciliar	213
2.3 A Família no contexto do APD	216
3 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO.....	219
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	221
4.1 Os trabalhadores da Educação.....	221
4.2 As impressões dos trabalhadores da Educação sobre o Atendimento Pedagógico Domiciliar no Distrito Federal.....	223
4.3 As ações realizadas pelos trabalhadores da Educação visando à organização do APD	228
5 CONCLUSÃO.....	239
REFERÊNCIAS	242
CAPÍTULO VII.....	245
POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ATENDIMENTO PEDAGÓGICO DOMICILIAR NO DISTRITO FEDERAL	245
1 INTRODUÇÃO	246
2 REFERENCIAL TEÓRICO	248
2.1 A Política pública	248
2.1.1 <i>As políticas públicas sociais</i>	251
2.2 Política Pública Educacional	253
2.3 Política pública de inclusão	255
2.4 Política pública do APD	257
3 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO.....	263
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	264
5 CONCLUSÃO.....	276
REFERÊNCIAS	279

CAPÍTULO VIII	288
OS ESTUDANTES EM SITUAÇÃO DE ATENDIMENTO PEDAGÓGICO DOMICILIAR: ALGUNS APONTAMENTOS	288
REFERÊNCIAS	297
APÊNDICE A - CRONOGRAMA DA PESQUISA.....	298
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	300
APÊNDICE C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGEM E SOM.....	302
APÊNDICE D – CARTA DE REVISÃO ÉTICA.....	303
APÊNDICE E– CARTA ÀS CRE (CAPÍTULO II).....	305
APÊNDICE F– CARTA AS UNIDADES DE ENSINO (CAPÍTULO II).....	307
APÊNDICE G - PESQUISA DE DADOS SOCIODEMOGRÁFICO PARA OS PAIS OU RESPONSÁVEIS (CAPÍTULO III)	309
APÊNDICE H – ENTREVISTA PARA AS FAMÍLIAS (CAPÍTULO III)	311
APÊNDICE I - QUESTIONÁRIO DEMOGRÁFICO DOS PROFESSORES	312
APÊNDICE J – ENTREVISTA AOS PROFESSORES SOBRE O ATENDIMENTO OFERTADO (CAPÍTULO IV)	314
APÊNDICE L – ENTREVISTA AOS PROFESSORES SOBRE AS PERCEPÇÕES (CAPÍTULO V)	315
APÊNDICE M – ENTREVISTA AOS PAIS E/OU RESPONSÁVEIS (CAPÍTULO V)	319
APÊNDICE N - ENTREVISTA APLICADA AOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (CAPÍTULO VI).....	320
APÊNDICE O - CARTA AOS(ÀS) SECRETÁRIOS(AS) DE ESTADO DE EDUCAÇÃO (CAPÍTULO VII)	322

CAPÍTULO I

1 INICIANDO NOSSAS REFLEXÕES

1.1 Memórias de uma professora/pesquisadora: como cheguei até aqui?

Concordo ou descompasso.
 pensar ou só desafinar.
 O que me desperta,
 se pauta em conjeturar, agir
 Petrificar momentos.
 Sentir a beleza da incerteza,
 Talvez sonhar com o vazio
 Na linearidade complexa da rotina
 Tudo tão certo em suas verdades
 Mas vejo e quero a faceta errada
 Torta, incompleta, exclusiva
 Porque nada sei do futuro
 Carrego o passado que sou
 Fagulhas de um tempo
 Não quero esquecer ou lembrar
 Me desafio a reescrever
 Descobrir o que importa
 Nas regras da vida
 Talvez seja o que não está aqui
 Dito, explícito, citado, nomeado, interpretado.
 (Helma Salla, 2021)

Neste texto introdutório, narro alguns acontecimentos sobre minhas trajetórias pessoal, profissional e acadêmica, na tentativa de apontar indícios sobre as seguintes indagações: “Como cheguei até aqui?” e “Como cheguei ao objeto de estudo desta tese?”. Ao perfazer esse caminho, trago à mostra relações entre inquietações da pesquisadora e experiências da minha história de vida. Para Ochs e Capps (1996), uma das possibilidades da narrativa é atribuir significados aos acontecimentos cuja organização varia, a depender da subjetividade do narrador e de suas intencionalidades.

Tenho boas lembranças da minha época de meninice, das travessuras, descobertas e sonhos soltos. Recordo-me do trabalho na feira livre quase todos os dias pela manhã e do “olha a banana”! Lembro-me, também, da escola pública: a hora do lanche, a professora Marlene, a horta, o caderno encapado com plástico de arroz, a cartilha “Caminho Suave”, a amarelinha, a bola de meia, o jogo de “adedonha” na beira da cama do meu irmão, os dribles nas regras escolares rígidas, a chinela que usava para ir à escola, os problemas na caligrafia, a felicidade da estrela na tarefa. Recordações misturadas sobre a infância.

Tais memórias remetem, por outro lado, à busca por acesso à escolarização em meio ao tratamento da doença crônica sazonal de um dos meus quatro irmãos. Desde os sete anos de idade, o cuidado com sua saúde o deixava impossibilitado de frequentar a escola nos meses mais frios. Tempos difíceis: inúmeras vezes ele precisava ficar hospitalizado, sem contar as dezesseis cirurgias no mesmo membro do corpo. Juntos, passamos por vários momentos de apreensão diante da possibilidade de amputação ou da felicidade quando ele se recuperava.

De acordo com Hydén (1997), as doenças crônicas mudam os percursos das pessoas, as suas relações sociais, assim como demandam outros bens e serviços. Posso afirmar que a doença marcou a biografia de minha família. Percorrendo memórias de uma época difícil, mas também de muitas mudanças e aprendizados, recordo-me das lutas diárias e incansáveis de minha mãe, Maria Luiza.

Por causa da situação de enfermidade do meu irmão, passamos por muitas mudanças. A família precisou migrar do interior para Goiânia, capital do estado de Goiás, em busca de acesso aos serviços de saúde. Foram muitas as intempéries enfrentadas: os cuidados no transporte e deslocamento de uma criança acamada; o afastamento da escola nos períodos relacionados à crise da doença; os preconceitos social e escolar, conexos à falta de informação. Certamente, essa vivência me fez entender a importância da participação da família na promoção da escolarização de estudantes com doenças crônicas, hospitalizados ou acamados, bem como a necessidade de políticas públicas e ações educacionais voltadas às demandas desses sujeitos.

Em 1992, na condição de estudante do curso de Licenciatura e Bacharelado em Química, na Universidade Federal de Goiás (UFG), que, posteriormente, dei seguimento apenas à licenciatura, tive a oportunidade de iniciar a atuação como professora temporária, na Secretaria de Educação do Estado de Goiás (SEDUC/GO), desde que iniciei a referida graduação.

Atuei em escolas nas cidades de Goiânia e Senador Canedo, entre 1992 e 1995, principalmente na disciplina de Química. Recordo-me que as aulas eram prazerosas e que foram muitos os aprendizados. Para enfrentar os desafios do início da carreira docente, busquei a parceria de alguns professores que pudessem me ajudar a compreender o espaço escolar e as dinâmicas estabelecidas nele. Sempre compartilhava com alguns colegas de profissão o incômodo diante da quantidade de adolescentes, jovens e adultos que se evadiam da escola por motivos variados: a necessidade de trabalhar, a reprovação escolar, situações de violência e gravidez, além das doenças que acometiam tantos os estudantes quanto os seus familiares.

Em 1997, quando assumi o cargo de professora efetiva na disciplina de Química, na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), fui alocada no Colégio Agrícola de Brasília. Nessa instituição, o ensino do referido componente curricular relacionava-se à agricultura ou, numa perspectiva interdisciplinar, ao desenvolvimento de atividades vinculadas à análise do solo e da água, ao uso de agrotóxicos e preservação do meio ambiente. Nessa época, o ensino de Química centrava-se na abordagem Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA).

Mas o que quero ressaltar é o seguinte: no Colégio Agrícola de Brasília, havia dois grupos distintos de estudantes: os internos, que eram oriundos das regiões de Goiás e do Nordeste do País, e os não internos, que moravam nas redondezas da escola. A questão da evasão também estava presente no referido contexto, o primeiro grupo tinha uma grande incidência de problemas de saúde, a exemplo de gripes e resfriados. Quando aconteciam casos mais graves de adoecimento, voltavam para seus lugares de origem. Além disso, as desistências, de modo geral, relacionavam-se principalmente aos casos de exclusão interna, devido às sucessivas reprovações, aspecto notadamente comum em uma escola preparada para pessoas fisicamente saudáveis, no padrão estipulado.

No ano de 2000, fui alocada em um Centro Educacional (CED). Era uma pequena escola rural, o Centro Educacional Taquara, em Planaltina – DF, onde trabalhei com a disciplina de Química e com aulas de laboratório. A aprendizagem na área agrícola permitiu um trabalho interdisciplinar, em uma perspectiva CTSA, nas aulas de Química. Nesse contexto, juntamente com os estudantes, reativamos a horta da escola, trabalhamos com a reutilização de materiais, desenvolvemos um projeto de coleta seletiva, além da prática de grupos de estudos. Os problemas da evasão relacionados à gravidez na adolescência, à reprovação escolar e ao adoecimento também estavam presentes e faziam parte do cotidiano escolar.

Uma das experiências marcantes foi a busca pela continuidade da escolarização e a aprendizagem de um estudante que faltou muitas aulas como consequência de um problema de saúde. Conversei com os estudantes sobre a situação e, após o aval da gestão escolar, montamos um grupo de reforço escolar. Tal ação contemplou estudantes com Necessidades Educacionais Específicas (NEE), aqueles que se destacavam e desejavam prestar concursos públicos e, principalmente, os estudantes que faltaram às aulas por motivo de saúde. As temáticas abordadas eram do cotidiano, intencionalmente direcionadas para os conteúdos relacionados à Física, à Química e à Matemática, em diálogos de construção de saberes.

Tenho consciência de que tal ação se configurou em uma solução temporária e pontual para a evasão escolar. Afinal, trata-se de um fenômeno complexo, provocado por variados motivos que extrapolam a questão do adoecimento. Entretanto, essa experiência deixou uma marca positiva: sempre que encontro algum estudante daquela época, recordamos os ganhos obtidos.

Em 2003, iniciei atividades docentes no Centro Educacional 01 de Planaltina/DF (CED 01/Planaltina), onde fiquei alocada até 2016, quando obtive licença renumerada para cursar o mestrado. Nessa escola, ministrei aulas de Química, desenvolvi atividades de ensino no laboratório de Química, além de atuar no Projeto de Aceleração de Aprendizagem, que visava diminuir a defasagem idade/série.

No final de 2013, participei de um processo de seleção para atuar na Sala de Recursos Generalista, no atendimento educacional a estudantes com deficiência. Em 2014, por alguns meses, trabalhei no Centro de Ensino Fundamental Rio Preto (CEF-Rio Preto), situado na zona rural de Planaltina/DF. Na ocasião, desenvolvi atividades mediadoras voltadas à inclusão escolar, aulas, atendimentos e assessoramentos. Propus também atividades conexas ao ensino-aprendizagem na área de Exatas, assim como palestras para os professores e as famílias sobre a importância do respeito à diversidade e às diferenças, na perspectiva da Educação Inclusiva.

O trabalho que estávamos desenvolvendo era prazeroso e, de certo modo, significativo. Nessa época, participava de um curso no Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE), em que a formadora nos instigava a questionar a realidade posta aos estudantes com deficiência, bem como pensar sobre os desafios e as possibilidades de inclusão.

Para responder a provocação da formadora e realizar a atividade proposta, lembrei-me de um estudante da escola em que estava alocada anteriormente. Ele tinha aulas em casa. Entre as questões que levantei junto à direção e ao professor que o atendia, elencamos: por que ele era apenas um nome no diário? Quem era esse adolescente? Por que ele não convivia conosco? Ao conversar com a direção, fiquei sabendo que seu acesso à escolarização tinha sido determinado por via judicial. Tratava-se de um estudante em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar (APD).

Como participava de muitos cursos de formação continuada na EAPE e em outras instituições, ainda no primeiro semestre do ano letivo de 2014, a direção da escola me convidou para trabalhar diretamente no APD com o referido estudante, que, à época, cursava o segundo ano do Ensino Médio.

Aceitei o convite e iniciei o trabalho de APD do estudante, aqui chamado de André, um jovem de 17 anos com doença neurológica degenerativa. Devido à gravidade do seu quadro, André tinha aulas domiciliares diariamente, durante duas horas. Na condição de professora do APD, precisava adequar conteúdos escolares às Necessidades Educacionais Específicas (NEE) do estudante, mas, principalmente, desenvolver seus potenciais, que eram imensos. Senti que precisava de ajuda, o que demandou uma maior aproximação com a universidade.

Existia a necessidade de discutir a inclusão para além dos espaços físicos da escola, precisava dialogar com outros saberes., Então, na mesma época, na condição de aluna especial, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Universidade de Brasília (PPGEC-UnB), ao tempo em que iniciei a participação no seguinte projeto de Pesquisa e Extensão da Faculdade UnB Planaltina (FUP), Educação e Psicologia: Mediações possíveis em tempo de inclusão, liderado pela Prof.^a Dr.^a Juliana Caixeta. Desde então, atuei como membro voluntário até o início de 2019.

O projeto foi importante para ajudar a propor contextos de ensino-aprendizagem que atendessem às NEE do estudante em situação de APD, o que possibilitou reflexões sobre a atuação docente, interligando espaços e saberes entre a universidade e a Educação Básica. A respeito desse projeto assim pontuam Sousa, Caixeta e França (2016):

O foco do nosso trabalho, que é vinculado ao Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência), da Universidade de Brasília, unidade Faculdade UnB Planaltina (FUP), tem sido desenvolver competências docentes relacionadas à prática da inclusão na universidade, na escola, onde quer que ela esteja e exerça esta função social de educar na perspectiva de um ser humano mais reflexivo no seu fazer social e profissional, com conhecimento e habilidade para o exercício da cidadania e da ética em contextos diversos, complexos e fluídos. Portanto, para a construção de contextos educacionais promotores de inclusão escolar e social, os espaços de formação estão situados nas possibilidades que emergem do encontro entre a equipe com o outro e seus contextos, o que é favorecido quando adotamos uma prática metodológica que também se coaduna com os princípios teóricos que orientam nossa prática: a metodologia qualitativa com delineamento da pesquisa (SOUSA; CAIXETA; FRANÇA, 2016, p. 95).

Os desafios no APD de André foram vencidos, um a um, em razão da parceria com a comunidade escolar e a universidade. Todavia, foram igualmente acompanhados por inúmeras inquietações: ‘Como garantir a inclusão de um estudante de 17 anos na escola regular sem estar fisicamente na sala de aula?’; ‘Como mediar os conhecimentos escolares de forma interdisciplinar, de modo que pudessem fazer sentido para um estudante com um diagnóstico de quase morte?’; ‘Como mediar “as coisas” da ciência e do conhecimento, e, ainda, como motivar seu interesse pela ciência e a responder questionamentos sobre a ciência das coisas?’.

As respostas para essas perguntas foram sendo construídas e, provisoriamente, respondidas no dia a dia, à medida que o trabalho acontecia colaborativamente com a comunidade escolar, a família do estudante e as professoras da Universidade de Brasília (UnB), Renata Razuck e Juliana Caixeta, além da parceria com o professor Paulo França, da Rede Sarah de Hospitais de Reabilitação. Tais parcerias contribuíram para uma abordagem com temáticas que interessavam ao estudante, considerando suas especificidades e relacionando os conteúdos escolares ao seu cotidiano, na perspectiva da Educação Inclusiva.

Outro ganho que tivemos na experiência do APD com André se refere à forma de mediação dos conteúdos educacionais. Desenvolvemos uma metodologia chamada “mediação narrativa interdisciplinar”, cujos temas escolares eram trabalhados com o uso de narrativas. Nessa estratégia metodológica, 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. Ao final desse percurso de mediação, o professor, a partir da interação com o estudante, elabora questionamentos sobre os temas discutidos e já projeta temas a serem abordados na próxima mediação, sempre levando em consideração a relação conteúdo/série e o cotidiano no qual o estudante se encontra.

Para além dessa interação entre o estudante e a professora, a experiência no APD de André extrapolou fronteiras e lugares, transbordou as paredes de sua casa e adentrou virtualmente no contexto escolar. Assim, usando o *WhatsApp*, André e seus colegas conversavam diariamente e, com isso, foi possível sua inclusão na sala de aula, mesmo diante da impossibilidade de sua presença física. Durante esse ano de 2014, suas visitas presenciais à escola foram apenas duas, porém muitas outras formas de interação e pontes foram criadas, inclusive quando André apresentava seus trabalhos aos colegas e professoras da escola regular, utilizando-se de *slides* em *powerpoint*. Com tudo isso, notamos avanços significativos no seu desenvolvimento.

Essa experiência profissional, que foi além da atividade de pesquisa, apresentação de trabalhos em congressos (MAGALHÃES; CAIXETA; SALLA, 2016; SALLA; SANTOS; RAZUCK, 2014) e publicação de capítulo de livro (SALLA; SANTOS; RAZUCK, 2015), suscita diferentes aprendizados sobre a Educação Hospitalar, especialmente no cenário do APD. Nesse sentido, defendemos que o diagnóstico não pode servir como justificativa para limitar o acesso ao conhecimento e barrar o desenvolvimento do sujeito, mas, sim, apontar caminhos para conhecer as singularidades do estudante e organizar o trabalho pedagógico, favorecendo a inclusão, o desenvolvimento e a aprendizagem do sujeito em situação de APD.

Outro ponto é a importância de se estruturar uma rede de atenção ao estudante em situação de APD. Para isso, é necessário o estabelecimento de parcerias com a escola, a família, a universidade e a comunidade, extrapolando, assim, as barreiras e limitações físicas, potencializar as interações entre o estudante em situação de APD e a escola regular, além da adequação curricular e do emprego de metodologias que atendam às singularidades e às características individuais do estudante em APD.

No ano de 2015, com a mudança de gestão político-administrativa no Distrito Federal, ocorreram mudanças na SEEDF, e o direito à educação de André, no âmbito do APD, lhe foi negado. Solicitamos ao SEEDF que tal direito fosse assegurado ao estudante, pois sabíamos da importância de não interromper o desenvolvimento de sua escolarização. Porém, a resposta da referida instituição foi a de que não havia normativo que previsse esse atendimento, portanto, não seria possível atender a essa demanda. No final do referido, ano, André foi a óbito, sem que fosse reintegrado ao processo de escolarização pela SEEDF. Tal fato nos remete a Freitas (1995), que argumenta que a burocratização do Estado se coloca a serviço da exclusão, negando a muitos sujeitos o direito à escolarização.

Ainda nesse percurso de Educação Inclusiva, do ano de 2016 até 2018, vivenciei uma excelente experiência de parceria entre a universidade e a escola básica, em busca da inclusão de estudantes oriundos de um Centro de Ensino Especial (instituição exclusivamente para estudantes com deficiência), através do Projeto de Pesquisa e Extensão da Faculdade UnB Planaltina (FUP), Educação e Psicologia: mediações possíveis em tempo de inclusão. O contexto foi o seguinte: os referidos estudantes precisavam cursar o Ensino Médio, no entanto, a SEEDF ofertava apenas o Ensino Fundamental. A Instituição os colocou em Centro Educacional, em uma turma separada formada apenas por pessoas com deficiência, e disponibilizou três professores para trabalharem todos os componentes curriculares do Ensino Médio, em uma adaptação da EJA.

Os participantes dessa pesquisa-ação foram os três docentes da turma, alguns integrantes do projeto (apenas os que eram graduandos no curso de Ciências) e os estudantes. As atividades eram realizadas uma ou duas vezes por semana, as temáticas eram decididas em conjunto e abordadas de forma interdisciplinar. Os temas trabalhados foram: o mosquito *Aedes Aegypti* em Lima *et al.* (2017); Alimentação saudável, em um enfoque sobre a Educação Matemática Inclusiva; Crescimento das plantas; uso de estufas e horta; ENEM Inclusivo – em que abordamos a possibilidade do ingresso no ensino superior pelo ENEM e as adaptações às quais os estudantes tinham direito. Para além da referida pesquisa, o fruto

mais significativo desse trabalho refletiu-se no cotidiano dos estudantes, oportunizando a inclusão escolar.

No primeiro semestre de 2018, o grupo se dividiu tínhamos uma nova turma de estudantes do Centro Educacional, além de uma turma com estudantes egressos que já havia concluído o Ensino Médio. As aulas foram ofertadas pelos graduandos do Curso de Ciências Naturais da FUP. Um dos frutos desse trabalho, no âmbito da Educação Inclusiva, foi o ingresso de um estudante com deficiência intelectual na universidade, em um curso de graduação.

As atividades desenvolvidas nesse contexto reafirmaram as convicções em relação à inclusão e à importância do APD. Após o óbito de André, senti necessidade de encontrar um caminho que mudasse o contexto de negação de acesso à Educação dos estudantes acamados. Coloquei como meta, profissional e acadêmica, sistematizar normativos para possibilitar o atendimento de estudantes que, por motivo de doença, não podem frequentar a escola. A perspectiva era de auxiliar a comunidade escolar na construção de contextos favoráveis à inclusão efetiva de todos na escola.

No primeiro semestre de 2016, ingressei no Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* – nível Mestrado Profissional em Ensino de Ciências (PPGEC), da Universidade Estadual de Goiás (UEG), tendo como orientador o Prof. Dr. Geraldo Eustáquio Moreira, que abraçou a proposta de pesquisa.

Ponto que já havia tentado entrar em outros programas de mestrado, mas a temática por mim proposta não interessava a muitos pesquisadores. Mas o referido professor não apenas apostou no projeto de pesquisa, como também apoiou todo o desenvolvimento da investigação, o que demonstra seu envolvimento com pesquisas de compromisso social e educacional, relacionadas à inclusão no contexto do “chão da escola”.

Em março de 2017, com um ano e três meses de mestrado, defendemos a dissertação intitulada “O Atendimento Pedagógico Domiciliar de alunos que não podem frequentar fisicamente a escola: o caso do Distrito Federal” (SALLA, 2017). Essa pesquisa teve como objetivo contribuir para as investigações sobre o APD, na perspectiva da Escola Inclusiva, priorizando os aspectos relacionados à sua efetivação por meio da elaboração de uma proposta de normativo direcionado à SEEDF e à comunidade escolar como um todo.

Na “Sugestão de normativa para a organização do Atendimento Pedagógico Domiciliar no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal”, abordamos as seguintes temáticas: O direito à educação e ao APD; Quem é o estudante que recebe o APD; O contexto do APD; Qual a importância das Diretrizes para o APD. Também foram

apresentadas outras temáticas: a necessidade do convênio entre as Secretarias de Estado de Educação e Saúde do Distrito Federal; Quem são os professores que serão disponibilizados pela SEEDF para o Atendimento Pedagógico Domiciliar; Procedimentos para iniciar o Atendimento Pedagógico Domiciliar; Reuniões de integração entre equipes médicas e profissionais da educação; O dossiê do estudante atendido no APD; Ações da escola; Ações do hospital; As atividades pertinentes ao professor do APD; Adequação das condições físicas; Adequação dos materiais pedagógicos; Aspectos pedagógicos; Processo de integração com a escola; Processo de integração com a família; Rede de apoio integrada ao professor; Cursos de formação continuada e Recursos para adequação dos instrumentos didático-pedagógicos.

No entanto, no Regimento da Rede Pública do Distrito Federal é perceptível a ausência de uma política pública que realmente vise à oferta do APD. De fato, o documento atribui exclusivamente à escola a responsabilidade de propor a organização e o desenvolvimento de atividades pedagógicas domiciliares e não explicita se essas tarefas serão desenvolvidas por professores ou com a família. Sendo assim, entendemos que exercícios e trabalhos para casa não atendem às NEE dos estudantes que precisam estar em situação de APD:

Art. 284. A escolaridade e o atendimento educacional especializado em classe hospitalar e/ou em domicílio aos estudantes matriculados em unidades escolares e impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde prolongado, que implique internação hospitalar, atendimento ambulatorial ou permanência em domicílio, serão garantidos por meio de atividades pedagógicas domiciliares, sob a responsabilidade da equipe gestora, do corpo docente e família e/ou responsável legal do estudante, devidamente previstos no Projeto Político Pedagógico – PPP da unidade escolar (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 104).

O estudante em situação de APD precisa de uma rede de apoio, formada pela escola, pela família e outros atores sociais de que necessitarem. A participação dos responsáveis é primordial na educação, mas eles não são professores, existem ações de ensino-aprendizagem importantes para o desenvolvimento do sujeito.

Outro ponto que trata das ações visando à escolarização no APD perpassa pelo Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, demandando uma organização em nível de Secretaria de Estado de Educação. Afinal, o corpo docente não pode se deslocar para a residência, sem que haja uma proteção aos seus direitos pessoais e trabalhistas, ou seja, os gestores não podem enviá-los sem que haja uma normativa da SEEDF sobre a temática, sob possível pena de improbidade administrativa.

A SEEDF vem prorrogando a efetivação de uma proposta que realmente atenda aos estudantes que precisam estar em situação de APD. É possível perceber que as ações são

tímidas e pontuais, como em 20 de agosto de 2019, quando um Grupo de Trabalho organizou uma comissão para revisar a proposta de regulamentação do APD. A questão é que a própria SEEDF parece desconhecer a demanda, pois não se propõe a dialogar sobre a temática, a escutar o “chão da escola”, os envolvidos no APD. Deixar de promover gestões que garantam o funcionamento dessa modalidade de ensino, com ações que outorgam aos pais a responsabilidade do ensino-aprendizagem, é uma forma de negar direitos. Nesse contexto, a Instituição assume o discurso de que cabe à escola apenas enviar atividades pedagógicas domiciliares, sem considerar outras dimensões da aprendizagem, precarizando a escolarização. A educação para todos, que perpassa a qualidade de ensino para além da matrícula, são demanda ações visando à aprendizagem e ao desenvolvimento do estudante.

1.2 Gênese do estudo

Dois dias após a defesa da dissertação de Mestrado, voltei para a SEEDF – o órgão que havia me concedido a licença para estudos. Com a intenção de promover alguma transformação na realidade onde estava inserida, fui alocada na Diretoria de Educação Especial (DIEE), visando especificamente trabalhar para a implantação do APD no Distrito Federal. Almejava apresentar a normativa aos meus colegas de trabalho, bem como discuti-la e igualmente melhorá-la. Mas, após cinco meses, por conta de entraves políticos e institucionais, percebi que não poderia desenvolver quase nada do que havia idealizado. Ou seja, a questão não era apenas um desconhecimento do problema, uma vez que muitos tinham ciência da realidade. Na verdade, parecia tratar-se da falta de interesse político para a efetivação de reais mudanças em relação à garantia do direito à educação. Alguns colegas de trabalho questionavam: “mas quem são esses estudantes que precisam do APD? Será mesmo que precisam de educação?”.

Embora não tenha conseguido atingir a meta principal, foi possível propor um curso de formação continuada sobre a temática. Lembro-me do entusiasmo do meu orientador de mestrado quando lhe falei do curso e lhe mostrei a ementa, ressaltando que era fruto da pesquisa que havíamos desenvolvido, afinal, uma das finalidades da normativa se relacionava à formação continuada aos professores.

Propomos, então, a realização do curso de formação continuada “Atendimento Pedagógico Domiciliar no contexto da escola inclusiva”. Ele foi estruturado na modalidade semipresencial, com carga horária de 90h bipartida em aulas presenciais e atividades no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Tal como aponta o título do curso, a ementa

visava abordar questões relacionadas ao APD no contexto da Educação Inclusiva. A formação tinha como perspectiva o desenvolvimento de contextos formativos que possibilitassem reflexões e ações, referentes à inclusão escolar, inclusive no contexto de estudantes impedidos de frequentar fisicamente a escola, por motivo de saúde, ou seja, em internação domiciliar.

Quando de sua realização, o curso promoveu debates e aprendizagens relacionados ao APD no contexto da Educação Inclusiva, como forma de garantia do direito à educação de estudantes fisicamente impedidos de frequentarem a escola por motivo de saúde. Para tanto, buscamos alcançar os seguintes propósitos: (i) abordar questões relacionadas às leis que garantem o direito à educação, bem como a importância do APD e a inclusão do estudante; (ii) apresentar questões relacionadas às particularidades e à importância do APD, sua relevância na qualidade de vida na inclusão do estudante; (iii) mediar temas relacionados ao desenvolvimento de ações que possibilitem a sensibilização da comunidade escolar; (iv) levantar pontos relacionados à relevância e à realização das adequações das condições físicas da casa do estudante; (v) desenvolver atividades relacionadas à produção de materiais concretos; e (vi) abordar questões relacionadas às adequações curriculares ligadas ao conteúdo programático ao tempo de aula e à importância de mediações que foquem o potencial do estudante. O público-alvo foram os professores da rede da SEEDF, tanto efetivos quanto contratados. Como na estrutura do curso havia a proposta de desenvolvimento de atividades desenvolvidas nas escolas em que os cursistas trabalhavam, a formação teve uma boa repercussão e um desdobramento prático.

Durante o curso, no segundo semestre de 2017, retornei à função docente da Educação Básica, ficando inicialmente alocada 20 horas no CED 02 de Planaltina e, posteriormente, em 2018, no CED Dona América Guimarães, em uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA), no noturno. No referido ano letivo, trabalhei com temáticas de Química relacionadas ao cotidiano dos estudantes, em um projeto didático sobre a cultura e os saberes populares, abordando a produção de sabão de cinzas e os conceitos científicos correlatos.

As outras 20 horas de trabalho foram bipartidas entre a EAPE, no curso do APD, e a Coordenação Regional de Ensino de Planaltina (CRE-Planaltina), onde fui alocada na Rede de Apoio. O referido departamento tem como estratégia ser um elo entre professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que atuam nas Salas de Recursos da SEEDF da Coordenação Regional de Ensino (CRE) de Planaltina, a escola regular, com os estudantes com NEE e as famílias.

Fui muito bem recebida nesse contexto, a coordenadora me solicitou que organizasse atividades de formação continuada para os professores. A ideia inicial cresceu e, essa

atividade formativa aconteceu em parceria com a UnB e o Projeto de Pesquisa e Extensão Educação e Psicologia: Mediações possíveis em tempo de inclusão.

A formação acontecia quinzenalmente, nas reuniões pedagógicas que já são programadas pela SEEDF. O público-alvo eram professores que atuavam nas Salas de Recursos, os graduandos da Licenciatura de Ciências, alguns monitores que trabalhavam com estudantes com deficiência em sala inclusiva. As temáticas eram geradas pela demanda do grupo, normalmente relacionadas à inclusão escolar. Os palestrantes eram pesquisadores e professores, profissionais de diferentes áreas, em específico: da Educação, da Saúde, da Assistência Social e do Direito. Cabe ressaltar que em muitas dessas formações, dentre outros temas, discutiu-se a questão do adoecimento, o problema da evasão escolar, o direito à Educação, bem como práticas no APD.

Além dessas experiências, outras atividades no âmbito da inclusão foram extremamente significativas para a gênese do presente estudo. No segundo semestre de 2017, participei como aluna especial de doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB), na disciplina “Tópicos em Educação Matemática”, ministrada pelo meu Orientador, Prof. Dr. Geraldo Eustáquio Moreira. Tal experiência me proporcionou aprendizagens voltadas à Educação Matemática Inclusiva e as suas relações com outras áreas e o cotidiano, assim como as questões da ciência e das pesquisas na área da Educação.

No ano de 2018, realizamos mudanças no curso ofertado na EAPE, a exemplo da inserção de temas sobre Classe Hospitalar, além do aumento da carga horária para 180 horas. Para tanto, contamos com a parceria da professora da Classe Hospitalar, Mauricéia Lopes Nascimento de Sousa, atualmente doutoranda na área da Linguística. No decurso da formação, minhas inquietações aumentaram, pois o curso possibilitou maior integração com os professores da SEEDF que trabalhavam diretamente com diversos públicos no contexto da inclusão em todo o Distrito Federal. Mais uma vez, o contexto revelava que pouco se conhecia sobre os estudantes em situação do APD no DF.

Nesse mesmo ano, ingressamos no Grupo de Pesquisa *Dzeta* Investigações em Educação Matemática (DIEM). O grupo desenvolveu, coletivamente, jogos matemáticos para mediar oficinas sobre práticas na esfera da Educação Matemática inclusiva. Posteriormente, mediamos oficinas de vivência na própria universidade e em escolas parceiras do projeto (SALLA; NERY; PAIVA, 2020).

No segundo semestre de 2018, ingressei, como aluna regular, no referido Programa, especificamente na linha de pesquisa Educação em Ciências e Matemática, com o projeto de

pesquisa sobre o APD, tendo como Orientador o Prof. Dr. Geraldo Eustáquio Moreira. A proposta inicial era pesquisar a interface entre a Educação e a Saúde. Essa pesquisa aconteceria em uma instituição filantrópica que acolhe crianças com doenças raras-degenerativas e que recebem atendimento de uma equipe multiprofissional de cuidado paliativo, mas, infelizmente, nesse contexto, a SEEDF não disponibilizava professores para proporcionar a escolarização dos referidos sujeitos.

Após a impossibilidade da realização de uma pesquisa que buscava a interface entre a Educação e a Saúde sem uma das partes, entendi que precisava avançar. Decidimos reelaborar o projeto de pesquisa, retomando uma questão antiga que sempre nos incomodou: compreender o contexto do Atendimento Pedagógico no Distrito Federal, mas, tendo como centralidade o estudante em situação de APD, suas características individuais, os contextos escolares e familiares nos quais esse sujeito está inserido. Objetivo dessa nova perspectiva de pesquisa era contribuir para o debate e a consolidação de políticas públicas voltadas à escolarização de sujeitos acamados.

1.3 Questões norteadoras do estudo

Durante minha carreira profissional, atuando na Educação Básica, vivenciei, várias vezes, situações de estudantes que adoeciam e deixavam de frequentar as aulas durante um mês ou vários meses do ano letivo. Alguns de forma consecutiva, outros entre idas e vindas, durante tratamentos de saúde relacionados a doenças diversas.

Por vezes, questionávamos em sala sobre estudantes que estavam faltando às aulas, e alguns motivos eram relacionados ao adoecimento. Posteriormente, no conselho de classe escolar ou nas reuniões de coordenação, éramos avisados de que a família havia apresentado um atestado de um mês, dois meses ou mais. Nesses casos, a recomendação da gestão escolar era a de que organizássemos atividades para serem encaminhadas à família, posteriormente. Normalmente, havia pouco contato físico entre os professores e as famílias, bem como algum tipo de interação com o estudante adoentado. Esporadicamente, conseguíamos conversar com os familiares, perguntar sobre o estado emocional, as limitações físicas e alguns pontos mais relacionados aos estudos, como a possibilidade de escrever, o acesso a livros e a computadores, entre outros.

A questão era que o estudante, antes integrado ao contexto escolar, convivia com seus pares, mas o adoecimento trazia rupturas, demandando ações escolares para suprir suas NEE. Compreendíamos que nem sempre o encaminhamento de atividades para que o estudante as

realize em domicílio era suficiente para a continuidade de sua escolarização, sobretudo em uma perspectiva inclusiva. Fazia-se necessário um olhar mais atento e minucioso em relação ao estudante, a proposição de novas possibilidades de aprendizagem, a consolidação de vínculos, a busca pela construção de uma rede apoio. Nesse sentido, o APD configurava-se como uma possibilidade de continuidade do processo de escolarização e de aprendizagem do sujeito, mas tal modalidade de educação ainda carecia de atenção no que concerne à sua efetivação em muitas realidades do País, tal como mostram os estudos a seguir.

A pesquisa de Nazareth (2015), por exemplo, aponta a necessidade de implantação do APD no município de Juiz de Fora – MG, uma vez que os estudantes que precisam desse atendimento evadem ou retornam à escola com perdas significativas no curso das aprendizagens escolares. Nesse sentido, tanto a oferta quanto a sua qualidade precisam fazer parte das agendas e debates da educação contemporânea.

Em nosso País, existem crianças e adolescentes que não estão inseridos na escola ou dela evadiram-se devido a estarem em tratamento de saúde, o que demonstra a necessidade da efetivação do APD, relacionada, também, à promoção de ações em conjunto, visando ao desenvolvimento do sujeito e à continuidade de sua aprendizagem. A fala de Laura Costa Patrón, mãe de uma criança que tem uma doença rara, realizada na “sessão especial o Dia Mundial das Doenças Raras”¹, retrata bem essa perspectiva:

[...] estou tentando educar o meu filho para entender o que é um mundo justo, um mundo que não deixe ninguém para trás por ser quem é. E talvez esse seja o nosso maior legado possível: alargar a fronteira da nossa humanidade, reaprender, transformar e reparar o nosso olhar diante de toda e qualquer pessoa e criar alternativas viáveis, caminhos sustentáveis, narrativas de amanhã em que todo mundo caiba. Eu não quero caridade. Eu não preciso de pena. Eu quero respeito, responsabilidade e comprometimento. Quero políticas públicas de qualidade que funcionem e que façam jus à urgência da vida. Eu quero que cuidem de quem precisa e que cuidem também de quem cuida. Quero inclusão, debate e informação; e eu quero a minha liberdade de volta. E liberdade é não ter medo. A doença do João não tem cura, a princípio, mas a indiferença e o descaso têm. O meu filho existe, a Heloísa existe, o Cauã existe, Muhamed existe, Vanessa existe. A gente está falando de pessoas (BRASIL, 2020, p. 16).

A pesquisa de Loiola (2015), intitulada “Subsídios para a Educação Hospitalar na perspectiva da Educação Inclusiva”, também aponta a ausência de políticas públicas na área da Educação destinadas às crianças e adolescentes que não podem frequentar fisicamente a escola por motivos de saúde. Entre os problemas apresentados naquele contexto destacam-se a

¹ Seção plenária realizada no dia 4 de março de 2020, segundo fontes da agência do Senado. Esse evento acontece em 79 países, como forma de sensibilizar e conscientizar a sociedade sobre a importância da inclusão de pessoas com doenças raras.

falta de informação e formação sobre a Educação Hospitalar dos profissionais de educação que trabalham nas Gerências Regionais de Educação de Pernambuco e na Gerência de Políticas de Educação Especial, assim como o equívoco de que simplesmente a implantação de brinquedoteca nos hospitais se configura oferta de Educação. Na maioria dos casos, desconsidera-se que a educação/escolarização perpassa por relações de ensino-aprendizagem entre professores e estudantes, com intencionalidades definidas. Com isso, não estamos negando a importância da ludicidade na educação, que inclusive pode fazer parte do cotidiano do APD, sobretudo no caso de crianças, ou mesmo o processo de escolarização de sujeitos de diferentes etapas, sempre que o processo de ensino-aprendizagem demande tal prática.

Silva, Hussein e Marques (2019) elencam os ganhos do uso de jogos como recurso pedagógico para a construção de contextos de ensino-aprendizagem, entre eles, o aumento da atenção, o desejo de participar, o uso de regras e a adaptação. Mas, desenvolver ações e metodologias dessa natureza demanda intencionalidade pedagógica, sendo o professor uma figura importante nesse processo.

Essas e outras questões no âmbito do APD evocam a necessidade de políticas públicas e ações voltadas a essa modalidade de educação. Entretanto, a ação do Estado ainda é ineficiente. Para além disso, a pesquisa de Santos *et al.* (2020) sobre a implantação do APD aponta que a escassez de estudos sobre essa modalidade de ensino tem sido um dos problemas para a implementação da política pública.

Ao produzir um panorama sobre as pesquisas de Educação Hospitalar no País, Pereira e Rolim (2021) também ratificam a existência de poucas pesquisas nos programas de pós-graduação. A pesquisa teve como recorte a Classe Hospitalar que, quando relacionadas ao APD, acontecem em menor número, tal como demonstra a pesquisa de Moreira e Salla (2018).

Desse modo, buscando contribuir para lacunas na produção do conhecimento na área, defendemos que um estudo minucioso sobre os estudantes em situação de APD pode colaborar para tornar essa modalidade de educação mais inclusiva, seja no âmbito do Distrito Federal ou em outras realidades do País. Partindo desse entendimento, delineamos a seguinte questão de pesquisa: ‘Quais são as características individuais, familiares e escolares de estudantes em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar no Distrito Federal?’.

Dentre essas características, estão as exclusões externas e internas vivenciadas por sujeitos acamados, muitas vezes decorrentes de mecanismos implementados pela SEEDF, a primeira relacionada à negação da escolarização. Segundo levantamento realizado por Salla (2017), em 2016 apenas cinco estudantes em situação de APD estavam matriculados nas unidades de ensino da SEEDF. O segundo tipo de exclusão acontece principalmente pela falta

de adequações que atendam às NEE, por exemplo, disponibilizando somente atividades para casa como forma de suprir a não frequência nas aulas.

Freitas (1995) argumenta que a escola é uma instituição organizada e burocrática, com processos avaliativos que buscam a padronização, a seleção, a classificação. Quando uma pessoa é impedida de acessar a educação escolar, pressupõe-se que há uma avaliação de que ela não precise de escolarização, o que significa, na prática, a negação ao seu processo de desenvolvimento. Para Teixeira, Paiva e Moreira (2018), a avaliação com o intuito apenas classificatório constrói, dentro do contexto escolar, processos de exclusão.

Nesse sentido, diversas pesquisas apontam que no Brasil essa modalidade de ensino vem sendo negligenciada pelos governos, que negam o direito à continuidade da Educação aos estudantes que não podem frequentar a escola fisicamente por motivo de saúde. Entre elas citamos as pesquisas de Vieira (2017), em Belford Roxo/Rio de Janeiro; de Machado (2017), em Feira de Santana na Bahia; e de Salla (2017), no Distrito Federal.

Algumas pesquisas no estado do Paraná relatam que na referida região existe uma política pública para a oferta da escolarização aos estudantes que não podem frequentar a escola fisicamente por motivo de saúde, enquanto a maioria das pesquisas em outras unidades da Federação se relaciona à busca por implantação. A pesquisa paranaense desenvolvida por Souza e Menezes (2017) mostra que o APD ofertado aos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio possibilita contextos de aprendizagens.

Considerando que cada unidade da Federação é responsável por gerir a Educação de acordo com as leis vigentes no País e tendo em vista compreender o contexto do APD no Distrito Federal, entendemos que o olhar se volta também aos estudantes em situação de APD, uma vez que os trâmites legais e burocráticos – processo de judicialização do acesso à educação – dizem respeito à continuidade da escolarização e desenvolvimento desses sujeitos.

A oferta da escolarização se relaciona, também, às concepções de Educação presentes na sociedade e, conseqüentemente, dentro da escola. As crenças sobre essa temática influenciam as ações realizadas no “chão da escola”. Sobre isso, elencamos, a seguir, alguns pontos, resultados de pesquisas: as diferentes correntes de pensamento sobre o desenvolvimento humano que estão presentes no contexto escolar e na sociedade (LARA; TANAMACHI; LOPES, 2006); a Educação Bancária ainda presente nas escolas (FREIRE, 2018); as representações sociais dos professores sobre a inclusão (MOREIRA, 2012); o olhar voltado para as NEE em busca da inclusão de todos (MANTOAN, 2007); a apropriação das avaliações internas e externas (FREITAS, 1995); além da falta de formação e informação sobre o APD (SILVA; HUSSEIN; MARQUES, 2019).

Se temos poucos estudantes em situação de APD no Distrito Federal e muitos sujeitos adoecidos que não acessam o referido atendimento, cabe investigar: quem são, quantos são e onde estão matriculados os estudantes em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar no Distrito Federal. As respostas construídas em torno dessas questões norteadoras poderão colaborar para entendermos demandas e especificidades dos referidos estudantes, aspectos necessários para a efetivação da Educação Inclusiva.

Conhecer o estudante em situação de APD é primordial para a construção das relações de ensino-aprendizagem. Nesse bojo, está a família como parte integrante do contexto em que o sujeito está inserido. A pesquisa pioneira de Machado (2017) sobre a implantação do APD no sertão da Bahia, no município de Feira de Santana, mostra as possibilidades da inclusão social de um estudante com paralisia cerebral. Tal inclusão perpassa pelo entendimento de como ocorre a oferta dessa modalidade de educação, considerando prioritariamente o estudante, suas especificidades e necessidades. Assim, questionamos: Quem são, quantos são e onde estão matriculados os estudantes em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar no Distrito Federal? Quais são as características do atendimento escolar ofertado aos estudantes em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar no Distrito Federal?

As pesquisas de Ganem e Silva (2019) evidenciam aspectos importantes sobre a família e o APD. Dentre eles, elencamos dois pontos: a participação da família como apoiadora do processo de escolarização e a construção de regras claras entre professores, família e estudantes em situação de APD. Nesse sentido, temos mais uma questão complementar: quais as características das famílias dos estudantes em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar no Distrito Federal? O olhar sobre os estudantes em situação de APD na relação com seu contexto familiar pode colaborar para o entendimento de como dinâmicas internas podem influenciar na educação escolar desses sujeitos.

Caracterizar o estudante em situação de APD perpassa, também, pela identificação de como os outros envolvidos os percebem. A escola, como parte da estrutura da sociedade, reproduz os parâmetros nela existentes. Em Moreira (2012), encontramos dados que ratificam essa presença do previamente estabelecido dentro dos contextos educacionais, em que os estudantes fora do padrão socialmente imposto são excluídos ou segregados, não sendo oportunizadas a eles possibilidades de acesso aos seus direitos e ao desenvolvimento com equidade. Dessa forma, questionamos: quais as percepções de familiares e de professores sobre as características dos estudantes em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar?

O estudo de Silva, Hussein e Marques (2019) evidenciou que existe uma dificuldade na construção de ações conjuntas entre escola, família e APD, embora sejam extremamente

necessárias nesse contexto. Sob esse viés, elencamos as questões motivadoras: Quais são as estratégias implementadas pelos trabalhadores de Educação para formar a rede de apoio ao estudante em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar no Distrito Federal? Que políticas públicas podem ser desenvolvidas para a promoção do Atendimento Pedagógico Domiciliar no Distrito Federal?

Sendo assim, buscar respostas para essas inquietações se configura como possibilidade de construir conhecimentos sobre os estudantes em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar, delineando caminhos que potencializem a perspectiva inclusiva dessa modalidade de educação.

1.4 Objetivos do estudo

A efetivação do APD na perspectiva da Educação Inclusiva compreende o entendimento minucioso das características individuais e dos contextos familiares e escolares de estudantes em situação de APD.

Em nossa dissertação de mestrado, elencamos a quantidade de estudantes em situação de APD em 2016 e apuramos que, dos 459.423 estudantes da Educação Básica atendidos pela SEEDF, apenas cinco eram estudantes em situação de APD. Eles estavam concentrados na Coordenação Regional do Gama, ou seja, as outras 13 Coordenações não ofertavam APD e não existia sequer um normativo para o estabelecimento da organização dessa modalidade de ensino, de modo que possibilitasse à família requerê-lo (SALLA, 2017).

Pontua-se que o direito à Educação está presente em declarações internacionais, como a Declaração dos Direitos Humanos (1948), a Declaração de Salamanca (1994), a Declaração de Jomtien (1990). Em todas elas, nosso País é signatário. No artigo 205 da Constituição brasileira de 1988, a educação tem como princípio basilar a universalidade, ou seja, deve ser garantida a todos, inclusive aos estudantes que precisam do APD, cujos direitos muitas vezes são negados por manobras burocráticas do Estado. Mas, como alerta Vieira (2020, p. 171), “[...] é preciso nos posicionarmos frente às violações dos direitos e estarmos atentos aos atos antidemocráticos que vivenciamos para que a escola seja lugar de transformação”.

Para os estudantes acamados que demandam APD, existe uma vasta publicação de Leis, Resoluções e orientações legais e pedagógicas. Dentre elas, podemos citar a Resolução nº 41 do Ministério da Justiça, de 1995, que dispõe sobre os direitos da criança e do adolescente hospitalizados. Tal legislação preconiza o “Direito a desfrutar de alguma forma

de recreação, programas de educação para a saúde, acompanhamento do currículo escolar, durante sua permanência hospitalar” (BRASIL, 1995, p. 1).

O profissional que pode realizar o acompanhamento do currículo escolar é o professor, então esse primeiro documento não especifica, mas sinaliza isso. Como avanço, temos as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, de 2001, que aborda especificamente as ações relacionadas à escolarização dos estudantes impossibilitados de frequentar a escola fisicamente por motivo de saúde. O Art. 13º do referido documento assevera a necessidade de ações integradas dos sistemas de ensino e saúde que visem a “[...] organizar o atendimento educacional especializado a alunos impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar, atendimento ambulatorial ou permanência prolongada em domicílio” (BRASIL, 2001, Art. 13).

Posteriormente, em uma tentativa de regulamentação e implantação para o acesso à escolarização dos estudantes acamados, o Ministério da Educação (MEC) lançou, em 2002, o documento intitulado “Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: estratégias e orientações” (BRASIL, 2002). Tal manuscrito aponta que cabe às unidades da Federação se organizarem para promover a escolarização aos estudantes que estejam acamados e impossibilitados de frequentar a escola fisicamente.

Em 2018, a Lei nº 13.716 alterou a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) para incluir um artigo específico para a oferta de educação a estudantes que estejam em tratamento de saúde por tempo prolongado, seja em hospitais ou em suas residências. Essa legislação demarca as responsabilidades de cada esfera do Poder Público e regulamenta algo já previsto desde 1988 na Constituição brasileira.

Art. 4º-A. É assegurado atendimento educacional, durante o período de internação, ao aluno da Educação Básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado, conforme dispuser o Poder Público em regulamento, na esfera de sua competência federativa (BRASIL, 2018, Art. 4º-A).

No Distrito Federal, a Lei nº 2.809, de 29 de outubro de 2001, dispõe sobre a educação hospitalizada, tendo sido alterada em 2012 pela Lei nº 4.927 e, em 2018, pela Lei nº 6.199. A referida legislação não aborda o APD, como se tal demanda não existisse, entretanto, no Art. 2º, parágrafo 1º do referido documento, ressalta-se: “O atendimento pedagógico durante a atenção hospitalar deve ser prestado aos alunos que tenham condições físicas, intelectuais e emocionais para as funções inerentes ao processo de ensino-aprendizagem” (DISTRITO FEDERAL, 2018, Art.2º).

Essa Lei nega o direito à escolarização da pessoa em internação domiciliar, cabe ressaltar que essa modalidade de cuidado com a saúde faz parte dos procedimentos de cuidado com a saúde presente no sistema de saúde do Distrito Federal. Ou seja, em “pleno 2020”, não se concretizou uma política pública na Capital do nosso País que considere os aspectos relacionados à Educação e a saúde.

Essa Lei nega o direito à escolarização da pessoa em internação domiciliar, ao mesmo tempo em que abre uma brecha, pois, em muitos casos, o sujeito está em convalescença. Ou seja, em “pleno 2020”, essa política pública não se concretizou na Capital do nosso País. Segundo Carbonari (2007), a crise presente nos “sujeitos de direitos” poderá ser resolvida com uma nova ética que proponha ações que respeitem as particularidades e a universalidade das pessoas e busquem o desenvolvimento de sujeitos pluridimensionais. Nesse sentido, no “chão da escola”, faz-se necessário romper diversas barreiras, inclusive linguísticas, como, por exemplo, os discursos de exclusão e negação de direitos proferidos dentro de um sistema de significação, cujo referente é a imagem de estudante “ideal”. Mudar o contexto presente se relaciona a identificar elementos de exclusão e igualmente buscar caminhos para efetivar, de fato, a Educação Inclusiva.

Segundo Moreira (2012), a educação brasileira tem uma perspectiva de inclusão, ou seja, no bojo dessa oferta de escolarização estão os princípios da Educação Inclusiva, na perspectiva de proporcionar o ensino-aprendizagem de todos com equidade, considerando às NEE. No entanto, segundo o autor, faltam ações para sua efetivação, sendo a pesquisa uma forma de luta e intervenção para mudar a realidade presente.

Como parte da Educação Inclusiva, temos, portanto, o APD, modalidade que se insere na Educação Hospitalar. Para Schilke *et al.* (2010), essa modalidade de ensino tem como preceito a promoção de ações que visem à escolarização. Todavia, a garantia do direito à Educação é negada por muitas unidades da Federação aos estudantes acamados com problemas de saúde.

Dentre os pressupostos presentes na Educação Hospitalar, tanto nas Classes Hospitalares quanto no APD, defende-se a busca e a valorização das potencialidades do sujeito. Segundo Quaglio (2016), tal perspectiva abarca um conceito de organização do trabalho pedagógico, de ações e reflexões construídas, visando à emancipação, à autonomia e à liberdade, extrapolando, assim, o modelo tradicional de escola, de currículo e de disciplina.

O trabalho desenvolvido pelos professores no contexto do APD se propõe a construir possibilidades de instrumentalização dos estudantes acamados que não podem frequentar fisicamente a escola, para que estes tenham aprendizagens que sejam ferramentas de inclusão,

de acesso a bens e serviços, em busca da equidade. Segundo Peters (2018), o propósito no qual o professor se baseia para organizar e desenvolver as atividades na escolarização de sujeitos acamados é permeado pelo seu entendimento de mundo, no sentido de “[...] que tanto a escolha do procedimento quanto a ação do professor por meio de um determinado procedimento não são neutras. Há uma relação de intencionalidade a partir do procedimento selecionado” (PETERS, 2018, p. 158).

A pesquisa de Machado (2017), intitulada “O Atendimento Pedagógico Domiciliar: uma experiência de implantação no sertão da Bahia, para crianças com paralisia cerebral” mostra que o olhar voltado ao estudante em situação de APD é um ponto importante, pois possibilita a oferta de escolarização, visando ao potencial dos estudantes e não às limitações deles.

A autora utilizou vários recursos pedagógicos, os quais foram ofertados para possibilitar o desenvolvimento de uma estudante em situação de APD. Entre eles, elencamos em Machado (2017): pinturas de Van Gogh, recursos áudio visuais, jogos interativos do *site* escolagames.com.br (Tabuada do Dino, Pesca Letras, Formas e Desenhos), aplicativo Pictovox (Comunicação Alternativa e Comunicação Aumentativa), contação de histórias e materiais com diferentes texturas.

A pesquisa de Silva, Hussein e Marques (2019) sobre o uso de jogos para abordar temáticas relacionadas às disciplinas de Ciências, Física, Matemática e Química mostra que essa organização do trabalho pedagógico se funda no uso de recursos didáticos que busquem o interesse e a criatividade, para além do uso exclusivo de livros didáticos.

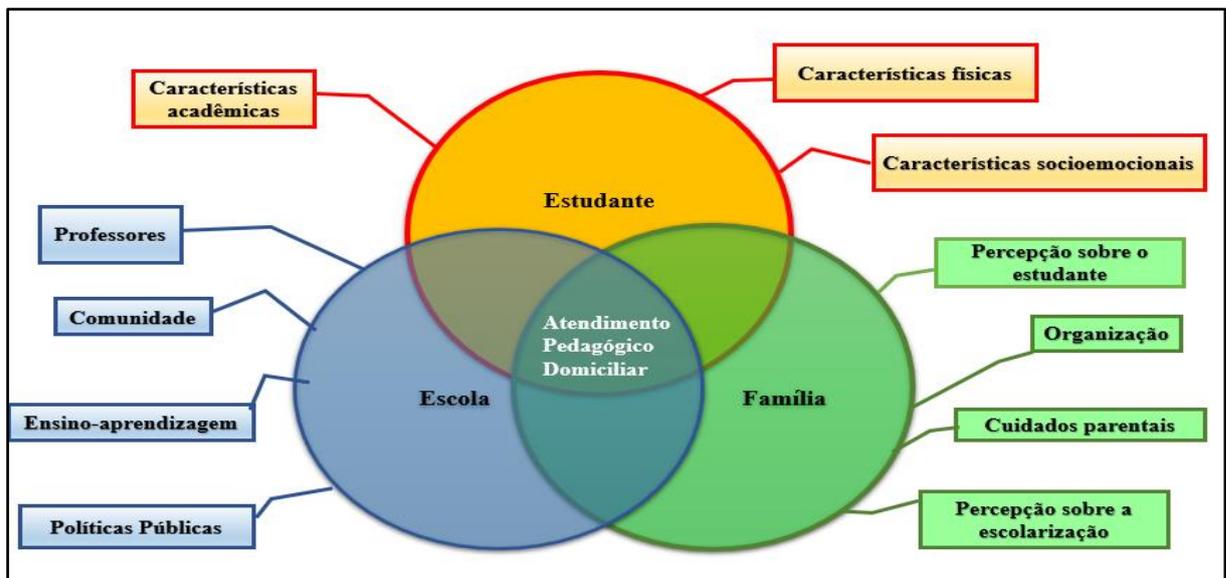
A construção de uma Educação que atenda às NEE perpassa pelo uso de recursos didáticos múltiplos, como Tecnologias Assistivas (TA), Tecnologias Interativas (TI), Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC) e a Comunicação Alternativa (CA). Também perpassa pelas interações entre a escola e a família e a formação de uma rede de apoio ao estudante em situação de APD, tal como apontado em diferentes pesquisas, a exemplo de Salla (2017); Barroso e Queiroz (2018).

Embora haja uma pluralidade de demandas, os quadros de saúde apresentados pelos estudantes em situação de APD geralmente se relacionam à baixa imunidade por tratamentos oncológicos, doenças raras, problemas renais e/ou questões conexas às doenças crônico-degenerativas, dentre outras. Defendemos que o APD não seja uma fuga do convívio social, importante ao estudante. Portanto, quando o estado de saúde possibilitar ao sujeito estar presencialmente na escola, ele deverá voltar a frequentá-la, daí a importância da manutenção

dos vínculos com a comunidade escolar. Portanto, o APD não se configura como uma situação permanente, mas, preferencialmente, como uma condição transitória.

Sendo assim, o APD é uma modalidade de ensino que visa a atender às NEE de um público de estudantes que nem sempre possui algum tipo de deficiência, mas que, naquele momento, está em condições de saúde que o impede de frequentar fisicamente a escola (SALLA, 2017). Mais que a oferta, é preciso garantir condições de desenvolvimento do sujeito, considerando suas especificidades. Para tanto, a organização do trabalho pedagógico e a formação da rede de apoio ao estudante em situação de APD devem levar em conta suas expectativas, suas características individuais, bem como os contextos nos quais o sujeito se encontra inserido.

Figura 1 - Tríade formada pela Escola, Família e Estudante



Fonte: Construção nossa.

O APD se constitui nas interconexões da tríade formada pelo Estudante, pela Escola e pela Família (Figura 1). Nessa perspectiva, esta pesquisa teve como objetivo geral analisar as características individuais, familiares e escolares de estudantes em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar no Distrito Federal. Em restrito, os objetivos específicos foram:

- identificar quem são, quantos são e onde estão matriculados os estudantes em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar no Distrito Federal;
- caracterizar as famílias dos estudantes em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar no Distrito Federal, quanto à dinâmica organizacional;
- caracterizar o atendimento escolar ofertado aos estudantes em situação de

Atendimento Pedagógico Domiciliar no Distrito Federal;

- identificar as percepções de professores e de familiares sobre as características dos estudantes em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar no Distrito Federal;
- analisar as estratégias implementadas pelos trabalhadores da Educação da rede pública do Distrito Federal, visando formar a rede de apoio ao estudante em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar e,
- discutir as políticas públicas para o Atendimento Pedagógico Domiciliar no Distrito Federal.

Nessa perspectiva, ao caracterizarmos os estudantes em situação de APD do Distrito Federal, observamos as questões da burocratização do Estado na oferta dessa modalidade de educação. Elas aparecem na forma de mecanismos implantados, bem como conhecemos a pluralidade de estudantes e suas singularidades, suas expectativas de aprendizagem. Além disso, como esses sujeitos são vistos pela escola e pela família e como tais esferas atuam para possibilitar a rede de apoio de que eles necessitam, para que se desenvolvam e tenham garantido o direito à escolarização e à aprendizagem.

1.5 O modelo de publicação da pesquisa

A publicação desta tese é no modelo *Multipaper*, o qual oferece a oportunidade de usar diferentes metodologias de construção e análise de dados, que variam de acordo com as necessidades da pesquisa. Segundo Mutti e Kluber (2018), “o formato *Multipaper*, por sua vez, refere-se à apresentação de uma dissertação ou tese como uma coletânea de artigos publicáveis, acompanhados, ou não, de um capítulo introdutório e de considerações finais” (MUTTI; KLUBER, 2018, p. 3).

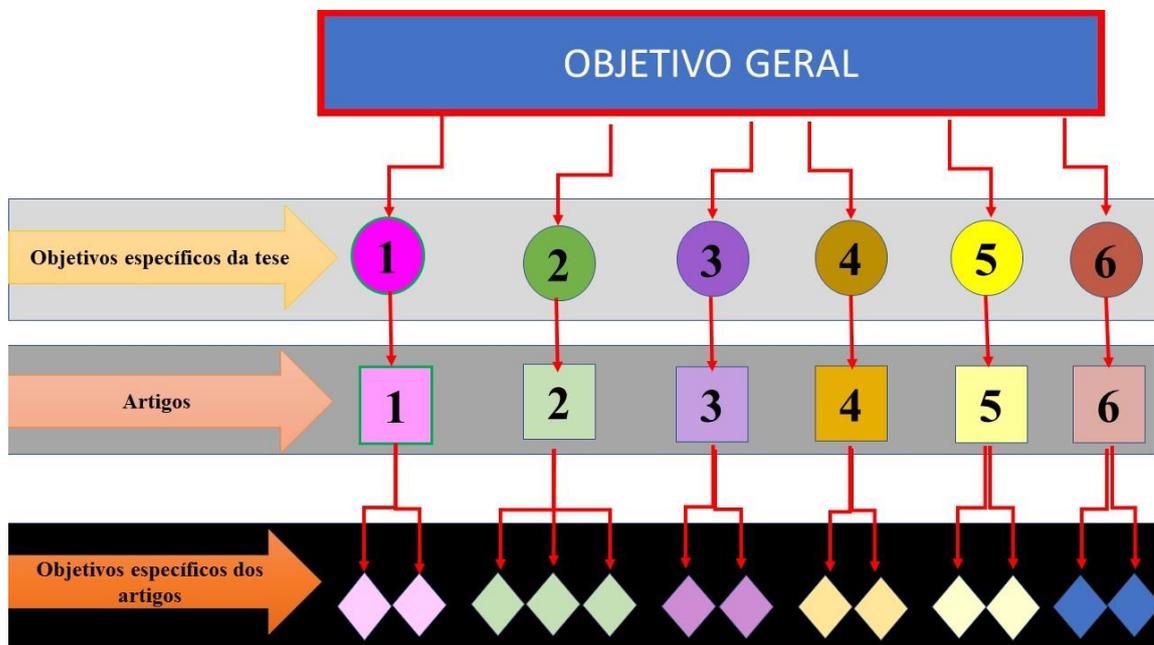
Sobre o *Multipaper*, existem opiniões divergentes: alguns pesquisadores são defensores desse formato, e outros tecem críticas. De acordo com Duke e Beck (1999), a quantidade de páginas de tese ou dissertação em relação ao artigo e a disponibilidade para a leitura das pessoas são um ponto a favor, além da possibilidade de abarcar diferentes propostas metodológicas para cada parte da pesquisa. Entretanto, as referidas autoras enfatizam que esse modelo exige uma maior atenção no que se refere às conexões entre os objetivos da pesquisa, ou seja, uma inter-relação sólida entre o objetivo geral e os objetivos secundários. Nesse sentido, além da exatidão sobre o que se deseja pesquisar, é importante observar a coesão e a coerência, ou seja, a sequência, a relação e a similaridade dos artigos, cujas estruturas são semelhantes, porém, com diferenças nos objetivos e conteúdo.

O uso do formato *Multipaper* em Programas de Pós-graduação *Stricto sensu* brasileiros das áreas de Educação e Ensino foi pesquisado por Mutti e Klüber (2018). Os autores apontam que, dos 335 programas pesquisados, apenas 30 apresentavam teses e dissertações nesse formato. Destacam, ainda, que existem dois movimentos, um de resistência relacionada às questões estéticas e burocráticas, e o outro, um movimento de abertura justificado pela facilidade para a publicação da pesquisa.

A presente tese está estruturada, portanto, em sete seções assim divididas: um capítulo introdutório – com um panorama sobre a pesquisa –, mais seis artigos – um para cada objetivo específico – e mais um capítulo de conclusão. Tal formato para publicação tem como referência pesquisas com a mesma organização, entre elas citamos, Ferreira (2020); Ferreira J. (2020); Paiva (2019); Santos (2020); Teixeira (2019); Vieira (2020).

Pontua-se que os artigos estão separados estruturalmente, mas, interligados e desenvolvidos na busca de responder ao objetivo geral da pesquisa. Tal como já mencionado, cada ‘objetivo específico’ da pesquisa é delimitado como ‘objetivo geral’ de cada artigo, desdobrando-se em outros objetivos, conforme mostra a Figura 2:

Figura 2 - Organização dos objetivos da Tese



Fonte: Construção nossa.

À vista disso, o modelo *Multipaper* possibilitou a construção de um percurso de pesquisa com maior autonomia, agregando diferentes metodologias alinhadas às questões e

aos objetivos da pesquisa, cuja produção de dados e respostas levaram em consideração diferentes aspectos que abrangem o objeto de estudo.

Outrossim, os artigos finalizados estão dentro da quantidade de laudas, geralmente solicitada por revistas, entre 30 e 35 laudas. Ou seja, formatos estruturais que demandam poucas adaptações para divulgação em eventos da área, sobretudo, em publicações de capítulos de livros e periódicos.

1.6 Quadro organizacional

Com o propósito de detalhar o organograma apresentado na subseção anterior, organizamos o “Quadro metodológico da pesquisa”. Trata-se de uma síntese metodológica referente aos seis artigos que compõem a tese.

Quadro 1 - Quadro metodológico da pesquisa

<p>Título: OS ESTUDANTES EM SITUAÇÃO DE ATENDIMENTO PEDAGÓGICO DOMICILIAR: CARACTERÍSTICAS INDIVIDUAIS E OS CONTEXTOS FAMILIARES E ESCOLARES</p>
<p>Questão central de pesquisa Quais são as características individuais, familiares e escolares de estudantes em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar no Distrito Federal?</p> <p>Desdobramentos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Quem são, quantos são e onde estão matriculados os estudantes em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar no Distrito Federal? 2) Quais as características das famílias dos estudantes em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar no Distrito Federal? 3) Quais são as características do atendimento escolar ofertado aos estudantes em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar no Distrito Federal? 4) Quais as percepções de familiares e de professores sobre as características dos estudantes em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar? 5) Quais são as estratégias implementadas pelos trabalhadores de Educação para formar a rede de apoio ao estudante em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar no Distrito Federal? 6) Que políticas públicas podem ser desenvolvidas para a promoção do Atendimento Pedagógico Domiciliar no Distrito Federal?
<p>Objetivo geral Analisar as características individuais, familiares e escolares de estudantes em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar no Distrito Federal.</p>

Artigos	Método/instrumentos
<p>Objetivos Específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar quem são, quantos são e onde estão matriculados os estudantes em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar no Distrito Federal; • caracterizar as famílias dos estudantes em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar no Distrito Federal, quanto à dinâmica organizacional; • caracterizar o atendimento escolar ofertado aos estudantes em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar no Distrito Federal; • identificar as percepções de professores e de familiares sobre as características dos estudantes em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar no Distrito Federal; • analisar as estratégias implementadas pelos trabalhadores da Educação da rede pública do Distrito Federal, visando formar a rede de apoio ao estudante em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar; e • discutir as políticas públicas para o Atendimento Pedagógico Domiciliar no Distrito Federal. 	<p>Quanto à abordagem: pesquisa qualitativa</p> <p>Quanto aos objetivos: exploratória.</p> <p>Quanto aos procedimentos: pesquisa documental.</p> <p>Instrumentos: carta de solicitação de dados e documentos disponibilizados na página eletrônica da SEEDF.</p> <p>Técnica de análise: análise documental.</p>
<p>Artigo 01</p> <p>OS ESTUDANTES EM SITUAÇÃO DE ATENDIMENTO PEDAGÓGICO DOMICILIAR NO DISTRITO FEDERAL: CARACTERÍSTICAS GERAIS</p> <p>Objetivo Geral</p> <p>Identificar quem são, quantos são e onde estão matriculados os estudantes em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar no Distrito Federal.</p> <p>Objetivos Específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar quem são os estudantes em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar no Distrito Federal; • verificar a quantidade de estudantes em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar, por unidade de ensino, etapa/modalidade e período/ano/série/segmento em que estão matriculados; e • caracterizar as instituições escolares nas quais os estudantes em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar estão matriculados. 	<p>Quanto à abordagem: pesquisa qualitativa.</p> <p>Quanto aos objetivos: exploratória.</p> <p>Quanto aos procedimentos: pesquisa de campo, com realização de entrevista.</p> <p>Instrumentos: roteiro de entrevista semiestruturada, plataforma do <i>Google Meet</i>, a qual tem recurso de gravação e diário de campo.</p> <p>Técnica de análise: análise de conteúdo.</p>
<p>Artigo 02</p> <p>FAMÍLIAS DE ESTUDANTES EM SITUAÇÃO DE ATENDIMENTO PEDAGÓGICO DOMICILIAR NO DISTRITO FEDERAL: CARACTERIZAÇÃO E ORGANIZAÇÃO</p> <p>Objetivo Geral</p> <p>Caracterizar as famílias dos estudantes em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar no Distrito Federal, quanto à dinâmica organizacional.</p> <p>Objetivos Específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analisar as características familiares dos estudantes em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar, no que diz respeito à organização e às necessidades parentais; • elencar os impactos na organização familiar causados pelo adoecimento do estudante em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar; e • conhecer as expectativas pedagógicas dos familiares dos estudantes em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar em relação à aprendizagem. 	<p>Quanto à abordagem: pesquisa qualitativa.</p> <p>Quanto aos objetivos: exploratória.</p> <p>Quanto aos procedimentos: pesquisa de campo.</p>
<p>Artigo 03</p> <p>O ATENDIMENTO ESCOLAR OFERTADO AOS ESTUDANTES EM SITUAÇÃO DE ATENDIMENTO PEDAGÓGICO DOMICILIAR NO DISTRITO FEDERAL: CONCEPÇÕES E AÇÕES</p>	<p>Quanto à abordagem: pesquisa qualitativa.</p> <p>Quanto aos objetivos: exploratória.</p> <p>Quanto aos procedimentos: pesquisa de campo.</p>

<p>Objetivo Geral Caracterizar o atendimento escolar ofertado aos estudantes em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar no Distrito Federal.</p> <p>Objetivos Específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar as concepções dos professores sobre a aprendizagem e o desenvolvimento presentes na escolarização dos estudantes em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar; e • verificar a existência ou não de ações promotoras de exclusão, de segregação, de integração ou de inclusão dos estudantes em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar no Distrito Federal. 	<p>Instrumentos: roteiro de entrevista semiestruturada, plataforma do <i>Google Meet</i>, a qual tem recurso de gravação e diário de campo. Técnica de análise: análise de conteúdo.</p>
<p style="text-align: center;">Artigo 04</p> <p>PERCEPÇÕES DE PROFESSORES E DE FAMILIARES SOBRE AS CARACTERÍSTICAS DOS ESTUDANTES EM SITUAÇÃO DE ATENDIMENTO PEDAGÓGICO DOMICILIAR</p> <p>Objetivo Geral Identificar as percepções de professores e de familiares sobre as características dos estudantes em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar no Distrito Federal.</p> <p>Objetivos Específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar as percepções de professores sobre as características dos estudantes em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar; e • verificar as percepções dos familiares sobre as características dos estudantes em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar. 	<p>Quanto à abordagem: pesquisa qualitativa. Quanto aos objetivos: exploratória. Quanto aos procedimentos: pesquisa de campo. Instrumentos: roteiro de entrevista semiestruturada, jogo de memória eletrônico “jogo das percepções”, plataforma do <i>Google Meet</i>, a qual tem recurso de gravação e diário de campo. Técnica de análise: análise de conteúdo.</p>
<p style="text-align: center;">Artigo 5</p> <p>REDE DE APOIO AO ESTUDANTE EM SITUAÇÃO DE ATENDIMENTO PEDAGÓGICO DOMICILIAR NO DISTRITO FEDERAL: ESTRATÉGIAS DA ESCOLA E DA FAMÍLIA</p> <p>Objetivo Geral Analisar as estratégias implementadas pelos trabalhadores da Educação da rede pública do Distrito Federal, visando formar a rede de apoio ao estudante em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar.</p> <p>Objetivos Específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as impressões dos trabalhadores da Educação da rede escolar pública do Distrito Federal sobre o Atendimento Pedagógico Domiciliar no Distrito Federal; e • investigar as ações realizadas por trabalhadores da Educação para organizar a oferta do Atendimento Pedagógico Domiciliar no Distrito Federal. 	<p>Quanto à abordagem: pesquisa qualitativa Quanto aos objetivos: exploratória Quanto aos procedimentos: pesquisa de campo. Instrumentos: roteiro de entrevista semiestruturada. História em quadrinhos como disparador temático, plataforma do <i>Google Meet</i>, com recursos de gravação e diário de campo. Técnica de análise: análise de conteúdo.</p>
<p style="text-align: center;">Artigo 6</p> <p>POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ATENDIMENTO PEDAGÓGICO DOMICILIAR NO DISTRITO FEDERAL</p> <p>Objetivo Geral Discutir as políticas públicas para o Atendimento Pedagógico Domiciliar no Distrito Federal.</p> <p>Objetivos Específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analisar as políticas públicas para o Atendimento Pedagógico Domiciliar implementadas pelos Estados brasileiros; e • apontar ações que visem à organização e à promoção do Atendimento Pedagógico Domiciliar no Distrito Federal. 	<p>Quanto à abordagem: pesquisa qualitativa. Quanto aos objetivos: exploratória. Quanto aos procedimentos: pesquisa documental. Instrumentos: documentos relacionados à matrícula de estudantes em situação de APD de outras unidades da Federação e carta com solicitação de informações sobre o APD. Técnica de análise: análise documental.</p>

Fonte: Construção nossa.

Esse quadro é apenas um panorama da pesquisa. O detalhamento dos procedimentos adotados em cada artigo foi construído nas seções seguintes. No referido detalhamento metodológico, apresentamos os caminhos da pesquisa, as questões norteadoras, os objetivos, os procedimentos e os instrumentos de recolha de dados e a perspectiva de análise.

A configuração da tese, como dissemos, é no formato *Multipaper*, compondo-se de um conjunto de seis artigos que se articulam para responder ao objetivo geral e aos objetivos específicos da pesquisa. Esta seção apresentou um breve panorama metodológico de cada um dos artigos, especialmente no que se refere ao processo de coleta, organização e análise dos dados. Parafraseando Kuhn (2011), o olhar do pesquisador também carrega em si as escolhas do que deseja observar.

Em relação às bases teóricas, os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural são importantes para o estudo do APD. Não apenas por abordar o desenvolvimento humano relacionado a três vertentes – a filogênese, que trata das características orgânicas dos seres humanos; a ontogênese, vinculada às transformações constituídas ao longo da vida; e a sociogênese, pertinente às influências culturais – mas, também pelo entendimento de que “[...] uso dos signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento psicológico e cria formas de processos psicológicos enraizados na cultura” (VIGOTSKI, 2010, p. 34). Outrossim, o autor defende que somos seres sociais, sendo então a emoção e as outras funções psíquicas desenvolvidas no percurso da vida juntamente com as mudanças de outras funções socio-orgânicas e sociopsíquicas.

Olhamos para o APD, mas focando a caracterização do estudante. Dessa forma, a metodologia deste estudo é de natureza qualitativa, com objetivos relacionados à pesquisa exploratória. Para Minayo (2001), a pesquisa social tem algumas particularidades que a diferencia, entre elas, a relação ideológica entre o pesquisador, o objeto e o método escolhido. Tal perspectiva é beneficiada pela escolha da natureza qualitativa em pesquisas, pois relaciona-se a fenômenos com significados abrangentes e com inter-relações que precisam de estudos aprofundados para a construção de respostas.

Como explicita Severino (2013), esse é um caminho que permite a construção e a análise de dados, buscando entender o contexto, além de considerar vários aspectos presentes na realidade social. O processo de recolha, produção e análise dos dados também se sucedeu numa perspectiva qualitativa.

Antes mesmo de realizar a primeira etapa da pesquisa, o projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. Para tal, solicitamos à SEEDF a autorização para a realização da

investigação em todas as Coordenações Regionais de Ensino (CRE) do Distrito Federal; posteriormente, submetemos a pesquisa ao Conselho de Ética, seguindo os procedimentos solicitados na Plataforma Brasil, a qual também aprovou nossa proposta.

1.7 Riscos e questões éticas da pesquisa

Em relação aos riscos da pesquisa, temos a questão dos agentes patológicos presentes no meio ambiente, como, por exemplo, as possibilidades de infecção e transmissão de vírus causadores da Covid-19, que atualmente assola o mundo nessa pandemia. Seguimos, portanto, as orientações de biossegurança estabelecidas pelos órgãos oficiais. Entre elas, podemos citar: uso de máscara, luvas e higienização dos materiais manipulados. Evitamos também a formação de aglomerações e exposições à contaminação em todos os locais que visitamos, durante o desenvolvimento desta pesquisa.

No que se refere à pesquisa documental, realizamos a recolha dos dados por via eletrônica. Na etapa das entrevistas, realizamos a pesquisa de forma virtual, na plataforma do *Google Meet*, evitando o contato físico, pois toda a pesquisa aconteceu no momento de pandemia.

Nas entrevistas estruturadas, esclarecemos aos sujeitos que, caso fosse detectado qualquer desconforto e/ou constrangimento, poderia se interromper a pesquisa, pois não acarretaria nenhum prejuízo aos entrevistados. Felizmente todos se sentiram à vontade para responder a todas as questões. Quanto à divulgação dos dados coletados, ressaltamos que as identidades dos participantes seriam mantidas em sigilo e utilizadas apenas para efeitos da pesquisa.

REFERÊNCIAS

- BARROSO, N. B.; MENEZES, C. V. A. Direito à educação: questões sobre a atenção escolar em hospitais. *In*: MENESES, C. V. A.; NASCIMENTO, D. D. P.; LOZZA, S. I. (org.). **Direito à Educação: Hospitalar e Domiciliar**. Maringá, PR: Editora Publisher, 2018.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 7 ago. 2015.
- BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, p. 6, 1 out. 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm. Acesso em: 22 fev. 2020.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 7 ago. 2020.
- BRASIL. Lei nº 13.716, de 24 de setembro de 2018. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para assegurar atendimento educacional ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, p. 2, 25 set. 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20152018/2018/lei/L13716.htm. Acesso em: 5 nov. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente. Resolução nº 41, de 13 de outubro de 1995. Aprova na íntegra o texto da Sociedade Brasileira de Pediatria, relativo aos direitos da criança e do adolescente hospitalizados. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 17 out. 1995. BRASIL. Disponível em: <https://portal.deboaspraticas.iff.fiocruz.br/biblioteca/resolucao-n-41-de-13-de-outubro-de-1995/>. Acesso em: 5. dez. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. Estabelece diretrizes nacionais para educação especial na educação básica/Secretaria de Educação Especial. **Diário Oficial do Distrito Federal**. Brasília, DF, 11 set. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Classe hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar**: estratégias e orientações. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2002.
- BRASIL. Senado Federal. Taquigráficas Notas. **Sessão Especial destinada a comemorar o Dia Mundial das Doenças Raras de 4 de março de 2020**. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/escriva-servicosweb/sessao/pdf/24013>. Acesso em: 1 jan. 2021.

CARBONARI, P. C. Sujeito de direitos humanos: questões abertas em construção. *In*: SILVA, R. M. G.; DIAS, A. A.; FERREIRA, L. F. G.; FEITOSA, M. L. P. A. M.; ZE-NAIDE, M. N. T. (org.). **Educação em Direitos Humanos**: Fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 120-129.

DISTRITO FEDERAL. Lei nº 2.809, de 29 de outubro de 2001. Dispõe sobre a garantia do direito da criança e do adolescente ao atendimento pedagógico e escolar na atenção hospitalar no Distrito Federal. **Diário Oficial do Distrito Federal**, Brasília, DF, 12 nov. 2001. Disponível em: http://www.tc.df.gov.br/sinj/norma/50765/lei_2809_29_10_2001.pdf. Acesso em: 31 dez. 2020.

DISTRITO FEDERAL. Lei nº 4.927, de 29 de agosto de 2012 Altera a Lei nº 2.809, de 29 de outubro de 2001, que dispõe sobre a garantia do direito da criança e do adolescente ao atendimento pedagógico e escolar na atenção hospitalar no Distrito Federal. **Diário Oficial do Distrito Federal**, nº 177, Brasília, DF, p. 1, 30 ago. 2012. Disponível em: http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/72276/Lei_4927_29_08_2012.html. Acesso em: 31 dez. 2020.

DISTRITO FEDERAL. Lei nº 6.199, de 31 de julho de 2018. Altera a Lei nº 2.809, de 29 de outubro de 2001, que dispõe sobre a garantia do direito da criança e do adolescente ao atendimento pedagógico escolar na atenção hospitalar no Distrito Federal. **Diário Oficial do Distrito Federal**, nº 145, Brasília, DF, p.5, 2 ago. 2018. Disponível em: http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/803d3b6438954551bfb44b25bfba6fc7/Lei_6199.html#art1. Acesso em: 31 dez. 2020.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação do Distrito Federal. **Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. Brasília, DF: SEEDF, 2019.

DUKE, N. K.; BECK, S. W. Research news and comment: Education should consider alternative formats for the dissertation. **Educational Researcher**, v. 28, n. 3, p. 31-36, 1999.

FERREIRA, J. A. **A escola como locus de formação continuada de professores dos anos iniciais**: uma experiência por meio de oficinas pedagógicas de matemática. Orientador: Geraldo Eustáquio Moreira. 2020. 179 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

FERREIRA, W. C. **Altas habilidades/superdotação em Matemática e inclusão**: um estudo com professores no Distrito Federal. Orientador: Geraldo Eustáquio Moreira. 2020. 157 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/42119>. Acesso em: 4 fev. 2021

FREIRE, P. **Pedagogia da libertação em Paulo Freire**. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

GANEM, L. S.; SILVA, C. C. B. Pedagogical *Home Care* Actions: Possibilities and Challenges. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, n. 4, p. 587-602, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000400004>.

HYDÉN, L. Illness and narrative. **Sociology of health & illness**, v. 19, n. 1, p. 48-69, 1997. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9566.1997.tb00015.x>

KUHN, T. **Revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

LARA, A. F. L.; TANAMACHI, E. R.; LOPES JUNIOR, J. Concepções de desenvolvimento e de aprendizagem no trabalho do professor. **Psicologia em Estudo**, v. 11, n. 3, p. 473-482, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-73722006000300003>

LIMA, L. M.; ALVES, P. A.; RODRIGUES, S.S.; SALLA, H. CAIXETA, J. E.; SILVA, R. L. J.; AGUIAR, M.S.; JESUS, K. M. P. C.; MOREIRA, G. E. Aedes Aegyptiem: oficinas temáticas e Alfabetização Científica de estudantes do Programa EJA Interventivo. *In*: CONGRESO IBEROAMERICANO DE EDUCACIÓN CIENTÍFICA, 9.; SEMINARIO DE INCLUSIÓN EDUCATIVA Y SOCIODIGITAL, 1., 2017, Mendonza. **Anais [...]**. Educación Científica e Inclusión Digital. Alcalá de Henares (España): Universidad de Alcalá - Servicio de Publicaciones, 2017. v. 1. p. 367-377.

LOIOLA, F. C. F. Subsídios para a Educação Hospitalar na perspectiva da Educação Inclusiva. *In*: SEMINÁRIO REGIONAL SOBRE ATENDIMENTO EDUCACIONAL HOSPITALAR, 2., 2015, Natal. **Anais [...]**. Natal, RN: Senei, 2015. Disponível em: <http://senei.com.br/publicacoes/livro-8.pdf>. Acesso em: 1 jan. 2021.

MACHADO, P. M. S. **O Atendimento Pedagógico Domiciliar: uma experiência de implantação no sertão da Bahia, para crianças com paralisia cerebral**. Orientadora: Mere Abramowick. 2016. 249f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo - SP, 2017.

MAGALHÃES, B. R.; CAIXETA, J. E.; SALLA, H. Identificação e utilização de recursos didáticos para mediar conceitos de universo com um estudante com Polineuropatia Sensitivo-Motora. *In*: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOLOGIA, 46., 2016, Fortaleza- CE. **Resumo [...]**. Fortaleza, CE: SBP, 2016. Tema: Psicologia Escolar e da Educação, v. 1. p. 386-387, 2016.

MANTOAN, M. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 2.ed. São Paulo: Moderna, 2007.

MINAYO, M. C. S. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MYNAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 51-66.

MOREIRA, G. E. **Representações sociais de professoras e professores que ensinam matemática sobre o fenômeno da deficiência**. Orientadora: Ana Lucia Manrique. 2012. 202 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

MOREIRA, G. E.; SALLA, H. O Atendimento Pedagógico Domiciliar de alunos que não podem frequentar fisicamente a escola por motivos de saúde: Revisão Sistemática das investigações realizadas entre 2002 e 2015. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 60, p. 119-138, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X26680>.

MUTTI, G. S. L.; KLÜBER, T. E. Formato *Multipaper* nos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Brasileiros das áreas de Educação e Ensino: um panorama. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 5, 2018, Foz do Iguaçu. **Anais [...]**. Foz do Iguaçu: Sipeq, 2018. Tema: Pesquisa Qualitativa na Educação e nas

Ciências em Debate. Disponível em: <https://sepeq.org.br/eventos/vsipeq/documentos/02858929912/11> Acesso em: 4 maio 2022.

NAZARETH, C. A. L. **Atendimento escolar da criança hospitalizada: classes hospitalares**. Curitiba, PR: InterSaberes, 2015.

OCHS, E.; CAPPS, L. Narrating the self. **Annual review of anthropology**, v. 25, n. 1, p. 19-43, 1996. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.25.1.19>

OEA. Organização dos Estados Americanos. **Convenção de Guatemala**. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>. Acesso em: 4 dez. 2018.

ONU. Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas. **Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes**. 1982.

ONU. **Declaração de Salamanca**. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 4 dez. 2018.

ONU. **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. 2018.

ONU/WCEFA. World Conference on Education for All/Conferência Mundial de Educação para Todos. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia, 1990.

PAIVA, T. F. **Recursos didáticos e as mediações necessárias para uma aprendizagem significativa para estudantes com NEE em aulas de Matemática**. Orientador: Geraldo Eustáquio Moreira. 2019. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/36042>. Acesso em: 4 maio de 2021.

PEREIRA, R. T.; ROLIM, L. A. Compreensões sobre as perspectivas pedagógicas desenvolvidas no atendimento educacional hospitalar e domiciliar no Brasil. **Perspectiva**, v. 38, n. 4, p. 1-22, 2021. Dossiê Migração e Educação. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2020.e70778>.

PETERS, I. Caminhos para o letramento na Educação Hospitalar. **Revista Interfaces**, v. 9, n. 1, p. 148-165, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5935/2179-0027.20180013>

QUAGLIO, E. M. H. Pedagogia hospitalar: realidade e desafios. *In*: BARBATO L. F. T.; BARCELOS, F. G.; FERREIRA G. H. C. (org.). **Práticas de Ensino: Teoria e Prática em Ambientes Formais e Informais**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016. [recurso digital].

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

SALLA, H.; NERY, E. S. S.; PAIVA, T. F. A Educação Matemática Inclusiva e Lúdica na formação de professores. *In*: MOREIRA, G. E. (org.). **Práticas de Ensino de Matemática**

em Cursos de Licenciatura em Pedagogia: oficinas como instrumentos de aprendizagem. São Paulo, SP: Editora Livraria da Física, 2020. v. 1, p. 79-106.

SALLA, H.; RAZUCK, R.; SANTOS, P. F. Atendimento Domiciliar e Inclusão: estudo de caso de um aluno com esclerose múltipla. *In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOLOGIA*, 44., 2014, Ribeirão Preto. **Anais [...]**. Ribeirão Preto: SBP, v. 1. p. 1-1. 2014.

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

SANTOS, K. V. G. **Práticas pedagógicas de professores das salas de recursos de altas habilidades/superdotação do Distrito Federal segundo a teoria de Joseph Renzulli.** Orientador: Geraldo Eustáquio Moreira. 2020. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/39980>. Acesso em: 4 maio 2022.

SANTOS, S. C. P.; VOGAS, R. S.; ROMEU, C.S.; VALENTE, G. S. C. Atendimento Pedagógico Domiciliar: um processo de inclusão. *In: MONTEIRO S. A. S. (org.). Ações e implicações para a (ex) inclusão 2.* Ponta Grossa, PR: Atena, 2020. p. 119-131. [recurso eletrônico]. DOI 10.22533/at.ed.17120040311. Disponível em: <https://www.researchgate>. Acesso em: 25 jul. 2020.

SCHILKE, A. L. T.; NUNES L. B.; METZ P. P.; RIBEIRO R.; SARDINHA R. Saúde e Educação na Rede Municipal de Niterói: Conflitos e Desafios. *In: AROSA, A. C.; MARINA L. (org.). A organização escolar em ciclos na rede municipal de Niterói.* Rio de Janeiro: Oficina de Livros, 2010. v. 1, p. 197-211.

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

SILVA, M. V. G.; HUSSEIN, F. R. G. S.; MARQUES, C. A.; Jogos didáticos para o ensino de ciências naturais e matemática no Atendimento Pedagógico Domiciliar. **Revista Dynamis**, v. 25, n. 1, p. 180-195, 2019. Disponível em: <https://bu.furb.br/ojs/index.php/dynamis/article/view/7523/4186>. Acesso em: 1 mar. 2021.

SOUSA, M. A.; CAIXETA, J. E.; SANTOS, P. F. A metodologia qualitativa na promoção de contextos educacionais potencializadores de inclusão. **Indagatio Didactica**, v. 8, n. 3, p. 94-108, 2016. DOI: <https://doi.org/10.34624/id.v8i3.2581>

SOUZA, T. S.; MENEZES, C. V. A. Atendimento Pedagógico Domiciliar: A garantia do direito no Estado do Paraná. **Caderno PAIC**, v. 18, n. 1, p. 525-541, 2017. Disponível em: <https://cadernopaic.fae.edu/cadernopaic/article/download/279/227> Acesso em: 2 dez. 2021.

TEIXEIRA, C. J. **A proposição de problemas como estratégia de aprendizagem da matemática: uma ênfase sobre efetividade, colaboração e criatividade.** Orientador: Geraldo Eustáquio Moreira. 2019. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

TEIXEIRA, C. J.; PAIVA, T. F.; MOREIRA, G. E. Matemática e Inclusão: para além dos resultados. **Revista de Educação Matemática**, v. 15, n. 20, p. 389-408, 2018. DOI: <https://doi.org/10.25090/remat25269062v15n202018p389a408>.

VIEIRA, L. B. **Educação matemática crítica na perspectiva de educar em Direitos Humanos**: conexões entre políticas públicas e formação de professores. Orientador: Geraldo Eustáquio Moreira. 2020. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/38682>. Acesso em: 20 ago. 2021.

VIEIRA, S. V. S. **Estudo de caso sobre a implementação do atendimento pedagógico domiciliar em Belford Roxo/RJ**. Orientadora: Márcia Denise Pletsch. 2017. 110 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2017.

VIGOTSKI, L. S.² **A formação social da mente**. Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2010

² Para esta Tese, utilizaremos a terminologia ‘Vigotski’, adotada por Prestes (2010), após estudo sobre a tradução do nome do autor do russo para o português.

CAPÍTULO II

OS ESTUDANTES EM SITUAÇÃO DE ATENDIMENTO PEDAGÓGICO DOMICILIAR NO DISTRITO FEDERAL: CARACTERÍSTICAS GERAIS

RESUMO

O objetivo geral deste artigo foi identificar quem são, quantos são e onde estão matriculados os estudantes em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar no Distrito Federal. Para tal, elencamos os seguintes objetivos específicos: (i) identificar quem são os estudantes em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar no Distrito Federal; (ii) verificar a quantidade de estudantes em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar, por unidade de ensino, etapa/modalidade e período/ano/série/segmento em que estão matriculados; e (iii) caracterizar as instituições escolares nas quais os estudantes em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar estão matriculados. Esse é um estudo com a abordagem da pesquisa qualitativa, em que realizamos uma pesquisa exploratória e documental, cujo instrumento utilizado para a recolha de dados foi a carta de solicitação de dados. Foram dois lócus de recolha de dados, nomeadamente: todas as Coordenações Regionais de Ensino do Distrito Federal e as unidades de ensino da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal que possuem estudantes em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar no Distrito Federal matriculados. O mapeamento para a identificação de quem são, quantos são e onde estão matriculados os estudantes em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar no Distrito Federal apontou dados totalmente díspares: entre os informados pelas Coordenações Regionais de Ensino, são 18 estudantes em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar e duas solicitações em andamento, mas, de acordo com as unidades de ensino, são apenas nove. Todas essas ofertas de escolarização acontecem por determinação do Poder Judiciário. Esses dados apontam para um descaso da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, em dar continuidade à escolarização dos sujeitos acamados, mas também uma desinformação dos profissionais envolvidos sobre o Atendimento Pedagógico Domiciliar no Distrito Federal. Todavia, as características das instituições escolares nas quais os estudantes em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar estão matriculados demonstram um esforço interno em busca de ofertar uma escolarização que atenda às Necessidades Educacionais Específicas desses estudantes.

Palavras-chave: Educação, Atendimento Pedagógico Domiciliar, Oferta de Escolarização, Características das Escolas, Projeto Político Pedagógico.

ABSTRACT

The general aim of this article is to find out who and how many students are under Pedagogical Home Care in the Federal District and in which schools they are enrolled. For this purpose, we established the specific aims as follows: (i) identify who are the students under Pedagogical Home Care in the Federal District; (ii) find out the number of students under Pedagogical Home Care in each Teaching Unit, the stage/approach and period/year/grade/segment in which they are enrolled; and (iii) characterize the schools in which students under Pedagogical Home Care are enrolled. This is a Qualitative Research study to carry out an Exploratory Documentary Research using the instrument data request letter for data collection. The analysis technique used was document analysis. Two settings were selected for data collection, namely: all the Regional Education Coordination of the

Federal District and the teaching units of the State Department of Education of the Federal District with students enrolled in Pedagogical Home Care. The mapping to identify who and how many students under Home Pedagogical Care in the Federal District and where they are enrolled showed totally different data: according to the Regional Teaching Coordinations there are 18 students under Home Pedagogical Care and two applications in progress, but according to the teaching units there are nine students only. All these schooling provisions are determined by the Judiciary. The data point to negligence of the State Department of Education of the Federal District in continuing the schooling of bedridden subjects, in addition to lack of information about Pedagogical Home Care in the Federal District. However, the characteristics of the school institutions in which students under Home Pedagogical Care are enrolled demonstrate an internal search effort to provide schooling that meets the Specific Educational Needs of the students.

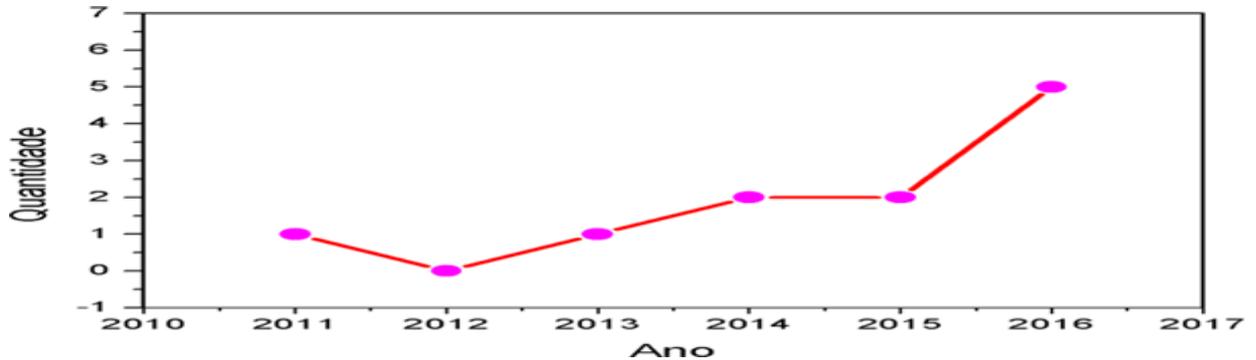
Keywords: Education, Pedagogical Home Care, Schooling Provision, Schools' Characteristics, Pedagogical Political Project.

1 INTRODUÇÃO

Neste estudo, realizamos um mapeamento referente à oferta do Atendimento Pedagógico Domiciliar (APD) no âmbito do Distrito Federal. Nosso objetivo é responder ao seguinte questionamento: 'Quem são, quantos são e onde estão matriculados os estudantes em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar no Distrito Federal?'. A busca por esse panorama no Distrito Federal se relaciona ao entendimento de que a continuidade da escolarização é assegurada na Constituição brasileira de 1988, no Art. 205: "A Educação é um direito universal", ou seja, mesmo em condição de adoecimento e diante da impossibilidade de frequentar fisicamente a escola, o direito à escolarização é assegurado por nossa Carta Magna.

Em pesquisa realizada durante o mestrado (SALLA, 2017), identificamos cinco estudantes em situação de APD matriculados na SEEDF, entre 2010 e 2017. Entretanto, não aprofundamos tal aspecto no estudo; apresentamos apenas a quantidade, tal como mostra a Figura 3:

Figura 3 - Quantidade de estudantes em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar no Distrito Federal



Fonte: Salla (2017, p. 35).

Na referida pesquisa, focamos em elencar a proposta de escolarização presente nas publicações do Ministério da Educação (MEC), principalmente nos documentos Classe hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: estratégias e orientações (BRASIL, 2002); Política Nacional de Educação Especial (PNEE) (BRASIL, 2008); as publicações sobre o APD em teses e dissertações; além dos documentos disponibilizados pela SEEDF relacionados à organização e à oferta de Educação, em específico:

Planejamento Estratégico da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) 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 (SALLA, 2017, p. 89).

Nessa feita, propomos a seguinte produção: “Sugestão de normativa para a organização do Atendimento Pedagógico Domiciliar no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal”. Entendemos que a organização da oferta do referido serviço é um dos problemas presentes no contexto do Distrito Federal, mas também perpassa por outros fatores que pretendemos visualizar, em parte, neste estudo.

Conforme Salla (2017), a modalidade educacional APD tem a finalidade de possibilitar a continuidade da escolarização, em uma perspectiva de Educação Inclusiva. Sua necessidade se faz, quando as rupturas causadas pelo adoecimento impossibilitam que o estudante frequente fisicamente a escola, pois está atendendo às prescrições médicas de ficar em seu lar, em convalescença.

Em uma perspectiva de Educação Inclusiva, o APD restringe-se não apenas à construção de contextos de ensino-aprendizagem dentro da residência do estudante, pois busca-se manter, dentro das possibilidades, os vínculos entre o sujeito e sua escola de origem,

a exemplo de conexões virtuais. Trata-se, também, de uma dinâmica de educação transitória ao sujeito, enquanto as condições de saúde inviabilizam a frequência escolar presencial. Ademais, o professor é o profissional que irá à residência desenvolver relações de ensino-aprendizagem dos conteúdos acadêmicos, procurando atender às Necessidades Educacionais Específicas (NEE), isso quando acontece numa perspectiva de Educação Inclusiva.

Quando nos referimos às rupturas causadas pelo adoecimento, estamos evocando o entendimento de Bury (2001), quando afirma que a doença causa impactos e igualmente muda pontos e contextos importantes da biografia do sujeito. Sendo assim, insurgem outros trajetos relacionados às condições biológicas, emergem novas demandas sociais, culturais, tecnológicas, de bens e serviços, de acordo com o comprometimento orgânico relacionado ao quadro clínico do indivíduo, por exemplo, doença crônico-degenerativa, doença crônica, doença rara degenerativa, sequelas de acidente, dentre outras.

Segundo Vigotski (1993), existem potencialidades e restrições que são construídas no percurso de vida, as quais fazem com que cada pessoa internalize, de forma diferente, as experiências e vivências. Essa condição humana permite constantes metamorfoses. As ideias de Bury (2001) e de Vigotski (1993) mantêm certa conexão, ao abordarem que as necessidades humanas são construídas no percurso da existência não apenas pelas mudanças constituídas na ontogênese do sujeito, mas também pelo papel dos outros seres humanos de ajudá-lo. Nesse sentido, garantir a continuidade da escolarização faz parte dessas ações.

A importância de se conhecer o estudante perpassa por toda a educação, não apenas na modalidade APD, sendo esta uma das ações em busca de ajudá-lo. Dessa forma, é possível compreender processos de desenvolvimento e de aprendizagem que dizem respeito ao sujeito, sempre levando em conta as atividades cotidianas realizadas, as suas NEE, as suas expectativas, as interações com a comunidade, as temáticas de interesse e as rupturas provocadas pelo adoecimento.

Nesse sentido, as características dos estudantes em situação de APD provocadas pelas rupturas do adoecimento podem impactar o pensamento, a linguagem, as emoções, o que não retira a importância da aprendizagem e do desenvolvimento do sujeito. Pelo contrário, tal situação reafirma a relevância de não interromper a escolarização, uma vez que a continuidade desse percurso reverbera positivamente no desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores – usando aqui expressões de Vigotski (2010).

Segundo Freire (1987), conhecer o estudante e a comunidade a que pertence possibilita aos professores questionarem, refletirem, planejarem soluções rumo à escolarização, visando à autonomia, à liberdade e à promoção do direito à palavra, sendo essa

também uma possibilidade de construir contextos de ensino-aprendizagem, o que desperta a curiosidade e o desejo de aprender dos envolvidos.

De acordo com Vigotski (2010), as características da criança não são imutáveis: é preciso um olhar abrangente, relacionado não apenas ao observar, mas em ajudar a desenvolver as funções psíquicas e os processos de reorganização interna, provocando, assim, no sujeito diferentes formas de reagir externamente. Afinal, “o homem é um ser social e, fora da relação com a sociedade, jamais desenvolveria as qualidades, as características que são resultados do desenvolvimento metódico de toda a humanidade” (VIGOTSKI, 2018, p. 90).

Nesse sentido, conhecer os estudantes e suas características é fundamental aos professores e aos pesquisadores da área de educação. No âmbito do APD, esse processo poderá contribuir para que tal modalidade se configure em uma perspectiva inclusiva.

Dito isso, propomos, neste artigo, o seguinte objetivo geral: identificar quem são, quantos são e onde estão matriculados os estudantes em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar no Distrito Federal. Tal mapeamento aconteceu ‘na ponta’ da organização da SEEDF, buscando dados relacionados não apenas à quantidade de estudantes em situação de APD, mas onde estão matriculados tais sujeitos e as características das unidades escolares. Dessa forma, os objetivos específicos foram:

- identificar quem são os estudantes em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar no Distrito Federal;
- verificar a quantidade de estudantes em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar, por unidade de ensino, etapa/modalidade e período/ano/série/segmento em que estão matriculados; e
- caracterizar as instituições escolares nas quais os estudantes em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar estão matriculados.

Dado o contexto de construção da Educação Inclusiva em todos os âmbitos de oferta de escolarização, inclusive no APD, entendemos que esse olhar aprofundado evoca respostas a algumas inquietações, não apenas a respeito das características das unidades de ensino presentes nos PPP, mas também da proposta de escolarização relacionada à ‘enturmação’ do estudante em situação de APD.

Neste estudo, a caracterização do estudante em situação de APD tem como referencial teórico a Teoria Histórico-Cultural³, a qual, além de ser pertinente ao contexto educacional, volta-se também ao social e à constituição do sujeito. Ela fornece pressupostos importantes relacionados à construção de conceitos acadêmicos, à aprendizagem e ao desenvolvimento do sujeito, aspectos fundantes para sua inclusão social e escolar.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e a oferta de APD

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) foi criada em 2000, com a extinção da Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF). A Instituição “[...] conta com 50 mil servidores, incluindo profissionais das carreiras: magistério público e assistência à educação.” (DISTRITO FEDERAL, 2020a, p. 5).

A página eletrônica da SEEDF é um espaço de divulgação dos serviços prestados, no qual são disponibilizados dados sobre sua organização e funcionamento. Dentre essas inúmeras informações, constam os seus princípios:

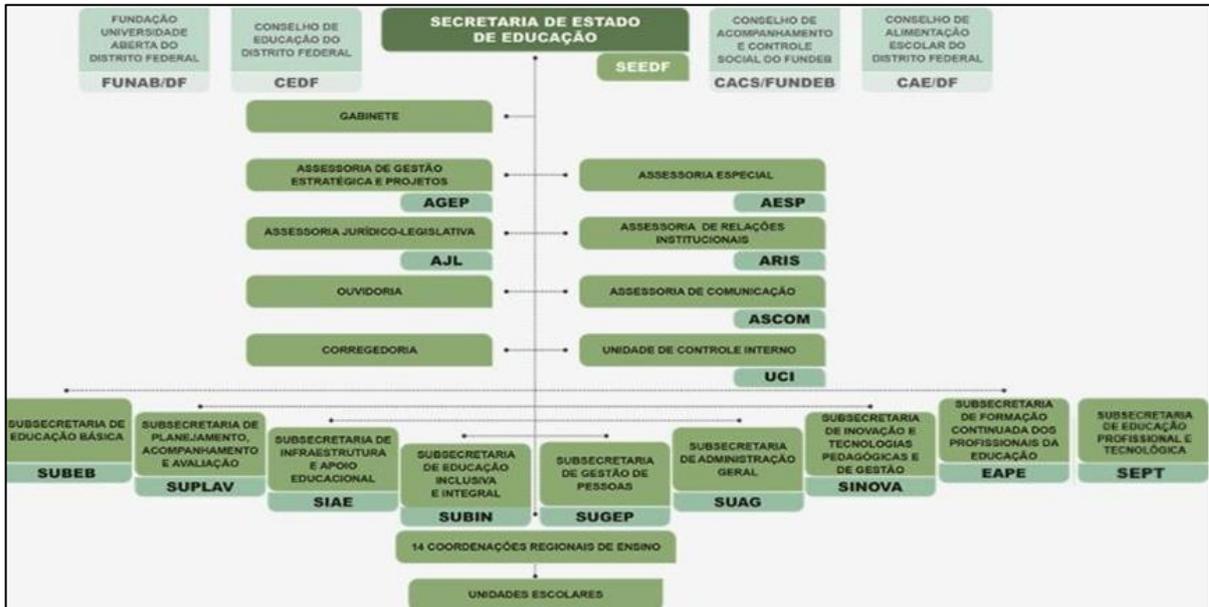
MISSÃO - Proporcionar uma educação pública, gratuita e democrática, voltada à formação integral do ser humano para que possa atuar como agente de construção científica, cultural e política da sociedade, assegurando a universalização do acesso à escola e da permanência com êxito no decorrer do percurso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

VISÃO - Ser referência nacional na prestação de serviços educacionais de qualidade. VALORES: Qualidade - Excelência na oferta dos serviços educacionais e nos resultados do ensino; Democratização - Transparência, parceria e descentralização nos atos da gestão. Equidade Garantia da oferta de educação pública, gratuita e de qualidade para todos; Compromisso - Coerência entre as ações e os objetivos da instituição. Ética - Compromisso com a educação e com os direitos humanos (DISTRITO FEDERAL, 2020a, sp).

Para cumprir os propósitos sociais que lhe compete, a SEEDF se organiza em nove Subsecretarias, 14 Coordenações Regionais de Ensino e 783 instituições de Educação. São 460.000 estudantes matriculados em 2020. As funções de cada parte dessa superestrutura estão elencadas no documento “Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal”, sendo que a versão reformulada foi apresentada em 2019. A organização segue o organograma presente na figura 4, a seguir:

³ Adotaremos a terminologia Teoria Histórico-Cultural já que, por ter sido utilizada pela Professora Doutora Zoia Prestes nas traduções do russo para o português, ela nos alerta que outras denominações são utilizadas com “[...] sócio-histórica, sócio-interacionista, sociocultural entre outras” [sic] (PRESTES, 2010, p. 147).

Figura 4 - Organograma da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal



Fonte: Sítio eletrônico da SEEDF (disponível em <http://www.educacao.df.gov.br/organograma-seedf/>).

Nessa estrutura, a Subsecretaria de Educação Inclusiva e Integral (Subin) assume, dentre outras, as seguintes atribuições, conforme descritas no Art.1º. “definir, elaborar, implantar, acompanhar e implementar políticas, diretrizes específicas e orientações relacionadas ao trabalho pedagógico desenvolvido nas etapas e nas modalidades da Educação Básica, no âmbito da Rede Pública de Ensino” (DISTRITO FEDERAL, 2019, n.p.). Em relação ao acesso à escolarização via SEEDF, há muitas decisões cotidianas de curto, de médio e de longo prazo que dependem de reflexões e ações que acontecem na Subin, inclusive as que visam à implementação de políticas públicas conexas ao APD.

O elo entre a Subin e as escolas acontece por intermédio das 14 Coordenações Regionais de Ensino (CRE). São elas: CRE Brazlândia, CRE Ceilândia, CRE Gama, CRE Guará, CRE Núcleo Bandeirante, CRE Paranoá, CRE Planaltina, CRE Plano Piloto, CRE Recanto das Emas, CRE Samambaia, CRE Santa Maria, CRE São Sebastião, CRE Sobradinho, CRE Taguatinga. Elas têm como função, conforme o Artigo 174, “coordenar, orientar, articular e supervisionar, no âmbito de sua área de atuação e junto às unidades escolares vinculadas, as políticas educacionais, administrativas e de aperfeiçoamento dos profissionais da educação instituídas pela Secretaria;” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 5).

Subordinadas às CRE estão as unidades de Educação que, segundo a Carta de Serviços, são: “[...] 660 escolas de Educação Básica, cinco Centros de Ensino Profissionalizantes, além de 17 Centros de Interscholares de Línguas, 50 Centros de Educação da Primeira Infância e, ainda, 13 Centros de Ensino Especial” (DISTRITO FEDERAL,

2020b, p. 5). Destaca-se na estrutura da SEEDF a existência de serviços especializados, ofertados em locais diferentes, mas nem sempre são escolas localizadas na origem dos estudantes.

Centro 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 Bilíngue de Taguatinga (EBT) (DISTRITO FEDERAL, 2020b, p. 5).

Os estudantes com laudos médicos atestando algum problema de saúde podem ser enturcados em espaços de educação especializada. Entretanto, antes passam por avaliações realizadas pelo Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA). Dentre os referidos espaços, tem-se: “[...] Classe comum inclusiva, Integração Inversa, Classe Especial, EJA Interventiva, Classe Bilíngue, Classe Bilíngue Mediada, Classe Bilíngue Diferenciada. Os critérios de enturmação são estabelecidos pelo documento Estratégia de Matrícula da Rede Pública de Ensino” (DISTRITO FEDERAL, 2020b, p. 23).

Pontua-se que a SEEDF ainda possui unidades de ensino específicas para estudantes com deficiência. Conforme destaca a Secretaria, são espaços de caráter transitório, mas, na prática, muitos estudantes ainda têm acesso aos Centros de Ensino Especial (CEE), ou seja:

[...] escolas especializadas para o atendimento complementar a estudantes com deficiência incluídos em escolas regulares e para estudantes com maior grau de comprometimento em caráter exclusivo. São ofertados: currículo funcional; oficinas pedagógicas; educação física; dança; musicoterapia; Serviço de orientação ao trabalho (DISTRITO FEDERAL, 2020b, p. 17).

Enquanto as matrículas dos estudantes sem deficiência podem ser feitas a qualquer momento, as matrículas de estudantes da Educação Especial seguem critérios diferenciados, conforme a ressalva a própria Secretaria: “[...] preferencialmente no mês de outubro, ou a qualquer época do ano, estando condicionado à existência da vaga [...]” (DISTRITO FEDERAL, 2020b, p. 28).

Ressalta-se que a organização estrutural da SEEDF está em consonância com o Decreto 10.502, de 3 de setembro de 2020, o qual instituiu “a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida”. Essa política implementada está alinhada às posturas neoliberais, presentes na gestão do atual governo (2018-2022). Tal legislação desconsidera os achados da Ciência em diversos âmbitos, desde as questões sanitárias até as sociais, ao negar políticas de Estado que visem à equidade anteriormente implementadas.

Esse retrocesso vai ao revés da Declaração de Direitos das Pessoas Deficientes (1975) e do Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes (1982), acordos internacionais dos quais o Brasil é signatário. Também vai de encontro à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), instituída em 2008, para regulamentar a Educação Especial.

A resistência em mudar a organização estrutural depois de 2008 para se adequar à proposta da PNEEPEI demonstra que a SEEDF tem entraves locais, os quais dificultam a adoção de medidas reais que visem à inclusão. Por exemplo, a oferta da vaga, a existência de escolas especializadas, as modalidades de Educação que não sejam efetivamente inclusivas evidenciam que a oferta de Educação pela SEEDF é um misto que compreende a inclusão, a segregação e a integração e, em alguns casos, a exclusão escolar. Nos documentos que pesquisamos para caracterizar essa instituição, não existe menção ao APD; o Regimento Interno da SEEDF aborda a escolarização dos estudantes acamados, propondo, por exemplo, atividades pedagógicas domiciliares; entretanto, a organização de tais atividades é atribuição das instituições de ensino. É o que podemos observar no Art. 284 do referido documento:

Art. 284. A escolaridade e o atendimento educacional especializado em classe hospitalar e/ou em domicílio aos estudantes matriculados em unidades escolares e impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde prolongado, que implique internação hospitalar, atendimento ambulatorial ou permanência em domicílio, serão garantidos por meio de atividades pedagógicas domiciliares, sob a responsabilidade da equipe gestora, do corpo docente e família e/ou responsável legal do estudante, devidamente previstos no Projeto Político Pedagógico – PPP da unidade escolar. §4º As atividades pedagógicas domiciliares referem-se às aprendizagens desenvolvidas em sala de aula e avaliadas na perspectiva formativa (DISTRITO FEDERAL, 2019a, p. 104).

O Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal propõe orientações para a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas da SEEDF, não só elencando a participação desde a construção, a avaliação e a execução, em todos os âmbitos da comunidade escolar, desde os gestores, os professores, os pais e os estudantes, mas também destacando que os PPP são anuais, sendo disponibilizados na página eletrônica da SEEDF.

Outro documento que aborda o PPP é a Estratégia de Matrícula de 2020⁴ (2019b), porém, com uma nova nomenclatura – Projeto Pedagógico (PP). Este é um instrumento regulador de atividades e projetos a serem implementados na escola, seja em âmbito local ou

⁴ A Estratégia de Matrícula é o documento que “[...] propõe diretrizes gerais para melhor redimensionamento das ações das Unidades Escolares, procurando assim, adequar as necessidades da comunidade à uma proposta de atendimento com qualidade” (DISTRITO FEDERAL, 2020a, s/p).

distrital, conforme institucionalizados na Rede: as Escolas Parque, Educação em Tempo Integral; Programa Ensino Médio em Tempo Integral; Escola Meninos e Meninas do Parque; Escola do Parque da Cidade; Núcleos de Ensino das Unidades de Internação de estudantes que cumprem medidas socioeducativas.

Outrossim, pondera que o PPP é o documento que regulamenta ações para evitar a evasão e determinar os limites máximos e mínimos de estudantes por turma. Todavia, não aborda o APD, especificamente, como faz com as demais modalidades de ensino ofertadas.

Entendemos que as ações e reflexões sobre o APD precisam acontecer dentro da comunidade escolar, e o espaço do PPP é excelente. Mas, além disso, é fundamental haver uma organização do órgão central da SEEDF, uma vez que a efetivação de uma política pública perpassa não somente pela oferta da vaga, pois envolvem tantas outras questões de ordem estrutural e pedagógica.

A organização da SEEDF demonstra uma busca por normatizar o acesso à escolarização, de forma a atender a todos, porém, nas entrelinhas, parece negar o APD, ao deixar para as unidades de ensino a responsabilidade de fomentar essa política pública, isentando-se do seu papel de gestora, por meio do qual organiza as questões trabalhistas, como a locação de profissionais, o deslocamento para as residências dos estudantes em situação de APD, dentre outros aspectos que dependem dos órgãos centrais.

2.2 O Atendimento Pedagógico Domiciliar: um direito constituído

A preocupação com a continuidade da escolarização de pessoas acamadas que não podem frequentar fisicamente a escola por motivos de saúde não é recente. A primeira lei surgiu em 1969, a Lei nº 1.044/69, que respaldava tal processo, no qual era empregado o uso de “exercícios domiciliares com acompanhamento da escola” (BRASIL, 1969). Essa legislação se configurou como o primeiro passo para a oferta de Educação no contexto de cuidados com a saúde, entretanto, era vinculada a um paradigma integracionista.

A referida lei de 1969 foi um grande avanço. Não apenas por ser a primeira normatização, mas porque reconheceu a necessidade da continuidade de escolarização em face da condição de adoecimento dos sujeitos. Todavia, apresentava problemas na forma da oferta de Educação, pois um processo educativo restrito a resolver exercícios escolares domiciliares deixava de lado vários outros aspectos que compunham o processo de ensino-aprendizagem.

Essa forma de oferta de escolarização perdurou em muitas esferas do Estado, seja no âmbito dos governos federal, estadual ou municipal, apoiados no parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) 6/98 do Ministério da Educação (MEC). Nele, era preconizada a “[...] compensação de ausência às aulas mediante exercícios domiciliares [...]” (BRASIL, 1998, s.p.). Em nossa interpretação, essa realidade evidencia uma clara resistência do Estado em não desenvolver ou mesmo efetivar políticas de oferta de escolarização universal, contrapondo-se a uma Educação Inclusiva. O posicionamento adotado pelo CNE contraria acordos internacionais dos quais o Brasil é signatário, entre eles, destacam-se a Declaração dos Direitos Humanos (1948), a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, da Conferência Mundial de Jomtien (1990), e a Declaração de Salamanca (1994).

De igual modo, o CNE 6/98 não considera a existência de leis nacionais de direito à Educação Inclusiva para todos, numa perspectiva de promoção da equidade. Em consequência, ele desconsidera a Lei nº 8.069 de 13 de junho de 1990, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); a Política Nacional de Educação Especial, de 1994; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996; além da Constituição brasileira, Lei Magna do nosso País.

Alguns esforços e ações emergiram em busca da oferta e continuidade da escolarização para sujeitos acamados, no âmbito da Educação Hospitalar, das Classes Hospitalares, e do APD. Entre essas leis destacam-se as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (DNEE), de 2001, que preconiza, no Art. 13º, que o “[...] atendimento em ambiente domiciliar devem dar continuidade ao processo de desenvolvimento e ao processo de aprendizagem de alunos matriculados em escolas da Educação Básica [...]”; assim como a publicação do MEC de 2002 – “Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: estratégias e orientações”, cuja legislação propõe uma interligação entre as Secretarias de Educação e de Saúde.

Do mesmo modo, na área da Saúde, destaca-se a Política Nacional de Humanização do Sistema Único de Saúde (SUS), propondo, desde 2004, ações inovadoras no “Humaniza SUS: política nacional de humanização”, em uma clara tentativa de integração de diferentes serviços em busca do cuidar.

[...] Se os determinantes do processo saúde/doença, nos planos individual e coletivo, encontram-se localizados na maneira como as condições de vida são produzidas, isto é, na alimentação, na escolaridade, na habitação, no trabalho, na capacidade de consumo e no acesso a direitos garantidos pelo Poder Público, então é impossível conceber o planejamento e a gestão da saúde sem a integração das políticas sociais (educação, transporte, ação social) [...] (BRASIL, 2004, p. 51).

A Lei nº 13.716, de 24 de setembro de 2018, prevê “Assegurar atendimento educacional ao aluno da Educação Básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado”. Essa política se configura em uma promissora forma de escolarização para estudantes em contextos de adoecimento e cuidados com a saúde. Ela dialoga diretamente com os seguintes princípios da Constituição Federal de 1988, dispostos no Art. 214 – II - Universalização do atendimento escolar – e no Art. 205 – A educação, direito de todos e dever do Estado e da Família.

A forma como o discurso está posto no texto da Lei nº 13.716/2018 coloca dúvidas sobre a intencionalidade dessa mudança, uma vez que a referida legislação não regulariza tal ação, mas apenas pontua que essa modalidade de educação deve ocorrer “conforme dispuser o Poder Público em regulamento, na esfera de sua competência federativa”. Em outras palavras, deixa a questão para Estados e Municípios.

Art. 4º-A. É assegurado atendimento educacional, durante o período de internação, ao aluno da Educação Básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado, conforme dispuser o Poder Público em regulamento, na esfera de sua competência federativa (BRASIL, 2018, Art. 4º-A).

Em um primeiro momento, parece um avanço, afinal, traz à tona, no cenário nacional, a discussão sobre a temática da oferta de escolarização aos sujeitos acamados. Todavia, deixa em aberto a forma como acontecerá essa oferta nos diversos recantos desse imenso país, pois alguns fatores podem se configurar como impedimentos de sua efetivação, a exemplo da ausência de formação inicial e continuada referente à Educação Hospitalar e à precarização da Educação, entre outros.

Segundo Ganem e Silva (2019), o direito ao APD ainda é negligenciado no Brasil, em razão da ausência de ações por parte dos governos estaduais e municipais. O APD, portanto, não é um favor ou uma exceção para alguns: trata-se de um direito constituído como parte da universalização da oferta de Educação. Em consequência disso, urge a necessidade de sua presença em políticas públicas em todos os âmbitos, de modo que seja organizado e ofertado em todas as Secretarias de Educação das unidades da Federação.

2.3 A Teoria Histórico-Cultural

As pesquisas de Vigotski (1896-1934) centraram-se no estudo do ser humano e, dedicavam-se principalmente à pedologia⁵, pois, para o autor, “[...] o desenvolvimento da criança é um processo complexo, que contém uma série de regularidades muito complexas, e que o objeto dessa ciência está no estudo dessas regularidades” (VIGOTSKI, 2018, p. 36).

O autor propõe três leis básicas ou especificidades para abordar o desenvolvimento infantil. A primeira “[...] é esse o processo que transcorre no tempo, mas o faz ciclicamente” (VIGOTSKI, 2018, p. 23). Ou seja, o tempo e o ritmo do desenvolvimento infantil (físico e das funções psíquicas) não coincidem, acontecendo em ciclos que contém acelerações e desacelerações no curso da vida. Em caso de compararmos os sujeitos, essa diferença entre eles tem maior visibilidade de acordo com a idade.

A segunda lei refere-se a “[...] particularidades isoladas (que) não se desenvolvem de modo regular e proporcional” (VIGOTSKI, 2018, p. 24). Isto é, a complexidade presente nos processos de desenvolvimento que, ora são progressivos, ora são regressivos, estão interligados e se constituem dentro das necessidades apresentadas no curso da vida.

Por último, a terceira “[...] lei da metamorfose no desenvolvimento infantil” (VIGOTSKI, 2018, p. 28) trata-se da constituição de novas características que surgem não como mudanças das anteriores (evolução), mas, sim, organizadas por estas. Como bem pondera o autor, a criança pré-escolar não é apenas um bebê maior. Ele defende que cada etapa possui um desenvolvimento referente a ela em específico. O autor destaca que

(é) um processo complexo que inclui, por força (de sua ciclicidade) de sua desproporcionalidade, a reestruturação das relações entre seus aspectos, entre diferentes partes do organismo, entre diferentes funções da personalidade; uma reestruturação que conduz à mudança toda a personalidade da criança, todo o seu organismo, em cada novo degrau. Em seguida, podemos dizer que o processo de desenvolvimento infantil não se esgota apenas com essa reestruturação, mas inclui um circuito inteiro de mudanças e transformações qualitativas, de metamorfose, quando, diante dos nossos olhos, surge uma nova forma que, no degrau precedente, não existia, apesar de seu surgimento ter sido preparado pelo desenvolvimento anterior (VIGOTSKI, 2018, p. 29).

As três leis básicas do desenvolvimento infantil postuladas por Vigotski (2018) evidenciam que a mudança é uma característica importante na definição do ser humano. Ao elencar que a idade cronológica não o define, o autor aponta que a natureza irregular e a capacidade de interligação impactam no percurso da vida de cada sujeito.

⁵ Pedologia “[...] é a ciência do desenvolvimento da criança. O desenvolvimento da criança é o objeto direto e imediato da nossa ciência” (VIGOTSKI, 2018, p. 18).

Ao abordar as “Leis gerais do desenvolvimento psicológico da criança⁶” o autor pontua que existe uma inter-relação e interligação de dependência entre todos os aspectos do ser humano, sejam eles orgânicos, psíquicos ou sociais. Desse modo, as reorganizações internas acontecem de acordo com o nível de consciência da pessoa naquele instante, definindo características psíquicas; entre elas, citamos a emoção, a percepção, a atenção, a empatia, a atividade voluntária e a involuntária. Assim, no curso do desenvolvimento do sujeito, tais aspectos se modificam em si e nas correlações com os demais. Dessa forma, essas leis podem ser definidas como:

- (1) em cada etapa etária, diferentes funções em distintos graus estão separadas da consciência como um todo e são diferenciadas internamente em diferentes graus. Por isso, nunca há desenvolvimento regular da função (VIGOTSKI, 2018, p. 101-102).
- (2) A função que se diferencia nessa idade não adquire simplesmente uma independência relativa da consciência como um todo, mas ocupa um lugar central em todo o seu sistema, se apresenta na qualidade de função dominante que determina, em certa medida, a atividade de toda a consciência (VIGOTSKI, 2018, p. 102).
- (3) [...] a função dominante na consciência se encontra em condições benéficas máximas de seu desenvolvimento, pois todas as outras formas de atividade da consciência parecem servi-la (VIGOTSKI, 2018, p. 104).
- (4) O processo seguinte de diferenciação funcional da consciência ocorre não pelo caminho direto do surgimento de uma nova função dominante e de um novo sistema de relações interfuncionais a ela correspondente, mas pelo caminho da reestruturação do sistema antigo e de sua transformação num novo sistema (VIGOTSKI, 2018, p. 109).

Vigotski (2018) postula também as três leis do desenvolvimento do sistema nervoso. Ele pontua que muitas pesquisas ainda precisam ser desenvolvidas nessa área. Seus pressupostos são:

- (1) nos estágios iniciais de desenvolvimento, determinadas funções cerebrais são executadas com o auxílio dos centros inferiores, mas, no decorrer dele, as mesmas funções transitam para os centros superiores.
- (2) na transição das funções para o nível superior, os centros inferiores que anteriormente as executavam não se separam em definitivo de sua função, mas se conservam, incluindo-se como uma instância subordinada à atividade dos centros superiores.
- (3) lei de emancipação dos centros nervosos (é comumente denominada desse modo). Ela significa que, dada uma fragilidade funcional dos centros superiores que surge em decorrência de motivos orgânicos ou dinâmicos, os centros inferiores se emancipam, começam a agir independentemente, tomando para si a execução da função que não é mais garantida pelos centros superiores afetados (VIGOTSKI, 2018, p. 32-33).

Esses pressupostos que fundamentam a Teoria Histórico-Cultural nos possibilitam

⁶ Essas leis se referem às crianças, mas, para nós, elas se referem ao percurso de vida dos seres humanos, desde o nascimento até a finitude.

olhar as características dos estudantes em situação de APD e entender que existem interligações presentes no desenvolvimento dos sujeitos. Tais compreensões abrem espaços para buscar formas de ajudá-los nesses processos, como bem especifica o autor:

O fato central do desenvolvimento infantil, seja o do sistema endócrino ou o do organismo como um todo, o assim denominado desenvolvimento físico, seja o do sistema nervoso ou o psicológico, permanece sendo a alteração das relações internas do todo, a nova organização que a criança apresenta em cada novo degrau etário (VIGOTSKI, 2018, p. 146).

Segundo a Teoria Histórico-Cultural, as características humanas podem ser explicadas levando em conta as seguintes dimensões: filogenética, constituída no percurso da espécie (filogênese); a ontogenética, relacionada aos distintivos formados ao longo da existência de cada sujeito (ontogênese); e a sociogenética, que se pauta nas influências culturais, estabelecidas nas interações e internalizadas de forma singular (sociogênese).

O entendimento do percurso humano e das suas transformações constantes, tal como postula a Teoria Histórico-Cultural, configura-se como ponto importante ao observarmos as características do estudante em situação de APD, pois esses pressupostos têm uma amplitude para além das questões orgânicas presentes nos laudos médicos e/ou nas avaliações, ou seja, são instrumentos que não consideram as possibilidades presentes na Zona de Desenvolvimento Iminente⁷ do sujeito.

2.3.1 Filogênese

A filogênese, de acordo com Vigotski e Lúria (1996), relaciona-se ao curso do desenvolvimento da espécie humana. Ela deve ser observada na amplitude pertinente à complexidade do ser humano, considerando seu curso e não apenas os aspectos biológicos. “Se Darwin explicou a origem das espécies, Pavlov explicou a origem do indivíduo, ou seja, a biologia do indivíduo, experiência particular de um animal” (VIGOTSKI; LURIA, 1996, p. 57).

As características presentes na filogênese apontadas na Teoria Histórico-Cultural se relacionam não apenas aos aspectos físicos da constituição corporal ou às funções inatas do

⁷ Adotaremos o termo “Zona de Desenvolvimento Iminente” pelas razões expostas pela Professora Doutora Zoia Prestes, nas traduções do russo para o português, em que explicita “[...] defendemos que a tradução que mais se aproxima do termo zona **bljaichego razvitia é zona de desenvolvimento iminente**, pois sua característica é a das possibilidades de desenvolvimento, mais do que do imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrência, pois se a criança não tiver a possibilidade de contar com a colaboração de outra pessoa em determinados períodos de sua vida poderá não amadurecer certas funções intelectuais e mesmo tendo essa pessoa, isso não garante, por si só, o amadurecimento” (PRESTES, 2010, p. 173, grifo da autora).

indivíduo, a exemplo das percepções primitivas, da memória imediata ou primitiva. A dimensão da filogênese abarca também as características sociais do sujeito, sendo que a construção das funções psíquicas superiores depende das interações sociais, no âmbito da cultura e da sociedade. Outrossim, “[...] todas as funções da consciência formam-se originalmente na ação” (VIGOTSKI, 2008). Sobre tal questão, o autor argumenta:

[...] ao longo do desenvolvimento infantil, observa-se um fenômeno que recebeu a denominação de transição das funções para os centros superiores. Isso significa que funções que eram executadas por centros ou áreas inferiores do cérebro nos estágios iniciais de desenvolvimento começam, no decorrer deste, a ser executadas por centros superiores. Essa lei de transição de funções para os centros superiores é observada de modo bastante evidente tanto na filogênese quanto na ontogênese do cérebro (VIGOTSKI, 2018, p. 130).

Esse fenômeno é constituído na ação, como o uso da fala⁸. Segundo Vigotski (2001), o uso de signos é o alicerce das interações, das aprendizagens e dos entendimentos do mundo, pois “[...] 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” (VIGOTSKI, 2010, p. 35).

Considerando as diferentes formas de interação, constituídas entre as pessoas, sem utilizar o aparelho fonético, as ações desenvolvidas também se pautam na busca pela comunicação para se expressar. Portanto, tem a finalidade de suprir o imperativo de interagir socialmente. Para tal, o biológico e o social trabalham utilizando o meio para alcançar soluções, constituindo-as ferramentas e construtos sociais que vão além da utilização de outras partes do corpo e/ou objetos. Entre esses, estão: a língua de sinais, a Comunicação Alternativa (CA), a prancha de comunicação etc.

Outro exemplo que se pode destacar é a percepção, que tem um percurso constituído ao longo da vida. O argumento a seguir explicita bem essa questão: “as percepções da criança, inclusive as percepções de tempo e de espaço, ainda são primitivas e distintivas, e passará muito tempo até que se tornem as percepções que são características dos adultos” (VIGOTSKI; LURIA, 1996, p. 157). Assim, socialmente existe um papel importante a ser

⁸ Adotaremos o termo “fala” pelas razões expostas pela Professora Doutora Zoia Prestes, nas traduções do russo para o português, em que explicita: “A defesa de que a palavra *retch* está muito mais relacionada à fala e não à linguagem pode ser feita baseando-se apenas em dicionários. Mas, ao aprofundarmos os estudos das obras, descobrimos que Vigotski refere-se à relação entre o pensamento e a fala, ou seja, algo expresso oralmente ou de forma escrita” (PRESTES, 2010, p. 176). Esse sentido proposto que muda o termo não apenas na grafia, mas na importância da ação, sendo essencial para o pensamento de Vigotski, pois para ele essa é a norteadora para explicarmos o ser humano em interação com o meio, porque a intencionalidade dessa se constitui nos processos internos, ou seja, toda ação se constitui em sua intencionalidade provocada por uma necessidade constituída socialmente.

desenvolvido pelos outros membros da sociedade, o de ajudar nesse processo de transformação da função psíquica, seja no cotidiano das famílias ou nos contextos de ensino-aprendizagem de conteúdos acadêmicos na escolarização.

A filogênese humana, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, entende o biológico como não determinante, mas, dependente das interações sociais. Sendo assim, mobiliza pressupostos que nos ajudam na elaboração do argumento de que muitas das características dos estudantes em situação de APD – ou seja, aquelas presentes desde o nascimento – podem se beneficiar dos contextos educacionais, para mudar suas necessidades e encontrar nos conteúdos acadêmicos suporte para o desenvolvimento das suas funções psíquicas, entre elas a atividade intencional, as abstrações e a formação de conceitos.

Redig, Vaz e Lanini (2020), ao realizarem uma pesquisa com uma estudante com síndrome de Dravet em situação de APD, buscaram informações sobre a comunicação, as necessidades e as atividades que ela gostava de desenvolver. Ao atentar para tais características, os pesquisadores as utilizaram não como impedimento ou barreira para o desenvolvimento do sujeito, mas como informação pertinente para a escolha das atividades a serem propostas, tendo em vista despertar o interesse e possibilitar aprendizagens de conteúdos acadêmicos.

As características da filogênese na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural são importantes à escolarização, ao colocar as características humanas como dependentes dos aspectos relacionados à ontogênese e à sociogênese. Um ponto importante nesse debate é a dicotomia presente na imposição de limites e possibilidades vinculadas às singularidades da espécie relacionadas à plasticidade do cérebro. As transformações constituídas socialmente, com o uso dos signos para promover a mediação, possibilitam aprender e reorganizar funções como a memória, a atenção, a percepção, a lógica, entre outras.

2.3.2 *Ontogênese*

Vigotski (2005), ao abordar em seus estudos a ontogênese, elenca os aspectos pertinentes às potencialidades e às restrições constituídas no percurso de vida, nas vivências, nas experiências, nas emoções presentes nas interações, seja com outros sujeitos, seja com o meio, além dos objetos culturais criados. O autor defende que:

O meio não deve ser estudado como um ambiente de desenvolvimento que, por força de conter determinadas qualidades ou características, já define pura e objetivamente o desenvolvimento da criança. É sempre necessário abordá-lo do ponto de vista da relação existente entre ele e a criança numa determinada etapa de desenvolvimento (VIGOTSKI, 2018, p. 74).

Desse modo, as características biológicas passam pela ontogênese em mudanças contínuas. Assim, os aspectos que diferenciam uma criança de um adulto não são apenas os aspectos físicos, mas, também psicológicos. Algumas funções psíquicas ainda não existem na infância, pois serão constituídas no percurso da vida.

De fato, não só a criança pensa de modo diferente, percebendo o mundo de maneira diversa da do adulto, não só a lógica da criança se baseia em princípios qualitativamente diferentes, que se caracterizam por grande especificidade, como ainda, sob muitos aspectos, a estrutura e as funções de seu corpo diferem grandemente das do organismo adulto (VIGOTSKI; LURIA, 1996, p. 153).

Ao mesmo tempo, Vigotski (2018) aponta que existem diferenças significativas entre crianças de mesma idade, pois o desenvolvimento e o tempo para elas não são similares. Logo, podemos dizer que um estudante do APD terá reações diferentes a uma mesma experiência, seja cotidiana, seja escolar. Esse ponto coloca a importância de aulas pautadas em uma relação na qual possamos abrir possibilidades de escuta considerando as NEE.

No decurso de sua pesquisa, Beretta *et al.* (2013) observaram que adolescentes com doenças crônicas tiveram diferentes reações no enfrentamento das rupturas causadas pelo estado de saúde. Eles demonstraram que suas ontogêneses são diferentes e singulares, por conseguinte, as internalizações também. Quer dizer, sujeitos com a mesma faixa etária poderão apresentar diferentes percepções e reações externas, a depender das funções psíquicas desenvolvidas.

As características presentes nos estudantes do APD estão em constantes mudanças, uma vez que são influenciadas diretamente pelas interações sociais. Logo, estas podem ser um caminho para as aprendizagens e o desenvolvimento. Mas, para isso, necessitam de um olhar abrangente voltado para esse sujeito, não apenas focado em determinado aspecto do psiquismo, mas voltado para alguém que vivencia transformações em curso, da plasticidade cerebral e das funções psíquicas de sua personalidade, como bem pontua Vigotski (2005):

[...] nunca entenderemos até o fim a personalidade humana se a analisarmos estaticamente, como uma soma de revelações, condutas, etc., sem um único plano de vida desta personalidade, sem sua linha dominante, que transforma a história de vida do ser humano de uma série de episódios desconexos e entrecortados num processo biográfico único e relacionado (VIGOTSKI, 2005, p. 4).

De acordo com Prestes (2010, p. 176), “para Vigotski a *fala* e o *pensamento* são dois processos psíquicos distintos, singulares e separados, que, em um certo momento do desenvolvimento (ontogênese), unem-se, dando lugar à unidade *pensamento* e *fala* que é o pensamento verbal” (grifos da autora). Esse entendimento sobre a constituição humana, sob o

viés histórico e cultural, é importante ao se olhar para as características dos estudantes em situação de APD. Não apenas porque coloca a relevância da ação de comunicar e das interações sociais, mas também por entender que não são processos separados, ou seja, mutuamente influenciados. Daí a relevância da continuidade da escolarização para ajudar os estudantes no desenvolvimento de suas funções psíquicas, entre as quais se destacam a emoção, a atividade intencional e o pensamento abstrato.

Como todas as outras funções mentais, as emoções não permanecem na conexão em que elas estão dadas inicialmente em virtude da organização biológica da mente humana. No processo da vida social, os sentimentos desenvolvem-se e as conexões iniciais desintegram-se, emoções aparecem em novas relações com outros elementos da vida mental, novos sistemas se desenvolvem, novas ligações de funções mentais e unidades de uma ordem superior aparecem dentro de tais padrões especiais, interdependências, formas especiais de conexão e movimento são dominantes (VIGOTSKI, 1999, p. 21).

Os sujeitos que tiveram rupturas, em suas biografias, ocasionadas pelo adoecimento, ou seja, na dimensão da ontogênese, não podem ser apenas com a descontinuidade da escolarização, em função de causas orgânicas. Afinal, os seres humanos são movidos por necessidades; eles não deixam de tê-las, mas, no decurso dos acontecimentos e das mudanças da vida, elas também se transformam, podendo se apresentar diferentemente das anteriores.

[...] a necessidade que é a fundamental e determinada pela necessidade de toda vida humana, na necessidade de viver no meio histórico e social e reconstruir todas as funções orgânicas de acordo com as exigências apresentadas por este meio. Somente na qualidade de uma unidade determinada e social pode existir e funcionar o organismo humano (VIGOTSKI, 2005, p. 3).

O estudante em situação de APD precisa que os professores conheçam suas características para atender às NEE e ajudá-los no curso da aprendizagem e do desenvolvimento.

Por si mesmo o defeito não diz nada sobre o desenvolvimento como um todo. A criança com um ou outro defeito ainda não é uma criança deficiente. Com os defeitos estão dados os estímulos para sua superação. O desenvolvimento das capacidades, assim como o desenvolvimento do caráter, caminha dialeticamente e entra em movimento pela contradição (VIGOTSKI, 2005, p. 7).

Estudantes em situação de APD necessitam que o ajudemos propondo atividades na sua Zona de Desenvolvimento Iminente. Não apenas por ser uma forma eficaz para que ele alcance um novo patamar, mas também pela seguinte questão: “[...] cada assunto tratado na escola tem a sua própria relação com o curso do desenvolvimento da criança, relação essa que varia à medida que a criança vai de um estágio para outro” (VIGOTSKI, 2010, p. 104).

2.3.3 Sociogênese

A sociogênese se pauta nas características constituídas no curso das relações sociais que, por sua vez, modicam as funções psíquicas de inferiores para superiores, a depender de fatores relacionadas à cultura. Outrossim, a “[...] internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui um aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto quantitativo da psicologia animal para a humana” (VIGOTSKI, 2010, p. 58).

Assim, as construções culturais, como os posicionamentos, as crenças, os valores, a crítica, a autonomia e os conceitos científicos aceitos ou refutados, que serão internalizados pelo sujeito, são também sociais por serem compartilhados ou vivenciados, nesse sentido, para a criança:

A vivência de uma situação qualquer, de um componente qualquer do meio define como será a influência dessa situação ou meio sobre a criança. Ou seja, não é esse ou aquele momento, tomado independentemente da criança, que pode determinar sua influência no desenvolvimento posterior, mas o momento refratado através da vivência da criança (VIGOTSKI, 2018, p. 75).

A vivência é fundante para a constituição e a transformação das características do estudante em situação de APD. Além de colocá-lo em possibilidade de aprender e partilhar os posicionamentos sociais presentes, também é precursora de desenvolvimentos posteriores diferentes, a depender das internalizações empreendidas pelo sujeito. Dessa maneira, ao propor atividades relacionadas às obras de arte, por exemplo, a vivência presente naquele momento pode afetar não apenas as funções psicológicas, mas externalizadas em lágrimas de emoção, um sorriso, dentre outras expressões. Para Vigotski, “[...] no que se refere ao desenvolvimento da personalidade e de características especificamente humanas, isso significa que, no desenvolvimento da criança, o meio se apresenta no papel de fonte de desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2018, p. 87).

Vigotski (2001) utilizou os pressupostos monistas de Spinoza (1677/1997) sobre a existência humana em suas singularidades e como o sujeito é afetado pelo meio social e cultural. Ou seja, ambos os autores discutiram o mesmo ponto: o mestre, de forma generalizada defendendo que somos afetados corpo e mente; e o seguidor, fazendo um recorte para as relações do social, do curso da vida, em interface com as questões de natureza orgânica.

Esse ponto coloca a escolarização e conseqüentemente o APD como essenciais no curso da vida dos sujeitos. Toma-se como base que “uma reconstrução cultural significativa

terá que ter lugar para que a criança passe do estágio de percepções primitivas para o estágio seguinte – o estágio das formas competentes de adaptação” (VIGOTSKI; LURIA, 1996, p. 160). Essas e outras mudanças nas funções psíquicas poderão acontecer na interação social, ou seja, no meio cultural no qual os sujeitos estão inseridos.

Vigotski (2011), na obra “A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal”, defende que existem aspectos orgânicos e sociais que impactam diretamente o desenvolvimento do sujeito, conseqüentemente, a bagagem cultural, nas acomodações internas, nas vivências de novas experiências. Outrossim, não basta a filogênese e a ontogênese serem consideradas: existem influências e mudanças provocadas nas interações sociais presentes, sendo essas a mola propulsora para o desenvolvimento e reorganização das funções psicológicas superiores do sujeito.

A necessidade que é a fundamental e determinada pela necessidade de toda vida humana, na necessidade de viver no meio histórico e social e reconstruir todas as funções orgânicas de acordo com as exigências apresentadas por este meio. Somente na qualidade de uma unidade determinada e social pode existir e funcionar o organismo humano (VIGOTSKI, 2005, p. 3).

Segundo Vigotski (2010), os seres humanos, no curso da existência, atribuíram diferentes significados aos instrumentos que utilizavam, desde a intencionalidade até o valor emocional e/ou social que atribuem. Igualmente, planejam ações do presente, utilizando a memória das experiências passadas, elencam as possibilidades para o futuro e busca formas de controlar o meio que estão inseridos, em uma atividade intencional, provocada pela necessidade.

Segundo Vigotski (2010), uma criança com deficiência intelectual terá menor facilidade em apresentar pensamentos abstratos. O autor esclarece que a ajuda do professor perpassa por recursos didáticos concretos, mas não podem se limitar apenas às atividades do tipo “observe e faça”, pois estas apenas reforçam as questões orgânicas presentes. Nessa perspectiva, evidencia que é necessário proporcionar a ela o que lhe falta, para que a abstração se torne mais frequente, de modo que a escolarização ofereça instrumentos para o seu desenvolvimento.

Sob essa vertente, os recursos didáticos, do tipo material concreto, não podem se limitar à aprendizagem mecânica, e sim buscar a construção do pensamento abstrato. Assim, atividades que ajudam o estudante em situação de APD a construir fichas de lembretes ou a “famosa cola” podem ser um caminho para realização de ações que ele sozinho não conseguiria realizar, sejam elas cotidianas ou acadêmicas.

A questão é disponibilizar ao estudante possibilidades de aprendizagens dentro de sua Zona de Desenvolvimento Iminente. O que faz sentido, quando entendemos que podemos realizar a “[...] invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico” (VIGOTSKI, 2010, p. 52).

A verdadeira essência da memória humana está no fato de os seres humanos serem capazes de lembrar ativamente com a ajuda de signos. Poder-se-ia dizer que a característica básica do comportamento humano em geral é que os próprios homens influenciam sua relação com o ambiente e, através desse ambiente, pessoalmente modificam seu comportamento, colocando-o sob seu controle (VIGOTSKI, 2010, p. 50).

A interação social no contexto escolar não se resume a uma ação despreziosa e sem intencionalidade, pelo contrário, ela se insere na promoção de necessidades e de ajuda em prol da aprendizagem e do desenvolvimento do sujeito. Nesse sentido, Salla (2017) pontua que o APD, na perspectiva da Educação Inclusiva, relaciona-se a contextos em que o estudante participa das atividades escolares, mesmo que de forma virtual. Em consequência, sente-se pertencente a comunidade escolar, interage e aprende com os pares, ressignificando e internalizando suas aprendizagens.

a capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais (VIGOTSKI, 2010, p. 17-18).

Outro pressuposto importante sobre a escolarização é que o “[...] aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo do desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (VIGOTSKI, 2010, p. 103). Dessa forma, a escolarização proposta no contexto do APD se mostra como possibilidade de inclusão para os sujeitos que tiveram rupturas causadas pelo adoecimento, que estão confinados em hospitais e/ou em residências, que não têm acesso às formas alternativas de comunicação e/ou relações de ensino-aprendizagem de signos.

A pesquisa realizada por Salla, Santos e Razuck (2015) demonstra que o olhar sobre estudante em situação de APD precisa considerar os aspectos elencados na Teoria Histórico-Cultural. Segundo os autores, esses pressupostos possibilitaram reflexões e ações em prol dos

contextos de ensino-aprendizagem, o desenvolvimento de conteúdos acadêmicos, experiências e vivências.

A Teoria Histórico-Cultural não é a solução para todos os problemas presentes na Educação e nem no APD. Todavia seus pressupostos podem nos ajudar em reflexões importantes, em busca de possibilitar uma escolarização baseada nas características do sujeito, sem deixar de observar que o desenvolvimento e a aprendizagem se constituem no decurso das interações sociais.

3. PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Este é um estudo com a abordagem de pesquisa qualitativa, em que realizamos uma pesquisa exploratória e documental. Os instrumentos utilizados para a recolha de dados foi a carta de solicitação de dados e os documentos disponibilizados na página eletrônica da SEEDF. Foram dois focos de recolha de dados, nomeadamente: todas as CRE do Distrito Federal e as unidades de ensino que possuíam estudantes em situação de APD. Como técnica de análise, foi utilizada a análise documental.

Antes de iniciar a pesquisa exploratória para a recolha dos dados, solicitamos à SEEDF a autorização para a realização da investigação em todas as CRE do Distrito Federal. Posteriormente, requeremos a aprovação para a pesquisa ao Conselho de Ética, seguindo os procedimentos solicitados na Plataforma Brasil. Enviamos e-mail para cada CRE, com a solicitação para realização de pesquisa em suas unidades de ensino. Em anexo, enviamos o projeto de pesquisa, a aprovação do Conselho De Ética e uma carta de solicitação.

Na recolha dos dados, utilizamos a proposta de LaFrance (1987) em relação à pesquisa documental. Percorremos, portanto, os seguintes passos: 1) escolher o fenômeno a ser codificado; 2) selecionar o meio de comunicação; 3) derivar as categorias de codificação; 4) decidir a estratégia de amostragem; 5) treinar os codificadores; e finalmente, 6) proceder a análise e discussão dos dados (LAFRANCE, 1987, p. 117-118). Fizemos algumas adaptações, entre elas, a busca de um dado de duas vias, como explicitamos a seguir, de modo a atender às nossas intencionalidades e o contexto do estudo, assim como utilizamos a ferramenta de análise o *software Maxqda* para auxiliar nas análises.

3.1 As Coordenações Regionais de Ensino do Distrito Federal

Na primeira fase do estudo, sobre os dados referentes à quantidade de estudantes em situação de APD recolhidos junto às CRE, destacam-se os seguintes aspectos: 1) o fenômeno

codificado foi a quantidade de estudantes em situação de APD; 2) quanto ao meio de comunicação, usamos dois, e-mail para as CRE e uma solicitação via Sistema Eletrônico do Serviço de Informações ao Cidadão (e-SIC), ou seja, para a Ouvidoria Pública⁹. Em ambas, enviamos carta de solicitação de dados em anexo (Apêndice E). Solicitamos a mesma informação sobre o APD na CRE, entre elas, indagamos quais unidades de ensino possuíam estudantes em situação de APD; 3) as categorias de codificação foram os dados sobre as unidades de ensino, etapa/modalidade e período/ano/série/segmento; 4) a estratégia de amostragem foram todas as respostas enviadas pelas CRE da SEEDF; 5) selecionamos o corpus de análise inicialmente em uma leitura flutuante e, por fim, utilizando a ferramenta de análise o *software Maxqda*, construímos uma tabela, relacionando por CRE, unidades de ensino, separando por etapa/modalidade e período/ano/série/segmento; e, 6) a análise e discussão dos dados. Discutimos sobre a oferta do APD no âmbito do Distrito Federal frente às leis que determinam o acesso à Educação para todos.

3.2 As unidades de ensino que possuem estudantes em situação de APD

Nessa segunda fase do estudo, já de posse dos dados relacionados às unidades de ensino que possuíam estudantes em situação de APD, seguimos a proposta de LaFrance (1987), contemplando especificidades desta pesquisa: 1) quanto à escolha do fenômeno, recolhemos dados sobre as características das unidades de ensino e sobre o APD; 2) quanto ao meio de comunicação, usamos dois, para buscarmos os dados disponibilizados na página eletrônica da SEEDF¹⁰ e/ou das unidades de ensino; em seguida, enviamos carta de solicitação de dados, em anexo (Apêndice F), por meio da qual pedimos informação sobre o APD na unidade de ensino; 3) procuramos as características relacionadas ao público-alvo, as modalidades de ensino, a organização, a quantidade de estudantes, o espaço físico, os projetos desenvolvidos e também os dados sobre o APD presentes nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e nas respostas às cartas; 4) quanto à estratégia de amostragem, analisamos principalmente os dados presentes no PPP e nas respostas das cartas; 5) selecionamos o texto, buscando saber a que se relacionava a organização do trabalho pedagógico, a organização das unidades de ensino para o público interno ou externo, ou outros que podemos encontrar

⁹ Lei nº 4.990, de 12 de dezembro de 2012: Art. 1º Esta Lei dispõe sobre os procedimentos a serem observados pelo Distrito Federal, visando à garantir o acesso às informações previsto no Art. - 5º, XXXIII, no Art. 37, § 3º, II, e no Art. 216, § 2º, da Constituição Federal, no Art. 22, I e II, da Lei Orgânica do Distrito Federal e em conformidade com a Lei Federal nº 12.527 de 18 de novembro de 2011.

¹⁰ 11 A SEEDF possui um site que disponibiliza dados sobre sua organização e links para as unidades de ensino: <http://www.educacao.df.gov.br/>.

CRE E	1							1						2
CRE F												1	1	2
CRE G														
CRE H														
CRE I														
CRE J														
CRE L														
CRE O														
CRE M														
CRE N														
														21

Fonte: Construção nossa.

Segundo o censo da SEEDF¹¹, em 2020, essas CRE tiveram 238.683 matrículas gerais, ou seja, considerando todas as etapas/modalidades e períodos/anos/séries/segmentos. Quando comparamos o quadro sobre a quantidade de estudantes em situação de APD em todo o Distrito Federal, fica evidenciado o descaso da SEEDF em relação à escolarização dos estudantes acamados, com indícios da continuidade de oferta de atividades pedagógicas domiciliares, pois certamente há, no Distrito Federal, mais de 18 estudantes acamados, impedidos de frequentar fisicamente a escola, por motivo de saúde.

Na própria devolutiva da SEEDF, é colocado como procedimento aos estudantes acamados que não podem frequentar a escola atividades pedagógicas domiciliares. Para tal, baseia-se no Regimento Interno da SEEDF, conforme Art. 284: “[...] serão garantidos por meio de atividades pedagógicas domiciliares, sob a responsabilidade da equipe gestora, do corpo docente e família e/ou responsável legal do estudante [...]” (DISTRITO FEDERAL, 2019a, p. 104). Cabe ressaltar que esse modelo está proposto em uma lei de 1969, ou seja, a escolarização aos sujeitos acamados não avançou, pois ainda nega-se o direito à escolarização dos estudantes com NEE. Nesse mesmo sentido, observamos nas respostas das oito CRE afirmações de que não há estudantes em situação de APD, com um discurso enfático sobre a inexistência dessa modalidade de ensino.

Essa baixa quantidade ou ausência de estudantes em situação de APD necessitando dessa modalidade de ensino demonstra ausência de políticas públicas de Estado para atender a esse público. Urge a necessidade de uma organização de uma rede para atender a esses sujeitos invisibilizados, como forma de promoção de uma educação em uma perspectiva, de fato, inclusiva e equitativa.

¹¹ Disponível em: <http://dadoseducacionais.se.df.gov.br/dadosgeraiscenso.php>.

Esse aspecto de falta organização na oferta da referida modalidade está presente, também, na devolutiva da SEEDF sobre a demanda de APD. Na Secretaria, tivemos como resposta para esse quesito diferentes devolutivas das CRE: o silenciamento sobre a temática APD; a falta de controle sobre a oferta e/ou o conhecimento da existência do pleito, mas não, efetivamente, oferta do APD. A CRE B possui cinco estudantes em situação de APD, mas aponta para a falta de mecanismos de controle sobre a demanda presente nas escolas vinculadas. Esse dado demonstra uma inexistência de controle ou mecanismos de verificação.

A devolutiva da CRE F esclarece que existe a demanda para dois estudantes, mas não a oferta do APD, ou seja, reconhece a necessidade da oferta de escolarização a esses estudantes acamados, mas esbarra-se na negativa das instâncias superiores da SEEDF depois do “estudo de caso”¹². Esse dado nos traz a questão da judicialização do acesso ao direito à Educação. A CRE A esclarece, em sua devolutiva, que o APD é ofertado atendendo à determinação judicial. A questão da busca pelo direito à escolarização sob “a ótica do atendimento pedagógico ao estudante em tratamento de saúde, a justiça se efetiva quando garantimos aos estudantes em tratamento de saúde o direito à educação” (MAITO, 2018, p. 85).

A CRE L enfatizou que “NENHUMA escola vinculada [...] realiza Atendimento Pedagógico Domiciliar” (CRE L, 2021), em um total silenciamento em relação à demanda sobre sujeitos acamados, os quais porventura necessitem desse atendimento. Por outro lado, também deixa claro que caso o pleito exista, as suas unidades de ensino não ofertam essa modalidade de ensino.

Segundo as devolutivas das CRE e da Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB) ao nosso questionamento via e-SIC, nas CRE, a demanda do APD é atendida de forma imediata. Certamente essa devolutiva é contraditória, pois a CRE F relatou que possui estudantes que necessitam do APD, cujas solicitações não foram atendidas pela SEEDF, ou seja, existe um desalinhamento entre o órgão central e essa regional. Ademais, a oferta acontece após o processo de judicialização, tal como está evidenciado na devolutiva da CRE A. A justificativa da SEEDF se relaciona às especificidades de cada estudante e a alguns critérios referentes ao estado de saúde do sujeito acamado:

[...] cabe registrar que este tempo de resposta é muito relativo, pois depende das especificidades de cada situação. Pode variar de acordo com a etapa do estudante, o tipo de atendimento, da avaliação médica, da disponibilidade necessária para a

¹² Esclarecemos que estudo de caso é um processo administrativo que acontece dentro da SEEDF, geralmente, ao final do ano, para que seja ofertado algum tipo de atendimento específico ao estudante.

realização do atendimento, ou seja, são vários critérios (DEVOLUTIVA DA CARTA A CRE, 2021).

As demandas de cada estudante que necessita do APD precisam ser avaliadas por uma equipe multidisciplinar, visando proporcionar a melhor continuidade da escolarização e a proteção do estudante, do professor e da família. Entretanto, essas adequações não podem justificar a quase inexistência da modalidade de ensino, deixando como alternativa para as famílias a busca pelo direito à continuidade da escolarização e à obrigatoriedade da oferta do APD a cargo do Poder Judiciário e suas determinações junto à SEEDF.

4.2 Análise das cartas enviadas às unidades de ensino

No intuito de verificar a quantidade de estudantes em situação de APD por unidade de ensino, etapa/modalidade e período/ano/série/segmento em que estão matriculados, enviamos uma carta via e-mail, solicitando informações sobre o APD às escolas citadas nas respostas das CRE. As instituições citadas foram doze, ao todo. Para fins didáticos, as nomeamos com o nome “CRE” seguido das letras na sequência alfabética A a N, e as unidades de ensino com o nome “Escola” seguido da numeração de 1 a 12.

Quando cruzamos os dados obtidos nas devolutivas das escolas com as respostas das regionais, notamos que houve uma significativa mudança na quantidade de estudantes em situação de APD. Constatamos, nas devolutivas, que as escolas entendiam como APD o processo em que o estudante está acamado, e os professores e/ou coordenadores organizam materiais que os pais buscam na escola, ou, simplesmente, foram listadas unidades de ensino aleatoriamente. As Escolas 4, 5, e 6 não responderam ao e-mail, mas a CRE C retificou a resposta do e-SIC, informando que apenas uma de suas escolas ofertam o APD. Assim, os estudantes em situação de APD, que eram 18, se resumiram na escola 9.

Decididamente, a quantidade de nove estudantes em situação de APD no Distrito Federal representa um quantitativo ínfimo em relação aos 460.475 estudantes atendidos pela SEEDF. A tabela 2 demonstra a resistência e o resultado do esforço da família em dar continuidade ao processo de escolarização, em um movimento de busca por garantia do direito à Educação junto ao Poder Judiciário. Ao mesmo tempo, revela a luta interna das escolas para se adequar às determinações externas, que ora garantem a oferta do APD, ora impõem que sejam enviadas atividades pedagógicas domiciliares. Por outro lado, evidencia-se a omissão da SEEDF, a lacuna de diálogos sobre a modalidade de ensino APD e a baixa oferta de escolarização aos sujeitos acamados:

Tabela 2 - Quantidade de estudante em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar disponibilizada pelas escolas

Quantidade de estudante em situação de APD confirmadas pelas escolas													
Escola	9	1	4	8	5	6	10	7	2	3	11	12	Total de Estudante em situação de APD por CRE confirmado pelas unidades de ensino
Unidade de Ensino	CEI	EC		CED	CEF				CEE	CEF	EC		
Etapa/modalidade	Educação Infantil		Ensino Fundamental I		Ensino Fundamental II				Ensino Especial				
Período/ano/série/segmento	2º período	1º período	1º fase	4º ano	6º ano	6º ano	8º ano	9º ano	9º ano	Classe Especial DMU			
CRE A		1	2										3
CRE B										5			5
CRE C				1 NC		1 NC	2 NC		2 NC		1		1
CRE D					1 NC								0
CRE E	1 NC							1 NC					0
CRE F											1 NC	1 NC	0
													9

NC – Não confirmado pela unidade de ensino.

Fonte: Construção nossa.

Esse mapeamento mostra um dado preocupante em relação à escolarização de sujeitos que não podem frequentar fisicamente a escola por motivos de saúde. Além de uma quantidade ínfima de estudantes em situação de APD, apenas nove, constatamos também a existência da negação do direito a uma escolarização que atenda às NEE dos estudantes citados nas devolutivas das CRE.

A oferta do APD a todos é necessária. Não se trata apenas de tarefas para casa, pois nessa modalidade de ensino o professor do APD realiza diversas ações visando à construção de contextos de ensino-aprendizagem e não apenas a resolução de uma lista de exercícios escolares. Essa quase inexistência reflete a falta de política pública e a necessidade de dialogarmos com as escolas sobre o APD. Esse contexto observado condiz com as pesquisas de Ganem e Silva (2019), cujos resultados apontam um descaso dos governos em prol de garantir o direito à escolarização dos sujeitos acamados.

Segundo dados coletados na Escola 10, um estudante do 7º ano do ensino regular, em 2019, adoeceu e não lhe foi ofertado o APD. Ele atualmente está no 9º ano. Na ocasião do APD ofertado a ele, apenas lhe foram encaminhadas atividades escolares para serem

realizadas em casa. Os recursos didáticos utilizados foram o livro e as atividades impressas. Conforme relata a Escola 10, *“Os professores regentes entregavam as atividades aos coordenadores e os mesmos repassavam ao estudante, ajudando-o a realizar as atividades propostas e retirando as dúvidas em relação ao conteúdo ministrado.”* (Escola 10). Segundo o relatado, posteriormente, houve a interrupção do vínculo com a escola: *“Como este estudante estava realizando um tratamento de quimioterapia e passou por diversas cirurgias muitas vezes durante o ano letivo o atendimento foi interrompido.”* (Escola 10).

Na escola 8, o coordenador pedagógico do CEF nos informou que a escola possuía um estudante passando por tratamento de Leucemia Linfóide Aguda. Assim, como forma de dar continuidade à escolarização, os pais buscavam atividades pedagógicas domiciliares. O tratamento já perdurava alguns anos e ele já havia sido reprovado em uma das séries/ano, por não conseguir ir às aulas e realizar as atividades propostas. A retenção desse estudante remete a uma culpabilização do sujeito acamado, não sendo ofertadas a ele condições que atendam às NEE, ocasionando, assim, uma exclusão interna, uma vez que não foram ofertados contextos de ensino-aprendizagem efetivos a ele. Segundo Freitas (1995), esse processo passa quase despercebido; nele, o estudante que se encontra fora dos parâmetros impostos é retirado dos processos de ensino-aprendizagem da escola e perde oportunidades de seguir junto com seus pares.

Trata-se de um exemplo do descaso com a continuidade da escolarização de estudantes acamados. O cuidado com a saúde faz com que ele precise não apenas de atividades pedagógicas domiciliares, mas, sim, de um olhar para as suas NEE e da promoção de contextos de ensino-aprendizagens.

De acordo com Maito (2018), esse desconhecimento sobre a escolarização a ser ofertada aos estudantes acamados está diretamente relacionado à falta de políticas públicas, organizadoras do sistema de ensino, desde o órgão central da Secretaria de Educação até as regionais de ensino, as escolas e os professores.

Dessa forma, podemos afirmar o desconhecimento dos professores, coordenadores e gestores da SEEDF sobre o APD e sobre as adequações necessárias a um estudante acamado, entre elas, de tempo, de espaço, das atividades desenvolvidas. No revés a essa situação de negação de escolarização aos estudantes acamados, as Escolas 1, 2 e 3 ofertavam o APD, e em suas devolutivas demonstram o esforço para dar continuidade à escolarização, de forma a atender às NEE desses sujeitos.

4.3 Sobre as instituições escolares que ofertavam o Atendimento Pedagógico Domiciliar

A fim de caracterizar as instituições escolares nas quais os estudantes em situação de APD estavam matriculados, entramos em contato via telefone e confirmamos a existência de três unidades de ensino, as quais possuíam, ao todo, nove estudantes em situação de APD. Ressaltamos que duas escolas responderam à carta enviada via e-mail. Assim, analisamos essas devolutivas e os PPP das três. Ponderamos que essa escolha se pautou na confirmação via telefone da existência de estudantes em situação de APD pela CRE e os gestores das unidades de ensino e também pelas pesquisas posteriores que realizamos junto à família e à professora do APD.

Essas três instituições estão localizadas em três CRE diferentes, com características de acesso a bens e serviços diferentes. A CRE C é localizada em uma região próspera do Distrito Federal, com altos índices salariais e de qualidade de vida, com infraestruturas consolidadas referentes ao transporte e acesso a bens e serviços por grande parte de sua população. A CRE B é uma região distinta da C, todavia possui uma estrutura mais organizada para seus cidadãos, quando comparada à CRE A, a qual é mais periférica e enfrenta problemas relacionados à exposição a situações de violência, à falta de trabalho digno, à vulnerabilidade social, entre outros.

A Escola 1 está localizada na periferia de uma cidade satélite do Distrito Federal. Trata-se de uma Escola Classe, de pequeno porte, que oferta a escolarização nas Séries Iniciais e Séries Finais do Ensino Fundamental. O espaço físico apresenta problemas em relação ao aumento da demanda e à falta de reforma em uma estrutura predial com mais de 40 anos. Como consequência, existe escassez de espaços para desenvolver atividades pedagógicas, além da precariedade nas instalações de rede elétrica, banheiros e pátio.

As Escolas 2 e 3 são Centros de Ensino Especial. A primeira está localizada no setor central de uma cidade satélite do Distrito Federal; a segunda, na região central do Distrito Federal. Ambas ofertam ações educacionais visando proporcionar aos estudantes autonomia, inclusão social e qualidade de vida. Possuem estruturas de grande porte e em seu espaço físico têm diversas salas, piscinas, quadras de esporte, espaços para atividades artísticas, horta, sala de computação, pátio de convívio, entre outros.

Observamos que as propostas de escolarização se diferem: enquanto a Escola 1 pauta seu trabalho pedagógico em conteúdos acadêmicos, as outras duas instituições centram-se em atividades relacionadas à qualidade de vida. Assim como a matrícula, a primeira é uma escola

inclusiva; nas demais, existe uma seleção dos estudantes que podem ser inscritos nas instituições.

As Escolas 2 e 3 adotam instrumentos de seleção, a saber: “[...] ficha de matrícula dos alunos, fichas de anamnese e por meio de relatos dos pais e responsáveis em reuniões periódicas [...]” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 10). Tais instrumentos são utilizados, ainda, para traçar os objetivos, as intencionalidades e as ações a serem desenvolvidas com os estudantes. Observamos que o próprio PPP é construído pensando nas necessidades educacionais dos sujeitos atendidos.

O público-alvo das Escolas 2 e 3, tal como dos demais Centros de Ensino Especial, atendem apenas estudantes com deficiência e com Transtornos Globais de Desenvolvimento (TEA). Tais unidades funcionam baseadas na Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 02/2001, do Ministério de Educação, e Resolução do Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF) nº 01/2009. Em específico, têm como público-alvo estudantes com deficiência intelectual e múltipla, também com Transtorno do Espectro Autista (TEA), todos residentes em Brasília e entorno. Cabe ressaltar que os sujeitos com TEA não são pessoas com deficiência, mas a Lei nº 12.764/12 preconiza que esse grupo deva usufruir dos mesmos direitos das pessoas com deficiência, no que se refere à inclusão.

A Escola 1 tem uma perspectiva baseada na Educação Inclusiva, atendendo estudantes com e sem deficiência. Desse modo, seu público de estudantes é constituído por sujeitos oriundos da comunidade próxima e também por estudantes que residem em setores mais distantes e periféricos. Muitos são filhos de famílias migrantes da região Nordeste, as quais se deslocaram para a Capital do País em busca de melhorias. São brasileiros que enfrentam dificuldades financeiras, sendo beneficiados por programas sociais dos governos locais e Federal, mas os valores recebidos por eles são irrisórios diante das necessidades básicas de subsistência. Por certo, diariamente, essas crianças e jovens convivem com as consequências da falta de acesso a bens e serviços. O PPP da Instituição elenca alguns pontos referentes a essa realidade, a saber: a precariedade do transporte coletivo; a falta de trabalho digno; a vulnerabilidade social, marcada pela exposição à violência, ao tráfico de drogas e a carência de itens escolares básicos como lápis, borracha e cadernos.

Para ofertar a escolarização visando à inclusão de todos, segundo o PPP, a organização do trabalho pedagógico da Escola 1 se respalda na Pedagogia Histórico-Crítica, Psicologia Histórico-Cultural e na Pedagogia de Projetos. A adoção desses paradigmas se fundamenta no alinhamento à proposta pedagógica da SEEDF, na busca da oferta de escolarização na perspectiva da Educação Inclusiva. Nesse viés, o currículo adotado pela unidade de ensino se

pauta no Currículo em Movimento de Educação Infantil e do Ensino Fundamental, portanto, tem a intencionalidade de ofertar conteúdos acadêmicos.

Nessa perspectiva, a escola realiza diversas ações visando combater a exclusão escolar existente na reprovação ou retenção de estudantes em determinadas séries. Entre elas, destaca-se a estruturação do ensino em eixos integradores, alfabetização, letramentos, ludicidade, adoção de sequências e projetos didáticos. Ao mesmo tempo, atua visando atender às NEE dos estudantes, como reagrupamento, projeto interventivo, implementação e acompanhamento sistemático e aula de reforço. Segundo Moreira (2014), para atender às NEE são necessárias diversas ações visando proporcionar contextos de ensino-aprendizagem para além das atividades ofertadas dentro das salas de aula.

Nas Escolas 2 e 3, a organização do trabalho pedagógico se fundamenta na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural. Todavia, consideram as diretrizes da SEEDF para o público-alvo atendido. A proposta pedagógica dessas instituições é baseada no Currículo Funcional, nas adaptações curriculares e funcionais, as quais estão associadas aos conteúdos previstos no Currículo em Movimento da Educação Básica – Educação Infantil; no Currículo em Movimento da Educação Básica – Ensino Fundamental Anos Iniciais e no Currículo em Movimento da Educação Básica – Educação Especial. Além disso, faz referência às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica e às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial. As adequações são pautadas na busca por ofertar atividades que visem desenvolver aprendizagens capazes de possibilitar a inclusão dos estudantes. Desse modo, são trabalhados temas transversais e interdisciplinares. Todavia, conteúdos programáticos são adaptados de acordo com a necessidade dos estudantes.

Cabe pontuar que o Currículo Funcional “[...] tem como objetivo o desenvolvimento das habilidades básicas, voltado a proporcionar ao estudante a prática de uma multiplicidade de ações que lhe possibilite lidar com situações cotidianas com maior autonomia.” (DISTRITO FEDERAL, 2010b, p. 53). Tal perspectiva tem como eixo basilar o desenvolvimento de habilidades básicas da vida relacionadas ao conhecimento de si, ao ambiente físico, ao social, ao geográfico e ao histórico.

Dessa forma, uma característica presente na organização do trabalho pedagógico das Escolas 2 e 3 é serem baseadas no entendimento de que é necessário ofertar diversas atividades e ações dentro do contexto escolar, visando à qualidade de vida. Para isso, a intencionalidade no fazer pedagógico abarca aspectos sociais, emocionais e cognitivos. Ao mesmo tempo, procuram a inserção social de todos, em atividades variadas, buscando atender

às necessidades específicas dos estudantes. Os critérios de divisão e inserção deles se relacionam à modalidade de atividades, à idade e às características dos estudantes.

Entretanto, também consideram outros aspectos importantes: a relação com a família e as condições de acesso aos outros bens e serviços, como transporte. As Escolas 2 e 3 entendem a participação da família como essencial para a promoção da aprendizagem, assim as ações de inclusão são também planejadas considerando não apenas o estudante, mas, também, suas famílias, as quais, em sua maioria, têm mães como provedoras.

Um dos problemas apontados no PPP da Escola 1 é a questão das famílias, as quais, em sua maioria, vivenciam uma precariedade em relação ao acesso a bens e serviços, à cultura e aos saberes sobre como lidar com o lixo e a água. Também elencam como características a ausência da família na participação da vida escolar dos filhos e o pouco vínculo com o corpo docente. A resolução dos problemas da relação escola-família acontece de forma indireta, mediante o desenvolvimento de projetos educacionais interdisciplinares junto aos estudantes.

Especificamente em relação ao trabalho com as famílias, o documento apresenta as seguintes ações: reuniões de pais, culminâncias de projetos, oficinas com parceiros, dias letivos temáticos, Semana de Educação para a Vida, festas comemorativas, avaliação/reestruturação do PPP.

Observamos a existência de ações relacionadas às políticas públicas na instituição. Tais encaminhamentos buscam resolver questões sobre a relação escola-família, a evasão, a convivência, as NEE. Todavia, falta planejamento sobre como agir frente ao adoecimento de algum estudante, aspecto não contemplado no documento.

Para saber as necessidades específicas dos estudantes, as Escolas 2 e 3 realizam uma avaliação que perpassa pela concepção de que é necessário olhar para além das limitações dos estudantes, desenvolvendo práticas que visem à aprendizagem, utilizando-se, também, de estratégias as quais possam observar as temáticas a serem abordadas no trabalho pedagógico. Sob essa compreensão, a escola defende o uso não apenas da avaliação diagnóstica, mas também formativa. Baseia-se em “avaliar as condições de aprendizagem do estudante com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, numa perspectiva inclusiva, significam apoiar o processo de ensino-aprendizagem desses estudantes no projeto político pedagógico da escola.” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 60).

As Escolas 1 e 2 não fazem menção ao APD no PPP. Esse fato não significa necessariamente a falta de preocupação coletiva com a temática, infere-se que são muitas as questões urgentes que a escola precisa enfrentar e resolver cotidianamente.

Por certo, na Escola 1 existe muitos sujeitos/estudantes acamados, os quais corroboram também os índices mostrados nas avaliações dos dados oficiais, como os Indicadores de Desempenho Escolar (IDE). Os Indicadores Internos apontam apenas abandono, reprovação e aprovação; já os Indicadores Externos, conforme a Prova Brasil “[...] Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos”. Assim, tais dados não são preparados para mostrar a realidade relacionada aos sujeitos acamados, os quais têm o direito à escolarização. Para esse grupo, é necessário pensar questões como: estrutura física da escola para ofertar escolarização a sujeitos acamados, o transporte disponibilizado a esses sujeitos, o acesso a uma equipe multiprofissional e a oferta do APD.

No PPP da Escola 2, observamos uma defesa da promoção de espaços de inclusão a estudantes com deficiência e TEA. Dentro dos princípios orientadores das práticas pedagógicas, estão as ações a serem desenvolvidas, quando o estudante não pode frequentar fisicamente a escola por estar acamado. Desse modo, a oferta do APD está presente como uma das formas atender às NEE de estudantes. Em casos de afastamentos por períodos longos, um professor é alocado para o APD. A unidade de ensino atualmente tem “[...] uma turma de atendimento domiciliar com seis estudantes no turno vespertino. Segundo o referido documento, “o atendimento se dará de acordo com as orientações da SEEDF – DIEE – com regime de 40h.” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 26).

Segundo o PPP da instituição, é responsabilidade dos gestores o acompanhamento do APD, mas as ações pedagógicas são desenvolvidas pelos professores, e o retorno às atividades presenciais na escola acontecem após análise coletiva, considerando-se os seguintes sujeitos e processo: “[...] a equipe pedagógica da instituição educacional ou equipe médica, concretizando-se mediante estudo de caso, com a participação da unidade de gestão central da Educação Especial” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 26).

Nota-se no PPP das Escolas 2 e 3 uma preocupação com ações visando à inclusão. Para tal, são realizadas ações importantes junto às famílias, aos estudantes e à comunidade. Porém, a base dessa oferta de escolarização é segregadora, pois apenas os sujeitos com deficiência podem estudar nos Centros de Ensino Especial. Esse fato rompe a política pública da Educação Inclusiva, cuja diversidade é um princípio basilar. Afinal, a escola não pode ser um espaço apenas para alguns escolhidos em função de suas características.

5. CONCLUSÃO

O mapeamento para a identificação de quem são, quantos são e onde estão matriculados os estudantes em situação de APD no Distrito Federal nos mostra um descaso da SEEDF em promover a continuidade da escolarização dos sujeitos acamados. Tal oferta de escolarização acontece mediante ações judiciais, ajuizadas pelas famílias em busca da garantia desse direito. Ao mesmo tempo, observa-se uma desinformação sobre o APD na comunidade escolar, o que explica a discrepância dos dados na primeira e na segunda fase do estudo.

Na primeira fase do estudo, sobre os dados referentes à quantidade de estudantes em situação de APD, recolhidos junto às CRE para as quais enviamos solicitação de dados via e-SIC e *e-mail*, obtivemos respostas de 13 das 14 unidades, sendo que uma instituição confundiu APD com a Educação Domiciliar (*Homeschooling*). Nesse caso, solicitamos novas informações, mas não obtivemos resposta.

O resultado foi um total de 19 estudantes, distribuídos em seis CRE e duas solicitações de APD aguardando resposta da SEEDF. As escolas citadas na devolutiva ofertam escolarização em diferentes modalidades e etapas, em específico: Educação Infantil, dos Ensinos Fundamental I e II e da Educação Especial, em diferentes unidades de ensino – Escola Classe (EC); Centro de Ensino Educacional (CED); Centro de Educação Infantil (CEI) e, Centro de Ensino Especial (CEE).

Na segunda fase do estudo, enviamos cartas às escolas citadas nas devolutivas das CRE. A intenção era verificar junto às escolas a quantidade de estudantes em situação de APD. Como resultado, podemos constatar que o quantitativo de estudantes atendidos alterou. Encontramos apenas três CRE com escolas as quais tinham estudantes em situação de APD e apenas três unidades de ensino com nove estudantes em situação de APD. As modalidades e etapas mudaram para Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Educação Especial.

Cabe ressaltar que aos outros nove estudantes acamados foram ofertadas atividades pedagógicas domiciliares. Os professores e/ou coordenadores organizavam materiais, e os pais os recolhiam na escola. Entretanto, na sua maioria, a escola compreendia essa dinâmica como oferta de APD. Entretanto, a Educação ofertada nesses moldes não coaduna com a base teórica da SEEDF, que é a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, que considera as características humanas nas dimensões filogenética, ontogenética e sociogenética.

As atividades pedagógicas domiciliares não possibilitam a construção de contextos de ensino-aprendizagem, considerando um olhar atento e sensível às características do estudante,

o olhar ao sujeito histórico-social e cultural. O sujeito, no percurso de sua biografia, está acamado, sem possibilidades de ir à escola presencialmente, mas precisa e tem direito de dar continuidade à sua escolarização.

Certamente, a intencionalidade é a de oferta de escolarização, todavia o acesso às informações sobre o estudante acontece apenas por vias indiretas, ou seja, por laudos médicos e às vezes relatos dos familiares. Assim não são consideradas as características reais, construídas nas relações interpessoais entre professor-estudante. Nesses casos, os contextos de ensino-aprendizagem e a Zona de Desenvolvimento Iminente de cada estudante se perde, pois o fazer pedagógico se limita a listas de exercícios.

Existe um fazer pedagógico presente nas escolas que ofertam o APD, mesmo seguindo diferentes propostas de ensino. Todas seguem a proposta da SEEDF e tem como base a Teoria Histórico-Cultural. Os dois CEE seguem o Currículo Funcional, propondo atividades relacionadas à educação para melhoria e qualidade de vida e não, a conteúdos acadêmicos. A EC oferta conteúdos acadêmicos, utilizando o currículo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Entre as características apontadas no PPP e nas devolutivas das cartas das três escolas, está a busca de uma maior participação da família na escolarização dos estudantes. Dentre as ações desenvolvidas nesse sentido, destacam-se a escuta dos familiares em reuniões e os convites para participações em atividades culturais promovidas pelas escolas, como feiras e projetos interdisciplinares, além da disponibilidade para escutar os pais e estudantes sobre as demandas educacionais.

Ressalta-se que as atividades pedagógicas domiciliares como proposta de continuidade à escolarização sobrecarregam os familiares e impõem a eles o desenvolvimento de atividades que nem sempre estão preparados academicamente. Por exemplo, como uma mãe ou pai que não tem escolarização pode ensinar ou tirar dúvidas de uma atividade presente na lista de exercícios, se não sabem e, mesmo que tenham algum conhecimento, não possuem o saber pedagógico para desenvolver os contextos de ensino-aprendizagem.

Outro ponto é o desconhecimento sobre APD gerado pela falta de oferta da modalidade de ensino pela SEEDF, salvo os casos em que envolveram judicialização. Assim, a comunidade escolar não tem informações sobre a existência do APD, haja vista que apenas uma escola no Distrito Federal tem em seu PPP o APD. Para Maito (2018), precisamos de ações coletivas que visem à oferta do APD. Em suas palavras, “é imprescindível por parte de professores, estudantes, familiares, profissionais de outras áreas de formação e em especial

das políticas públicas, envidar ações para que faça valer a obrigatoriedade da oferta [...]” (MAITO, 2018, p. 47).

A oferta de APD pela rede de ensino da SEEDF é irrisória, considerando a quantidade de estudantes atendidos. Em 2021, foram matriculados 460.475 estudantes, e constatamos que apenas nove são estudantes em situação de APD. São 686 unidades escolares, e apenas três dessas ofertam o APD. Esses dados mostram uma realidade de negação de escolarização a sujeitos acamados e igualmente um descaso em relação à garantia de um direito presente na Constituição brasileira. Ademais, os nove estudantes em situação de APD, no Distrito Federal, têm acesso à escolarização por determinação do Poder Judiciário, segundo as devolutivas das CRE e/ou das escolas.

Esse quadro condiz com a realidade observada em outras pesquisas realizadas no País sobre a escolarização a sujeitos acamados. Para Santos (2019), no Brasil existe uma baixa atuação de todos os governos e uma desinformação dos sujeitos de direito sobre a possibilidade de dar continuidade à escolarização. Nesse sentido, Barroso e Menezes (2018) esclarecem: “[...] a responsabilidade dá oferta para os serviços escolares e de saúde é do Poder Público, mas deve ser fiscalizada pela sociedade para fortalecer políticas públicas [...]” (BARROSO; MENEZES, 2018, p. 39).

Urge a necessidade de construção de uma política pública de Estado, a qual atenda à necessidade de escolarização de todos os sujeitos acamados, como forma de garantir um direito existente e jamais a concessão de um favor ou vantagem, mas como reconhecimento da precisão de uma escolarização primada na equidade.

As políticas públicas governamentais relacionadas ao APD não podem se pautar apenas no atendimento de determinações judiciais. Assim, é necessário que a Câmara Legislativa do Distrito Federal (CLDF) proponha e vote, e o governador sancione leis que regulamente o que está preconizado na Constituição brasileira em relação ao direito à educação universal, ou seja, para todos, inclusive para os sujeitos acamados que não podem frequentar fisicamente a escola.

REFERÊNCIAS

BARROSO, N. B.; MENEZES, C. V. A. Direito à educação: questões sobre a atenção escolar em hospitais. *In*: MENESES, C. V. A.; NASCIMENTO, D. D. P.; LOZZA, S. I. (org.). **Direito à Educação: Hospitalar e Domiciliar**. Maringá, PR: Editora Publisher, 2018.

BERETTA, L. L., SANTOS, M. L. S. C.; FULY, P. S. C.; QUINTANILHA, B. M. D.; BERARDINELLI, L. M. M.; AQUINO, J. H. W. Resiliência em adolescentes portadores de doenças não transmissíveis: um estudo transversal. **Online Brazilian Journal of Nursing**, v. 12, n. 4, p. 953-963, 2013. Disponível em: <http://www.objnursing.uff.br/index.php/nursing/article/view/4481> Acesso em: 4 fev. 2021

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 7 ago. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE 6/98**, de 07 de abril de 1998. Entendimento a respeito da vigência do Decreto Lei n. 1.044/69.

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, p. 6, 1 out. 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm. Acesso em: 22 fev. 2020.

BRASIL. Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969. Dispõe sobre tratamento excepcional para os alunos portadores das afecções que indica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 8956, 21 out. 1969. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del1044.htm. Acesso em: 22 fev. 2020.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 13563, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 7 ago. 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 7 ago. 2020

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do Art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 2, 28 dez. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 10 mar. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.716, de 24 de setembro de 2018. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para assegurar atendimento educacional ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, p. 2, 25 set. 2018. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 5 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Classe hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar**: estratégias e orientações. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 11, de 7 de julho de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**: seção 1. Brasília, DF, p. 28, 9 dez. 210. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=6324&Itemid=. Acesso em: 21 abr. 2018

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. Estabelece diretrizes nacionais para educação especial na educação básica. **Diário Oficial do Distrito Federal**. Brasília, DF, 11 set. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1: unidade 1. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva Brasília**, DF, jan. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Humaniza SUS**: política nacional de humanização: a humanização como eixo norteador das práticas de atenção e gestão em todas as instâncias do SUS. Brasília, DF: MS, 2004.

BURY, M. Illness narratives: fact or fiction? **Sociology of Health & Illness**, v. 23, n. 3, p. 263-285, 2001. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1467-9566.00252>. Acesso em: 14 nov. 2019.

DISTRITO FEDERAL. **Censo escolar 2019**. Brasília, DF: SEEDF, 2020a. Disponível em: http://www.educacao.df.gov.br/wponteudo/uploads/2019/07/censo_2019_PUB_DF_MAT_ETM_Total-IE.pdf. Acesso em: 19 abr. 2020.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Carta de Serviços ao cidadão**. Brasília, DF: SEEDF, 2020b. Disponível em: <http://www.educacao.df.gov.br/carta-de-servico-pdf/>. Acesso em: 1 set. 2020.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Conselho de Educação do Distrito Federal. **Resolução CEDF nº 01/2009**. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CEEDF_RESOLUOn12009CEDFes_tabelacenormasparaoSistemadeEnsinodoDistritoFederal.pdf?query=Educacao%20Ambiental. Acesso em: 22 fev. 2020.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento da Educação Básica**. Brasília, DF: SEEDF/SUBEB, 2014.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes Pedagógicas: BIA-Bloco Inicial de Alfabetização**. 2. ed. Brasília, DF: SEEDF, 2012.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes Pedagógicas para a Organização Escolar do 2º Ciclo para as Aprendizagens: BIA e 2º Bloco**. Brasília, DF: SEEDF, 2014.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Estratégia de Matrícula 2020**. Brasília, DF: SEEDF, 2019b. Disponível em: <http://www.educacao.df.gov.br>. Acesso em: 1 set. 2020.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Orientação Pedagógica: Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem**. Brasília, DF: SEEDF, 2010a.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Orientação Pedagógica: Educação Especial**. Brasília, DF: SEEDF, 2010b.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. Brasília, DF: SEEDF, 2019a.

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

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

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

GANEM, L. S.; SILVA, C. C. B. Pedagogical *Home Care* Actions: Possibilities and Challenges. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, n. 4, p. 587-602, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000400004>

LAFRANCE, M. Dados de observação e de arquivo. *In*: SELLTIZ, C.; JAHODA, M.; DEUTSCH, M.; COOK, S. W. (org.). **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. Tradução: Maria Martha Hubner de Oliveira. 2. ed. São Paulo: EPU, 1987.

MAITO, V. P. Atendimento educacional domiciliar: o direito ao desenvolvimento e à continuidade da escolarização de qualidade. *In*: MENESES, C. V. A; NASCIMENTO, D. D. P.; LOZZA, S. I. (org.). **Direito à Educação: Hospitalar e Domiciliar**. Maringá, PR: Editora Publisher, 2018.

MAITO, V. P. Equidade no atendimento educacional hospitalar e domiciliar. *In*: MENESES, C. V. A; NASCIMENTO, D. D. P.; LOZZA, S. I. (org.). **Direito à Educação: Hospitalar e Domiciliar**. Maringá, PR: Editora Publisher, 2018.

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.

OEA. Organização dos Estados Americanos. **Convenção de Guatemala**. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>. Acesso em: 4 dez. 2018.

OMS. The WHOQOL Group. The development of the World Health Organization quality of life assessment instrument (the WHOQOL). *In*: ORLEY, J.; KUYKEN, W. (org.). **Quality of life assessment: international perspectives**. Heidelberg: Springer Verlag; 1994. p. 41-60.

ONU. Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas. **Declaração de Direitos das Pessoas Deficientes**. 9 dez. 1975.

ONU. **Declaração de Salamanca**. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 4 dez. 2018.

ONU. **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. 2018.

ONU/WCEFA. World Conference on Education for All/Conferência Mundial de Educação para Todos. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia, 1990.

PRESTES, Z. R. **Quando não é a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional. Orientadora: Elizabeth Tunes. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/9123> Acesso em: 2 fev. 2020.

REDIG, A. G.; VAZ, N. E.; LANINI, R. O uso da Comunicação Alternativa e Ampliada no Atendimento Pedagógico Domiciliar de uma aluna com Síndrome de Dravet. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 17, n. 51, p. 395-417, 2020. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/download/5963/47967545>. Acesso em: 4 maio 2021.

SANTOS, R. B. S. O Atendimento Pedagógico Domiciliar sob a perspectiva da inclusão. *In*: LATTENERO, M. S. F., QUEIROZ, J. T. (org.). **Olhar inclusivo**: desafio da educação contemporânea. Curitiba: Appris, 2019. *Ebook*.

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

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

SPINOZA, B. **Ética**. Tradução: Lívio Xavier, São Paulo: Ediouro, 1997. (Originalmente publicado em 1677).

VIGOTSKI¹³, L. S. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo. Martins Fontes, 1993.

VIGOTSKI, L. S. **Sobre o problema da psicologia do trabalho criativo do ator**. Trad. do Inglês (Estados Unidos): VYGOTSKY, L. S. On the problem of the psychology of the actor's creative work. In: The collected works of L. S. Vygotsky. Vol. 6. Scientific legacy. Edited by Robert W. Rieber. New York, Boston, Dordrecht, London, Moscow: Kluwer Academic/Plenum Publishers, p. 237-244. 1999. Versão digital disponível em: <http://www.scribd.com/doc/16453402/Vigotski-Sobre-o-problema-da-psicologia-do-trabalho-criativo-do-ator-1932>. Acesso em: 10 nov. 2019.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem** [The construction of thought and language]. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. Sobre a questão do multilinguismo na infância. Tradução: Zoia Prestes. **TEIAS**: Rio de Janeiro, ano 6, n. 11-12, jan./dez. 2005. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1929/mes/41.pdf> Acesso em: 22 fev. 2021.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 37, p. 861-870, 2011.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Organização e tradução Zoia Prestes, Elizabeth Tunes. Rio de Janeiro: EPapers, 2018.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. **A história do comportamento**: o macaco, o primitivo e a criança. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

¹³ Utilizaremos a terminologia Vigotski, adotada por Prestes (2010), após estudo sobre a tradução do nome do autor do russo para o português. Cabe ressaltar que a necessidade da tradução do nome do cientista se relaciona a diferença entre o alfabeto cirílico utilizado no idioma russo e o alfabeto latino utilizado na língua portuguesa.

CAPÍTULO III

FAMÍLIAS DE ESTUDANTES EM SITUAÇÃO DE ATENDIMENTO PEDAGÓGICO DOMICILIAR NO DISTRITO FEDERAL: CARACTERIZAÇÃO E ORGANIZAÇÃO

RESUMO

O objetivo geral deste artigo é caracterizar as famílias dos estudantes em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar no Distrito Federal, quanto à dinâmica organizacional. Pretendemos trazer dados sobre o contexto familiar presente no Atendimento Pedagógico Domiciliar no Distrito Federal, como a organização e os impactos do adoecimento no contexto familiar. Pautamos como objetivos específicos (i) analisar as características familiares dos estudantes em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar, no que diz respeito à organização e às necessidades parentais; (ii) elencar os impactos na organização familiar causados pelo adoecimento do estudante em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar; e (iii) conhecer as expectativas pedagógicas dos familiares dos estudantes em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar em relação à aprendizagem. Adotamos a abordagem de pesquisa qualitativa. Para tal, realizamos um estudo exploratório, tendo como sujeitos as famílias dos estudantes em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar que estão matriculados nas unidades de ensino da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Nesta pesquisa de campo, utilizamos como instrumentos principais o roteiro de entrevista semiestruturada, plataforma do *Google Meet*, a qual tem recurso de gravação e diário de campo. Como técnica para coleta dos dados adotamos a entrevista semiestruturada. Os dados foram analisados com base na técnica de análise de conteúdo, tendo como suporte a ferramenta de análise o *software Maxqda*. O referencial teórico que fundamentou as discussões da pesquisa é a Teoria Histórico-Cultural. Como resultado das análises encontramos as categorias: cuidado, necessidades parentais, social/profissional/financeiro, acesso a bens e serviços e aprendizagem. Entre as características dessas famílias, observamos serem constituídas em sua maioria no afeto, tendo uma forte presença da socioafetividade. Os componentes das famílias se arranjam para atender às necessidades parentais, entre elas a aprendizagem, para tal, buscam ressignificar as diferentes rupturas causadas pelo adoecimento, mesmo abrangendo vários aspectos de suas vidas, seja no campo social, profissional ou financeiro. Assim, travam uma constante luta pelo acesso a bens e serviços, essenciais para a vida de seus filhos, entre eles, o acesso à escolarização, por meio da qual têm-se a expectativa de aprendizagens que possibilitem a inclusão, com ações pedagógicas efetivas para as necessidades dos estudantes em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar no Distrito Federal.

Palavras-chave: Educação; Estudantes do Atendimento Pedagógico Domiciliar; Relações socioafetivas; Características familiares; Cuidados parentais.

ABSTRACT

The general aim of this article is to characterize the families of students under Home Pedagogical Care in the Federal District regarding organizational dynamics. The article brings data on the family context in situations of Home Pedagogical Care in the Federal District such

as the organization and impacts of illness in the family context. To achieve this goal, we propose three specific aims: (i) to analyze the family characteristics of students under Home Pedagogical Care in terms of organization and parental needs; (ii) to identify the impacts on family organization caused by the illness of the student under Pedagogical Home Care; and (iii) to determine the pedagogical expectations of the families of students under Pedagogical Home Care in relation to learning. The study was designed with the Qualitative Research approach. To this end, we conducted an exploratory study with the family of students under Home Pedagogical Care who are enrolled in the teaching units of the State Department of Education of the Federal District. In this field research, the main instruments were the semi-structured interview script, Google Meet platform with recording facility and field diary. The technique used for data collection was the semi-structured interview. Data were analyzed using the content analysis software Maxqda. The theoretical framework that gave support to the research discussions is the Historical-Cultural Theory, the result of the analysis showed the following categories: care, parental, social/professional/financial needs, access to goods and services, and learning. The main characteristics of these families consisted mostly of affection and strong socio-affectivity. The components of the families organize themselves to meet the parental needs, including learning. To this end, they seek to re-signify the different ruptures caused by the illness, even covering various aspects of their lives, whether in the social, professional and financial fields. Thus, they fight a constant struggle for access to essential goods and services for the lives of their children, including schooling, in which they have the expectation of learning that promotes inclusion, with effective pedagogical actions for the needs of students under Pedagogical Home Care in the Federal District.

Keywords: Education; Pedagogical Home Care Students; Socio-affective relationships; Family characteristics; Parental care.

1 INTRODUÇÃO

Neste estudo, identificamos as características e a organização das famílias de estudantes em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar (APD) no Distrito Federal, visando responder ao seguinte questionamento: quais as características das famílias dos estudantes em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar no Distrito Federal? O olhar para esse contexto poderá evidenciar dados sobre as dinâmicas internas e como elas influenciam a escolarização desses sujeitos.

A disposição de uma família geralmente se relaciona a suprir as necessidades de seus componentes. Assim, as pessoas que participam dela buscam cuidados entre si, então a intencionalidade de preservação torna-se um dos principais fatores influenciadores desse micro arranjo social. Todavia, as regras e as ações são construídas em constantes negociações e mudanças, as quais ocorrem de acordo com as transformações sofridas por cada membro, nos diferentes estágios da vida. Em situações de rupturas de biografias pertinentes ao

adoecimento, os arranjos familiares podem sofrer mudanças nas características, na organização e na dinâmica cotidiana.

Segundo Flores (2008), o acesso a bens e serviços perpassa pelas leis e pelas necessidades dos componentes da sociedade, mas existe um contexto de negação de direito que concretiza a exclusão. Tais situações se revelam em ações associadas à não aceitação da diversidade cultural dos grupos e das minorias, com a imposição de culturas e da negação de acesso a bens e serviços, como a Educação, a Saúde, o saneamento básico, a moradia e a alimentação.

Para a maioria das famílias de nossa sociedade, entre as necessidades presentes, está a escolarização, existindo uma mobilização de esforços para consegui-la. Ela é considerada importante, pois é uma possibilidade de aprendizagem dos conceitos acadêmicos e de desenvolvimento. Ademais, abre probabilidades de acesso à cultura, além de ser uma forma de buscar a inclusão social.

O APD é uma modalidade de escolarização, cuja particularidade se refere à impossibilidade do estudante de frequentar fisicamente a escola por motivo de saúde. Em uma perspectiva de Educação Inclusiva, visando à continuidade da escolarização e o desenvolvimento do sujeito, os processos de ensino-aprendizagem são ajustados ao contexto e às demandas específicas do estudante. Para tal, são realizadas algumas adaptações, dentre elas elencamos: do local, passando a acontecer na residência do estudante, do currículo, de tempo, dos recursos pedagógicos, dentre outros aspectos, no intuito de atender às Necessidades Educacionais Específicas (NEE) do sujeito. Essas ações têm como base a perspectiva de Educação Inclusiva, presente na Declaração de Jomtien (1990) e Salamanca (1994), na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), instituída em 2008, pressupostos também defendidos por diversos pesquisadores, como Moreira (2012) e Figueira (2019).

Segundo Ganem e Silva (2019), a participação da família se configura importante no contexto do APD, não apenas em pontos relacionados ao diálogo sobre o estabelecimento e as regras de organização para a promoção das aulas. Mas também em ações de apoio à escolarização, seja ele material ou emocional.

Dessa forma, no contexto do APD, as características das famílias e a sua organização podem influenciar a escolarização. Não apenas pelo local onde acontecem as atividades escolares, a residência do estudante. Há a necessidade de viabilizar várias adaptações, em aspectos como horários, espaços físicos, apoio emocional ao estudante em situação de APD, entre outros.

O objetivo geral deste artigo é caracterizar as famílias dos estudantes em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar no Distrito Federal, quanto à dinâmica organizacional. Nossa pretensão é trazer dados sobre o contexto familiar que influenciam no APD, como a organização familiar e os impactos decorrentes do adoecimento. Pautamos como objetivos específicos:

- analisar as características familiares dos estudantes em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar, no que diz respeito à organização e às necessidades parentais;
- elencar os impactos na organização familiar causados pelo adoecimento do estudante em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar;
- conhecer as expectativas pedagógicas dos familiares dos estudantes em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar em relação à aprendizagem.

As organizações e as características dos familiares dos estudantes em situação de APD se constituem espaços a serem pesquisados, à medida que existem poucas pesquisas visando ao entendimento desse contexto. Os dados coletados nesta investigação colaboram para entender a importância de algumas ações em prol da escolarização. Outrossim, nos fornecem elementos referentes às expectativas dos familiares em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem dos estudantes em situação de APD.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 As organizações familiares

As organizações familiares são singulares, diferenciando-se em suas diversas formas e características sociais, emocionais e culturais. Igualmente não se aplica a elas um modelo, mas, sim, pontos em comum, entre eles, a busca por suprir as necessidades, os cuidados e os sentimentos entre os membros. Ao mesmo tempo, suas variáveis se constituem em imbricadas relações nas quais:

[...] a complexidade das relações familiares e das variáveis que influenciam nas práticas dos pais em relação ao cuidado dos filhos, como as características específicas da criança e dos pais, a relação estabelecida entre os cônjuges, a história de criação e desenvolvimento dos progenitores, bem como o contexto sociocultural em que estão inseridos (MACARINI, *et al.*, 2010, p. 129).

Segundo Perucchi e Beirão (2007), a família é constituída cultural e socialmente. Ela está interligada às crenças, à organização e à sistematização dos processos relacionados ao

trabalho, aos bens e aos serviços. As mudanças constituídas são também reflexos de transformações em outros grupos organizacionais, como os meios de produção.

É uma arena na qual tudo está sempre para ser dito, o que reconstrói, no presente, os limites do passado sob as vestes da modernidade, e projeta para o futuro as interrogações próprias do destino que se quer ver prometido. Nela repousam a vida e a morte, o ser e o não-ser, a ambiguidade e a ambivalência que escrevem sobre os viventes todos os fatos, as coisas e os mitos (FACHIN, 2010, p. 2).

De acordo com Passos (2007), a família, como organização social, constitui-se para além das convenções de modelos impostos – como, por exemplo, as compostas por pai, mãe e filhos –, de tal modo, que existem outros fatores influenciadores na organização dos grupos de pessoas, entre eles laços socioafetivos¹⁴, cuidados, obediência, atenção, necessidades, bem-estar, percepções, concepções de mundo e regras internas. As dinâmicas são reflexos das interações sociais, mas também das ações exigidas pelo próprio contexto em sua singularidade.

Segundo Leoni (2005), a dinâmica a ser estabelecida após a ruptura do adoecimento dependerá da percepção da família sobre o acontecido, mas se pauta também na aceitação da realidade. Porém, os acontecimentos referentes ao cuidado e às novas necessidades podem se configurar em possibilidades para ressignificar e reorganizar o sistema anteriormente constituído.

Nesse sentido, as famílias dos estudantes em situação de APD têm características e organizações diversas como outros grupos de nossa sociedade. Do mesmo modo, se reorganizam para atender às demandas relacionadas aos cuidados com a saúde e com a busca pela continuidade da escolarização, em lutas constantes. Todavia, os elos construídos na rede de apoio são também parte dessa jornada.

Em relato sobre o desenvolvimento da pesquisa em APD, Machado (2017, p. 122) descreve: “De tudo que observei, vi, vivi, experienciei, não passou despercebida a constatação que sua família encontrou na atividade escolar da filha, um momento de interagir e pertencer a um grupo social.

A família do estudante em situação de APD, às vezes, pode ser excluída da comunidade, haja vista a quantidade de cuidados parentais os quais precisam desenvolver, além da reorganização para o tratamento de saúde do filho. Então, o acolhimento

¹⁴ As relações socioafetivas como possibilidade de constituição de parentesco está presente no Código Civil brasileiro, no qual entende o núcleo familiar atendendo a outras organizações não relacionadas apenas a consanguinidade. O Art.1.593, preconiza “O parentesco é natural ou civil, conforme resulte de consanguinidade ou outra origem.” (CÓDIGO CIVIL, 2002).

proporcionado pela escolarização é para todos da casa. Ademais, participar das atividades e das apresentações dos filhos nas festividades é algo comum e não cabe ser negado.

Como destaca Abreu (2018, p. 141), “no caso do APD, as docentes estão constantemente em contato direto com a família e podem conversar sobre as questões do desenvolvimento pedagógico sempre que se faz necessário, e sem esperar o momento marcado pelo calendário escolar.”

Esse diálogo entre a família e os professores do APD é uma excelente forma de construir elos e possibilitar a confiança entre as partes. Mostra-se importante também para relatar atividades, avaliar as ações realizadas, sendo uma porta para informações que auxiliam na organização do trabalho pedagógico.

Segundo Nazareth (2015), a falta de diálogo entre os professores e as famílias pode ser um entrave para o APD. A construção de contextos de ensino-aprendizagem no ambiente residencial se relaciona à qualidade das interações interpessoais entre os pais, as equipes de apoio e os professores da escola e do APD. Em contrapartida, também impactada por outros fatores presentes no contexto, a exemplo da violência social e familiar.

Contudo, a questão da violência está presente em muitos lugares do mundo e do nosso Brasil. Assim, os riscos relacionados a ela não serão diferentes na escola, na rua, em casa. Ir à residência do estudante em situação de APD não significa estar mais ou menos exposto. Outrossim, a família que tem um paciente em internação domiciliar recebe diversos profissionais cotidianamente.

Para Barroso e Queiroz (2019), as rotinas presentes no contexto familiar precisam ser consideradas. Daí a importância de conhecer e dialogar sobre a organização e as características, as dinâmicas e as ações, em prol de suprir as necessidades do estudante em situação de APD.

A organização das famílias dos estudantes em situação de APD são singulares, assim como as demais. Todavia, a sua organização e as características podem ser influenciadas pelas interações interpessoais constituídas nos contextos de ensino-aprendizagem. Daí a importância de buscar incluí-los de todas as formas, com ações que vão desde a discussão sobre as atividades propostas nas aulas, o horário, a participação em eventos, bem como diálogos relacionados às expectativas educacionais.

2.2 As famílias e a busca por direitos

A organização e as características das famílias também se arrolam na busca pelos direitos de seus membros. Apesar de muitas demandas estarem previstas na legislação, isso não garante o acesso aos itens básicos como educação, saúde, moradia, saneamento básico, entre outros. Dentre as ações desenvolvidas relacionadas ao cuidar, está a luta cotidiana para a garantia desses bens e serviços.

Nesse sentido, os Direitos Humanos se configuram como uma possibilidade de promoção do acesso às necessidades básicas. Para Flores (2008), eles são complexos nos aspectos culturais, empíricos, científicos, filosóficos, políticos e econômicos. Desse modo, não são apenas direitos, são também deveres que temos uns com os outros, em um contrato social que nem sempre é justo, mas que busca a justiça para todos.

Para Escrivão Filho e Sousa Júnior (2016), a questão das leis perpassa por concepções e percepções de ser e de estar no mundo. Nelas, os humanos negam ou lutam pelo direito de alguns ou de todos. Apesar do acesso a muitos bens e serviços estarem garantidos, não necessariamente são efetivados. Entre eles, a oferta da escolarização.

A escolarização é um direito assegurado em declarações internacionais, como Salamanca (1994), e nacionais, a exemplo da Constituição brasileira (1988), do Estatuto da Criança e do Adolescente (Eca) (1990), entre outras legislações. Mas não é garantia para efetivação da educação. Portanto, “[...] a ausência de política pública que garanta o processo educacional, realizada de forma sistemática pela escola, acaba por acarretar medidas judiciais que interferem no cotidiano educacional” (FERREIRA; CURY, 2009, p. 44).

Ao mesmo tempo em que o ideal da inclusão se globaliza e se torna pauta de discussão obrigatória para todos os interessados nos direitos dos alunos com necessidades educacionais especiais, são renovadas velhas controvérsias, que estavam também presentes no ideário da integração escolar, e que se referem às formas de efetivá-la (MENDES, 2006, p. 395).

As questões do direito e do acesso à escolarização se mostram divergentes em nosso País, então existe o discurso presente em nossa Constituição de 1988, que preconiza a Educação como um direito universal, ou seja, para todos. Todavia, a educação sofre recortes impostos pela burocracia, por normativos, resoluções e orientações. Todas essas regras negam, de forma sutil, em uma tentativa de “justificar” aquilo que já está determinado em uma instância maior: a Lei Magna do nosso País.

O acesso à escolarização faz parte da luta de muitas famílias de sujeitos acamados. São ações cotidianas que visam ao acesso e à permanência deles na educação e nos contextos

de ensino-aprendizagem, tão importantes para o desenvolvimento dos sujeitos. Esses estudantes, embora não possam frequentar fisicamente a escola por motivo de saúde, em tratamento de doenças crônicas-degenerativas, oncológicas, entre outras, podem estudar e se desenvolver.

Como demonstrado por Ferreira e Cury (2009), a judicialização dos direitos à educação é uma realidade na busca por efetivação dos direitos na sociedade brasileira. Entre as ações desenvolvidas pelas famílias dos estudantes em situação de APD, está a busca pelos direitos junto ao Poder Público. Os resultados alcançados são consequências de lutas em tratativas, as quais nem sempre atendem às reais necessidades dos sujeitos.

2.3 As famílias e as rupturas provocadas pelo adoecimento

O adoecimento de um membro da família pode provocar mudanças importantes. Elas dependerão de diversos fatores, entre eles a gravidade, o comprometimento e as consequências das funções orgânicas, bem como as providências requeridas. Ou seja, a extensão e os cuidados requeridos, as novas necessidades, podem mudar as características, a organização e as expectativas existentes.

Para Bury (2001, p. 53), as rupturas de biografias se pautam nas modificações provocadas nas “[...] relações sociais e da capacidade de mobilizar recursos materiais”, constituindo-se em um campo amplo, o qual abrange informações sobre o adoecimento e os cuidados em prol da vida, a legitimação do grupo social, os estigmas presentes, a mobilização de recursos e a forma na qual os sujeitos internalizam a experiência.

De acordo com Salla (2017), os estudantes em situação de APD se caracterizam pela impossibilidade de frequentar fisicamente a escola por motivo de saúde, haja vista que se encontram em internação domiciliar. Portanto, não são necessariamente apenas pessoas com deficiência, mas podem estar acometidas de doenças crônico-degenerativas, terem sofrido algum acidente, estarem em tratamentos oncológico, dentre outros. Elas podem estar participando de um plano de cuidado paliativo ou apenas em um tratamento sazonal.

Borges (2019)¹⁵ destaca que, no cuidado paliativo, a organização, o planejamento, a intencionalidade e as ações dos envolvidos no contexto, inclusive a família, se vinculam ao cuidar. As ações se pautam em suprir as necessidades do sujeito acamado. Para Callegari (2011), é importante entender que o cuidado paliativo não visa à cura ou ao “tratamento” das

¹⁵ Aula ministrada no dia 22 de outubro de 2019, no período vespertino, na Universidade de Brasília - UnB.

fases da doença, mas proporcionar cuidado, conforto e bem-estar aos sujeitos acamados e as suas famílias.

Certamente se o estudante em situação de APD estiver em cuidado paliativo, a continuidade da escolarização pode se configurar como uma forma de ajudar e cuidar, caso possibilite a promoção de processos de ressignificação e resiliência, permitindo também contextos de aprendizagem e de desenvolvimento.

Nesse sentido, o cuidar faz parte das ações das famílias. Ele se inicia mesmo antes do nascimento, com a preparação e o planejamento sobre como se deseja o caminho a ser traçado pelo novo membro. O cuidar também abarca as ações a serem desenvolvidas no cotidiano, relacionadas à higiene, à alimentação, ao lazer, à aprendizagem e à escolarização, entre outras. A função e atividades que cada pessoa exerce depende não só da organização e da estrutura, mas também se pauta também nas transformações na sociedade. Tal como pontuam Souza e Sanguinet (2012): A instituição familiar está sofrendo transformações, surgindo com isso, novas configurações familiares. Sendo assim, é imprescindível, uma reavaliação dos papéis funcionais. Os homens assumirem seus filhos, tanto no sentido de prover, como no cuidar, já é uma realidade (SOUZA; SANGUINET, 2012, p. 13).

Segundo Mendes e Pessôa (2013), o cuidado parental se constitui meio sociocultural. Ele tem dimensões pertinentes à emoção e à afetividade. Para tal, os adultos, ao realizarem as ações visando suprir as necessidades da criança, utilizam as suas “intuições” e crenças.

Segundo Pires (1990), o cuidar dentro do contexto familiar se pauta no comportamento parental. Tal realidade depende de alguns fatores, entre eles estão: as ações visando prover as necessidades das crianças; o tipo de cuidado exigido; o tempo necessário para a sua realização (duração); a sensibilidade dos pais ou cuidadores; a personalidade dos envolvidos no processo; a harmonia construída no contexto; o desenvolvimento socioemocional dos participantes e o planejamento.

Mas em casos de rupturas ocasionadas pelo adoecimento de um membro da família, normalmente acontece também o estresse parental, ocasionado pela sobrecarga ou pela mudança das atividades relacionadas. Em uma mudança organizacional, na qual “[...] a principal tarefa familiar será a redefinição de papéis, demandando flexibilidade a esse sistema, o que vai depender de fatores como, bagagem emocional dos membros, período entre os casamentos, tempo de recasamento, guarda dos filhos, entre outros” (FREITAS; SILVA; PONTES, 2012, p. 169).

Dessa forma, a ruptura ocasionada pelo adoecimento requer um cuidado parental específico a ser exercido pelos membros das famílias, caso estas tenham um estudante em

situação de APD determinada pelas indigências existentes. Mas também vale frisar a importância e a prioridade no momento, podendo existir uma demanda mais urgente, como por exemplo, um medicamento específico ou um tratamento em outro local. Muitas vezes é difícil o acesso a bens e serviços, como: a educação, a saúde, o saneamento básico, a moradia e a alimentação. Estes são determinantes nesse processo, pois, sem eles, a família fica apenas na intencionalidade de prover o indispensável.

As expectativas das famílias em relação à escola são diversas e dependem do peso e do valor depositado na escolarização dos membros da família, também no modo como percebem os potenciais dos filhos. Nesse sentido, o estudante em situação de APD tem como adendo a percepção e a aceitação das rupturas provocadas pelo adoecimento. Igualmente se relaciona a busca de construção de uma rede de apoio que possibilite contextos de desenvolvimento e de aprendizagem.

O entendimento de Vigotski (2018) sobre as características presentes nos seres humanos é importante para compreendermos as expectativas das famílias, no sentido de entender que as nossas características impõem limites, mas também abrem possibilidades. Igualmente, acreditar no potencial do estudante em situação de APD perpassa não pelo padrão estipulado de aprendizagem e de desenvolvimento, mas, por conquistas diárias e gradativas, considerando sempre singularidades e necessidades específicas.

Segundo o estudo de Lahire (1997), as famílias depositam na escola a expectativa de aprendizagem dos filhos, sendo elas importantes para o convívio em sociedade, como o letramento na língua materna e na matemática. O autor defende a existência de uma interdependência escola-família. As expectativas das famílias dos estudantes em situação de APD, se atinentes à escola, certamente possuem influência da percepção, da concepção de adoecimento e das rupturas provocadas.

O “modelo médico”, muito presente em diversos âmbitos da sociedade, rotula com o laudo médico o problema existente. Deposita o problema na pessoa, e as possibilidades e impossibilidades são determinadas exclusivamente pelas características orgânicas. Ou seja, há uma supervalorização de apenas um aspecto da pessoa, quase sempre em sua limitação ou falta.

O modelo médico considera a incapacidade como um problema da pessoa, causado diretamente pela doença, trauma ou outro problema de saúde, que requer assistência médica sob a forma de tratamento individual por profissionais. Os cuidados em relação à incapacidade têm por objectivo a cura ou a adaptação do indivíduo e mudança de comportamento (OMS, 2004, p. 18).

Em outro viés, se o entendimento se pautar no modelo psicossocial, a expectativa sobre a escolarização será outra. Esse modelo tem como perspectiva o movimento dialógico entre o indivíduo e o meio, ou seja, o laudo é um dos determinantes para as possibilidades a serem construídas. Não apenas define o problema orgânico, mas também busca identificar caminhos a serem percorridos. Esse entendimento vai de encontro ao capacitismo¹⁶, configurando-se na seguinte perspectiva:

O modelo social de incapacidade, por sua vez, considera a questão principalmente como um problema criado pela sociedade e, basicamente, como uma questão de integração plena do indivíduo na sociedade. A incapacidade não é um atributo de um indivíduo, mas sim um conjunto complexo de condições, muitas das quais criadas pelo ambiente social. Assim, a solução do problema requer uma ação social e é da responsabilidade coletiva da sociedade fazer as modificações ambientais necessárias para a participação plena das pessoas com incapacidades em todas as áreas da vida social. Portanto, é uma questão atitudinal ou ideológica que requer mudanças sociais que, a nível político, se transformam numa questão de direitos humanos (OMS, 2004, p. 18-19).

As expectativas das famílias dos estudantes em situação de APD, quando se veem nessa perspectiva, ganham força, sobretudo, quando existe uma rede de apoio social que ajuda na instrumentalização, na construção de caminhos e na busca coletiva de respostas às demandas de tais sujeitos.

3 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Este artigo tem uma abordagem de pesquisa qualitativa, no sentido proposto por Severino (2013), ou seja, coletar e analisar os dados em busca de explicitar as relações presentes na realidade, que nem sempre estão aparentes. Para tal, realizamos um estudo exploratório, tendo como sujeitos as famílias dos estudantes em situação de APD matriculados nas unidades de ensino da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF).

Antes de iniciar a pesquisa exploratória para a recolha dos dados, solicitamos à SEEDF a autorização para a realização da investigação em todas as CRE do Distrito Federal, especificamente nas escolas com estudantes em situação de APD. Em seguida, queremos a

¹⁶ Capacitismo - categoria que define a forma como as pessoas com deficiência são tratadas de modo generalizado como incapazes (incapazes de produzir, de trabalhar, de aprender, de amar, de cuidar, de sentir desejo e ser desejada, de ter relações sexuais etc.), aproximando as demandas dos movimentos de pessoas com deficiência a outras discriminações sociais, como o sexismo, o racismo e a homofobia. Essa postura advém de um julgamento moral que associa a capacidade unicamente à funcionalidade de estruturas corporais e se mobiliza para avaliar o que as pessoas com deficiência são capazes de ser e fazer (MELO, 2016, p. 3272).

aprovação para a pesquisa ao Conselho de Ética, seguindo os procedimentos solicitados na Plataforma Brasil.

No intuito de identificar as famílias dos estudantes em situação de APD, antes de iniciar a pesquisa exploratória para a recolha dos dados, solicitamos a todas as CRE do Distrito Federal a identificação de quais as escolas possuíam estudantes em situação de APD. Posteriormente, entramos em contato com os gestores, explicamos o estudo e pedimos para conversar com as famílias dos estudantes em situação de APD.

Nesta pesquisa de campo, utilizamos como instrumentos principais o roteiro de entrevista semiestruturada e a plataforma do *Google Meet*¹⁷, a qual tem recurso de gravação e diário de campo. Usamos como técnica para recolha dos dados a entrevista semiestruturada, de acordo com os procedimentos de Rosa e Arnoldi (2017), e assim solicitamos aos sujeitos dados sobre a organização, as características e as expectativas das famílias sobre a escolarização dos estudantes em situação de APD. Usamos, como técnica de análise, a análise de conteúdo.

Para a recolha dos dados, conversamos sobre a pesquisa com o integrante da família que cuidava diretamente do estudante em situação de APD, explicamos sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B), as etapas da pesquisa e a entrevista semiestruturada. Em seguida, em um questionário semiestruturado, recolhemos dados sociodemográficos (Apêndice G).

Na segunda parte, em outro momento, realizamos uma entrevista (Apêndice H) com as seguintes questões: (1) “como vocês se organizam no dia a dia? Quem cuida do que é relacionado à escola? E a alimentação? E os cuidados com a higiene, a limpeza? O lazer?”; (2) “que mudanças aconteceram nessa organização depois do adoecimento do estudante em situação de APD?” (usamos o nome do sujeito na entrevista); e (3) “quais são suas expectativas quanto ao Atendimento Pedagógico Domiciliar e o aprendizado do seu filho?”. As entrevistas foram gravadas, e as informações adicionais foram incluídas no diário de campo. Devido à pandemia da Covid-19, realizamos as entrevistas utilizando a plataforma de comunicação virtual *Google Meet*.

Realizamos a análise dos dados das entrevistas usando como tecnologia de suporte a ferramenta de análise o *software Maxqda* e a sequência proposta por Bardin (2009) como metodologia de análise de conteúdo, nomeadamente: (i) pré-análise: fizemos uma primeira apreciação do material, delimitando o corpus pertinente à organização, às características e às

¹⁷ *Google Meet* é um serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo *Google*.

expectativas das famílias sobre os estudantes em situação de APD; (ii) fase de codificação: após diversos exames do material em uma busca acurada, optamos por reproduzir alguns trechos das entrevistas; concomitantemente, construímos uma lista de categorias correlacionadas aos temas; as características, impacto do adoecimento e as expectativas das famílias; (iii) categorização: construímos uma nuvem de palavras, com o objetivo de encontrar as palavras com maior incidência de menções, ou seja, a frequência das categorias encontradas; construímos uma imagem das inter-relações observadas; e (iv) inferência e interpretação: – discutimos os achados em uma busca por elos entre as categorias, de modo a construir a caracterização das famílias dos estudantes em situação de APD.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 Análise das Entrevistas

Neste tópico introdutório, explicitamos o que foi levado em consideração para encontrar as categorias elencadas nas análises dos dados, para assim caracterizar as famílias dos estudantes em situação de APD no Distrito Federal.

Na pesquisa de campo, entrevistamos, ao todo, cinco pessoas pertencentes a quatro grupos familiares. Para caracterizá-las, adotamos a terminologia “Família” seguida de numeração para diferenciá-las. Nas famílias 1, 2 e 3, os sujeitos foram as mães dos estudantes em situação de APD. Na Família 4, foram o gestor e a enfermeira de uma instituição de acolhimento que cuida dos estudantes em situação de APD.

Em nossa análise, a adoção do termo família não se pauta no entendimento de família tradicional, composta por pai, mãe e filhos. Mas se pauta na afetividade construída no grupo, no qual seus integrantes movidos pelo sentimento de amor e de pertencimento buscam cuidar e atender às necessidades parentais dos membros. O entendimento adotado se baseia na perspectiva apresentada por Correia (2020). De acordo com o autor, nesse agrupamento de pessoas tem-se “[...] a relação que surge do amor, do cuidado, do afeto, e que vale mais do que o fator meramente biológico, pois a convivência afetiva é de extrema necessidade para o desenvolvimento da criança e, portanto, a maior característica da filiação socioafetiva” (CORREIA, 2020, p. 76).

Segundo Spinoza (2013), somos seres movidos pela paixão. Esse sentimento, apontado pelo autor como o responsável por nossas ações, pode ser entendido como o amor, presente nas relações familiares, constituinte das relações socioafetivas. Trazendo esse

conceito para a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, as ações humanas relacionadas ao desenvolvimento e à aprendizagem são pautadas pela intencionalidade de realizá-las.

No estudo das entrevistas, distinguimos como característica comum entre todas as famílias: a existência de uma forte ligação emocional, não são apenas pais, mães e filhos conectadas pelos laços de sangue. Por exemplo, a mãe da Família 1 demonstra carinho pelas filhas e netos em suas falas. Para ela, a pessoa contratada para ajudar nas atividades cotidianas é a “filha de criação”, e a adolescente que está acamada, adotada por ela desde bebê, é chamada de filha.

No contexto do APD, essa emoção – assim como os sentimentos de amor e carinho – intencionalidade existente nas famílias podem se transformar em busca por aprender e desenvolver formas de se adaptar ao contexto, buscando atender às necessidades ocasionadas pelos cuidados com a saúde.

Na reflexão sobre as entrevistas, constatamos que a Família 1 é constituída por mãe e dois filhos, eles moram em uma casa, residência própria, em uma cidade satélite de Brasília. Recebem o Benefício de Prestação Continuada (BPC) do estudante em situação de APD.

A Família 2 é composta por mãe e filha adotiva, as quais moram em um apartamento, em uma cidade satélite de Brasília. A genitora, professora aposentada do sistema de ensino público de cidade, reside perto da capital federal, configurando-se arrima de família. Estão dentro da faixa de renda média.

A Família 3 tem como componentes: mãe, pai, avó e filho. Eles moram em um novo modelo de residência, pois transitam e moram em dois apartamentos próprios na região central de Brasília e os consideram como a residência. Todos são os provedores, estão dentro da faixa de renda média alta.

A Família 4 é um lar filantrópico que abriga crianças e adolescentes, entre elas aquelas com doenças raras, sendo que três são estudantes em situação de APD. Cabe ressaltar que tais sujeitos estão sob a guarda judicial dos gestores. A entidade recebe doações da comunidade em geral e ajuda do Governo para manutenção da instituição. Possui sede própria e conta com uma equipe de profissionais diversos, entre eles, faxineiros (as), porteiro, psicólogo, pedagogo (as), cozinheiro (a), enfermeira, os quais prestam serviço renumerados e/ou voluntário. E os profissionais do *home care*, que são de uma empresa privada, foram cedidos pela SES/DF.

Ao analisar as características familiares dos estudantes em situação de APD, consideramos o conceito proposto por Passos (2007), o qual define família para além dos modelos impostos pelas convenções sociais (composta por pai, mãe e filhos), ou seja, como uma organização com laços afetivos, de cuidado e proteção.

Ficaram evidenciados como característica das famílias dos estudantes em situação de APD os laços afetivos que os unem, a questão de pertencerem a diferentes grupos socioeconômicos e terem todas as famílias composições díspares de integrantes do grupo.

Segundo Vigotski (2018), a família é o núcleo onde a criança aprende e entende diversos conceitos sociais, ao conviver com seus. Mesmo seguindo muitas regras vigentes na sociedade em geral, existem algumas singulares, constituídas nas interações interpessoais internas, esses fatores as tornam únicas em suas diversas formas de existir.

Em busca de encontrar outras características presentes nas famílias para além dos laços afetivos, grupo social a qual pertencem ou composição familiar, estudamos as entrevistas realizadas com as famílias dos estudantes em situação de APD, no intuito de encontrar outros elementos.

Assim, para alcançar nosso objetivo de analisar as características familiares dos estudantes em situação de APD no que diz respeito à organização e às necessidades parentais, realizamos entrevistas com os referidos sujeitos. Consideramos o entendimento de Vigotski (2018) sobre os acontecimentos vivenciados dentro da família, o qual conceitua que cada membro irá internalizá-lo de forma peculiar, pois a “Vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa –, e, por outro lado, como eu vivencio isso [...]” (VIGOTSKI, 2018, p. 79).

Levamos em conta, também, o conceito de cuidar dentro no contexto familiar, discutido por Pires (1990), ou seja, ações realizadas por um ou mais componentes do grupo familiar visando atender às necessidades de seus integrantes.

Além disso, atentamos ainda para a discussão de Diniz (2018), a qual aponta que as mulheres são a maioria das cuidadoras e precisam de um olhar para suas necessidades. Destaca que a autonomia e a independência da pessoa com deficiência e/ou em convalescença são importantes, sendo que há contextos nos quais algumas pessoas necessitam do cuidado como condição de sobrevivência. Por isso, o cuidado é uma demanda de justiça fundamental (DINIZ, 2018).

Assim, atentando para todos esses aspectos apontados pela teoria, encontramos, nas narrativas das famílias entrevistadas, as categorias ‘*cuidado*’ e ‘*necessidades parentais*’ como representantes das atividades desenvolvidas no contexto familiar, visando o cuidado dos componentes do grupo. No entanto, para nosso recorte de pesquisa, analisamos apenas os relacionados ao estudante em situação de APD.

Para entender o contexto familiar, buscamos ir para além da questão do *cuidado* e *necessidades parentais*, contemplando o segundo objetivo deste estudo: elencar os impactos na organização familiar causados pelo adoecimento do estudante em situação de APD.

Segundo Vigotski (2018), a vivência de uma pessoa adoecida na família pode modificar os papéis desempenhados por todos dentro da dinâmica familiar, mas cada uma, a sua maneira. Ele exemplifica: “Imaginem que, pela minha constituição, eu seja dotado de certas particularidades. É claro que vou vivenciar uma situação de um determinado modo. Contudo, se sou dotado de outras especificidades, certamente vou vivenciá-la de outra maneira” (VIGOTSKI, 2018, p. 79).

Olhamos para as entrevistas atentando para a discussão de Leoni (2005). Segundo a autora, as famílias diante do adoecimento de um dos membros se reorganizam de diferentes formas para atender às novas necessidades existentes, seja com ações internas, seja buscando os direitos junto ao Poder Público.

Levamos em consideração os aspectos levantados por Boschetti (2018); sobre a importância da proteção social na qual o Poder Público disponibiliza e organiza “[...] por meio de amplos direitos, bens e serviços sociais, nas áreas de emprego, saúde, previdência, habitação, assistência social, educação, transporte, entre outros bens e serviços públicos [...]” (BOSCHETTI, 2018, p. 27).

Atentamos, também, para os aspectos apontados por Cardoso, Vaz e Silva (2013) sobre as diferentes relações presentes no mundo do trabalho, para os quais os(as) trabalhadores(as) sofrem impactos em suas carreiras, quando precisam mudar suas rotinas pelas demandas dos cuidados com a família, principalmente as mulheres.

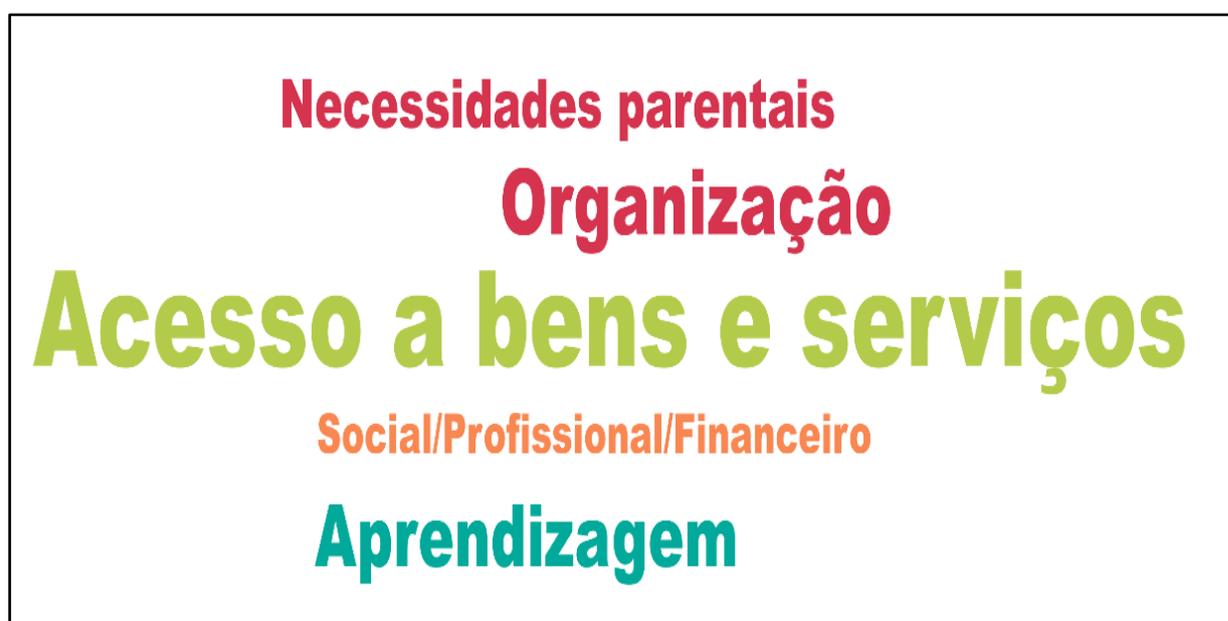
Assim, entendendo também ser dever do Estado prover aos cidadãos condições de vida digna e acesso a bens e serviços essenciais, ao olhar as rupturas ocasionadas pelo adoecimento dos estudantes em situação de APD, elencamos as seguintes categorias: impactos de ordem *social/profissional/financeira* e *acesso a bens e serviços*.

Entre os bens e serviços está a escolarização, sendo esse um direito de todos os cidadãos, mas a intencionalidade de cada família ao buscar por esse serviço certamente sofrerá variáveis de acordo com as expectativas. Para conhecer as expectativas pedagógicas dos familiares dos estudantes em situação de APD em relação à aprendizagem, elencamos a categoria *aprendizagem*. Para tal, analisamos as entrevistas, utilizando o conceito proposto por Vigotski (2018) sobre o desenvolvimento e a aprendizagem, o qual entende que todos somos capazes de aprender e de desenvolver. Todavia é necessário considerar aspectos da filogênese, da ontogênese e da sociogênese.

Entendendo esses pressupostos de Vigotski (2018) como norteadores desta pesquisa, assim como toda a Teoria Histórico-Cultural, percebemos a existência de uma inter-relação entre os elementos representados nas categorias. A aprendizagem tem diversos aspectos que podem possibilitar qualidade de vida, assim, oportunizá-la faz parte dos cuidados, e adequá-la para atender às necessidades de um sujeito acamado é, portanto, um serviço o qual as famílias buscam.

Entretanto, mesmo interligadas, notamos que as categorias elencadas aparecem em frequências diferentes, tal como podemos observar na nuvem de palavras (Figura 5), a seguir:

Figura 5 - Nuvem de categorias da caracterização das famílias dos estudantes em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar



Fonte: Construção nossa, utilizando o *software Maxqda*.

A imagem condiz com as entrevistas realizadas com as famílias dos estudantes em situação de APD, pois a busca pelo acesso a bens e serviços é uma característica principal dessas famílias, estando interligada a outras demandas.

Parte das necessidades parentais presentes no contexto dependem diretamente do acesso a bens e serviços. Assim, o cuidado não se pauta apenas em ofertar o que a família já tem, mas em buscar meios para conseguir atender às demandas existentes. Por exemplo, a garantia da escolarização faz parte dessa luta das famílias, no que se refere aos estudantes em situação de APD do Distrito Federal.

Diante da constatação que as categorias estão interligadas entre si e aparecem com diferentes frequências, entendemos que precisamos discutir como elas aparecem nas

entrevistas realizadas, tendo em vista melhor caracterizar as famílias dos estudantes em situação de APD. Para tal, organizamos os três tópicos seguintes: as características familiares dos estudantes em situação de APD, os impactos na organização familiar causados pelo adoecimento e as expectativas pedagógicas dos familiares dos estudantes em situação de APD.

4.1.1 As características familiares dos estudantes em situação de APD

Na análise das entrevistas, encontramos características familiares dos estudantes em situação de APD, ficando evidente o afeto entre os componentes do grupo, cujas ações visam a suprir as necessidades dos sujeitos: “*cuidado e necessidades parentais*”.

Durante as entrevistas, reparamos que todas as famílias possuem cuidadoras que ajudam na realização de atividades conexas aos *cuidados*, mas o envolvimento emocional dessas profissionais as coloca, mesmo que momentaneamente, como integrantes do grupo. Afinal, essas trabalhadoras convivem e se preocupam com o bem-estar do sujeito em situação de APD.

No exame das entrevistas, notamos como característica comum em todas as famílias a preocupação constante com o *cuidado* no desenvolvimento das ações, visando atender às *necessidades parentais*, pertinentes à higiene, ao lazer, à alimentação, à escolarização e, principalmente, à saúde do estudante em situação de APD.

Entretanto, esse *cuidado* se difere dentro de cada grupo familiar e depende de diversos aspectos, como a quantidade de pessoas envolvidas, o uso efetivo do tempo, o posicionamento frente às demandas com a alimentação, a higiene pessoal, a saúde, entre outros.

Pontua-se que tudo é organizado e proposto de acordo com o cuidado que cada estudante em situação de APD necessita, e, às vezes, a necessidade é de diálogo ou apenas de colocar uma música.

Por exemplo, na Família 4, grande parte da organização e realização das atividades, como ofertar a medicação, dar banho, são desenvolvidas pelas técnicas de enfermagem que cuidam diretamente dos estudantes em situação de APD.

- (1) [...] ¹⁸ a rotina deles é a seguinte, sete horas da manhã as meninas assumem o plantão, geralmente ela já organiza um banho deles, eles tomam banho no leito e duas vezes na semana no banheiro um banho de ducha, não dá por conta da condição deles, priorizamos para que aconteça no dia da visita dos pais para eles participarem desse momento. Durante

¹⁸ Por uma escolha de estética textual para que o leitor possa melhor identificar as narrativas dos entrevistados adotamos esta configuração textual.

a semana, logo após é a aula. À tarde tem os atendimentos com fisioterapeuta que é todos os dias também inclusive sábado e domingo. E tem atendimento médico semanal. Entre esses horários tem a rotina de medicação e dieta, a alimentação deles é exclusiva por sonda de todas as crianças somente um paciente nosso ele se alimenta via oral [...] tem algumas crianças que conseguimos levar para o tatame na área externa. Tem o banho de sol todos os dias, colocamos mais de um para eles irem interagindo, para poder ter aquele contato de uma criança com a outra. Todos eles gostam de assistir televisão e um gosta também de música e jogos de videogame [...] tem as festas de aniversário e as atividades realizadas pelos voluntários [...] eles gostam de contação de história (Entrevista da Família 4).

Nota-se, nessa fala, a dimensão da organização das atividades de rotina e também do cuidado para além das atividades profissionais desempenhadas por uma enfermeira. O olhar ao cotidiano está para além de propor atividades, distinguimos a existência de uma preocupação com detalhes, tais como: a interação social com os pares e a comunidade; o fortalecimento das relações com a família e a oferta de atividades de lazer, de acordo com as preferências do sujeito.

Segundo Borges e Silva (2010), o cuidar e o tratar se diferenciam nas intencionalidades das ações, apesar de ambos se pautarem na lida diária dos profissionais que têm como foco o ser humano. O primeiro exige amor, autoconhecimento, a construção de vínculo, a ampliação do olhar e a necessidade de considerar o contexto social do paciente. O segundo se relaciona ao uso de apenas técnicas relacionadas à cura, com várias atividades pertinentes a cada profissional de saúde.

Esse mesmo olhar para as ações que visam a suprir as necessidades parentais foi observado no estudo da entrevista da mãe da Família 3. Entre os pontos relevantes notados, está o relato sobre a importância da organização da rotina e dos *cuidados parentais*. Para ela, a organização é vida para o filho, pois significa cuidado e atenção, de modo que, sem isso, o filho não estaria com 30 anos.

Na entrevista da Família 2, observamos que para conseguir a *organização* e os *cuidados parentais* a ajuda e o apoio são essenciais. Segundo a mãe, nos finais de semana e à noite em que não tem ajuda da “filha de criação”, acontecem mudanças nos cuidados, pois suas condições de saúde não permitem realizar atividades de maior esforço físico, entre elas dar o banho, pois a filha é uma adolescente de 17 anos, que tem uma estrutura física grande. Por isso, seu deslocamento exige muita força. Entretanto, atividades como colocar alimentação na sonda, dar remédios, monitorar os aparelhos, conversar, ela realiza normalmente.

Na análise dos dados, notamos que essa situação a deixa desconfortável, pois, em vários momentos da narrativa, a mãe da Família 2 reforça ter consciência da importância da

organização e do cuidado com a saúde da filha, mas a debilidade da sua própria saúde traz como consequência a dificuldade em conseguir realizar algumas atividades necessárias.

Mira (2021) aborda a questão da invisibilidade dos cuidadores formais e informais e aponta para a necessidade de ações de toda a sociedade, tendo em vista “cuidar de quem cuida” em programas, não apenas profissionais da Saúde, mas todos os envolvidos, inclusive familiares.

Essa sobrecarga de atividades e preocupação em ofertar os *cuidados parentais* de forma organizada esteve presente na maioria das falas dos participantes das entrevistas. A mãe da Família 1 aponta que é a responsável por organizar todas as atividades pertinentes aos cuidados do filho: a organização dos horários dos profissionais que o atende, o controle de estoque de materiais de cuidados com a saúde, entre outros.

Nas entrevistas, notamos que existe uma preocupação com a interação dos estudantes em situação de APD com as pessoas que frequentam a casa. Segundo a mãe da Família 1, ele fica muito apreensivo e nervoso quando uma pessoa desconhecida chega à casa, assim ela observa o batimento cardíaco dele, para saber se ele está confortável com a situação.

Esse cuidado se pauta nas observações sobre a dificuldade de interação social do filho, ocasionadas por experiências anteriores vivenciadas pelo estudante em situação de APD. Assim, quando novos profissionais chegam para cuidá-lo, sempre tem uma pessoa da família junto, observando os procedimentos.

Esses cuidados parentais cotidianos se relacionam também aos cuidados, como ligar a televisão e disponibilizar filmes da preferência dos filhos. Nota-se que esse é o lazer preferido da maioria dos estudantes em situação de APD, a exceção do filho da Família 3. Segundo sua mãe, ele tem preferência por escutar músicas de forró e samba e igualmente de assistir ao jogo do Fluminense com o pai.

Para Vigotski (2018), as atividades sociais possibilitam o desenvolvimento e a aprendizagem. Ao assistir um jogo de futebol, tal atividade pode proporcionar, para além da interação social, a possibilidade de inserção do sujeito na cultura a qual pertence.

No exame das narrativas das famílias dos estudantes em situação de APD, notamos que as características familiares, no que diz respeito às necessidades parentais, não podem ser consideradas apenas como atividades organizadas em busca de suprir as demandas dos integrantes do grupo requeredor de maior atenção. Distinguimos a dimensão do cuidar nas ações realizadas, indo para além de realizar atividades de higiene pessoal, de alimentação, do lazer e das interações sociais, pois o ponto fulcral que une essas pessoas é o amor para com os integrantes do grupo familiar.

4.1.2 Os impactos na organização familiar causados pelo adoecimento

Constatamos, a partir das análises das entrevistas das famílias dos estudantes em situação de APD, impactos na organização familiar causados pelo adoecimento em aspectos elencados nas categorias. A categoria *social/profissional/financeiro* esteve presente nos relatos, em dados pertinentes à vida social, à carreira profissional e aos gastos provenientes dos cuidados com a saúde. Ao olhar as narrativas sobre as novas demandas de necessidades parentais e de cuidados com a saúde, encontramos a categoria *acesso a bens e serviços* como representante dos processos de acomodação do grupo familiar, em busca do cuidado do integrante da família.

Nas análises das entrevistas, identificamos que os impactos *social/profissional/financeiro* representam alterações significativas no contexto familiar, no sentido que a vida profissional dos integrantes de uma família que tem um filho adoecido sofre impactos, pois existem outras necessidades relacionadas à saúde e à sobrevivência que são urgentes e precisam ser atendidas. Para algumas dessas pessoas a mudança é drástica, pois diante da nova realidade não conseguem dar continuidade às suas atividades profissionais, ocasionando uma diminuição na renda familiar e na posição social. Todo esse contexto interrelacionado se interliga ao acesso a bens e serviços.

Segundo Cardoso, Vaz e Silva (2013), o mundo do trabalho não se adequa às demandas dos trabalhadores, no que se refere aos cuidados com os filhos. Assim, as mães trabalhadoras buscam realizar adaptações em suas vidas profissionais, desde a diminuição da carga horária ao abandono das atividades profissionais para atender às necessidades parentais.

A questão de não conseguir um trabalho que possibilitasse o cuidado com o filho é uma realidade no contexto do APD. Por exemplo, a mãe da Família 1 narra que o impacto do adoecimento do filho em sua vida profissional foi significativo. Ela relata:

- (2) Mudou demais, mudou muita coisa, eu parei de trabalhar fora, e ele ficou nove anos na UTI (Entrevista da Família 1, 2021).

Assim, essas famílias terão também como demanda a necessidade de *acesso a bens e serviços* relacionados a uma adequação para que possam continuar a desempenhar suas atividades profissionais, garantindo os proventos necessários para atender à nova realidade.

De acordo com Pinheiro *et al.* (2021), as mães trabalhadoras com filhos adoecidos vivenciam impactos significativos em suas vidas profissionais, gerando problemas financeiros

e emocionais, pois, muitas vezes, para conseguir cuidar dos filhos, necessitam abandonar ou reorganizar as atividades no mundo do trabalho.

O trabalho dessas mulheres é, muitas vezes, forma de sustento das famílias. Quando uma mãe deixa de levar o sustento para casa, os problemas emocionais são interligados ao financeiro. De acordo com Gelinski (2013), mães trabalhadoras são, em grande maioria, arimas de família ou provedoras de grande parte da renda familiar. Assim, deixar de trabalhar significa também repercussão na vida financeira, mas nem sempre encontram alternativas, pois falta uma rede de apoio para atendê-las.

Os dados apontados por Gelinski (2013) relacionados às mulheres cuidadoras foram observados, ao analisarmos as entrevistas das famílias dos estudantes em situação de APD. Todavia, os impactos não são apenas na vida profissional e financeira. Mas na luta diária para acomodar e proporcionar as condições imprescindíveis para a internação domiciliar.

Por exemplo, para ter a internação em casa é necessário receber diariamente em seus domicílios as equipes de saúde *home care*, que realizam os cuidados aos estudantes em situação de APD. O acesso a esse serviço depende da aprovação da equipe de saúde em relação à estrutura física do local. Para tal, são observados se a rede elétrica comporta os aparelhos aos quais o estudante em situação de APD está conectado, bem como se as paredes e piso do quarto podem ser higienizadas. Também são vistas questões de acomodação para os profissionais de saúde, dentre outros.

Na entrevista, a mãe da Família 1 narrou a luta para conseguir acesso ao serviço *home care* junto à Secretaria de Saúde: na época esse serviço nem sempre era ofertado a todos que dele necessitavam. Em seu depoimento ela afirma:

- (3) [...] é tanta coisa tudo dele praticamente é na justiça, desde o medicamento. O *home care* mesmo foi judicializado. Ele ficou nove anos na UTI, naquela época não existia o *home care* ¹⁹ da Secretaria de Saúde, então para a gente ter acesso ao *home care* eu fui para a justiça (Entrevista da Família 1, 2021).

Aqui está clara a interligação entre a questão financeira gerada pelas demandas da estrutura física da moradia do estudante em situação de APD e a busca por *acesso a bens e serviços*. Nas entrevistas, as famílias relatam que aconteceram várias adequações de espaço para atender às demandas pertinentes à instalação de aparelhos médicos, à assepsia, à

¹⁹ Segundo no site da Secretaria de Estado de Saúde do Distrito Federal SEES/DF (2019), o órgão explica que o *home care* atualmente é ofertado dentro do Serviço de Atenção Domiciliar no Distrito Federal. Este se divide em três frentes: Programa de Internação Domiciliar (PID); Programa de Oxigenoterapia Domiciliar (POD) e, Serviço de Atenção Domiciliar de Alta Complexidade (SAD-AC). Todos constituídos na intencionalidade de possibilitar a desospitalização dos pacientes da rede de saúde.

presença dos profissionais da Saúde, gerando custos significativos. Observa-se que essas necessidades do estudante em situação de APD geraram impactos financeiros não apenas inicialmente na adequação do espaço, mas também na manutenção de toda a estrutura.

Segundo o gestor que gerencia o abrigo da Família 4, eles construíram um prédio específico para receber os estudantes em situação de APD e contrataram diversos profissionais. Para conseguir fundos monetários, realizaram diversas campanhas junto aos vários segmentos da sociedade. A estrutura do prédio conta com salas climatizadas (quartos), banheiros adaptados, local de descanso da equipe de saúde, recepção e sala de reuniões, tudo arquitetado de acordo com as necessidades de saúde de seus novos acolhidos, tal como esclarece o gestor da Família 4:

- (4) Tivemos que construir uma nova estrutura física (casa) destinados a atendê-los. A capacitação da equipe profissional é muito diferente, voltada principalmente aos cuidados urgentes necessários quando ocorre crises com os acolhidos (falta de cuidados imediatos podem ensejar óbitos), a preparação e acolhimento psicológico dos cuidadores e trabalhadores é diferente e deve ser acompanhada com mais cuidado. É necessário ter um cuidado e acompanhamento constante a fim de se evitar o vitimismo, tristeza e baixo astral dos profissionais e voluntários que trabalham na instituição! (Entrevista da Família 4, 2021).

Cabe ressaltar que essas crianças e adolescentes anteriormente estavam internadas na Unidade de Terapia Intensiva (UTI) de um hospital público do Distrito Federal, durante anos. A perspectiva desse novo espaço aconteceu na intencionalidade de proporcionar a elas uma vivência em família, mesmo que seja em internação domiciliar. Enquanto o Governo do Distrito Federal disponibiliza a equipe do *home care*, as famílias dos pacientes providenciam a organização de toda a estrutura para receber os sujeitos, considerando todas as necessidades médicas.

Na entrevista com a Enfermeira da Família 4, ela relata a respeito dessas adequações realizadas. Em seu relato, destaca:

- (5) Nós temos crianças que clinicamente precisam de uma temperatura mais alta no ambiente. Outras crianças de temperatura do ambiente muito baixas. Colocamos essas crianças no mesmo quarto de acordo com a temperatura ideal, com o ar-condicionado ligado todo o tempo (Entrevista da Família 4, 2021).

No estudo dos dados construídos junto às famílias dos estudantes em situação de APD, notamos que os impactos na organização familiar em relação ao social estão presentes de diferentes formas. Entre elas a presença de profissionais da Saúde durante todo o dia nas residências, mudando toda a dinâmica social da casa e as ações realizadas.

O relato da mãe da Família 1 aponta para a dimensão dessas mudanças:

- (6) Tivemos que adaptar o quarto para ele, foi uma mudança muito radical, porque eu tive que colocar e conviver com estranhos dentro da minha casa 24 horas por dia [...] (Entrevista da Família 1, 2021).

Para ter *acesso a bens e serviços*, essa família mudou não apenas a estrutura física, mas toda a sua dinâmica organizacional, pois passou a receber diversos profissionais em sua residência, os quais realizam atividades buscando atender às necessidades dos estudantes em situação de APD.

Nesse sentido, Lino, Jacob e Galheigo (2021) apontam que as mudanças relacionadas ao adoecimento de um membro da família têm conexão não apenas com as expectativas sobre a evolução do quadro de saúde, mas também o enfrentamento das mudanças no dia a dia. As referidas autoras argumentam: “Desta forma, a família se vê necessitada a reestruturar seu cotidiano e os modos de viver a vida, reaprendendo a cuidar de seu membro querido a cada fase da vida e a depender do curso da doença (LINO; JACOB; GALHEIGO, 2021, p. 12).

Na análise dos dados, encontramos ainda relatos relacionados ao social, em que as famílias destacam uma alteração significativa, pois na internação domiciliar precisam conviver diariamente com pessoas de fora do seu ciclo social dentro da residência. Também mudanças nas relações dentro do contexto familiar, em que um membro se sacrifica em prol de cuidar do outro. Esse fato pode ser observado no relato da mãe da Família 3, quando fala das rupturas após os primeiros sintomas do filho:

- (7) [...] passamos pela situação de eu ir ao banheiro e meu pai ia atrás de mim, batia na porta, e avisava “o menino tá chorando” ele não ficava só e no berço quando ele estava dormindo [...] porque ele tem uma paralisia severa... foi a parte visual (Entrevista da Família 3, 2021).

Posteriormente, essa mãe relata que buscou o acesso a uma equipe médica em outro Estado para tratamento do filho. Esses profissionais sugeriram à família a oferta de outros serviços e cuidados, entre eles, a escolarização. Como resultado desse olhar integral voltado às necessidades do estudante em situação de APD, possibilitou-se mudanças na qualidade de vida dele e da família.

Essa consciência em relação à importância da escolarização trouxe como impacto na organização familiar do estudante em situação de APD a realização de ações visando o *acesso ao serviço* Educacional.

Essa luta em prol da escolarização dos filhos aconteceu em diversos âmbitos, em um dos casos, junto aos médicos. Segundo a mãe da Família 2, a equipe médica que atendia sua filha pediu para que ela deixasse de levá-la aos atendimentos com tanta frequência e à escola, pois entendiam que as atividades realizadas não iriam acrescentar nada ao desenvolvimento da filha, pois ela jamais iria interagir, escutar e enxergar. Mas, dois anos depois ficaram admirados com a interação entre a criança e a mãe.

- (8) [...] com seis meses já estava na precece lá na Santa Maria, então começou a luta para conseguir no Sarah, várias vezes me falava não precisa trazer essa menina aqui porque você a traz [...] E um dia, a gente estava lá na consulta, ela sentada no meu colo e começou a olhar para mim e rir, eles começaram a tirar foto e dizendo que não acreditavam naquilo (Entrevista da Família 2).

Na reflexão sobre essa fala, nota-se o impacto sofrido pela mãe ao escutar que a filha não iria se desenvolver, mas também se nota a sua organização e persistência em busca de ofertar acesso a bens e serviços para suprir as necessidades de forma global. Afinal, desejava um reconhecimento da filha como uma pessoa singular e cheia de potencialidades, inclusive a capacidade de interagir.

Todas as famílias relataram, em suas narrativas, a luta pelo acesso à escolarização dos estudantes em situação de APD, situação que causou um grande impacto, pois precisaram reunir documentos, dialogar com outras pessoas junto à SEEDF e à Defensoria Pública do Distrito Federal, de modo a conseguir acesso a um serviço que está garantido na Constituição brasileira. Tal como podemos observar no relato da mãe da Família 1; essa luta, em alguns momentos, foi também coletiva:

- (9) Eu mais uma mãe, ela estava com pedido como mandado judicial e eu com mandado do Ministério público. Fomos em uma reunião, com as pessoas da regional e a diretora do centro de ensino, eles não sabiam, que tínhamos conseguido na justiça. Eu disse para ela, meu filho vai estudar e ela falou duvido, eu falei eu vou te mostrar que ele vai estudar [...] nós esperamos passar a reunião todinha, quando foi no final a gente entregou para ela (a diretora) o mandato da justiça. Então ela disse, agora a gente tem que cumprir e até hoje nunca descumpriu. [...] a justiça na vida do meu filho foi para tudo desde o início (Entrevista da Família 1, 2021).

No relato da mãe da Família 1, percebemos uma união das famílias em busca do acesso à escolarização, ou seja, uma mudança nas interações sociais, associada a categorias *social/profissional/financeiro*. Essas ações não foram aleatórias em relação à negação do direito à educação, trouxe a necessidade de dialogar e se organizar na busca pelo *acesso a bens e serviços*.

Entende-se, a partir das análises das entrevistas, que os impactos na organização familiar causados pelo adoecimento possuem dimensões conexas à vida cotidiana, as quais interligam em um movimento dialético o *social/profissional/financeiro* e o *acesso a bens e serviços*. Esses sujeitos sofrem mudanças significativas nas atividades do cotidiano, as demandas aumentam em relação à saúde e outras necessidades. Ao mesmo tempo, o curso da vida profissional e financeira têm variações. Entretanto, essas famílias não desistem, não se acomodam, lutam em busca de atuar nas necessidades dos estudantes em situação de APD.

4.1.3 As expectativas pedagógicas dos familiares dos estudantes em situação de APD

Analisamos as narrativas das famílias em busca de conhecer as expectativas pedagógicas dos familiares dos estudantes em situação de APD, no tocante à aprendizagem. Para tal, olhamos para os relatos, procurando elementos relacionados à filogênese, à ontogênese e à sociogênese.

Ao ponderarmos sobre os dados colhidos na entrevista da Família 3, constatamos que nas expectativas em relação à escolarização se destaca a *aprendizagem* de temáticas para ter uma melhor qualidade de vida. Segundo a mãe, na busca para a melhora do filho com deficiência múltipla, foram para São Paulo para serem atendidos no Instituto Lamara. Entre os profissionais, se destacou o trabalho de uma pedagoga especializada em baixa visão. Essa profissional organizou atividades a serem desenvolvidas pela escola e assim construíram possibilidades de aprendizagens que mudaram o comportamento do filho frente aos estímulos do cotidiano.

De acordo com o relato da mãe da Família 3, existia uma sincronia entre todas as pessoas que cuidavam do filho, desde a professora, a família e os profissionais da Saúde, visando à aprendizagem:

- (10) [...] a pedagoga especializada em baixa visão explicava o que devia ser feito com ele, preparávamos o material e enviávamos para ser aplicado pela família, pelo fisioterapeuta e na escola, todos ensinavam e faziam o relatório [...] (Entrevista da Família 3, 2021).

Segundo Mazzaro (2018), o estudante com baixa visão necessita de ações propostas em conjunto, buscando atender às particularidades, estas precisam ter a participação da escola, da área da Saúde e da família, em um olhar para as possibilidades de aprendizagens e de desenvolvimento do sujeito e a sua inserção social.

Nesse sentido, a aprendizagem de lidar com as imagens e os vultos são essenciais para a qualidade de vida de uma pessoa com baixa acuidade visual. Essa expectativa da Família 3

se pauta na inclusão desse estudante em situação de APD no ambiente ao qual está inserido, pois possibilita uma melhor qualidade de vida.

A expectativa de aprendizagem visando a melhor qualidade de vida pode estar relacionada à possibilidade de uso de uma Comunicação Alternativa (CA), não apenas com gestos, mas com a adoção de Tecnologias Assistivas (TA). A Família 2 aponta o seguinte desejo: que o filho aprenda conteúdos acadêmicos, desenvolvendo a alfabetização. Assim poderá utilizar melhor os aparelhos eletrônicos, como computador, para se comunicar com as pessoas. Segundo ela, há várias pessoas com o mesmo diagnóstico do filho e que trabalham em diversas áreas, entre elas advocacia.

(11) [...] eu queria muito que ele fosse alfabetizado, ele tem o cognitivo preservado, só não tem movimento motor, eu conheço paciente que usa aplicativo, eles escrevem com olhar [...] eu conversei com o pessoal do centro de ensino, explicando que hoje tem muito dispositivo [...] eu queria muito, só que eles até agora ainda não fizeram o que eu pedi (Entrevista da Família 1, 2021).

A narrativa da mãe da Família 2 demonstra conhecimento sobre as possibilidades do filho em relação à escolarização, entretanto está permeada de uma frustração em relação à escolarização ofertada ao filho, pois sabe que ele poderia ser alfabetizado. Segundo ela, participa de diversos encontros e associações nacionais e internacionais de pessoas com o mesmo diagnóstico do filho, que é Atrofia Muscular Espinhal (AME).

De acordo com Lorenz e Egel (2017), a utilização de atividades musicais no contexto do APD possibilitou a alfabetização de estudantes com comprometimentos no sistema motor. Segundo as autoras, o resultado da aprendizagem se pauta também na exclusão de atividades de repetição e reprodução, buscando sempre a autonomia do sujeito. Infere-se que há a necessidade de que o APD seja ofertado, buscando o desenvolvimento de todos os potenciais dos estudantes. No reverso, as famílias se sentiram frustradas, pois observam que podem aprender e colocam expectativas na escolarização que nem sempre são atendidas.

Durante a entrevista da Família 4, a Enfermeira pontua que as expectativas de aprendizagens se relacionam ao entendimento que existe um trabalho a ser realizado pelos professores:

(12) não somos da área de pedagogia, não somos capacitados a ensinar do jeito que vocês são capacitados [...] eles têm um potencial muito grande de se desenvolver (Entrevista da Família 4, 2021).

Em outro ponto, esclarece que algumas pessoas subestimam a capacidade de aprendizagem de uma pessoa com comprometimento no sistema motor, mas ela tem

observado que, durante as aulas, os estudantes em situação de APD aprendem muito, e uma das expectativas dela, e de todos que convivem no lar, são as aprendizagens sobre as tecnologias de CA.

No exame dos dados das famílias dos estudantes em situação de APD, notamos que os discursos sobre o uso das tecnologias de CA se pautam na *aprendizagem* como ferramenta que pode possibilitar o desenvolvimento de habilidades e melhorar a interação social dos sujeitos. Assim, incluídos na sociedade, podem realizar atividades das quais normalmente estão privados.

Ao realizar a reflexão sobre a entrevista da Família 2, entendemos que a mãe traz uma expectativa claramente dentro do conceito de Vigotski (2018) sobre a aprendizagem:

(13) [...] a minha expectativa é essa que a minha filha venha aprender e venha ensinar, minha filha tem muito a ensinar [...] (Entrevista da Família 2, 2021).

Segundo Vigotski (2018), proporcionar contextos de ensino-aprendizagem com diversas abordagens, olhando o potencial e não apenas o biológico, possibilita que todos possam aprender e ensinar. Esse princípio é importante para os estudantes em situação de APD, no sentido de que a oferta de escolarização não se baseie apenas na transmissão de conteúdo, mas em uma troca de saberes, pois mesmo um sujeito acamado tem diversos saberes construídos em sua sociogênese e ontogênese, os quais devem ser valorizados, potencializados e compartilhados.

Infere-se que o aprender para as famílias dos estudantes em situação de APD não se pauta apenas nos conteúdos acadêmicos, mas tem um sentido amplo, do saber como uma ferramenta que pode possibilitar uma melhor qualidade de vida, ou seja, é mais um caminho, com potencial para ajudar os sujeitos a desenvolverem seus potenciais para interagir socialmente e serem efetivamente inclusos.

5 CONCLUSÃO

Para caracterizar as famílias dos estudantes em situação de APD do Distrito Federal quanto à dinâmica organizacional, analisamos as entrevistas realizadas com cinco pessoas pertencentes a quatro grupos familiares.

Adotamos o termo família, tendo como entendimento de que se trata de um grupo de pessoas unido e organizado em torno do princípio do afeto e do cuidado entre os membros, em uma ligação socioafetiva. Constatamos que as famílias se diferem na composição: a

Família 1 é constituída por mãe e dois filhos; a Família 2 é composta por mãe e filha adotiva; a Família 3 tem como componentes mãe, pai, avó e filho; e a Família 4 é um lar filantrópico que abriga crianças e adolescentes, entre elas as com doenças raras.

Assim, outra característica observada durante a análise dos dados colhidos junto às famílias foi as ligações socioafetivas construídas, demonstradas em forma de cuidado para com os estudantes em situação de APD.

Após realizarmos algumas leituras em relação aos dados coletados, elencamos como categorias: *cuidado*, *necessidades parentais*, *social/profissional/financeiro*, *acesso a bens e serviços e aprendizagem*. Posteriormente, marcamos em todas as narrativas das famílias as ocorrências das categorias, identificamos que estas apareceram com diferentes frequências, demonstradas na nuvem de categorias construída com ajuda da ferramenta de análise o *software Maxqda*. Tais dados colaboraram para as discussões realizadas em busca de responder aos três objetivos específicos deste estudo.

Em nossa análise, constatamos que entre as características das famílias se destaca o cuidado em prol de atender às *necessidades parentais* dos estudantes em situação de APD. Notamos que as ações desenvolvidas no contexto estão baseadas no princípio do cuidar, referentes à higiene pessoal, à alimentação, à saúde e à educação.

Para Vigotski (2018), a família pode possibilitar experiências importantes para o convívio social, sendo esse o primeiro local de interações pessoais e situações importantes para o desenvolvimento e a aprendizagem. Assim, nesse espaço, são construídas algumas características da ontogênese e sociogênese de cada sujeito.

Apreende-se que os impactos na organização familiar motivados pelo adoecimento têm dimensões as quais se ligam entre si, em que as novas necessidades parentais mudam o *social/profissional/financeiro*, provocam uma maior demanda pelo *acesso a bens e serviços*. Ao mesmo tempo, estabelecem como imperativo a busca por uma nova *organização* familiar e *acesso a bens e serviços*, entre eles a escolarização dos filhos.

No exame das entrevistas efetivadas junto às famílias dos estudantes em situação de APD, identificamos como característica das famílias uma perspectiva de escolarização baseada na Teoria Histórico-Cultural, em um entendimento que todos podem aprender e serem inclusos.

Podemos observar como característica das famílias dos estudantes em situação de APD a organização em busca do acesso à escolarização negada aos filhos, recorrendo ao Poder Judiciário para garantir tal direito. Essa luta se baseia na expectativa da construção de saberes que podem ser ferramentas de enfrentamento das condições de saúde. Assim, desejam

a oferta de conteúdos acadêmicos, como a alfabetização e o uso de tecnologias de CA, ou seja, ações pedagógicas nas quais sejam proporcionadas aprendizagens que possibilitem a inclusão dos sujeitos.

Os membros se organizam de diferentes formas, em busca de atender às necessidades parentais. Ao mesmo tempo, agem e reagem contra as diversas rupturas ocasionadas pelo adoecimento, mesmo que elas abarquem diversos aspectos de suas vidas, seja no âmbito social, profissional e financeiro. Para tal, essas famílias buscam constantemente o que lhes é negado sistematicamente pelos órgãos governamentais e pela sociedade: o acesso a bens e serviços essenciais para a vida de seus filhos.

REFERÊNCIAS

- ABREU, M. E. A. F. Desafios e Perspectivas da Docência para Atuação no Projeto Atendimento Pedagógico Domiciliar. *In: CONGRESSO DE ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO, 2.*, 2018, cubatão. **Anais [...]**. Cubatão, SP: CAIE/IFSP, 2018.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições, 2009.
- BARROSO, G. M. C. C.; QUEIROZ, P. P. Atendimento Pedagógico Domiciliar: uma intervenção crítico-reflexiva na formação de professores. **RevistAleph**, n. 33, p. 79-101, dec. 2019. ISSN 18076211. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revista/>. Acesso em: 31 ago. 2020.
- BORGES, M. S.; SILVA, H. C. P. Cuidar ou tratar? Busca do campo de competência e identidade profissional da enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 63, n. 5, p. 823-829, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/Gnz5djWxpyCSpZpvcNvwHJL/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 4 fev. 2021
- BOSCHETTI, I. S. **Assistência social e trabalho no capitalismo**. São Paulo: Cortez, 2018. *Ebook*.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 7 ago. 2015.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 13563, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 7 ago. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva Brasília**, DF, jan. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2021.
- BURY, M. Illness narratives: fact or fiction? **Sociology of Health & Illness**, v. 23, n. 3, p. 263-285, 2001. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1467-9566.00252>. Acesso em: 14 nov. 2019.
- CALLEGARI, L, A. A Autonomia do Profissional de Enfermagem. *In: SANTOS, F. S. (ed.). Cuidados Paliativos: diretrizes, humanização e alívio de sintomas*. São Paulo: Atheneu, 2011. p. 223-228.
- CARDOSO, L. S.; VAZ, M. R. C.; SILVA, M. R. S. Possibilidades de conciliação do trabalho com as necessidades familiares. **Invest Educ Enferm.**, v. 31, n. 1, p. 78-85, 2013. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/iee/article/download/11457/14366?inline=1>. Acesso em: 31 out. 2021.

CORREIA, E. A. **Os Elementos Caracterizadores da Multiparentalidade**. São Paulo: Dialética, 2020.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2018. *Ebook*.

DISTRITO FEDERAL. **Atenção Domiciliar**, 2019. Disponível em: <https://www.saude.df.gov.br/atencao-domiciliar/>. Acesso em: 7 nov. 2021.

ESCRIVÃO FILHO, A.; SOUSA JÚNIOR, J. G. Conceitos e categorias para uma compreensão dos direitos humanos. *In*: ESCRIVÃO FILHO, A.; SOUSA JÚNIOR, J. G. **Para um debate teórico conceitual e político sobre os direitos humanos**. Belo Horizonte: Editora D'Plácido, 2016. p. 13-49.

FACHIN, L. E. **Inovação e tradição do direito de família contemporâneo sob o novo código civil brasileiro**: Afeto e as estruturas familiares. Belo Horizonte: Del Rey/IBDFAM, 2010.

FERREIRA, L. A. M.; CURY, C. R. J. A judicialização da educação. **Revista CEJ**, ano 13, p. 32-45, abr./jun. 2009. Disponível em: <http://www.corteidh.or.cr/tablas/r23663.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2021.

FIGUEIRA, E. **Introdução geral à Educação Inclusiva**. São Paulo: Figueira Digital/Agbook, 2019.

FLORES, J. H. Introducción. *In*: FLORES, J. H. **La reinención de los derechos humanos. Andalucía**: Atrapasueños, 2008. p. 11-17.

FREITAS, H. R. M.; SILVA, S. S. C.; PONTES, F. A. R. Percepção de conflito em uma família recasada constituída por um filho com paralisia cerebral. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 18, n. 1, p. 155-172, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382012000100011>

GANEM, L. S.; SILVA, C. C. B. Pedagogical *Home Care* Actions: Possibilities and Challenges. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, n. 4, p. 587-602, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000400004>

GELINSKI, C. R. O. G. Famílias monoparentais femininas e apoio nos cuidados de saúde. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 10, 2013, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis, SC: UFSC, 2013. p. 16-20. Disponível em: http://www.fg2013.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/20/1381785786_ARQUIVO_FAMILIAS_MONOPARENTAIS.pdf. Acesso em: 7 nov. 2021.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. Tradução: Ramon Américo Vasques e Sonia Goldefeder. São Paulo: Ática, 1997.

LEONI, U. G. **A Dinâmica Familiar de Crianças com Doença Crônica**, 2005. Disponível em: <http://www.ufscar.br/~bdsepsi/241a.pdf>. Acesso em: 27 set. 2020.

LINO, T. B.; JACOB, L. R.; GALHEIGO, S. M. O adoecimento crônico e o tratamento pelo olhar do adolescente: considerações com base em uma história de vida. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 29, 2021. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cadbto/a/zy7Rm55dSjPnwDjTmH6HwxL/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 2 nov. 2021.

LORENZ, P. G.; EGEL, N. O atendimento domiciliar e inclusão: uma proposta de alfabetização por meio da educação musical. *In: CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y APRENDIZAJE*, 2017. Disponível em: <https://conferences.eagora.org/index.php/educacionyaprendizaje/2017/paper/view/1474>. Acesso em: 3 nov. 2021.

MACARINI, S. M.; MARTINS, G. D. F.; MINETTO, M. F. J.; VIEIRA, M. L. Práticas parentais: uma revisão da literatura brasileira. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 62, n. 1, p. 119-134, 2010. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672010000100013&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 2 jun. 2021.

MACHADO, P. M. S. **O Atendimento Pedagógico Domiciliar**: uma experiência de implantação no sertão da Bahia, para crianças com paralisia cerebral. Orientadora: Mere Abramowick. 2016. 249f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo - SP, 2017.

MAZZARO, J. L. Políticas públicas para inclusão educacional: o professor e o aluno com baixa visão. **Revista @mbienteeducação**, v. 1, n. 2, abr. 2018. ISSN 19828632. Disponível em: <https://publicacoes.unid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/588>. Acesso em: 3 nov. 2021.

MELO, A. G. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, p. 3265-3276, 2016.

MENDES, D. M. L. F.; PESSÔA, L. F. Comunicação afetiva nos cuidados parentais. **Psicologia em Estudo**, v. 18, n. 1, p. 15-25, 2013.

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

MIRA, C. G. L. **Cuidar de quem cuida**: a comunicação acessível para o manejo do stress do cuidador informal, São Paulo: Dialética, 2021. *Ebook*.

MOREIRA, G. E. **Representações sociais de professoras e professores que ensinam matemática sobre o fenômeno da deficiência**. Orientadora: Ana Lucia Manrique. 2012. 202 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

NAZARETH, C. A. L. **Atendimento escolar da criança hospitalizada**: classes hospitalares. Editora InterSaberes Curitiba, PR, 2015.

OMS. Organização Mundial de Saúde. **Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde**. Lisboa: Direção Geral da Saúde, 2004. Disponível em: <http://www.periciamedicadf.com.br>. Acesso em: 20 out. 2020.

ONU. **Declaração de Salamanca**. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 4 dez. 2018.

ONU/WCEFA. World Conference on Education for All/Conferência Mundial de Educação para Todos. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia, 1990.

PASSOS, M. C. A constituição dos laços na família em tempos de individualismo. **Mental**, n. 9, p. 117-130, 2007.

PERUCCHI, J.; BEIRÃO, A. M. Novos arranjos familiares: paternidade, parentalidade e relações de gênero sob o olhar de mulheres chefes de família. **Psicol. Clin.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 2, p. 57-69, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 19 out. 2020.

PINHEIRO, I. S.; GUERRA, B. C. O. SILVA, L. R.; PACHECO, P. Q. C.; MONNERAT, I. C.; TEIXEIRA, S. V. B.; MACEDO, E. C.; VERAS, R. C. Impactos na saúde da mulher mãe cuidadora de criança com câncer. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 1, p.e31510111828e31510111828, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rdpsi/a/chXjpfGr4HKSHFw4BJzrvFG/?lang=pt>. Acesso em: 2 nov. 2021.

PIRES, A. A. P. Determinantes do comportamento parental. **Análise Psicológica**, v. 8, p. 445-452, 1990.

ROSA, M. V. F. P. C.; ARNOLDI M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

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

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

SOUZA, M. B.; SANGUINET, E. T. Pais que assumem sozinhos os cuidados parentais de filhos. **Psicologia Pt**, 2012. Disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0285.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2021.

SPINOZA, B. **Tratado político**. Tradução e notas de José Péres. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2013.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Organização e tradução Zoia Prestes, Elizabeth Tunes. Rio de Janeiro: EPapers, 2018.

CAPÍTULO IV

O ATENDIMENTO ESCOLAR OFERTADO AOS ESTUDANTES EM SITUAÇÃO DE ATENDIMENTO PEDAGÓGICO DOMICILIAR NO DISTRITO FEDERAL: CONCEPÇÕES E AÇÕES

RESUMO

O objetivo geral deste artigo é caracterizar o atendimento escolar ofertado aos estudantes em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar no Distrito Federal. Dada a amplitude do tema, recorreremos a correntes de pensamento sobre como acontece o desenvolvimento humano e a presença no cotidiano escolar de ações promotoras de exclusão, de segregação, de integração e de inclusão. Os objetivos específicos são: (i) identificar as concepções dos professores sobre a aprendizagem e o desenvolvimento presentes na escolarização dos estudantes em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar; e (ii) verificar a existência ou não de ações promotoras de exclusão, de segregação, de integração ou de inclusão dos estudantes em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar no Distrito Federal. Esse é um estudo com abordagem de pesquisa qualitativa em que realizamos uma pesquisa exploratória e de campo, mediante entrevista semiestruturada. A recolha dos dados aconteceu com professoras do Atendimento Pedagógico Domiciliar da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Para o registro dos dados, as ferramentas foram: gravação via plataforma de comunicação virtual *Google Meet* e informações adicionais incluídas no diário de campo. Realizamos a análise usando a técnica de análise de conteúdo, com pré-análise, fase de codificação, categorização, inferência e interpretação. Usamos a ferramenta de análise *software Maxqda*. A análise das devolutivas nos possibilitou caracterizar o atendimento escolar ofertado aos estudantes em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar no Distrito Federal. As categorias encontradas sobre as características do atendimento escolar ofertado aos estudantes em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar no Distrito Federal foram: exclusão; segregação; integração; inclusão; organização do trabalho pedagógico; e características do estudante em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar no Distrito Federal. Observamos que concepção de desenvolvimento humano das professoras do Atendimento Pedagógico Domiciliar no Distrito Federal é importante nas ações desenvolvidas na organização do trabalho pedagógico. Desse modo, enquanto as concepções inatistas e ambientalistas geram ações de segregação, exclusão e integração, pois olham apenas para a deficiência e/ou as condições de saúde e/ou o contexto o qual está inserido, os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural possibilitam aos professores ações visando à inclusão.

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

ABSTRACT

The general aim of this article is to characterize the school support service offered to students under Pedagogical Home Care in the Federal District. Because of the breadth of the topic, we focused on the currents of thought concerning human development and actions in everyday

school life that promote exclusion, segregation, integration and inclusion. The specific aims are: (i) to identify the teachers' conceptions on learning and development in the schooling of students under Pedagogical Home Care and, (ii) to investigate the existence of actions that promote exclusion, segregation, integration or inclusion of students under Pedagogical Home Care in the Federal District. The study is based on the Qualitative Research approach and used the Exploratory and Field Research, through a semi-structured interview. Data collection was carried out with teachers participating in the Pedagogical Home Care of the State Department of Education of the Federal District. Tools used to register data were recorded on Google Meet conferencing platform and additional information included in the field diary. Content analysis was performed with the steps: pre-analysis, coding phase, categorization, inference and interpretation using Maxqda software. The feedback analysis allowed us to characterize the school support service offered to students in Pedagogical Home Care in the Federal District. The categories of school care characteristics provided to students under Home Pedagogical Care in the Federal District included: exclusion; segregation; integration; inclusion; pedagogical work organization and characteristics of the student under Pedagogical Home Care in the Federal District. We observed that the human development conception of teachers of the Pedagogical Home Care in the Federal District is important in the actions developed in the pedagogical work organization. Although innatist and environmental conceptions generate actions of segregation, exclusion and integration, since looking only at the disability, and/or the health conditions, and/or the context in which it is inserted, the assumptions of the Historical-Cultural Theory allow teachers actions aimed at inclusion.

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

1 INTRODUÇÃO

Neste estudo, intencionamos constituir a caracterização do atendimento escolar ofertado aos estudantes em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar (APD), no contexto do Distrito Federal (DF). Partimos do pressuposto de que o adoecimento e as rupturas provocadas na biografia do sujeito, por conta da doença, não podem se configurar em um impedimento para o seu desenvolvimento, mas, sim, um outro caminho de continuidade e acesso a bens e serviços educacionais. Para tanto, buscamos responder a seguinte questão: quais são as características do atendimento escolar ofertado aos estudantes em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar no Distrito Federal?

O APD é uma modalidade de ensino que acontece na residência do estudante, devido este não poder frequentar fisicamente a escola, em razão de seu estado de saúde. A educação

perpassa por ações e reflexões, desde os níveis mais altos do sistema educacional até a escola e a organização do trabalho pedagógico²⁰.

Há que se considerar os dados da pesquisa realizada por Salla (2017), a qual identificou, em 2016, apenas cinco estudantes em situação de APD, no Distrito Federal. De nossa perspectiva, tal situação se configura em um processo de exclusão, uma vez que esse baixo número de estudantes em situação de APD aponta para a ausência de políticas que fortaleçam essa modalidade de ensino e o seu acesso no referido contexto. Pretendemos aprofundar tal estudo, buscando evidenciar aspectos relacionados à escolarização outorgada a esses poucos estudantes em situação de APD, com a finalidade de corroborar para o fortalecimento da Educação Inclusiva.

No Brasil, no campo educacional, as perspectivas para a mudança estão postas na lei, mas ainda não estão devidamente traduzidas em ações políticas, e por isso nem chegam às escolas, e menos ainda às salas de aula. O Poder Público não está cumprindo bem sua função, o que não impede que cada um assuma sua parte e se torne sujeito dessa história (MENDES, 2006, p. 401).

Em muitos documentos oficiais da SEEDF, encontramos indicadores sobre a oferta de escolarização na perspectiva da Educação Inclusiva, entre eles “Currículo em movimento da Educação Básica” (2010) conexo à organização do trabalho pedagógico na rede. É inegável o entendimento, presente no documento mencionado, no que se refere à importância de um processo de ensino-aprendizagem pautado na equidade. Todavia, assim como outras publicações do órgão, não se menciona o APD. Não há dúvidas que esse contexto precisa ser entendido, pesquisado, problematizado, tendo como possibilidade encontrar respostas que possam ajudar as ações e as reflexões necessárias à construção da Educação Inclusiva.

A Educação Inclusiva é construída coletivamente e cotidianamente em contextos diversos, nos documentos oficiais, mas também no “chão da escola”, considerando também todas as interferências externas que ela sofre. Logo, as características do atendimento escolar disponibilizado aos estudantes em situação de APD no Distrito Federal podem ser influenciadas pelas correntes de pensamento dedicadas a compreender como acontece o desenvolvimento humano, especialmente no espaço escolar. Quiçá atuem direta ou indiretamente nos modelos presentes na Educação, neste caso, nos seguintes paradigmas educacionais: exclusão, segregação, integração e inclusão.

²⁰ O termo trabalho pedagógico será adotado na dimensão defendida por Fuentes, Ferreira (2017) “[...] Trata-se de uma representação multidimensional, constituída por quatro dimensões: histórico-ontológica; pedagógica; social e política. Cada uma das dimensões congrega suas características próprias, que lhes conferem valor qualitativo individual” (FUENTES; FERREIRA, 2017, p. 735).

Sob esse escopo, o objetivo geral deste artigo é caracterizar o atendimento escolar ofertado aos estudantes em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar no Distrito Federal. Dada a amplitude do tema, recortamos a discussão para as concepções de desenvolvimento humano à luz da Teoria Histórico-Cultural, bem como os modelos educacionais relacionados à exclusão, à segregação, à integração e à inclusão. Os objetivos específicos são os seguintes:

- identificar as concepções dos professores sobre a aprendizagem e o desenvolvimento presentes na escolarização dos estudantes em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar; e
- verificar a existência ou não de ações promotoras de exclusão, de segregação, de integração ou de inclusão dos estudantes em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar no Distrito Federal.

A análise sobre o modelo de escolarização disponibilizado no APD e a identificação das concepções de desenvolvimento humano poderão ser ferramentas de construção da Educação Inclusiva. Não somente por caracterizar o APD, para conhecer alguns aspectos do contexto presente na SEEDF, mas também pela possibilidade de abrir discussões e reflexões sobre a temática. Parafraçando Mendes (2006), a inclusão escolar, em nosso País, perpassa por um esforço coletivo: a Ciência tem um papel importante, não apenas de entender a realidade, mas de igualmente propor reflexões e possíveis transformações sociais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Ensinar e aprender socialmente são atividades primordiais realizadas por todas as pessoas. Afinal, segundo Vigotski (2000), nos constituímos também nas interações com o outro. Contudo, os contextos das interações interpessoais podem levar a processos de exclusão, segregação, integração e/ou inclusão. É bom lembrar que estes se vinculam às concepções de desenvolvimento humano presentes, seja na sociedade, na família, na escola ou APD. Há de se considerar que influenciam as formas de ser e de estar, mas também as renovações almejadas ao mundo comum. Nesse sentido, Arendt (2011) evidencia um ponto axial sobre a importância do ajudar ao outro pela e com a educação:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las

de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum (ARENDETT, 2011, p. 247).

Para além das questões educacionais, os sujeitos acamados necessitam da atenção e dos cuidados da área da Saúde. Todavia, o foco não pode estar apenas no “tratamento” do corpo; a escolarização tem seu espaço nesse contexto, o desenvolvimento e a aprendizagem têm seus espaços no cuidado, não cabendo negar ao sujeito o acesso aos conteúdos acadêmicos. Significa dizer que tanto o corpo quanto a mente merecem atenção nesse contexto.

Logo, romper com a ciência cartesiana, presente desde a formação para o individualismo, requer refletir sobre os subtópicos elencados a seguir: a concepção do desenvolvimento humano Inatista, Ambientalista e a Teoria Histórico-Cultural; bem como modelos educacionais centrados em processos de exclusão, de segregação, de integração e de inclusão.

2.1 A concepção do desenvolvimento humano inatista

A concepção sobre o desenvolvimento humano inatista defende a hereditariedade das características relacionadas à aprendizagem, ou seja, centra-se apenas na filogênese dos sujeitos, defendendo que estes já nascem com a possibilidade de aprender. Ou seja, preconiza que, nas estruturas cognitivas, transmitida no gene, estão as possibilidades do sucesso ou fracasso acadêmico. Assim, na idade ideal, quando chegar à maturação biológica, o saber que estava presente desde a concepção do indivíduo florescerá.

A vertente Inatista defendida por Platão, configura-se no pressuposto cartesiano “Penso, logo existo” (DESCARTES, 2017, p. 40), sendo a base da ciência positivista em suas diversas vertentes. Dessa forma, está presente nas diferentes áreas do conhecimento e no pensamento cartesiano. Não restam dúvidas da sua relevância, mas, também, das limitações nos diferentes campos de pesquisa, entre eles os processos de desenvolvimento e as aprendizagens dos seres humanos. Por exemplo, são os pressupostos basilares das pesquisas de Alfred Binet (1857-1911), grande influência na área da Educação, com seus estudos sobre QI (quociente de inteligência).

As pesquisas sobre QI influenciaram diretamente nas concepções relacionadas à aprendizagem e ao desenvolvimento, inclusive no âmbito da educação brasileira. Segundo Campos, Gouvias e Guimarães (2014), os testes de QI propostos por Binet (1857-1911) foram

introduzidos no Brasil na década de 20 do século XX. De acordo com as autoras, esses estudos foram um dos grandes responsáveis pela psicologização da educação em nosso País. Tais aspectos estiveram e ainda estão presentes em diversas propostas de organização do sistema de ensino e no cotidiano escolar.

De acordo com as autoras, o impacto dos testes de QI aconteceu de tal maneira, que provocou ações extremas de padronização, definindo muitos rumos da escolarização proposta de acordo com a “idade mental”, sem considerar outros fatores presentes. As autoras apontam a preocupação do próprio Binet e dos responsáveis pela implementação, haja vista as dúvidas sobre a eficácia da utilização isolada desses parâmetros. Apesar das limitações, os professores e o sistema de ensino adeptos à Psicometria²¹ o utilizam para selecionar e padronizar.

Os testes de QI configuram-se em um dos instrumentos presentes na concepção sobre o desenvolvimento humano inatista. Essa é uma das faces de um conceito que coloca a responsabilidade de se desenvolver e aprender no próprio indivíduo, ou seja, em sua condição biológica, desconsiderando os fatores sociais e históricos que configuram tal processo.

A concepção inatista nem sempre aparece de forma explícita. Ela se camufla em dizeres como: “ele tem problema, não aprende!”, mas principalmente nas entrelinhas de discursos “embasados” pelo modelo biomédico: “O laudo diz que ele tem o CID²² de deficiente, então ele não vai conseguir”. Tais discursos de padronização e classificação estão presentes na escola ou na sociedade, ainda que camuflados.

No contexto do APD, a concepção sobre o desenvolvimento humano inatista se apresenta de diversas formas, entre elas, a exclusão, no âmbito da escolarização, ou incremento de processos de segregação e/ou de integração. Tais ações geralmente são justificadas por explicações relacionadas ao “cuidado” com o corpo. Por vezes, colocam o sujeito acamado como incapaz de desenvolver e aprender, dado às suas condições físicas. Ou ainda negam a interação social, por entender que ele precisa ser “protegido” da sociedade.

²¹ A Psicometria, segundo Melão Júnior ([2020]), é uma área do conhecimento que defende o uso de testes de QI para “arrumar a casa”, colocando pessoas em determinados lugares para trabalhar, estudar entre outros, de acordo com os resultados padronizados, em uma clara seleção de oportunidades ofertadas. Segundo o autor, os que discordam de tais pensamentos são os “medievais” que não conhecem os estudos realizados. Todavia discordamos do autor, pois “medievais” são os que propõem os testes como a solução. Sem considerar as pesquisas sobre a plasticidade cerebral desenvolvidas pelas pesquisas de Luria (1902-1977), os pressupostos presentes na Teoria Histórico-Cultural, entre eles, que somos seres sociais, históricos e culturais. Ademais, os estudos relacionados às possibilidades construídas nas interações interpessoais nos processos de ensino-aprendizagem que buscam a equidade abrem caminhos que não podem ser definidos em um teste que não considera a Zona de Desenvolvimento Iminente.

²² CID é a Classificação Internacional de Doenças, atualmente existe também a CIF Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, A Organização Mundial de Saúde (OMS) recomenda que essas classificações sejam utilizadas em conjunto.

2.2 Concepção do desenvolvimento humano ambientalista

A concepção sobre o desenvolvimento humano ambientalista²³ é oposta à inatista. As conclusões sobre o reflexo condicionado de Pavlov (1849-1936) e Skinner (1904-1990), na esfera da psicologia comportamental, defendem a inexistência de quaisquer estruturas cognitivas ao nascer. Segundo a teoria, elas serão constituídas por meio das experiências nas quais o sujeito está inserido, mediante ações de estímulo e de condicionamento. Ou seja, o comportamento exterior será modelado de acordo com o “treinamento”, em dois movimentos, a saber: reforço para as ações aceitas e punição para comportamentos indesejáveis.

Todavia, precisamos entender que esse processo de estímulo-resposta presente no “chão da escola” não é recente, perpassando desde o jardim de infância até a universidade, com raras exceções. Além do mais, as premiações e as punições aparecem de diferentes formas na família e na sociedade, de modo que oferecer recompensa ou punição não é exclusividade da educação escolar. Os estudantes são então padronizados entre “perdedores” e “ganhadores”, os primeiros são excluídos de oportunidades, afinal não conseguem alcançar o mérito estipulado. Freire (1987) explicita esse modelo de escolarização, atribuindo-lhe o conceito de educação bancária. Nesse contexto, o professor é colocado como o detentor de todo saber e o estudante é um mero receptor.

Na escolarização, a concepção sobre o desenvolvimento humano ambientalista pode provocar contextos de exclusão, segregação e integração. Não apenas por poderem levar os estudantes em situação de APD a se sentirem em desvantagem em relação aos demais, ou seja, daqueles que gozam de saúde. Em consequência, tal situação muitas vezes acarreta o desinteresse, a apatia e a frustração, por não conseguirem alcançar os resultados esperados e estipulados pela escola. Desse modo, as Necessidades Educacionais Específicas (NEE) dos sujeitos são desconsideradas, e o “fracasso” é justificado pelos problemas de saúde, ou seja, a limitação está no sujeito em convalescença, pois esse não “absorve” o conteúdo.

2.3 A concepção do desenvolvimento humano na Teoria Histórico-Cultural

Os estudos de Vigotski (1896-1934) questionaram os paradigmas presentes na ciência, principalmente os da psicologia, apontando problemas nas pesquisas sobre desenvolvimento das funções psíquicas humana entre eles, a base teórica cartesiana, os vários problemas no método, as respostas “confiáveis” que não abarcavam toda a dimensão humana.

²³ Teoria Behaviorista.

Vigotski (2000) aponta que um dos principais problemas das pesquisas sobre o desenvolvimento humano é serem incompletas, fragmentadas em relação ao olhar. Ou seja, algumas são centradas no biológico, outras apenas no social. As conclusões propostas por Piaget e Binet sobre o aprender e a maturação do desenvolvimento vão nessa direção, quando defendem que os “[...] processos de desenvolvimento da criança são independentes do aprendizado” (VIGOTSKI, 2010, p. 87).

O referido autor discordou também dos resultados da pesquisa sobre os reflexos condicionados de James (1958), para os quais a aprendizagem se refletirá nos hábitos e nos comportamentos, substituindo conceitos inatos anteriores presentes no psiquismo do sujeito. Assim, o “[...] desenvolvimento é o aprendizado” (VIGOTSKI, 2010, p. 89). Refuta, ainda, o conceito defendido por Kofka (1886-1941), formulando o seguinte argumento: “[...] o desenvolvimento se baseia em dois processos inerentemente diferentes, embora relacionados em que cada um influencia o outro” (VIGOTSKI, 2010, p. 89). Por exemplo, ao aprender algo, como somar números, a criança poderá andar a cavalo. Ou seja, o saber em determinada temática influencia diretamente no desenvolvimento geral, mesmo sem possuir nenhuma relação direta.

Cabe ressaltar que Vigotski (2010) aponta problemas nos estudos da psique humana da época, pelo fato de não explicarem a dimensão dialética do desenvolvimento. Enquanto as explicações da psicologia descritiva o consideravam como sendo apenas a “estrutura psicológica”, a psicologia associacionista o via como “soma de processos elementares”.

É notório que o grande salto dos estudos da Teoria Histórico-Cultural é a questão do olhar para a história do desenvolvimento, o social, as relações interpessoais, a cultura, entendendo que tais processos não são lineares.

[...] o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra (VIGOTSKI, 2010, p. 81).

Segundo Prestes (2010), essa perspectiva compreende o desenvolvimento como um percurso em constantes mudanças, no pensar, no desejar, no interagir, no objetivar, entre outros, de tal maneira que as funções psicológicas humanas, sejam as elementares ou as superiores, transformam-se pelas interações sociais. Nessa teoria, a “Zona de Desenvolvimento Real” diz respeito às atividades que o sujeito consegue realizar sozinho. A “Zona de Desenvolvimento Iminente” é um potencial da anterior, demonstrada no que ele

consegue fazer com a ajuda dos outros. Logo, as funções psíquicas humanas têm complexas interações entre o que está internalizado e a nova experiência, sempre agregando novos sentidos e aprendizagens.

Todavia, apesar dos avanços dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, ainda se fazem presentes no contexto educacional paradigmas refutados por Vigotski e a *troika*²⁴. Além disso, na prática, eles excluem e/ou segregam e/ou integram. Por exemplo, a perpetuação de instituições que têm o modelo de segregação, pois atendem apenas a pessoas com deficiência, apesar de seus defensores as entenderem como necessárias a depender da deficiência, ainda que de forma transitória, em muitos casos, tal processo passa a ser permanente. Esclarecemos que não estamos contra a existência desses espaços, porém eles precisam estar em consonância com a Educação Inclusiva e não como “depósitos”, nos quais os sujeitos são privados de interações sociais das mais diversas.

A integração persiste mesmo em escolas que se autodenominam inclusivas, como observado por Moreira (2012), em que dadas condições escolares os estudantes com deficiência não eram atendidos em suas NEE, mas apenas frequentavam a escola, como forma de socialização.

A pesquisa de Lara, Tanamachi e Lopes Júnior (2006, p. 481) sobre as concepções de desenvolvimento/aprendizagem presentes no ambiente escolar assevera: “O que existe é uma combinação de aspectos de várias teorias, sempre permeada pela experiência imediata e não reflexiva de cada profissional”.

Essa falta de reflexão sobre as ações desenvolvidas provoca contextos que podem se constituir como segregação, integração e exclusão dos sujeitos, no que se refere aos processos de ensino-aprendizagem, mesmo que a perspectiva presente nos documentos oficiais das esferas federais, estaduais, municipais e das unidades de ensino, seja a da Educação Inclusiva. Todavia, é preciso considerar que diversos fatores estão envolvidos, como a formação continuada, as políticas de precarização da educação, a pressão das forças internas e externas. Para Manrique *et al.* (2019), os professores da Educação Básica lidam com estudantes com NEE, entretanto, não se sentem preparados para desenvolver as atividades docentes.

Segundo Freitas (1995), o olhar para o estudante se ancora nos entendimentos e nas crenças sobre o ser humano, a ciência e o mundo presentes na escola, sendo esta um espaço de

²⁴ Existe algumas controvérsias sobre a existência da “*troika*”, mas a pesquisa de Prestes (2010), em que entrevista a Guitta, filha de Vigotski, demonstra a importância desta para as pesquisas realizadas, pontuando que não era apenas três, mas oito pessoas envolvidas nas pesquisas, denominada então de *vosmiorka* (octeto), cada qual responsável por uma atividade.

validação da estrutura social, de modo que tal conjuntura pode se constituir em formas de exclusões internas e externas. Todavia, se por um lado elas afetam diretamente os processos de ensino-aprendizagem, por outro “[...] somente poderá ser superada à medida que parta das próprias contradições existentes na escola capitalista” (FREITAS, 1995, p. 83).

Segundo Moreira (2012), as representações sociais dos professores demonstram que a escolarização não está apenas relacionada ao acesso à Educação, mas, também, está ligada à superação das contradições perpassadas em um olhar amplo e crítico sobre a escola, reconhecendo os constantes processos de precarização sofridos e as necessidades presentes na instituição. Dentre tantos fatores, podemos citar: a formação de professores, a melhoria na estrutura física, a busca por ações e reflexões em prol de atender às NEE dos estudantes.

Partindo desses entendimentos, segue a necessidade de superar as contradições presentes no APD. Destacamos a concepção sobre o parecer médico, uma vez que as características dos estudantes em situação de APD não se resumem às descrições definidas no laudo. Sendo assim, tais documentos devem ser ponto de partida para encontrar possibilidades educativas, jamais uma justificativa para excluir e/ou segregar e/ou apenas integrar. Da mesma forma, não devem funcionar como parâmetro sobre quem pode estudar e aprender.

Por outro lado, temos que superar a compreensão de que ensinar é um treinamento sobre como realizar determinada atividade, colocando a educação como condicionamento. Precisamos propor processos de ensino-aprendizagem que tenham como pressuposto o entendimento de que o aprendizado pode possibilitar ressignificações e o desenvolvimento do sujeito.

A Teoria Histórico-Cultural de Vigotski assume importância neste estudo, porque permite refletir sobre a escolarização ofertada aos estudantes em situação de APD, nos fazendo compreender que o desenvolvimento e a aprendizagem se relacionam em três vertentes, a saber: a filogênese, características orgânicas dos seres humanos que os diferem dos outros animais; a ontogênese, características desenvolvidas no percurso de vida; e a sociogênese, pertinente às influências culturais internalizadas pelo sujeito nas interações sociais.

Como defendido por Vigotski e Luria (1996) na Teoria Histórico-Cultural, a escola é importante para o desenvolvimento do sujeito. Partindo desse pressuposto, concluímos que o APD pode ser inclusivo, desde que o professor, ao propor os processos de ensino-aprendizagem, busque ajudar o estudante em sua Zona de Desenvolvimento Iminente. Para isso, é necessário existir uma intencionalidade nas ações organizadas, para buscar a

aprendizagem de conceitos abstratos e saberes, com uma profundidade que nem sempre está presentes no cotidiano familiar.

Ademais, as interações sociais são concebidas como possibilidade para as mudanças das funções psíquicas, sendo demonstradas externamente por meio de outras formas de agir. Nesse sentido, portanto, a aprendizagem é uma ferramenta, um instrumento que possibilita o desenvolvimento, ou seja, é um dos caminhos no enfrentamento de problemas orgânicos.

2.4 Os processos de exclusão escolar

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

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

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

A exclusão escolar ainda é uma realidade em nosso País para muitos sujeitos, para aqueles que sequer estão matriculados, para os que compõem as estatísticas de evasão, ou ainda para aqueles que estão matriculados, mas não participam dos processos de ensino-aprendizagem. Essa realidade é caracterizada por Freitas (2002) como uma “internalização da exclusão”, na qual “[...] o aluno permanece na instituição escolar mesmo sem aprendizagem, ao contrário de quando era puramente eliminado da escola” (FREITAS, 2002, p. 306).

A “exclusão interna” dos sujeitos acamados que estão matriculados em escolas pode acontecer de diversas formas. Entre elas, quando o estudante não tem acesso ao APD, mas recebe atividades para casa, a serem resolvidas na residência, sem a construção de contextos de ensino-aprendizagem. Esse é um modelo ofertado pela SEEDF, nele a família é a

responsável por ser o elo com a escola e o estudante acamado. Pontua-se que esse modelo se baseia na Lei nº 1044 de 1969, a primeira legislação relacionada à oferta de escolarização aos sujeitos acamados. Entretanto, desconsiderando os avanços nos pressupostos da Educação Inclusiva, o Regimento Interno da SEEDF de 2019 preconiza:

Art. 284. A escolaridade e o atendimento educacional especializado em classe hospitalar e/ou em domicílio aos estudantes matriculados em unidades escolares e impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde prolongado, que implique internação hospitalar, atendimento ambulatorial ou permanência em domicílio, serão garantidos por meio de atividades pedagógicas domiciliares, sob a responsabilidade da equipe gestora, do corpo docente e família e/ou responsável legal do estudante, devidamente previstos no Projeto Político Pedagógico – PPP da unidade escolar (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 104).

Se por um lado a SEEDF “garante” a matrícula, por outro, não prima pela construção de contextos de ensino-aprendizagem. Como consequência, abre espaço para dois processos: o de integração e o de exclusão, responsabilizando o sujeito acamado e sua família pelos meios a serem utilizados para atender às NEE. Nesse contexto, geralmente o professor determina as atividades a serem realizadas, considerando o estudante antes dos problemas de saúde e imaginando a situação atual de aprendizagem, mas, sem um contato prévio efetivo.

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

A referida autora aponta que os discursos dos profissionais burocratas da Secretaria de Educação de Juiz de Fora (SE/JF) demonstram falta de formação e informação sobre a temática do APD e seu funcionamento no sistema de ensino. Entre as falas desses servidores públicos, destaca-se o entendimento de que as crianças adoecidas precisam de cuidados da área de Saúde e não da Educação. Portanto, como bem apontado na pesquisa, essas concepções atrapalham o fomento de políticas públicas que visem à continuidade da escolarização desses sujeitos.

2.5 Os processos de segregação escolar

Segundo Mendes (2006), a segregação escolar se relaciona a contextos em que os estudantes ficam separados dos seus pares, em espaços específicos, de acordo com as características físicas e/ou NEE. Pontua-se que há escolas que atendem especificamente estudantes com deficiência, algumas pelo tipo de deficiência, como escolas para cegos, para surdos, entre outros. Tal perspectiva é “[...] baseada na crença de que eles seriam mais bem atendidos em suas necessidades educacionais se ensinados em ambientes separados” (MENDES, 2006, p. 387-388).

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

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

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

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

No relato de experiência “O Atendimento Pedagógico Domiciliar: uma experiência de implantação no sertão da Bahia, para crianças com paralisia cerebral”, de Machado (2017), a autora relata o percurso enfrentado pela professora/pesquisadora e pela família para ofertar a escolarização a uma criança excluída da escola. Igualmente, aborda o tema de construção do espaço do professor no processo de implementação do APD, em um local que tradicionalmente é da área da saúde. Certamente esse poderia ser motivo para a adoção de um modelo de segregação; não há relatos de interação com a escola, apenas com as pessoas que visitavam a criança.

2.6 Os processos de integração e inclusão escolar

Segundo Moreira (2012), a integração se caracteriza pela presença de estudantes inseridos em contextos escolares, nos quais não participam dos processos de ensino-aprendizagem que considerem suas NEE. Ou seja, eles estão fisicamente na escola, porém nem sempre o trabalho pedagógico oportuniza a aprendizagem e o desenvolvimento que os sujeitos precisam e têm direito.

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

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

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

Cabe ao Estado proporcionar parte das possibilidades dessa reorganização. Um exemplo de uma ação como essa é relatada na pesquisa de Peters e Menezes (2018). As autoras relatam que no Paraná os protocolos para solicitação e toda a documentação necessária são disponibilizados no Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar do Paraná (SAREH)²⁵. Eles organizam uma rede de apoio às famílias, interligando serviços de saúde e de continuidade da escolarização do estudante em situação de APD. Esse é um modelo de oferta de escolarização que possibilita a inclusão.

Defendemos a proposta de uma Educação Inclusiva, como condicionalidade de aprendizagens com os pares nas interações interpessoais, ou seja, possibilidades de convivência com os colegas, ainda que de forma virtual. Como defende Vigotski (2000), a linguagem proporciona a construção do pensamento, sendo a aprendizagem uma possibilidade de instrumentalização frente às características orgânicas do sujeito.

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

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

3 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Este artigo se pautou na abordagem de pesquisa qualitativa, tendo como objetivo realizar um estudo exploratório, com professores do APD da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), no sentido qualitativo proposto por Bogdan e Biklen (1994):

²⁵ Os estudantes que estão em tratamento de saúde têm a oportunidade de dar continuidade à escolarização no hospital ou na residência. Eles têm seu atendimento organizado, e os trâmites ficam disponíveis para a acesso pelas famílias na página:
<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=68>

Baseia-se nas próprias palavras das pessoas, quer para compreender um problema social, quer para convencer outras pessoas a contribuírem para a sua remediação. E, em vez de aceitar as ideias oficiais dominantes e habitualmente aceites, tais como "a escola educa" ou "os hospitais curam", questiona estas afirmações e transforma-as em objetos(sic) de estudo (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 300).

Nesta pesquisa de campo, utilizamos como instrumentos o roteiro de entrevista semiestruturada, a plataforma de comunicação virtual *Google Meet*, a plataforma virtual *Google Forms* e o diário de campo. Tivemos como técnica para recolha dos dados, em específico: entrevista semiestruturada, de acordo com os procedimentos de Rosa e Arnoldi (2017), em que solicitamos dados demográficos e questões sobre o APD. Usamos, como técnica de análise, a análise de conteúdo.

Solicitamos à SEEDF a lista das escolas que possuíam estudantes em situação de APD. Assim, como a autorização para realizar a investigação nestas unidades de ensino, requeremos a aprovação para a pesquisa ao Conselho de Ética, seguindo os procedimentos solicitados na Plataforma Brasil. Na etapa seguinte, entramos em contato com os gestores das escolas e as professoras do APD, tendo em vista explicar a pesquisa.

Nesse diálogo com as professoras do APD, solicitamos também a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B). Dado o andamento à pesquisa, então aplicamos uma entrevista semiestruturada, com questões fechadas referentes aos dados demográficos, na plataforma virtual *Google Forms* (Apêndice I), além de questões abertas (Apêndice J), usando a plataforma de comunicação virtual *Google Meet*, para interagir e gravar as seções em que nos focamos nas seguintes questões, a saber: “Me fale da organização do trabalho pedagógico no contexto do APD. Como você observa o contato dos estudantes em situação de APD com os outros estudantes da escola?”; “Quais são os fatores que possibilitam que os estudantes em situação de APD aprendam?”. Pontua-se que a escolha por utilizar plataformas virtuais se relaciona ao contexto desta pesquisa, pois aconteceu durante a pandemia da Covid-19.

Após as entrevistas, utilizamos a ferramenta de análise, o *software Maxqda*, para auxiliar na análise. Usamos a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2009), para buscar dados que respondam aos objetivos da pesquisa. Assim, primeiramente, para a transcrição dos dados gravados, inserimos o vídeo e abrimos um documento de transcrição para cada entrevista.

Na pré-análise, em uma primeira apreciação das respostas, marcamos o texto e realizamos anotações sobre pontos que nos chamaram atenção. Dessa forma, delimitamos o *corpus* pertinente às correntes de pensamento sobre o desenvolvimento humano, presentes na

escolarização ofertada aos estudantes em situação de APD, e as ações que se relacionem à perspectiva de exclusão, de segregação, de integração ou de inclusão.

Na fase de codificação, para encontrar categorias que representassem as concepções de desenvolvimento humano e o modelo de escolarização ofertado no APD, realizamos algumas leituras do material, marcamos e anotamos o contexto em que apareceram nas frases e se relacionavam às ações-reflexões, ao discurso ou à prática. Observamos a existência de categorias presentes nos discursos das professoras; elas apareciam com frequência e de formas diferenciadas.

Essas categorias representam as concepções de desenvolvimento humano e o modelo de escolarização ofertado no APD. Também evidenciam os processos dialéticos relacionados à exclusão, à segregação, à integração e/ou à inclusão, presentes no processo de escolarização.

Utilizando os recursos da ferramenta de análise, o *software Maxqda*, e a partir das análises realizadas, construímos uma lista de categorias. Realizamos uma nova leitura minuciosa, onde marcamos os trechos das entrevistas em que estavam presentes uma ou mais categorias. Em seguida, construímos uma nuvem de palavras com a frequência das categorias nas devolutivas.

Na fase de inferência e interpretação, discutimos os achados, buscando a possibilidade de elos entre a Teoria Histórico-Cultural, a Educação Inclusiva, as concepções de desenvolvimento humano e o modelo de escolarização ofertado no APD.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 As professoras do Atendimento Pedagógico Domiciliar do Distrito Federal

As seis professoras do APD da SEEDF entrevistadas trabalharam nessa modalidade entre 2019 e 2021, três, em um Escola Classe (EC) e três, em um Centro de Ensino Especial (CEE). Possuem diferentes percursos no âmbito da Educação e da formação. As professoras entrevistadas possuem graduação em Pedagogia, duas também cursaram Letras. Quanto à formação continuada, apenas uma tem especialização, mas todas fizeram cursos de curta duração conexos à Educação Especial, contudo, nenhuma havia realizado formação relacionada ao APD.

Sobre as experiências profissionais na área da Educação, as professoras 1 e 2²⁶ atuaram na Educação Infantil em escolas particulares e como professoras de contrato temporário na SEEDF.

A Professora 3 tem 18 anos de carreira na rede pública e privada. Desses, 2 anos na Educação Especial com estudantes com espectro autista. Já atuou como professora alfabetizadora da EJA (Educação de Jovens e Adultos) e na escola inclusiva.

A Professora 4 trabalhou na área de saúde como Técnica de Enfermagem com pessoas com deficiência durante algum tempo, mas atualmente é professora de contrato temporário na SEEDF, sendo alocada em diversas escolas, entre elas, o CEE.

A Professora 5 também trabalha como merendeira escolar na Secretaria de Educação de uma cidade do entorno do Distrito Federal. Ela está passando pelo processo de aposentadoria por tempo de serviço. Na SEEDF, assinou um contrato temporário há dois anos e sempre esteve alocada no mesmo CEE de uma cidade satélite do Distrito Federal.

A Professora 6 é efetiva na SEEDF e na Secretaria de Estado de Educação do Estado de Goiás. Nas duas localidades tem carga horária de 20 horas. Atua na Educação há quase 30 anos. Desses, 16 anos foram dedicados à Educação Especial e três, como coordenadora no APD, mas essa experiência profissional aconteceu no Núcleo de Atendimento Educacional Hospitalar (HOJE), desenvolvido no Estado de Goiás. Segundo a docente, as experiências anteriores no APD eram na organização e na gestão do APD, mas não como docente.

(1) [...] fui mediadora da inclusão de 2014 até 2017. Nessa época, eu comandava 25 escolas onde nós tínhamos 12 salas de recurso, e a gente tinha vários alunos em Atendimento Pedagógico Domiciliar, no Estado de Goiás temos o projeto HOJE que atende estudantes acamados [...] já montei muitos atendimentos junto com minha equipe, entrevistava e modulava as professoras, visitava as casas, para ver como é que ia ser tudo [...], mas é a primeira vez que sou professora do APD [...]” (Entrevista Professora 6, 2021).

Todas as professoras têm um percurso dentro da Educação, construídos na formação inicial e continuada em cursos de graduação, especialização e cursos de curta duração. Também em diferentes áreas de atuação em diversas escolas. Toda essa trajetória certamente possibilitou experiências e vivências e saberes docentes imprescindíveis ao trabalho pedagógico desenvolvido no contexto do APD.

²⁶ As seis professoras foram identificadas com números de 1 a 6.

4.2 Análise das Entrevistas

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

4.2.1 As categorias

Para identificar as concepções das professoras sobre a aprendizagem e desenvolvimento presentes na escolarização dos estudantes em situação de APD, buscamos analisar as entrevistas e a presença da Teoria Histórico-Cultural, do inatismo e do ambientalismo, além das relações com as ações promotoras de exclusão, de segregação, de integração ou de inclusão.

Em um movimento dialético, no intuito de verificar a existência ou não de ações promotoras de *exclusão*, de *segregação*, de *integração* ou de *inclusão* dos estudantes em situação de APD no Distrito Federal, elencamos os termos como categorias a serem observadas, considerando a presença das concepções nas falas das colaboradoras.

As questões sobre a *organização do trabalho pedagógico e características do estudante em situação de APD* apareceram nas entrevistas das professoras como uma interligação entre as concepções sobre a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes em situação de APD e as ações promotoras de exclusão, de segregação, de integração ou de inclusão. Assim, transcorre todo o contexto analisado.

4.2.2 Organização do trabalho pedagógico no APD

Na categoria, “organização do trabalho pedagógico”, analisamos os aspectos relatados nas entrevistas sobre como acontece a escolarização ofertada aos estudantes em situação de APD no Distrito Federal, bem como os agentes externos e internos presentes nas atividades desenvolvidas pelas professoras. O primeiro se relaciona a fatores como a organização e a estrutura disponibilizadas pela SEEDF e a políticas de Estado e de Governo para a escolarização. O segundo se conecta às propostas adotadas pela escola e às escolhas das docentes.

De acordo com Freitas (1995), a organização do trabalho pedagógico está permeada de fatores que o influenciam diretamente, sejam eles internos ou externos. Segundo o autor, eles influenciam os processos de inclusão, exclusão, segregação e/ou integração dos estudantes.

No contexto do APD no Distrito Federal, a *organização do trabalho pedagógico* aponta para a existência de relações entre as características do atendimento escolar ofertado aos estudantes em situação de APD no âmbito do Distrito Federal e a aspectos, como características gerais presentes no sistema de ensino da SEEDF a organização interna da escola e a critérios adotados pelas professoras do APD.

As características gerais presentes no sistema de ensino da SEEDF observadas em nossas análises das entrevistas foram os tipos de unidades de ensino representados pelo Escola Classe (EC) e Centro de Ensino Especial (CEE), os quais possuem diferentes perspectivas de oferta de escolarização. Apesar de ambos adotarem o “Currículo em Movimento” como norteador do currículo, as intencionalidades são diferentes, enquanto o primeiro se pauta na oferta de conteúdos acadêmicos, o segundo trabalha com o currículo funcional, voltado para as atividades cotidianas e para qualidade de vida.

Pertinente a eles estão a modalidade e a série dos estudantes em situação de APD, sendo: seis da modalidade Educação Especial, matriculados em Classe Especial DMU; um da Educação infantil, anos iniciais e dois matriculados no Ensino Fundamental anos iniciais.

Outro ponto conexo à organização do sistema de ensino da SEEDF se trata da judicialização da oferta APD, pois a análise das entrevistas demonstra que todos têm a oferta de escolarização mediante determinação do Poder Judiciário. Esse fato se interliga diretamente aos processos de locação e contratação de professores do APD.

Constatamos que as professoras de contrato temporário nem sempre possuem informação e experiência na área do APD. Esse fato certamente influencia a organização do trabalho pedagógico, pois se relaciona aos saberes docentes necessários para atender às NEE do estudante nessa modalidade de ensino.

Nas entrevistas das professoras, elas apontaram as aulas *online* como fator influenciador na organização do trabalho pedagógico. De acordo com seus relatos, a SEEDF se organizou em relação à pandemia da Covid-19, ofertando o ensino remoto, mas nem sempre os professores possuíam saberes relacionados ao uso de Tecnologias de Comunicação e Informação.

Segundo Moreira e Vieira (2020) e Teixeira *et al.* (2021), uma das grandes dificuldades dos professores na pandemia da Covid-19 é organizar esse novo espaço de

ensino-aprendizagem, no qual se utiliza outras ferramentas não usuais no ensino presencial, entre elas, a preparação de vídeos, jogos e principalmente a interação interpessoal online.

Entretanto, compreendemos que não foram apenas os agentes externos os influenciadores da organização do trabalho pedagógico no APD. Outras características impactaram a organização da própria escola, entre elas, as ações propostas no Projeto Político Pedagógico (PPP), a exemplo de datas comemorativas e do desenvolvimento de projetos didáticos, assim como a própria oferta do APD, pois, em uma das unidades de ensino, o APD está presente neste documento.

Nas entrevistas, as professoras do APD esclareceram que as atividades que desenvolveram estão contidas dentro da organização do trabalho pedagógico geral da escola e são pertinentes às reuniões, aos projetos, à modalidade de ensino, à intencionalidade da escolarização e sugestões de temáticas a serem abordadas. Contudo, os diferentes contextos de ensino-aprendizagem se pautam também na escolha e nos critérios adotados pelas professoras do APD, ao organizarem o trabalho pedagógico. Nota-se o olhar voltado para as características dos estudantes em situação de APD e as intencionalidades de ensino.

Percebemos, nas análises das entrevistas, que os temas abordados são sugeridos pela escola, mas não impostos a elas. Assim, cabe às professoras determinarem quais serão utilizados. O mesmo acontece em relação à disponibilização do material, seja via impressa ou *online*.

Da mesma forma, constatamos que existe uma escolha na intencionalidade das atividades propostas. Notamos nesses desígnios a presença das correntes de pensamento das professoras do APD, nas ações relacionadas ao foco das interações durante as aulas e à forma de interações interpessoais.

Segundo Marques e Alves (2018), o olhar sobre o estudante acamado é a chave para as ações realizadas. A escolarização ofertada necessita considerar o sujeito e suas potencialidades, mas também o currículo adotado pela escola. Assim, a *organização do trabalho pedagógico* das professoras do APD se constitui no contato com a escola, com os estudantes e suas famílias, nos temas a serem abordados, assim como nas *adequações* de tempo, espaço, abordagem e conteúdo, igualmente na formação e nos saberes docentes.

Nas entrevistas, compreendemos que a *organização do trabalho pedagógico do APD* tem a presença de elementos conexos às estruturas disponibilizadas pelo órgão gestor, pela Secretaria de Educação e pela escola, igualmente fatores pautados nas escolhas das professoras. Todos esses elementos influenciam nas características do atendimento escolar ofertado aos estudantes em situação de APD no Distrito Federal, pois estão presentes também

o olhar e as ações de exclusão, de segregação, de integração ou de inclusão presentes na escolarização ofertada.

4.2.3 Características do estudante em situação de APD

A categoria *características do estudante em situação de APD* assinala os relatos sobre a procura de informações junto às famílias e às equipes de saúde. Também versa sobre as tomadas de decisões realizadas na organização do trabalho pedagógico, entre elas o uso de tecnologias e as adequações, a infantilização dos estudantes.

Segundo Machado (2017), a entrevista com a *família* é importante e fundamental na forma de conhecer o estudante, ou seja, como uma das fontes de informações. É necessário conhecer as características dos estudantes em situação de APD, para realizar escolhas de “como” e o “quê”.

Assim, o professor do APD, de posse das informações sobre o estudante, analisa a melhor forma de atender às NEE do sujeito. Ao mesmo tempo, utiliza metodologias, organizações e recursos para desenvolver contextos de ensino-aprendizagem.

As docentes relataram a importância de buscar informações sobre as características dos estudantes junto às famílias e à equipe de saúde. Por exemplo, a Professora 4 descreve um fazer pedagógico no qual as interações com a família eram primordiais para conhecer o estudante. Segundo ela, a explicação da mãe do Estudante 4 sobre os seus batimentos cardíacos foi crucial para observar se atividade estava agradando ao estudante. Igualmente, as informações dadas sobre as preferências musicais da Estudante 7 foram primordiais para adequação das atividades e o uso de tecnologias.

- (2) [...] descobri que ele gostava de computador. Então comecei a montar aula dele em casa no computador e eu dei continuidade no alfabeto através do computador. Antes ele olhava só para cima, mas com o uso do computador ele começou a fixar olhar, então descobrimos que ele tinha outros movimentos nos olhos (Entrevista da Professora 4, 2021).

Por outro lado, notamos o uso das características dos estudantes em situação de APD para negar o acesso à escolarização e às tecnologias. Tal aspecto consta na fala da Professora 5, ao relatar sobre as aulas remotas com esse mesmo grupo, durante o período da pandemia:

- (3) Com a criança não, porque eles não respondem, o trabalho é maior com a mãe com esse tipo de criança. O Estudante 5 teria como trabalhar muito com ele, porque ele se sentava, ele responde às vezes, só que foi internado muito tempo de Covid-19. Com a Estudante 8. Eu falei, às vezes só sorria, então era isso que eu conseguia deles, é um sorriso, é mexer com a sobrancelha. Com os outros eu quase não consegui falar, então o trabalho nosso é esse, é só fazer ele se movimentar do jeito que eles podem. [...] Como vai chamar a

atenção deles se é um o celular pequenininho, ali para eles olhar. A mãe da Estudante 8, queria comprar um tablet para ela, pois ela já teve e queimou, mas aulas do APD em celular? Teria que ser mesmo, alguma coisa para eles ver alguma coisa diferente lá na escola, mas o celular não tem como, quem tem computador aqui é para ficar deitada e vai mexer no computador. Então vai mexer no computador como? (Entrevista da Professora 5, 2021).

Outro aspecto relacionado às características dos estudantes em situação de APD são as interações interpessoais, entre elas, as que levam à infantilização de pessoas acamadas. As professoras 4 e 5 expuseram uma abordagem infantilizada com todos seus estudantes adolescentes e adultos. Por outro lado, as professoras 1, 2, 3 e 6 demonstraram uma preocupação em respeitar a idade ao dialogar com os sujeitos, no que se refere à oferta da escolarização.

De acordo Vigotski (2018), uma pessoa com deficiência precisa ser considerada, assim como as demais, como capazes de estar em sociedade. Nesse mesmo sentido Dias e Oliveira (2013) apontam a necessidade de a oferta de escolarização estar pautada na procura por não infantilizar sujeitos adultos com deficiência. Para as autoras, é necessário olhar o sujeito para além das características físicas, ou seja, abandonar os conceitos inatistas.

Dito isso, os estudantes em situação de APD nem sempre são pessoas com deficiência, mas esse conceito de não inferiorizar e não infantilizar se aplica. Afinal, a situação de cuidado com a saúde não justifica¹⁵³ tratá-los como crianças, quando, de fato, forem adolescentes ou adultos.

4.2.4 Exclusão

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

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

Nas análises das entrevistas, verificamos uma relação entre a categoria *exclusão* e as concepções de desenvolvimento humano inatistas e ambientalistas, expressas na fala da

Professora 5, sobretudo, quando narra as ações realizadas no cotidiano de suas aulas sobre as temáticas abordadas e a quem deveria ser ofertada a escolarização.

A narrativa da Professora 5 sobre escolha de temáticas exemplifica uma situação de exclusão no processo de escolarização do estudante em situação de APD. Ela relata:

- (4) o tema da sexualidade eu não peguei, pois como é que vou falar sobre as crianças terem cuidado com o corpo, se os estudantes não andam, não mexem, e falar com a mãe, que toma conta da família também, para ficar de olho, sobre a criança não ser tocada (Entrevista da Professora 5, 2021).

Segundo ela, durante todo o primeiro semestre de 2021, abordou apenas a temática ‘alegria’ junto às mães e não aos estudantes em situação de APD:

- (5) [...] eu passei esse ano falando sobre alegria, sobre se animar em meio a Covid-19. Está tudo complicado a criança que só se deita, então a conversa era mais com as mães. (Entrevista da Professora 5, 2021).

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

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

As ações de exclusão se inserem no movimento dialético relacionado às concepções de desenvolvimento humano e as práticas no contexto do APD demonstradas no relato da Professora 5. Pois, destacaram-se escolhas e ações pautadas no entendimento de que as características físicas dos estudantes em situação de APD eram fatores que os impossibilitavam de participar de atividades escolares. Evidenciam-se ações na oferta de escolarização do APD, cuja centralidade é as limitações, desconsiderando as possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento de sujeitos acamados. Outrossim, tem uma perspectiva ambientalista, pois apresenta uma alegação tácita de não ser de bom tom falar ou estimular algumas temáticas entre os estudantes acamados, pois estes estão no contexto familiar.

4.2.5 Segregação

Na categoria *segregação*, analisamos as entrevistas das professoras, com o intuito de investigar se em suas narrativas existiam relatos que configuravam a presença de ações

promotoras de segregação. A ideia era perceber esse movimento dentro do conceito abordado por Mendes (2006), o qual caracteriza esse processo como a busca por segregar estudantes em escolas separadas, no entendimento de que assim poderão ter acesso a uma melhor escolarização.

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

Segundo o relato da Professora 5, os estudantes com deficiência devem frequentar apenas o CEE, por ser um local que atende apenas estudantes com deficiência. Assim, segundo a docente, naquele espaço eles estão com os pares, e ninguém vai observar as suas diferenças. Até mesmo porque eles aprendem com atividades manuais a realizar atividades cotidianas e a se socializarem entre si. Segundo a docente, seria importante que os estudantes em situação de APD frequentassem esse ambiente, mesmo que esporadicamente, pois lá seria o melhor lugar para estabelecerem contato com os pares.

Na análise do relato da professora, notamos que ela defende uma relação com a escola de origem, o que é excelente para o estudante em situação de APD. Todavia, constatamos que a concepção de desenvolvimento humano inatista e ambientalista da Professora 5 faz com que ela julgue apenas o espaço “segregado” como possibilidade de aprendizagem para as pessoas com deficiência, como se não fossem capazes de aprender na escola regular.

A compreensão ambientalista considera a presença de distintivos conexos à psicologia comportamental, a qual defende o reflexo condicionado de Pavlov (1849-1936) e Skinner (1904-1990). Isso se evidencia quando a Professora 5 aborda, como possibilidade de oferta de escolarização a sujeitos acamados, apenas espaços onde são ofertadas atividades concretas, excluindo a aprendizagem de conteúdos abstratos e acadêmicos.

Durante as análises das entrevistas, notamos que a concepção ambientalista não se relacionava apenas à oferta de conteúdos acadêmicos, ela estava presente nas ações segregadoras conexas à infantilização de estudantes e de adolescentes em situação de APD.

Segundo o relato da Professora 4, ela não sabia se o estudante poderia ser tratado como criança ou como adolescente. Para ela, essa dúvida era gerada pelo fato de ele ter o cognitivo preservado e as pessoas próximas o tratarem como criança em razão de sua condição de estar acamado. Tal situação demonstra uma concepção do desenvolvimento humano baseada no ambientalismo, pois entende que não podia ser tratado como adolescente, uma vez que não foi condicionado.

Cabe ressaltar que nas análises das entrevistas das professoras do APD observamos, também, uma relação entre a segregação e a infantilização de estudantes – adultos e adolescentes – em situação de APD e a compreensão inatista do sujeito acamado. Por exemplo, a Professora 5 durante toda a entrevista utilizou a terminologia criança, mas seus estudantes possuíam mais de 17 anos. Em dado momento da entrevista, explicitou:

- (6) criança é muito espontânea, eles são umas crianças, mesmo que eles já sejam adultos (Entrevista da Professora 5, 2021).

Da mesma forma, a Professora 4 demonstrou uma concepção de desenvolvimento humano baseada na *compreensão inatista*, ao infantilizar jovens com deficiência intelectual.

- (7) No Ensino Especial tem aluno que na parte cognitiva, na parte mental, sempre será uma criança, mas o Estudante 4 não tem como saber, só se for através de um exame, que eu não sei se existe. (Entrevista da Professora 4, 2021).

A concepção do desenvolvimento humano das professoras do APD influencia a escolha em realizar as atividades com os estudantes. Por exemplo, a Professora 5 relatou que escolheu não interagir *online* com os estudantes e, sim, com as mães. Segundo ela, as características físicas ocasionadas pelos problemas de saúde fazem com que eles não consigam realizar interações utilizando tecnologias de comunicação.

As concepções ambientalistas e inatistas observadas nas entrevistas constituíram um fazer pedagógico no qual exclui o sujeito acamado dos processos de escolarização e, ao mesmo tempo o segrega dentro do espaço do leito, sem o direito a novas experiências. Com isso, gera-se uma situação de integração, onde ele tem acesso à escola, mas, sem a possibilidade de aprendizagens. Os estudantes em situação de APD necessitam de uma escolarização não infantilizada, de modo a estarem inseridos e incluídos na sociedade, como sujeitos, com todo o repertório de uma história pessoal e um percurso de vida.

4.2.6 Integração

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

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

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

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

A escolha de retirar a oferta de conteúdos acadêmicos aos estudantes, conforme relato da Professora 4, certamente é uma ação pautada em concepções inatistas sobre o desenvolvimento humano, pois, para a docente, os estudantes em situação de APD que possuem laudos que atestem comprometimento cognitivo não possuem a capacidade de aprendizagem sobre assuntos tão complexos.

Quando questionamos sobre as aprendizagens, ela primeiramente negou a existência dessa possibilidade, depois esclareceu que os avanços por ela considerados junto ao Estudante 8 eram mínimos. Por fim, esclareceu que em seu entendimento suas observações não condiziam com os padrões estipulados pelas pessoas com as quais convive,

- (9) Avançar ela avançou, mas não da forma que com outras pessoas poderia gostar. (Entrevista da Professora 4, 2021).

Segundo Vigotski (2018), a escolarização ofertada que considera apenas o biológico não olha o sujeito em todas as outras dimensões, não sopesa o impacto de fatores como a interação social. No APD, a perspectiva inatista apareceu nas entrevistas relacionadas à infantilização dos estudantes em situação de APD, também como justificativa para excluí-los do uso de tecnologias.

Certamente, a concepção de desenvolvimento humano inatista presente na sociedade impacta a organização do trabalho pedagógico. Os relatos das professoras evidenciam tomadas de decisão influenciadas pela concepção de que as características orgânicas são determinantes para a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes em situação de APD. Ao mesmo tempo, revelam a falta de uma formação inicial e continuada que possibilite às

docentes o embasamento teórico necessário para a oferta de uma escolarização inclusiva e igualmente emancipadora.

4.2.7 Inclusão

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

Notamos que as ações promotoras de inclusão estavam permeadas de um olhar para a integralidade do sujeito e não apenas para a sua deficiência, para o biológico e/ou ambiental. Desse modo, está presente no fazer pedagógico uma concepção de desenvolvimento humano que remete à Teoria Histórico-Cultural.

Tais ações consideram o sujeito em sua história de vida, seus entendimentos de mundo, ou seja, a filogênese, a sociogênese e a ontogênese. Assim, os preceitos da Teoria Histórico-Cultural puderam ser observados nos relatos sobre os contextos de ensino-aprendizagem.

Percebemos nos relatos das professoras 1, 2, 3 e 6 que elas consideram as características dos estudantes em situação de APD, dentro da perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Assim, na análise das entrevistas, a categoria inclusão pode ser constada em vários relatos do cotidiano da oferta de escolarização aos estudantes em situação de APD. Entre tais aspectos se destacam: as *características dos estudantes em situação de APD*; as interações professor-estudante; as interações com a família e com os profissionais de saúde; as temáticas das aulas; a intencionalidade; as adequações pedagógicas.

Essa perspectiva da Teoria Histórico-Cultural pode ser observada no relato da Professora 1, quando fala do processo de alfabetização e da abordagem metodológica utilizada junto ao Estudante 2, que é um adolescente acamado com dificuldades motoras. Para tal, busca saber de seu percurso na escolarização e seus anseios e expectativas com as aulas, questionando e dialogando

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

quer escrever? (Entrevista da Professora 1, 2021).

A preocupação da Professora 1 em escutar o Estudante 2 e conhecer seus anseios pertinentes à escolarização tem um olhar para a dimensão não apenas física, mas para um sujeito social com desejos e características singulares. Certamente, é uma ação de inclusão em uma perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. O olhar ao sujeito acamado na dimensão não apenas física, mas também considerando seu percurso de vida, se conecta às ações dentro dos contextos de ensino-aprendizagem, visando a não infantilização.

Em nossa análise das entrevistas da Professora 3, observamos que esta busca em seu fazer pedagógico ter uma abordagem relacionada à Teoria Histórico-Cultural. A exemplo dessas ações, estão os relatos de como avalia a escolha de temáticas, visando a evitar a infantilização do estudante adolescente.

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

Após esse relato sobre as características do estudante em situação de APD e a sua preocupação em não o infantilizar, ela faz um relato dessas ações de escolha de temas a serem utilizados na organização do trabalho pedagógico junto ao Estudante 2:

(12) [...] eu vi que as atividades planejadas para semana na turma da escola. Achei muito infantil, é uma turminha de segundo ano, com crianças. Não era muito interessante para ele, que é um adolescente. Então aproveitei o gancho, antes estava trabalhando o gênero textual receita e a gente utilizou o leite, o milho, aí eu pensei vou trabalhar os rótulos (Entrevista da Professora 3, 2021).

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

Entre as atividades realizadas e descritas pela Professora 6 junto ao Estudante 9, destaca-se o trabalho de fortalecimento do sistema motor. Para alcançar essa intencionalidade e abordar a temática história de Brasília, propôs a pintura com giz de cera grosso de figuras

dos monumentos de Brasília, entre eles a Praça dos Três Poderes. Concomitantemente, dialogou sobre a importância dos candangos na construção da capital federal.

Outro ponto narrado pela Professora 6 é a utilização de músicas, como sambas antigos e músicas do repertório sertanejo universitário apreciados pelo Estudante 9. Também destaca o emprego de vídeos de curta duração e com a linguagem adulta, como forma de abordar temáticas durante as aulas.

A ações visando à inclusão puderam ser observadas não apenas nas narrações sobre a organização do trabalho pedagógico das professoras 1, 2, 3 e 6, como também nas relações interpessoais com as equipes de saúde e da família para realização das atividades no ensino remoto.

Segundo essas professoras do APD, na grande maioria das vezes, são as técnicas de enfermagem, as enfermeiras e as mães as responsáveis por auxiliar as professoras, em diversas atividades, entre elas: organização dos aparelhos eletrônicos; disponibilização de materiais concretos; higienização e disponibilização de materiais impressos; realização de videochamadas e comunicação com as professoras sobre o horário das aulas.

Para a Professora 6, a inclusão da família do Estudante 9 é importante para a continuidade da sua escolarização:

- (13) no primeiro dia de aula, toda a família se reuniu para me conhecer, a sala do *Google Meet* ficou cheia, eu disse que beleza, que bom, então eu pedi licença. Porque estaria entrando em interação com os pais, ou seja, na casa deles todos os dias (Entrevista da Professora 6, 2021).

Para ela, essa participação ativa permite realizar melhor o trabalho pedagógico para atender às NEE. Ela cita, como exemplo, o uso do giz de cera grosso durante as aulas para realização das atividades, sendo que essa atividade é uma solicitação e orientação da mãe, assim como os diversos objetos pedagógicos disponibilizados no quarto do estudante.

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

A Professora 1 realizou adequações para o Estudante 3, que tem seis anos e movimentos motores apenas de sobrancelha e olhos. Ela utilizou diversos recursos didáticos apropriados para a idade. Por exemplo, para trabalhar as diferenças dos seres humanos, ela utilizou o recurso de um teatro de fantoche:

(14) [...] entrei com historinha *os meninos de todas as cores*, tenho os bonequinhos, o amarelo, azul, branco e de outras cores e o barquinho. Ele amou essa [...] (Professora 1, 2021).

Em outros momentos foram utilizadas fotos, apresentação de objetos do cotidiano, vídeos, além de videochamadas.

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

Segundo Prestes (2013), a ação de realizar adequações para atender às NEE dos estudantes pautada na concepção de desenvolvimento humano da Teoria Histórico-Cultural pode provocar mudanças na Zona de Desenvolvimento Iminente. A Professora 1 utilizou a experiência como possibilidade de adequação dos conteúdos acadêmicos presentes no contexto social. Seguramente essa é uma ação fundamentada na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, pois colocou em prática o pressuposto vigotskiano pertinente às diversas aprendizagens construídas na vivência, nas quais cada sujeito pode aprender a partir da sua filogênese, ontogênese e sociogênese.

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

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

assim fui inserindo-o na brincadeira (Entrevista da Professora 3, 2021).

Segundo Vigotski (2001), o brincar da criança é fundamental para a sua inserção na sociedade, pois essa ação social possibilita interações com outras pessoas em diversos contextos, permite o pensamento abstrato, mas também possibilita a aprendizagem sobre as regras sociais, costumes, entre outros.

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

O Estudante 3, desde o nascimento, está em uma Unidade de Terapia Intensiva (UTI), primeiramente em um hospital público do Distrito Federal e, posteriormente, em internação domiciliar no Lar onde foi acolhido. Diante dessas informações, as adequações realizadas pela Professora 2 para atender às NEE do estudante se pautou no cotidiano, mas, em uma perspectiva diferente. Assim, dada a falta de vivências daquela criança já com seis anos de idade, a docente trouxe para as aulas gravações de imagem e som de objetos reais, visando proporcionar a ele a experiência de conhecer o mundo que para outras crianças já era comum.

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

A Professora 2 construiu uma “caixa pedagógica”, onde colocou diversos objetos higienizáveis, entre eles, brinquedos, figuras geométricas, imagens classificadas, números em EVA. Durante a pandemia, entregou a caixa no lar e solicitou que fossem usados durante as aulas.

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

A concepção do desenvolvimento humano das professoras, baseada na Teoria Histórico-Cultural, trouxe ao atendimento escolar ofertado aos estudantes em situação de

APD do Distrito Federal características relacionadas à busca por olhar o sujeito em suas possibilidades de desenvolvimento e de aprendizagem. Assim, ao utilizar esses pressupostos, as professoras oportunizaram aos seus estudantes a inclusão não apenas nos processos de escolarização, mas também na cultura a qual pertencem.

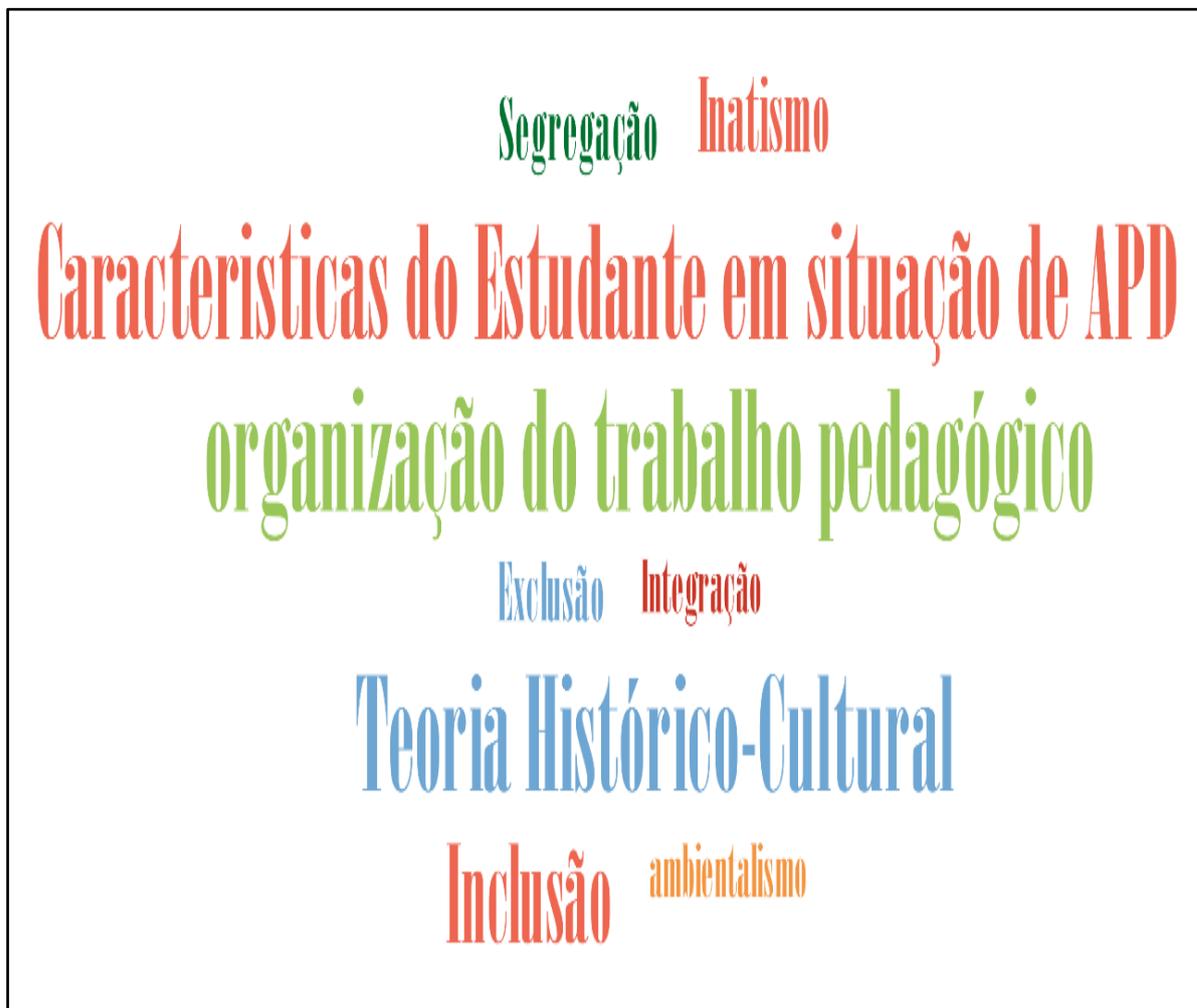
4.2.8 A nuvem de categorias e as concepções do desenvolvimento humano

Nas análises das entrevistas das professoras do APD, verificamos que as características do atendimento escolar ofertado aos estudantes em situação de APD no Distrito Federal não se pautam apenas nos aspectos determinados pela SEEDF e pela escola. No intuito de encontrar outros subsídios, buscamos categorias representativas dos elementos presentes no modelo de escolarização ofertado aos estudantes do APD conexos à organização da SEEDF, também buscamos indícios das concepções de desenvolvimento humano adotadas pelos professores, além dos processos dialéticos relacionados à exclusão, à segregação, à integração ou à inclusão.

As categorias elencadas apareceram nas devolutivas das professoras, quando descreveram o cotidiano vivenciado por elas nos contextos do APD, demonstrando, portanto, a interligação entre os diversos elementos presentes. Em específico: Família; Saúde; Características do Estudante em situação de APD; organização do trabalho pedagógico; Infantilização; Adaptação; Tecnologia; Saberes docentes; Escola; Aprendizagem; Temas; Judicialização; Teoria Histórico-Cultural; ambientalismo; Inatismo; Integração; Exclusão; Segregação e Inclusão.

A nuvem de palavras (figura 6) representa a frequência das categorias encontradas nas entrevistas, ou seja, o tamanho da grafia representa a incidência nos relatos das professoras.

Figura 6 - Nuvem com as categorias elencadas sobre as concepções do desenvolvimento humano das professoras do Atendimento Pedagógico Domiciliar



Fonte: Construção nossa, com a utilização do *software Maxqda*.

Todavia, as categorias encontradas na análise das entrevistas possuem uma dimensão que precisamos considerar a relação entre as escolhas realizadas pelas professoras, a organização do trabalho pedagógico e as concepções sobre o desenvolvimento humano. A figura 7 mostra a presença das categorias nas entrevistas analisadas. Tais questões evidenciaram ações conexas à inclusão, à integração, à segregação e à exclusão, presentes nos contextos do APD.

Figura 7 - Presença das categorias nas entrevistas das professoras do Atendimento Pedagógico Domiciliar

Lista de códigos	Professora 1	Professora 2	Professora 3	Professora 4	Professora 5	Professora 6
Características dos estudantes em situação de APD	■	■	■	■	■	■
Organização do Trabalho Pedagógico	■	■	■	■	■	■
Teoria histórico-cultural	■	■	■			■
Ambientalismo				■	■	
Inatismo		■		■	■	
Integração		■		■	■	
Exclusão		■		■	■	
Segregação		■		■	■	
Inclusão	■	■	■	■		■

Fonte: Construção nossa, com a utilização do *software Maxqda*.

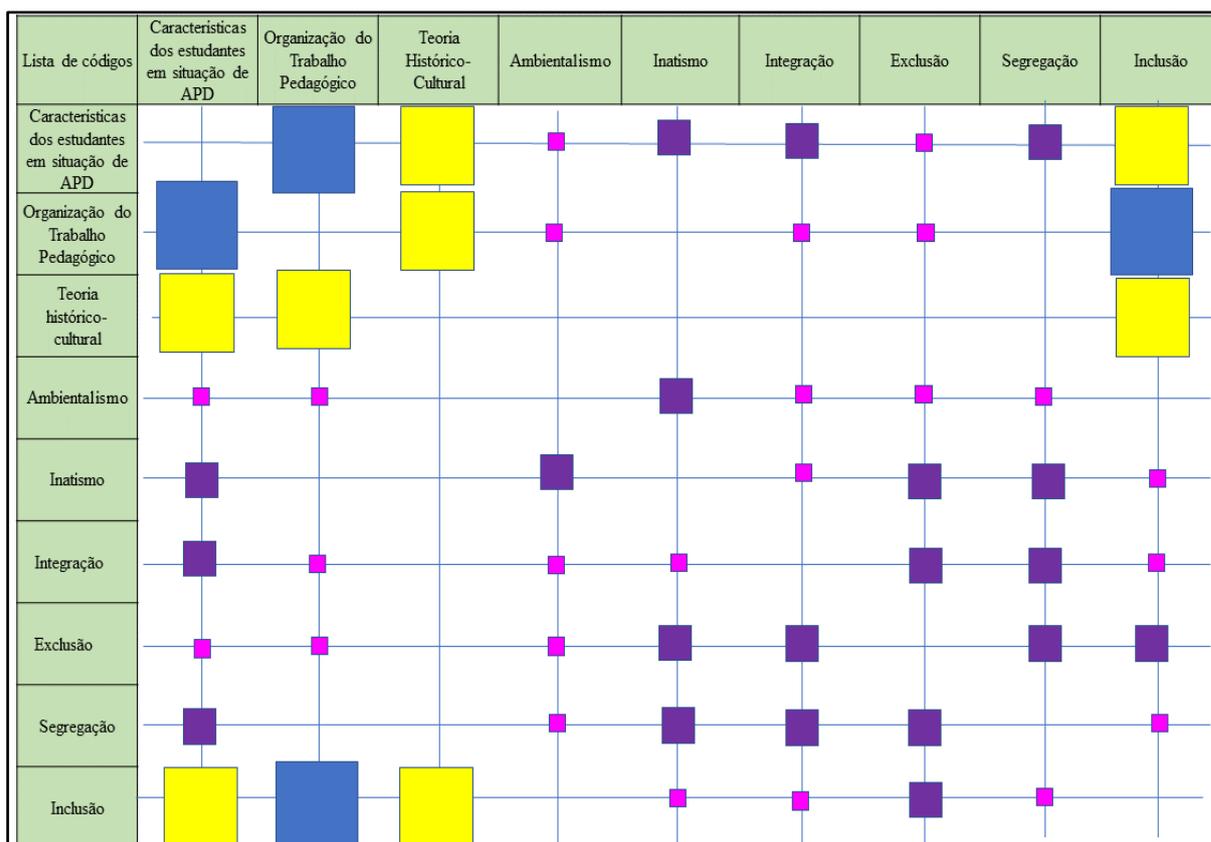
Assinala também a relação direta entre as concepções relacionadas à Teoria Histórico-Cultural e às ações visando à inclusão. Por outro lado, evidencia a intersecção entre as ações dos professores vinculadas à segregação, à integração, à exclusão e as concepções inatistas ou ambientalistas sobre o desenvolvimento humano. Igualmente demonstra os diferentes discursos sobre a organização do trabalho pedagógico e as características do estudante em situação de APD.

Esse dado evidencia que os elementos presentes nos contextos de ensino-aprendizagem do APD propostos pelas professoras, ao realizarem a organização do trabalho pedagógico, não são escolhas aleatórias, pois estão inseridas em aspectos pautados no modo como observam as características dos estudantes acamados.

Essas corroboram para o entendimento que existem diversos fatores presentes dentro dos contextos de ensino-aprendizagem do APD. As relações demonstradas entre as categorias certamente ratificam o entendimento de que a escolarização precisa ser considerada em diversos aspectos, como os sociais, os culturais e os históricos.

Entretanto, o fato de ter categorias similares nas entrevistas não significa que façam a mesma inter-relação, com a mesma intensidade. Na figura 8, as interseções das categorias com maior incidência estão representadas como um elemento gráfico maior.

Figura 8 - Interseções entre as categorias das entrevistas das professoras do Atendimento Pedagógico Domiciliar



Fonte: Construção nossa, com a utilização do *software Maxqda*.

As categorias características dos estudantes em situação de APD, organização do trabalho pedagógico, Teoria Histórico-Cultural e inclusão aconteceram com maior incidência. Seguramente, as professoras, ao organizarem o trabalho pedagógico com propostas de ações a partir da concepção de desenvolvimento humano da Teoria Histórico-Cultural, podem possibilitar contextos de ensino-aprendizagem inclusivos. A oferta da escolarização é baseada também no olhar atento à idade dos estudantes em situação de APD.

As concepções sobre o desenvolvimento humano das professoras do APD aparecem como importantes elementos nas tomadas de decisão, a exemplo dos assuntos mais importantes a serem abordados junto aos estudantes. Assim, podemos observar como característica primordial para a o atendimento escolar ofertado aos estudantes em situação de

APD no Distrito Federal a presença da perspectiva da Teoria Histórico-Cultural nas concepções das professoras do APD, pois as ações realizadas na organização do trabalho pedagógico provavelmente consideram o sujeito como ser social histórico e cultural.

5. CONCLUSÃO

Na análise das entrevistas realizadas com seis professoras do APD da SEEDF, que atuaram entre 2019 e 2021, encontramos algumas características do atendimento escolar ofertado aos estudantes em situação de APD no Distrito Federal. Estas estão conexas às concepções das professoras sobre a aprendizagem e desenvolvimento e influenciam a presença de ações promotoras de exclusão, de segregação, de integração ou de inclusão.

Dessa forma, a organização do trabalho pedagógico das professoras do SEEDF, entre 2019 e 2021, possui vários aspectos que são direcionados pela SEEDF e pela escola, que influenciam na *organização do trabalho pedagógico e no atendimento escolar aos estudantes em situação de APD no Distrito Federal*, mas não são definidores de todo contexto. Assim, as categorias elencadas para mostrar características do atendimento escolar ofertado aos estudantes em situação de a APD no Distrito Federal foram: *exclusão; segregação; integração; inclusão; organização do trabalho pedagógico e características do estudante em situação de APD*.

Cabe ressaltar que essas categorias não estiveram presentes em todas as entrevistas. Essa ausência é importante, porque demonstra uma interligação entre elas e condiz com a relação entre as concepções sobre o desenvolvimento humano e a aprendizagem pautadas na Teoria Histórico-Cultural, inatismo e/ou ambientalismo e as ações geradoras de exclusão, de segregação, de integração e de inclusão.

As professoras que demonstravam ações visando à inclusão tinham como categorias presentes a Teoria Histórico-Cultural. Por outro lado, a maioria das professoras onde estavam presentes, em seus relatos, ações geradoras de segregação, de integração e de exclusão apresentaram também as categorias inatismo e ambientalismo. Por exemplo, a Professora 4 realizava ações visando à inclusão, todavia apenas para os estudantes que em sua concepção poderiam aprender. Assim, a organização do seu trabalho pedagógico intencionava a aprendizagem apenas para os estudantes com o cognitivo preservado; para os demais, realizava apenas atividades de estímulo dos músculos superiores e inferiores. Certamente, podemos observar as categorias inatismo e ambientalismo presentes nessas práticas.

Ademais, as concepções de desenvolvimento humano e da aprendizagem influenciaram também na intencionalidade da escolarização. A Professora 5 justificou interações apenas com a família, pois esta estava fragilizada pelo adoecimento, e as características físicas do estudante em situação de APD não o possibilitaria condições de aprender.

A concepção inatista do desenvolvimento humano é apontada por Vigotski (2001) como um dos fatores que geram a falta de oferta de escolarização às pessoas fora do padrão físico estipulado. Cabe ressaltar que a maioria das professoras entende a oferta de educação como primordial a todos, inclusive aos sujeitos acamados. As análises das entrevistas das professoras do APD demonstraram uma concepção do desenvolvimento humano e da aprendizagem baseada na Teoria Histórico-Cultural. Para tal, realizaram atividades em prol da inclusão dos estudantes em situação de APD.

Existe uma vinculação entre a organização do trabalho pedagógico e as concepções das professoras sobre o desenvolvimento humano, sejam elas inatistas e/ou ambientalistas ou ligadas aos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, pois estas influenciam a forma como observam as possibilidades de aprendizagens dos estudantes em situação de APD e estão associadas às ações promotoras de exclusão, de segregação, de integração ou de inclusão.

Segundo Vigotski (2018), a concepção de desenvolvimento humano inatista e ambientalista influenciam elementos importantes para aprendizagem, como olhar efetivamente ao estudante, pois consideram aspectos que não representam a totalidade do ser humano e dão relevância apenas às características físicas ou ambientais. Daí a importância de considerar as características singulares de cada sujeito em situação de APD, constituídas na filogênese, na ontogênese e na sociogênese, ou seja, sua história de vida, suas vivências e suas relações sociais.

As características do estudante em situação de APD são centrais na organização do trabalho pedagógico para a maioria das professoras, enquanto para algumas professoras o olhar se centrava nas doenças e nas limitações dos estudantes. Outras visavam às possibilidades de desenvolvimento e de aprendizagem.

As concepções de desenvolvimento humano e a aprendizagem é um dos fatores influenciadores na tomada de decisão sobre os assuntos a serem abordados no APD e na organização do trabalho pedagógico. Dessa forma, nas características do atendimento escolar ofertado aos estudantes em situação de APD no Distrito Federal estão presentes as concepções das professoras do APD sobre a aprendizagem e o desenvolvimento. Outrossim, são

determinantes para a presença de ações promotoras de exclusão, de segregação, de integração ou de inclusão.

REFERÊNCIAS

- ARENDDT, H. A crise na educação. *In*: ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. Tradução: Mauro W. Barbosa. 7. ed. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2011. p. 221-247.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições, 2009.
- BARROSO, G. M. C. C.; QUEIROZ, P. P. Atendimento Pedagógico Domiciliar: uma intervenção crítico-reflexiva na formação de professores. **RevistAleph**, n. 33, p. 79-101, dec. 2019. ISSN 18076211. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistal>. Acesso em: 31 ago. 2020.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução: Maria João Sara dos Santos e Telmo Marinho Baptista, Porto: Editora Porto, 1994.
- BRASIL. Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969. Dispõe sobre tratamento excepcional para os alunos portadores das afecções que indica. **Diário Oficial da União**: seção 1. Brasília, DF, p. 8956, 21 out. 1969. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del1044.htm. Acesso em: 22 fev. 2020
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Classe hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar**: estratégias e orientações. Brasília, DF: MEC/ SEESP, 2002.
- BURY, M. Illness narratives: fact or fiction? **Sociology of Health & Illness**, v. 23, n. 3, p. 263-285, 2001. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1467-9566.00252>. Acesso em: 14 nov. 2019.
- CAMPOS, R. H. F.; GOUVEA, M. C. S.; GUIMARÃES, P. C. D. A recepção da obra de Binet e dos testes psicométricos no Brasil: contrafaces de uma história. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 14, n. 2, p. 215-242, 2014.
- DESCARTES, R. **Discurso do método**. Tradução: Carlos Mioranza. São Paulo: Ed. Lafonte, 2017.
- DIAS, S. S.; OLIVEIRA, M. C. S. L. Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 19, p. 169-182, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/HQwb73v6jhsrVZdwJfhXvhc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 fev. 2021.
- DISTRITO FEDERAL Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento da Educação Básica**. Brasília, DF: SEEDF/SUBEB, 2010.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Brasília, DF: SEEDF, 2019.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, L. C. A internalização da exclusão. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 299-325, set. 2002. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/BBTXBmMzZdKRNP9wQFgCPyN/?lang=pt&format=pdf>.
Acesso em: 27 set. 2020.

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

FUENTES, R. C.; FERREIRA, L. S. Trabalho pedagógico: dimensões e possibilidade de práxis pedagógica. **Perspectiva**, v. 35, n. 3, p. 722-737, 2017. Disponível em:
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2017v35n3p722>.
Acesso em 27 set. 2020.

LARA, A. F. L.; TANAMACHI, E. R.; LOPES JUNIOR, J. Concepções de desenvolvimento e de aprendizagem no trabalho do professor. **Psicologia em Estudo**, v. 11, n. 3, p. 473-482, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-73722006000300003>.

MACHADO, P. M. S. **O Atendimento Pedagógico Domiciliar: uma experiência de implantação no sertão da Bahia, para crianças com paralisia cerebral**. Orientadora: Mere Abramowick. 2016. 249f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo - SP, 2017.

MANRIQUE, A. L.; DIRANI, E. A.; FRERE, A. F.; MOREIRA, G. E.; AREZES, P. M. Percepções de professores sobre inclusão na escola básica. **Revista Internacional de Gestão Educacional**, 2019.

MARQUES, E. H.; ALVES, M. D. Direito à Educação Básica e de qualidade: ensino e aprendizagem dos estudantes afastados da escola em virtude de tratamento. In: MENESES, C. V. A; NASCIMENTO, D. D. P. LOZZA, S. I. (org.). **Direito à Educação: Hospitalar e Domiciliar**, 294 p, Editora Publisher, Maringá-PR, 2018.

MELÃO JÚNIOR, H. Introdução aos “testes de QI”. **Sigma Society**. [2020]. Disponível em:
http://www.sigmasociety.com/artigos/introducao_qi.pdf. Acesso em: 22 set. 2020.

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

MOREIRA, G. E. **Representações sociais de professoras e professores que ensinam matemática sobre o fenômeno da deficiência**. Orientadora: Ana Lucia Manrique. 2012. 202 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

MOREIRA, G. E.; MANRIQUE, A. L. O que pensam os professores que ensinam Matemática sobre a inclusão de alunos com NEE. In: DORNELLES, LV; FERNANDES, N. **Perspectivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras**. Braga, PT: Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2012.

MOREIRA, G. E.; VIEIRA, L. B. Do ensino presencial ao ensino remoto emergencial em função da Covid-19: apoios educacionais, sociais e tecnológicos para professores da rede

pública de ensino do Distrito Federal. Participação. **Revista do Decanato de Extensão da Universidade de Brasília**, v. 1, p. 171-173, 2020.

NAZARETH, C. A. L. **Atendimento escolar da criança hospitalizada**: classes hospitalares. Curitiba, PR: InterSaberes, 2015.

PETERS, I; MENEZES, C. V. A. Educação Hospitalar: um breve histórico da trajetória paranaense. **Rev. Educare**, João Pessoa, v. 2, n. 1, p. 59-72, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/educare/article/view/38081>. Acesso em: 2 jun. 2021.

PRESTES, Z. R. A sociologia da infância e a Teoria Histórico-Cultural: algumas considerações. **Revista de Educação Pública**, v. 22, n. 49/1, p. 295-304, 2013.

PRESTES, Z. R. **Quando não é a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional. Orientadora: Elizabeth Tunes. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/9123> Acesso em: 2 fev. 2020.

ROSA, M. V. F. P. C.; ARNOLDI M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa**: mecanismos para validação dos resultados. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

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

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

TEIXEIRA, C. J.; FRAZ, J. N.; FERREIRA, W. C.; MOREIRA, G. E. Percepção de professores que ensinam matemática sobre o ensino remoto emergencial e o processo de ensino-aprendizagem. **Debates em Educação**, v. 13, n. 31, p. 966-999, 2021.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem** [The construction of thought and language]. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, v. 21, p. 21-44, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Organização e tradução Zoia Prestes, Elizabeth Tunes. Rio de Janeiro: EPapers, 2018.

VIGOTSKI²⁷, L. S.; LURIA, A. R. **A história do comportamento**: o macaco, o primitivo e a criança. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

²⁷ Utilizaremos a terminologia Vigotski, adotada por Prestes (2010), após estudo sobre a tradução do nome do autor do russo para o português.

CAPÍTULO V

PERCEPÇÕES DE PROFESSORES E DE FAMILIARES SOBRE AS CARACTERÍSTICAS DOS ESTUDANTES EM SITUAÇÃO DE ATENDIMENTO PEDAGÓGICO DOMICILIAR

RESUMO

O objetivo geral deste artigo foi identificar as percepções de professores e de familiares sobre as características dos estudantes em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar no Distrito Federal. Nossa intencionalidade era saber como esses estudantes eram vistos pelos professores e por suas famílias. Em restrito, os objetivos específicos foram: (i) identificar as percepções de professores sobre as características dos estudantes em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar; e (ii) verificar as percepções dos familiares sobre as características dos estudantes em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar. Este é um estudo com a abordagem de pesquisa qualitativa, em que realizamos uma pesquisa exploratória. Para o registro dos dados, as ferramentas foram: a entrevista semiestruturada na forma de um jogo de memória eletrônico – “jogo das percepções” –, a gravação na plataforma *Google Meet* e o diário de campo. A recolha dos dados aconteceu com os professores do Atendimento Pedagógico Domiciliar da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e com as famílias de estudantes em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar. Realizamos a análise por meio da técnica de análise de conteúdo, com: pré-análise, em que encontramos elementos sobre as características dos estudantes em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar; fase de codificação, na categorização tendo como base a Teoria Histórico-Cultural elencamos como categoria as *características dos estudantes em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar*; fase de inferência, em que marcamos todos os textos das gravações e os locais onde se encontravam. Posteriormente, na interpretação, encontramos dados referentes às características dos estudantes em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar, os quais corroboram o entendimento do sujeito como proposto por Vigotski o qual aponta para a existência de um sujeito que possui aspectos da filogênese, da sociogênese e da ontogênese, constituindo a sua singularidade.

Palavras-chave: Educação; Características socioemocionais; Características acadêmicas; Percepção de professores e de familiares; Inclusão.

ABSTRACT

The general aim of this article is to identify teachers' and family members' perceptions concerning the characteristics of students under Pedagogical Home Care in the Federal District. We seek to know how the student is seen by teachers and family. In narrow terms, the specific aims were: (i) to identify teachers' perceptions on the characteristics of students under Pedagogical Home Care; and (ii) to find out the perceptions of family members toward the characteristics of students under Pedagogical Home Care. The study follows the Qualitative Research approach aiming to carry out an Exploratory Research. Data record tools were: a semi-structured interview in the form of a digital memory game – game of perceptions, Google Meet platform recording, and the field diary. Data were collected with teachers of the Pedagogical Home Care of the State Department of Education of the Federal

District and with the families of students under Pedagogical Home Care. Content analysis was carried out with the following steps: pre-analysis, in which we identify elements of characteristics of students under Pedagogical Home Care; coding phase, in which we define categories based on the Historical-Cultural Theory, we categorize the characteristics of students under Pedagogical Home Care; inference, in which we labeled the categories found in the transcripts of the recordings. Afterwards, in the interpretation, we found data referring to the characteristics of students under Pedagogical Home Care, which corroborate the understanding of the subject as proposed by Vigotski, in which he points to the existence of a subject which has aspects of phylogenesis, sociogenesis and ontogeny which constitutes its uniqueness.

Keywords: Education; Socioemotional characteristics; Academic characteristics; teachers' and family members' perception; Inclusion.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo é um estudo sobre as percepções de professores e de familiares relacionadas às características socioemocionais e acadêmicas dos estudantes em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar (APD). Dentre as rupturas em suas biografias²⁸ ocasionadas pelo adoecimento, os sujeitos são impossibilitados de frequentar fisicamente a escola, sendo-lhes ofertado um processo de escolarização na residência.

Para Salla (2017), a modalidade de ensino APD tem como pressuposto a continuidade da escolarização, preferencialmente em caráter transitório, ou seja, enquanto a escola não adequa a estrutura física para recebê-los e/ou o estudante em situação de APD não tenha condições de saúde para frequentá-la presencialmente. Dessa forma, o professor deverá desenvolver as ações de ensino-aprendizagem em uma perspectiva de Educação Inclusiva e buscar formas de inseri-lo nos contextos educacionais e de interações com os pares.

Segundo Vigotski (2010b), a percepção se desenvolve nas observações e nas diferentes internalizações das experiências vivenciadas. Ela é evidenciada nas escolhas realizadas, na organização e no uso de instrumentos, nas necessidades e intencionalidades. Também é constituída de processos que se inter-relacionam a outras funções psíquicas, de forma irregular. Em suma, faz parte do emaranhado que caracteriza os seres humanos no desenvolvimento e nas aprendizagens, seja na esfera social, emocional e/ou acadêmica.

A percepção é importante para escolarização e está interligada a outras funções – entre elas, podemos destacar a atividade voluntária, as necessidades, entre outras. Não somente por

²⁸ Adotamos o termo rupturas de biografias no sentido proposto por Bury (2001). Para o autor, elas se constituem em mudanças provocadas nas “[...] relações sociais e da capacidade de mobilizar recursos materiais” (BURY, 2001, p. 53), que afetam os sujeitos, a depender das regras sociais, crenças e conhecimentos científicos presentes na sociedade a qual pertence e da forma como internalizam a vivência.

trazer ressignificações internas, suscitando alterações no comportamento de todos envolvidos, sejam professores, familiares ou mesmo estudantes em situação de APD, a percepção também pode ser determinante para ações propostas junto a esses sujeitos, do ensino-aprendizagem ou outras interações sociais. A partir dessas reflexões, chegamos ao seguinte questionamento: “Quais as percepções de familiares e de professores sobre as características dos estudantes em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar?”.

Para Vigotski (2010a), a escola e a família têm um papel importante no desenvolvimento das funções psíquicas do sujeito. Ambas as instituições são capazes de provocar mudanças importantes no desejo de realizar atividades voluntárias, conseqüentemente, influenciam as características sociais, emocionais e acadêmicas, com formas e intensidades diferentes.

Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia: “[...] o aprendizado tal como ocorre na idade pré-escolar difere nitidamente do aprendizado escolar, o qual está voltado para a assimilação de fundamentos do conhecimento científico” (VIGOTSKI, 2010a, p. 94).

A importância de identificarmos a percepção dos professores e da família sobre as características dos estudantes em situação de APD se insere na perspectiva de conhecer alguns fatores influenciadores para a promoção de atividades direcionadas a construir possibilidades de aprendizagens e de desenvolvimento do sujeito, não apenas no âmbito acadêmico, mas também no social e no emocional, uma vez que tais aspectos estão interrelacionados.

Dessa forma, o objetivo geral deste artigo foi identificar as percepções de professores e de familiares sobre as características dos estudantes em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar no Distrito Federal. Em restrito, os objetivos específicos são:

- identificar as percepções de professores sobre as características dos estudantes em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar; e
- verificar as percepções dos familiares sobre as características dos estudantes em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar.

Parafraseando Vigotski (2001), a emoção e o pensamento estão interrelacionados. A primeira configura-se como ponto importante para as funções psíquicas, constituindo-se peça-chave para as atividades voluntárias.

As percepções de professores e de familiares sobre o estudante em situação de APD se inserem em uma dimensão relacionada à emoção e à atividade voluntária, para as quais se

propõem a realizar com e para ele. Assim, são externalizadas nas ações desenvolvidas, bem como nas organizações propostas para ajudá-lo nas aprendizagens e no desenvolvimento.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 *As características do psiquismo humano segundo Vigotski*

As características presentes no psiquismo humano, aquelas que nos diferenciam dos outros animais, foram e são foco de pensadores e de pesquisadores em várias áreas, entre elas a Neurociência, a Psicologia e a Educação. Em relação aos estudiosos, citamos: Descartes (1596-1650), Espinosa (1632-1677), Voltaire (1694-1778) e Lúria (1902-1977).

As pesquisas desenvolvidas por Vigotski (1896-1934) e a “*troika*.”²⁹ receberam influência dos pressupostos elaborados e defendidos por outros estudiosos. Entre eles se destacaram o pensamento cartesiano de Descartes (2017), a Teoria da evolução de Darwin (1809-1882), a Teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget (1896-1980), a visão monista de Espinosa (1632-1677), o pensamento marxista sobre as relações do homem com o meio.

A Teoria Histórico-Cultural³⁰ rompeu paradigmas. Não apenas por mostrar as limitações da ciência cartesiana, mas por propor um novo método de pesquisa para estudar a psique humana, aguçando o olhar sobre as influências presentes no biológico e no social humano. Para tal, as conjecturas foram construídas a partir de estudos que consideram as características presentes na filogênese, na ontogênese e na sociogênese do sujeito. Sob esse escopo interpretativo, o autor defende o argumento de que o desenvolvimento e as aprendizagens acontecem de forma contínua ao longo da vida, no decurso das interações interpessoais. Estas, ao serem internalizadas, provocam mudanças na constituição do sujeito.

Segundo Vigotski (2001), a organização do pensamento e da fala e o uso dos signos diferenciam os seres humanos dos outros animais, de modo que essa dimensão simbólica possibilita o desenvolvimento e as metamorfoses no psiquismo. Em razão disso, alteram-se as funções psicológicas inferiores ou básicas (inatas), ao tempo em que se constituem as funções psicológicas superiores. Conforme o autor, essa diferenciação se configura do seguinte modo:

²⁹ Existe algumas controvérsias sobre a existência da “*troika*” mas a pesquisa de Prestes (2010) na qual entrevista a Guitta, filha de Vigotski, ela esclarece a importância dessa para os estudos realizados, pontuando que não era apenas três, mas oito pessoas envolvidas nas pesquisas, denominada então de *vosmiorka* (octeto), cada qual responsável por uma atividade.

³⁰ Adotamos a terminologia “Teoria Histórico-Cultural” que por ter sido utilizada pela Professora Doutora Zoia Prestes nas traduções do russo para o português, ela nos alerta que outras denominações são utilizadas com “[...]sócio-histórica, sócio-interacionista, socio-cultural [*sic*] entre outras” (PRESTES, 2010, p. 147).

As funções elementares têm como característica fundamental o fato de serem total e diretamente determinadas pela estimulação ambiental. No caso das funções superiores, a característica essencial é a estimulação autogerada, isto é, a criação e o uso de estímulos artificiais que se tornam a causa imediata do comportamento (VIGOTSKI, 2010, p. 33).

As funções elementares ou inferiores não são denominadas assim por terem menor importância, mas, por estarem presentes em todos os animais, por serem inatas, entre elas, a inteligência prática, a atenção e a memória natural.

As funções psicológicas superiores são características que fazem com que a psiquê humana se diferencie de outros animais, ou seja, o desenvolvimento, a aprendizagem, a utilização dos signos, a fala³¹, a emoção, as paixões, o afeto, a vivência, as necessidades, as intencionalidades, a memória lógica, o pensamento abstrato, o comportamento intencional e as ações de consciência. Essas funções são construídas ao longo da existência, em um processo de mudanças constantes e relações descontínuas no transcurso do desenvolvimento do sujeito. Nesse movimento, a ação, presente no uso do signo, possibilita ressignificações de conceitos anteriormente internalizados.

2.1.1 A percepção

A percepção está presente, mesmo que de forma primitiva, nos bebês. Segundo Vigotski (2010), as crianças nascem com a “percepção dos objetos reais” e com o uso dos signos ainda em desenvolvimento. Assim, inicialmente apenas rotula objetos, pois sua “percepção verbalizada” ainda não consegue descrever o que observa. Posteriormente, quando a comunicação é enriquecida, nos mecanismos intelectuais de desenvolvimento, esta passa a ser o instrumento sintetizador do entendimento sobre algo que foi visualizado. Dessa forma, efetiva-se a percepção cognitiva. Essa função psicológica de sistema dinâmico impacta as ações realizadas e a atividade intencional, não apenas na fase da infância, mas em toda a trajetória da vida humana.

A percepção é parte de um sistema dinâmico de comportamento; por isso, a relação entre as transformações dos processos perceptivos e as transformações em outras atividades intelectuais é de fundamental importância. Esse ponto é ilustrado por nossos estudos sobre o comportamento de escolha, que mostram a mudança na

³¹ Adotaremos o termo “fala” pelas razões expostas pela Professora Doutora Zoia Prestes, nas traduções do russo para o português, em que explicita: “A defesa de que a palavra *retch* está muito mais relacionada à fala e não à linguagem pode ser feita baseando-se apenas em dicionários. Mas, ao aprofundarmos os estudos das obras, descobrimos que Vigotski refere-se à relação entre o pensamento e a fala, ou seja, algo expresso oralmente ou de forma escrita” (PRESTES, 2010, p. 176).

relação entre a percepção e a ação motora em crianças pequenas (VIGOTSKI, 2010a, p. 24).

Alguns pontos observados por Vigotski (2010a) em relação à percepção são de extrema importância para o contexto escolar, mais especificamente para o APD:

(i) [...] mesmo em estágios mais precoces do desenvolvimento, a linguagem (sic) e a percepção estão ligadas. (ii) [...] a percepção humana surge em idade muito precoce. (iii) o mundo não é visto simplesmente em cor e forma, mas também como um mundo com sentido e significado. (iv) toda percepção humana consiste em percepções categorizadas em vez de isoladas. (v) [...] a percepção é parte de um sistema dinâmico de comportamento [...] (vi) a relação entre as os processos perceptivos e as transformações em outras atividades intelectuais são de fundamental importância (VIGOTSKI, 2010a, p. 23-24).

Nos contextos sociais, seja na escola, seja na família, a percepção é fundamental, mas diferente em cada sujeito. Em todas as idades, ela é importante para atribuir sentido ao mundo que nos rodeia. Não apenas por depender e estar interligada ao desenvolvimento, mas também por conta das ações e significados presentes nas interações interpessoais. Outrossim, essa função psicológica participa das escolhas de como se comportar, de como agir e reagir aos estímulos. Ademais, o pensamento é influenciado também por ela.

Segundo Moreira (2014), as ações efetivas de inclusão dos estudantes com Necessidades Educacionais Específicas (NEE) se relacionam também às percepções dos professores. Estas influenciam o contexto educacional, uma vez que os processos educativos dependem também do olhar para as possibilidades de desenvolvimento e de aprendizagens, as quais são explicitadas principalmente nas atividades programadas para esse grupo, além das intencionalidades.

As percepções dos professores, dos pais e/ou responsáveis em relação às características sociais, afetivas e acadêmicas dos estudantes em situação de APD serão diferentes, não apenas pelo percurso de vivências e interações sociais diferentes, mas também por serem internalizadas de forma singular. Além disso, as intencionalidades das ações de cada sujeito são diferentes, portanto, observam aspectos diversos. Logo, não apenas a organização do trabalho pedagógico terá alguma dependência da percepção, mas também as respostas dos sujeitos nos contextos de ensino-aprendizagem.

Parafraseando Vigotski (2010), o desenvolvimento intelectual do sujeito se interliga diretamente às percepções de mundo que o rodeiam. Não apenas no que se refere às cores e aos formatos, mas aos significados particulares, definidos pelas funções psicológicas. Ou seja, a dimensão do intelecto se interliga a outras funções psicológicas como a emoção, a

criatividade, a imaginação, as necessidades, a atenção voluntária, entre outras, em possibilidades infinitas de ações e de reações.

2.1.2 O Socioemocional

As características socioemocionais permeiam o cotidiano das relações sociais, seja nas ações realizadas pelo sujeito, seja na internalização das experiências. Elas são diversas, destacam-se de acordo com as necessidades dos contextos e com as intencionalidades da ação, podendo ser: responsável; organizado; amigável; sociável; altruísta; amável; empático; cooperativo; tolerante; irritadiço; preocupado; impulsivo; depressivo; curioso; artístico ou estético; resiliente.

Segundo Ciervo e Silva (2019), a mensuração das competências socioemocionais é importante para o capitalismo emocional, para o qual as emoções são moedas de troca no mundo de trabalho. Atuando em duas frentes, no recrutamento de funcionários e nas escolas, muitas empresas utilizam em recrutamentos de funcionários testes das cinco características do *Big Five*³²: Agradabilidade (simpatia), Conscienciosidade (ou escrupulosidade), extroversão, abertura para novas experiências e estabilidade emocional (Neuroticismo).

Segundo os autores, em vários Sistemas de Ensino estão sendo implantados estudos e projetos, nos quais as ações pedagógicas são relacionadas a construir sujeitos “encaixados”, com competências socioemocionais para atender às necessidades do mercado. Entre as entidades que atuam com estes paradigmas estão: Instituto Ayrton Senna (IAS), Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO) e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Por exemplo, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2018, o termo “socioemocional” aparece uma única vez, para definir o termo competência. Conforme o documento, “Na BNCC, **competência** é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8, grifo do autor).

Entre as dez “Competências gerais da Educação Básica” presentes na BNCC, estão alguns termos relacionadas ao socioemocional, entre eles, a autonomia, a consciência crítica,

³² Big Five Factor Model – teste utilizado para determinar algumas características da personalidade das pessoas.

a responsabilidade, o posicionamento ético, a autocrítica, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação, o respeito, a flexibilidade, a resiliência e a determinação.

Cabe ressaltar a inexistência de um parâmetro estático que possa medir confiavelmente todas elas como presentes em todas as situações da vida. Mesmo porque, segundo a Teoria Histórico-Cultural, as emoções possuem itinerários não lineares, e as formas de externá-las dependerá das internalizações e das construções das funções psicológicas humanas, com suas singularidades. Afinal, como bem pontua Rego (2014):

As funções psicológicas especificamente humanas se originam nas relações do indivíduo e seu contexto cultural e social. Isto é, o desenvolvimento mental humano não é dado a priori, não é imutável e universal, não é passivo, nem tampouco independente do desenvolvimento histórico e das formas sociais da vida humana. A cultura é, portanto, parte construtiva da natureza humana, já que sua característica psicológica se dá através da internalização dos modos historicamente determinados e culturalmente organizados de operar informações (REGO, 2014, p. 41-42).

Vigotski (2018) defende que existem relações entre as funções psíquicas presentes na consciência humana, considerando, assim, o todo e não apenas as partes isoladamente. O autor cita, por exemplo, o caso dos bebês e o porquê de eles se alimentarem. Para o autor, há uma inter-relação entre as intencionalidades da ação, pois os bebês buscam suprir necessidades em movimentos conexos. Assim, a “memorização não está apartada das emoções, da fome, do instinto, da saciedade, não está separada da percepção. Em uma palavra, essa recordação, que não é diferenciada, não existe como função isolada” (VIGOTSKI, 2018, p. 98).

Existe um imbricamento que interliga as ações com as funções psíquicas, como a percepção, as paixões, as sensações, os afetos, os sentimentos, a emoção, a vontade, as necessidades, entre tantas outras. Assim “[...] há razões para acreditar-se que a atividade voluntária, mais do que o intelecto altamente desenvolvido, diferencia os seres humanos dos animais filogeneticamente mais próximos” (VIGOTSKI, 2010, p. 30).

Dessa forma, o social e o emocional estão interligados no desenvolvimento das funções psíquicas. Como bem pontua Vigotski (2001), que explica que separar afeto de pensamento é inviabilizar as explicações sobre o pensamento humano. Isso ocorre, não apenas porque desconsidera os motivos pelos quais realizamos as ações, mas, também, o planejamento de quais serão feitas posteriormente e quais são as emoções constituídas. Essa compreensão se mostrou um salto para o entendimento das ações realizadas pelos seres humanos, pois “[...] inviabilizou de antemão o estudo da influência reflexiva do pensamento sobre a parte afetiva e volitiva da vida psíquica, uma vez que o exame determinista da vida do

psiquismo exclui, como atribuição do pensamento, a força mágica de determinar o comportamento do homem através do seu próprio sistema” (VIGOTSKI, 2001, p. 16).

Então, podemos afirmar que “A emoção não é um agente menor do que o pensamento” (VIGOTSKI, 2010b, p. 104). Ou seja, não há uma hierarquia predeterminada de importância. Ambos têm a sua trajetória, sendo interligados e mutuamente influenciados em diversos aspectos. Por exemplo, a emoção ocasionada pela lembrança de infância faz com que desejemos comer algo específico, ou ir a determinado local, ou escutar uma música, o que possibilita novas aprendizagens a partir das novas internalizações das vivências. Logo, no percurso do desenvolvimento humano estão presentes o intelecto e o afeto, influenciando-se reciprocamente.

Vigotski, na obra *Psicologia Pedagógica* (2010b), assevera que a emoção não é uma mera resposta orgânica. Ele exemplifica tal situação usando o ato de liberar lágrimas, podemos expeli-las quando expostos aos ácidos exalados pela cebola, sendo, portanto, uma reação orgânica. Mas, em outras situações quando relacionadas às funções psíquicas, as lágrimas são um organizador interno, logo, essa ação é determinada pela vivência ou experiência.

Nas crianças, a “[...] emoção se manifesta apenas nos limites de sua percepção.” (VIGOTSKI, 2018, p. 100). Para o autor, no percurso da vida, esta mudará juntamente com outras funções psicológicas, orgânicas, mediante constantes avanços dos processos psicossociais. Estabelece-se socialmente nas interações interpessoais, em um percurso singular, tendo a sua importância na constituição humana, assim como outras características presentes.

Para Vigotski (1999a), a emoção se constitui continuamente na experiência e na vivência, acontece na interação com e no meio no qual o sujeito está inserido, como, por exemplo, ao olhar um quadro, assistir a uma peça teatral, conversar como um amigo, aprender algo, perder algo querido, entre outros.

A vivência de uma situação qualquer, de um componente qualquer do meio define como será a influência dessa situação ou meio sobre a criança. Ou seja, não é esse ou aquele momento, tomado independentemente da criança, que pode determinar sua influência no desenvolvimento posterior, mas o momento refratado através da vivência da criança (VIGOTSKI, 2018, p. 75).

Assim, as características socioemocionais presentes nos estudantes em situação de APD se vinculam aos contextos vivenciados ou experienciados nas interações sociais, sejam eles no âmbito acadêmico ou familiar. Logo, a forma complexa e emaranhada de interações

entre o que ele internalizou com a nova experiência, agrega e dá outros sentidos em mudanças constantes. Daí a importância da inclusão dos estudantes em situação de APD no contexto escolar, mesmo que de forma virtual. Para eles, tal ação lhes possibilita a continuidade de experiências junto aos seus pares, acarretando o desenvolvimento mais positivo das emoções. Elas são relacionadas às necessidades e aos anseios da vida escolar cotidiana, por exemplo, presentes em fatos, como alcançar um objetivo pensado, a escrita de um discurso, a chegada de um amigo.

Pondera-se que entre os estudantes em situação de APD essas características socioemocionais também são originadas pelas rupturas do adocimento. Essas interrupções impactam o pensamento, a fala, as emoções, mas não retira a importância da escolarização e da aprendizagem. Pelo contrário, reafirma sua necessidade, afinal, como defende Vigotski (2018), a metamorfose faz parte do desenvolvimento das funções psíquicas humanas, no transcurso da vida. Logo, essa mesma lógica de raciocínio se aplica às características socioemocionais.

2.2 O desenvolvimento dos conceitos e das características acadêmicas

As características acadêmicas terão variedades infinitas, assim como cada espaço, nível escolar e especificidade terão diferentes exigências. Mas é fato que algumas são comuns a todos, entre elas: a memória, a atenção, a organização, a participação, a realização de atividades, o horário de estudos, a curiosidade, a lógica, a aprendizagem e o desenvolvimento. Essas características são observadas pela família e pela escola e, em muitos casos, servem como parâmetro de seleção. São tão relevantes, que as pessoas presentes nesses contextos tentam, de diversas formas, acentuá-las na personalidade dos estudantes.

As exigências em relação às características acadêmicas dependem também da temática abordada e das necessidades que estas impõem. Por exemplo, ao desenvolver um texto escrito na língua materna com a temática “vida”, o estudante usa a memória dos signos, a lógica para construir a coerência, as lembranças sobre o assunto que julga importante, as suas opiniões, entre outros aspectos.

Cabe ressaltar que a mesma mensagem pode ser expressa em uma aula de pintura, mas nesta, além das características presentes, a destreza no uso dos pincéis, a forma de usar as tintas também são importantes. Para Vigotski (1999a), a arte é dialética, em forma e conteúdo; esse produto cultural, a partir do qual o homem recria a realidade, desperta emoções,

suscitando reações estéticas. Dessa forma, a criatividade se insere no desenvolvimento dos conceitos abstratos.

As características acadêmicas não são uma exclusividade da escola, ou seja, elas fazem parte das funções do psiquismo, assim como os conteúdos abordados no âmbito da escolarização. Parafraseando Vigotski (2010), antes de entrar na escola, a criança aprende a matemática ensinada socialmente. Cabe considerar esse conhecimento nos processos de ensino-aprendizagem presentes na escola, mas a intencionalidade será outra. Ela irá além, pois se pauta no desenvolvimento dos conceitos abstratos.

Pontua-se que não estamos dizendo que devemos desconsiderar os “saberes populares”. Eles têm seu espaço na escola, afinal, fazem parte do cotidiano do estudante e foram ensinados pela comunidade, na cultura. Assim, nos processos de ensino-aprendizagem cabe questioná-los, propor reflexões e construir espaços de aprendizagens de conceitos acadêmicos.

Segundo Vigotski (2010), a memória é a chave para o entendimento da formação de conceitos. Para o autor, “o desenvolvimento da memória das crianças deve ser estudado não somente com respeito às mudanças que ocorrem dentro do próprio sistema de memória, mas, também, com respeito à relação entre memória e outras funções” (VIGOTSKI, 2010, p. 49). As crianças pequenas lembram de fatos associados a determinado objeto ou situação de forma imediata, sem reelaboração; mas um adolescente realiza outros processos, responde de forma mais elaborada, usando a abstração, ou seja, pensando de forma mais complexa.

A verdadeira essência da memória humana está no fato de os seres humanos serem capazes de lembrar ativamente com a ajuda de signos. Poder-se-ia dizer que a característica básica do comportamento humano em geral é que os próprios homens influenciam sua relação com o ambiente e, através desse ambiente, pessoalmente modificam seu comportamento, colocando-o sob seu controle (VIGOTSKI, 2010, p. 50).

No contexto educacional, mais especificamente no APD, a apropriação desse pressuposto se mostra importante em diversos aspectos para a questão da formação de conceitos, pois implica considerar a diferença entre o uso da memória imediata e da mediada, no âmbito da organização do trabalho pedagógico. Por exemplo, existe uma diferença entre decorar a tabuada e entender o processo na multiplicação do número que resulta em determinado valor. Nesse sentido, “não há dúvida de que lembrar de um elemento isolado, pensando em conceitos, é completamente diferente de pensar em complexos, embora sejam processos compatíveis” (VIGOTSKI, 2010, p. 49).

A pesquisa de Machado (2017) mostra que uma criança com paralisia cerebral pode aprender os conceitos abstratos presentes no processo de escolarização. Para tal, a pesquisadora/professora organizou o trabalho pedagógico na perspectiva de atender às NEE, tendo como entendimento que “[...] vale a pena investir na Educação de uma criança com PC independente da gravidade da seqüela” (MACHADO, 2017, p. 125).

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 (VIGOTSKI, 1993, p. 50).

Uma pessoa que não participa de interações sociais terá seu desenvolvimento prejudicado, pois não receberá as influências da cultura, mesmo que tenha o potencial para conversar, brincar, aprender, entre outros. Ela estará à margem, vivenciando um processo de exclusão. Segundo Vigotski (1993), existem potencialidades e restrições que são construídas no percurso de vida, que fazem com que internalizemos, de forma diferente, as experiências. Dessa forma, as características acadêmicas serão impactadas de modo significativo.

A organização do trabalho pedagógico tem a intencionalidade do desenvolvimento dos conteúdos acadêmicos, mas precisa contemplar às NEE. Por exemplo, o currículo para o estudante em situação de APD que não possui um sistema de comunicação efetivo já construído, precisa se relacionar à aprendizagem deles. Para tal, faz-se necessário o preparo de um plano de ação que possibilite alcançar o objetivo, que é proporcionar o desenvolvimento e uma instrumentalização para o uso de uma CA.

A internalização é a base para a aprendizagem dos conceitos e de outras características que são construídas socialmente “[...] isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos” (VIGOTSKI, 2010, p. 58), mas em um processo inter e intrapessoal, com as seguintes fases:

a) Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente. [...] b) Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal [...] c) A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento (VIGOTSKI, 2010, p. 57-58).

Segundo Vigotski (2010), os conceitos diários ou espontâneos, construídos no seio familiar e no cotidiano, são caracterizados por serem ofertados, de forma que o sujeito se aproprie da cultura, dos costumes e dos usos de instrumentos, sem explicações aprofundadas e abstrações. Mas os objetos de conhecimento presentes na escola são conceitos acadêmicos,

pautam-se em explicações científicas sobre o mundo, a realidade ou determinado objeto, fatos posteriores e projeções para o futuro, sempre de acordo com determinado paradigma.

A aprendizagem dos conceitos acadêmicos e o desenvolvimento do pensamento abstrato se relacionam a estar atento às NEE do estudante em situação de APD. Entre essas ações está a promoção de contextos para que o sujeito realize atividades com a ajuda de alguém, seja com os pares, seja com o professor, de modo que futuramente possa realizá-las sozinho. Tal perspectiva implica olhar os potenciais presentes na Zona de Desenvolvimento Iminente.

Zona Blijaiçhego Razvitia, ou Zona de Desenvolvimento Iminente, ou seja, aquilo que a criança consegue fazer em cooperação ou sob orientação, futuramente será capaz de fazer autonomamente e, assim, podemos identificar o campo das funções que estão na iminência de passar para o nível real (PRESTES, 2013, p. 173).

A formação de conceitos pelos estudantes em situação de APD se relaciona às suas características acadêmicas, sendo impactadas pela continuidade da sua escolarização, os espaços de aprendizagem ofertados, o desenvolvimento das funções psíquicas, as vivências e as interações sociais.

3 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Este artigo tem uma abordagem de pesquisa qualitativa. Segundo Severino (2013), possibilita explicitar relações, analisar e discutir fatos presentes e encontrar respostas às inquietações que nem sempre estão expostas. Para este trabalho, fizemos um estudo exploratório tendo como sujeitos os professores do APD e os familiares dos estudantes em situação de APD matriculados nas unidades de ensino da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF).

Nesta pesquisa de campo, utilizamos como instrumentos principais o roteiro de entrevista semiestruturada, a plataforma do *Google Meet*³³, a qual tem recurso de gravação e diário de campo, além do uso do jogo das percepções. A técnica para recolha de dados foi entrevista semiestruturada, de acordo os procedimentos propostos Rosa e Arnoldi (2017), com algumas adequações necessárias ao contexto. A análise dos dados foi mediante a técnica de análise de conteúdo.

Antes de iniciar a pesquisa exploratória para a recolha dos dados, solicitamos à SEEDF a autorização para a realização da investigação em todas as CRE do Distrito Federal,

³³ *Google Meet* é um serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo *Google*.

posteriormente, requeremos a aprovação para a pesquisa ao Conselho de Ética, seguindo os procedimentos solicitados na Plataforma Brasil.

No intuito de identificar os sujeitos da pesquisa, antes de iniciar a pesquisa exploratória para a recolha dos dados, solicitamos a todas as CRE do Distrito Federal a identificação de quais as escolas possuíam estudantes em situação de APD. Posteriormente, entramos em contato com os gestores, explicamos o estudo e pedimos para conversar com os professores e com as famílias dos estudantes em situação de APD.

Nos dois tipos de grupos pesquisados, professores do APD e familiares, a recolha dos dados aconteceu em momentos diferentes, na ausência do estudante em situação de APD, pois, desejávamos evitar respostas influenciadas.

Inicialmente, conversamos via aplicativo *WhatsApp*, explicamos a pesquisa e solicitamos que os sujeitos assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B) enviado no *Google Forms*, assim com a recolha dos dados demográficos (Apêndice G) (Apêndice I), dos dois grupos.

Por conta de problemas relacionados à pandemia da Covid-19, realizamos a entrevista utilizando a plataforma de comunicação virtual *Google Meet*, onde foram gravadas, além das informações adicionais inclusas no diário de campo.

Fizemos a transcrição dos áudios e analisamos o corpus de acordo com a análise de conteúdo (BARDIN, 2009) com auxílio da ferramenta de análise, o *software Maxqda*, perfazendo as seguintes fases: pré-análise; fase de codificação e inferência e interpretação. Foram realizadas, portanto, as seguintes etapas: (i) pré-análise – Fizemos a leitura flutuante dos dados, separando os pontos que são relevantes para a pesquisa, relacionando-os às percepções das professoras do APD e dos familiares sobre as características sociais, emocionais e acadêmicas dos estudantes; (ii) fase de codificação – fizemos uma melhor separação do material, em busca de organizar os dados, por similaridades, observando o contexto no qual o entrevistado relatava a percepção, o tipo de percepção e qual característica era pertinente; (iii) categorização – no programa do *software Maxqda* construímos uma lista de categorias, apartando as características sociais, emocionais e as acadêmicas, marcamos nas entrevistas todos os trechos referentes às categorias, posteriormente separamos a frequências em cada grupo. Depois fizemos uma análise mais criteriosa para encontrar os aspectos da filogênese, da sociogênese e da ontogênese na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Nessa fase, ainda construímos um mapa de convergências entre as percepções das características dos estudantes em situação de APD e os aspectos relativos à aprendizagem, ao desenvolvimento, à atenção, à interação social, à memória, à percepção, à realização de atividades, à curiosidade

do estudante e sua rotina; e, (iv) inferência e interpretação – discutimos os dados à luz dos teóricos, tendo como base a Teoria Histórico-Cultural, perfazendo um caminho analítico e interpretativo em relação às percepções dos professores e dos familiares sobre as características dos estudantes em APD.

3.1 Jogo da memória

Fizemos um jogo de memória eletrônico³⁴, como facilitador da entrevista, haja vista que desejávamos saber a percepção dos sujeitos pesquisados. Esse disparador temático tem as seguintes características: as imagens (Apêndice L) utilizadas foram construídas a partir de relatos dos familiares e dos professores em fases anteriores da pesquisa. Acima de cada cena, colocamos uma palavra a qual a representa, em específico: organização; atenção; memória; participação; curiosidade; realização de atividades; percepção; interação com os pares; desenvolvimento e aprendizagem.

Para cada par encontrado é disparado o som de palmas, como forma de incentivar, de relaxar e de animar o ambiente da entrevista. Logo após, o participante é convidado a responder uma pergunta, que se referia à cena representada, à palavra e ao estudante em situação de APD. Como são dois grupos, usamos diferentes questões abertas em ambas entrevistas.

Com os professores do APD usamos as seguintes questões (Apêndice L): (1) qual a importância da organização para a escolarização (nome do estudante em situação de APD)?; (2) qual a temática ou atividade que mais chama a atenção do (a) (nome do estudante em situação de APD)? Por quê?; (3) o que você nota em relação à memória do (a) (nome do estudante em situação de APD)?; (4) fale um pouco mais sobre a memória do (a) (nome do estudante em situação de APD); (5) durante as aulas o (a) (nome do estudante em situação de APD) participa? De qual forma?; (6) durante as aulas o (nome do estudante em situação de APD) demonstra curiosidade? De qual forma? (7); o (a) (nome do estudante em situação de APD) realiza as atividades propostas durante as aulas?; (8) o que você nota em relação à percepção do (a) (nome do estudante em situação de APD)?; (9) como é a interação do (a) (nome do estudante em situação de APD) com as outras (crianças ou adolescentes, a depender da idade do estudante em situação de APD)?; (10) fale um pouco mais sobre a interação do (a)

³⁴ a validação do jogo de memória eletrônico foi realizada por: uma como professora doutora na área de educação matemática inclusiva; uma como professora doutora na área de educação inclusiva; uma médica neuropediatra que conhece os estudantes em situação de APD; uma promotora de justiça que conhece os estudantes em situação de APD.

(nome do estudante em situação de APD) com as pessoas; (11) como você observa o desenvolvimento do (a) (nome do estudante em situação de APD)? e, (12) o que você nota em relação à aprendizagem do (a) (nome do estudante em situação de APD)?

Já, com os pais e/ou responsáveis pelos estudantes em situação de APD usamos as seguintes questões (Apêndice L): (1) qual a importância da organização no cotidiano (nome do estudante em situação de APD)?; (2) tem algum fato ou atividade que chama mais a atenção (nome do estudante em situação de APD)? Por quê?; (3) o que você nota em relação à memória do (a) (nome do estudante em situação de APD)?; (4) fale um pouco mais sobre a memória do (a) (nome do estudante em situação de APD); (5) quais são as atividades que o (a) (nome do estudante em situação de APD) se empenha mais para a conclusão? Por quê?; (6) no dia a dia o (a) (nome do estudante em situação de APD) demonstra curiosidade? De qual forma?; (7) quais são as atividades que o (nome do estudante em situação de APD) realiza as atividades propostas durante as aulas?; (8) o que você nota em relação à percepção do (a) (nome do estudante em situação de APD)?; (9) como é a interação do (a) (nome do estudante em situação de APD) com as outras (crianças ou adolescentes, a depender da idade do (a) estudante em situação de APD)?; (10) fale um pouco mais sobre a interação do (a) (nome do estudante em situação de APD) com as pessoas; (11) como você observa o desenvolvimento do (a) (nome do estudante em situação de APD)? e, (12) o que você nota em relação à aprendizagem do (a) (nome do estudante em situação de APD)?

Cabe ressaltar que a maioria dos participantes ao final da entrevista expressou satisfação em participar, utilizando esse disparador temático. Entre os pontos considerados como relevantes para o entusiasmo, estavam as imagens que representam o cotidiano vivenciado e levantar temas silenciados, assim como a liberdade de se expressarem durante a atividade. Outro ponto elencado foi o despertar de emoções e de lembranças, as quais às vezes alguns têm dificuldades de abordar.

Essa adaptação tem como base o pressuposto de Vigotski (2001), quando ele aborda a questão da escolha do método de coleta de dados. O autor defende a necessidade de considerar não apenas as respostas estanques, sendo que o pesquisador precisa encontrar caminhos para que o sujeito possa responder com a ajuda do outro. Nesse sentido, entendemos o uso de um jogo com fichas e imagens, palavras e dicas pertinente ao objetivo proposto.

A pesquisa “Estratégias lúdicas de coleta de dados com crianças com câncer: revisão integrativa”, realizada por Sposito *et al.* (2013), realça a importância da escolha de estratégias diferenciadas para a coleta de dados junto a sujeitos em processos delicados de cuidado com

a saúde. Nesse sentido, o pesquisador pode utilizar outras formas que não seja apenas a dinâmica de perguntas e respostas.

[...] os recursos de desenho, brinquedo terapêutico, fantoche, fotografia e dinâmicas de criatividade e sensibilidade que, associados ou não à entrevista, mostraram-se facilitadores da coleta de dados, direta ou indiretamente, ampliando a interação com as crianças e permitindo maior expressão de seus sentimentos (SPOSITO *et al.*, 2013, p. 187).

Desse modo, no procedimento de recolha de dados junto aos professores do APD e os familiares dos estudantes em situação de APD, organizamos o espaço em uma abordagem lúdica. A ação foi gravada em áudio e imagem, e as informações adicionais foram incluídas no diário de campo.

Os dados recolhidos foram transcritos e analisados mediante a análise de conteúdo de Bardin (2009), com o auxílio do *software Maxqda*. Especificamente no que se refere às seguintes etapas: (i) na pré-análise, realizamos uma leitura flutuante, separando o corpus com os pontos pertinentes às percepções sobre o estudante em situação de APD que desejamos analisar; (ii) na fase de codificação, colocamos em uma tabela a palavra indutora e as respostas, agrupando-as por sinônimos, posteriormente, fizemos uma reorganização, correlacionando as percepções sobre as características pessoais às NEE e às expectativas, de forma que tal organização demonstre, sistematicamente, os dados em tabelas com os semelhantes; (iii) na categorização, construímos três nuvens de palavras com os dados da tabela, em busca de detectar as palavras com maior incidência e representativas das características dos estudantes em situação de APD; e, por fim, (iv) discutimos qualitativamente os dados à luz da Teoria de Histórico-Cultural e dos estudos sobre o APD na perspectiva da Educação Inclusiva.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 Os contextos da pesquisa

No intuito de identificar as percepções de professores e de familiares sobre as características dos estudantes em situação de APD, procedemos à análise das entrevistas realizadas com os seguintes participantes da pesquisa: três professoras do APD; três mães; três técnicas de enfermagem e uma enfermeira de um abrigo para menores. Contudo, em dois núcleos diferentes, sendo:

Família 1 – um lar de acolhimento de menores no Distrito Federal, composto por diversas pessoas, as quais realizam funções diversas – a gestão, a manutenção, os cuidados etc. Alguns são funcionários contratados pela instituição, e outros são voluntários. Destes entrevistamos uma das enfermeiras-chefe (Enfermeira); três técnicas de enfermagem (Técnica de Enfermagem 1, 2 e 3), profissionais que cuidam dos acolhidos; entre eles, estão os estudantes em situação de APD (estudantes 1, 2 e 3).

Família 2 – composta por pai, mãe e a avó e o estudante em situação de APD (Estudante 4). Participou também da entrevista a professora do APD (Professora 3). Pontuaremos, abaixo, algumas características e alguns aspectos do percurso dos referidos estudantes:

Estudante 1 - em situação de APD desde o início de 2021. Tem seis anos de idade, nunca frequentou a escola fisicamente, mas está matriculado em uma Escola Classe, em uma turma de Educação Infantil. Segundo a família e as professoras, iniciou o conhecimento de cores, animais, integrantes da família, objetos, atividades lúdicas. As características físicas do Estudante 1 são: cognitivo preservado, tem diagnóstico de doença degenerativa, atualmente realiza movimentos de olhos e canto de boca, esporadicamente movimentava o braço. Está em internação desde bebê, primeiramente, na condição de internamento hospitalar, atualmente está em internação domiciliar, *home care*, em uma instituição de acolhimento designada pelo Estado. A mãe visita-o uma vez por semana. Para a coleta de informações sobre o referido estudante, entrevistamos a Enfermeira, a Técnica de Enfermagem 1, que é a cuidadora, assim como a Professora 1.

Estudante 2 – em situação de APD desde setembro de 2020. Tem sete anos de idade, nunca frequentou a escola fisicamente, mas está matriculado em uma Escola Classe, em uma turma do Ensino Fundamental - Anos Iniciais. Segundo a família e as professoras, iniciou o processo de alfabetização com o reconhecimento das letras, cores, animais. As características físicas do Estudante 2 são: diagnóstico de doença degenerativa que não afeta o cognitivo (atrofia muscular espinhal); possui comprometimento do sistema motor; realiza movimentos de olhos e dos dedos da mão; consegue balançar a perna e a cabeça (recente). Está em internação desde bebê, primeiramente em situação hospitalar até quatro anos de idade, atualmente está em internação domiciliar (*home care*), em uma instituição de acolhimento designada pelo Estado. Mantém contato com a família de origem poucas vezes por semana. Para a coleta de informações sobre o referido estudante, entrevistamos a Enfermeira, a Técnica de Enfermagem 2, que é a cuidadora, assim como a Professora 2.

Estudante 3 - em situação de APD desde setembro de 2020. É um adolescente com 15 anos de idade, já frequentou a escola fisicamente e está em processo de retorno e adaptação, matriculado em uma Escola Classe, Ensino Fundamental - Anos Iniciais. Segundo a família e as professoras, está em processo de alfabetização e letramento. As características físicas do Estudante 2 são: situação de convalescença, devido a um trauma físico (há alguns anos), esteve em internação hospitalar; atualmente está em internação domiciliar (*homecare*). Recentemente deixou de estar monitorado por aparelhos, não faz uso de traqueostomia e se alimenta via oral. Tem comprometimento no sistema motor, mas consegue ficar na cadeira de rodas por um curto período. Mantém contato com a família de origem poucas vezes por semana. Para a coleta de informações sobre o referido estudante, entrevistamos a Enfermeira, a Técnica de Enfermagem 3, que é a cuidadora, assim como a Professora 2.

Estudante 4 - em situação de APD desde 2016. Tem 30 anos de idade, já frequentou a escola fisicamente, mas, com a perda dos movimentos, passou a receber a escolarização em casa. Está matriculado em Classe Especial de Deficiências Múltiplas (DMU), em um Centro de Ensino Especial – CEE. Segundo a família e as professoras, desenvolve atividades diversas na perspectiva de qualidade de vida. As características físicas do estudante são: diagnóstico de doença rara degenerativa e paralisia cerebral, com significativa limitação de movimentos motores; audição preservada. Segundo a mãe, esteve em tratamento de saúde logo após o nascimento, a família buscou diversas formas de cuidá-lo, entre elas a escolarização. Em razão dos avanços da doença, perdeu os movimentos e passou a necessitar da internação domiciliar (*home care*). É cuidado por uma equipe médica e pela família. Atualmente está alocado no apartamento da avó, mas os pais moram bem próximos dele. Para a coleta de informações sobre o referido estudante, entrevistamos a mãe, assim como a Professora 3.

4.2 Características dos estudantes em situação APD

Para alcançar o objetivo de identificar as percepções de professores e de familiares sobre as características dos estudantes em situação de APD no âmbito do Distrito Federal, analisamos as entrevistas das professoras e das famílias. Primeiramente, buscamos pontos em comum, ou seja, uma similaridade entre as narrativas, de modo a eleger categoria(s) representativa(s).

Considerando esse recorte de pesquisa, nos embasamos em conceitos propostos por Vigotski relacionados à realização de atividades voluntárias; ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores dos seres humanos. Considerando a importância dos aspectos da

filogênese, da sociogênese e da ontogênese; à relação entre a vivência e o comportamento social; ao conceito de compensação da deficiência; ao entendimento sobre a disparidade entre a lógica de adultos e de crianças; sobre as vivências e às aprendizagens proporcionadas pela escola serem diferentes da família e igualmente importantes para a construção do ser social.

Para utilizar esses conceitos da Teoria Histórico-Cultural no contexto específico do APD, adotamos o entendimento de Maito (2018) sobre escola. De acordo com a autora, em situações de cuidado com a saúde, a escola é, momentaneamente, o local onde os professores e o estudante acamado constroem o contexto de ensino-aprendizagem.

Dito isso, na análise das entrevistas, elencamos a seguinte categoria: *características dos estudantes em situação APD*, retratando aspectos sociais, emocionais e acadêmicos dos sujeitos. Tais elementos emergiram quando os entrevistados foram questionados sobre os seguintes elementos: a aprendizagem; o desenvolvimento; a atenção; a interação social; a memória; a percepção; a realização de atividades; a curiosidade e a rotina dos estudantes.

Como mostra a figura 9, a categoria *características dos estudantes em situação de APD* representa alguns aspectos, os quais foram percebidos pelos professores e pelas famílias, mas que não abarcam o todo desses sujeitos.

Figura 9 - As categorias observadas nas características dos estudantes em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar



Fonte: Construção nossa, utilizando o software *Maxqda*.

Na análise das narrativas, notamos discursos para além do laudo e das limitações físicas, pois os participantes detalharam outras vivências dos estudantes. As professoras do APD utilizaram fatos tiradas durante as aulas, e as famílias, as atividades cotidianas. Ao mesmo tempo, observamos elementos sobre as relações interpessoais, conexos à quantidade de tempo e à intencionalidade da interação realizada com estudantes em situação de APD.

Esclarecidos todos esses pormenores pertinentes à categoria *características dos estudantes em situação de APD*, discutiremos, nos próximos parágrafos, alguns fatores elencados nas entrevistas com os professores e com as famílias dos estudantes em situação de APD.

Os aspectos destacados nas entrevistas demonstram a existência de sujeitos acamados e/ou em convalescença, os quais não podem ser representados apenas por laudos médicos, pois estes abordam apenas as questões biológicas. O estudante em situação de APD possui sua identidade própria, constituída em suas vivências no decurso de vida. Entre os diversos elementos presentes estão: a rotina; a aprendizagem; o desenvolvimento; a atenção; a interação social; a memória; a percepção; a realização de atividades; e a curiosidade.

Notamos o costume de ter uma rotina organizada como fator imprescindível, pois estabelece a logística para o acesso aos diferentes profissionais necessários para o bem-estar e o cuidado, além de permitir a realização de outras atividades como lazer e interações sociais. Portanto, é uma característica importante no que se refere aos estudantes em situação de APD. Observamos a incorporação da rotina diária como costume ensinado socialmente a quase todos os sujeitos, os quais demonstram o desejo de sempre seguir as atividades programadas.

De acordo com Vigotski (1999b), para entender como os sujeitos aprendem e se desenvolvem é necessário considerar os aspectos biológicos constituintes, também o contexto social e cultural, além dos processos de ontogênese constituídos a partir das vivências experienciadas.

Nos relatos da Professora 1 e da Família 1, foram evidenciadas ações visando à construção da rotina do Estudante 1. Segundo os relatos dos sujeitos entrevistados, para cuidar da saúde, a criança precisa tomar uma medicação que tem como efeito colateral a sonolência, fazendo com ela deixe de participar de interações sociais, pois está sempre dormindo. Segundo a docente, a organização passou a ser tema das aulas, elencando a divisão do dia em manhã, tarde e noite e as atividades realizadas nesses períodos. Todavia, a professora manteve o cuidado de trazer para o contexto de ensino-aprendizagem atividades nas quais ele sentisse prazer em participar.

De acordo com a Professora 1 e a Família 1, a ação pedagógica trouxe resultados positivos. Todos veem uma grande mudança depois das aulas, não apenas em relação à aprendizagem, mas também no que se refere à atenção e à percepção, igualmente no tocante à vontade de estar acordado.

Observa-se no relato a busca por ofertar uma escolarização que insira o sujeito na sociedade. Ao internalizar saberes da cultura, tal processo modifica a sua forma de agir

socialmente, ficando mais tempo acordado e permitindo outras vivências, as quais podem possibilitar o desenvolvimento e a aprendizagem. Ou seja, as ações realizadas no contexto de ensino-aprendizagem possuem a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, de modo que as características presentes nas funções psicológicas superiores como a atenção, a memória e a percepção, modificam-se a partir das vivências proporcionadas durante as aulas e nas interações com a família, incentivando os novos comportamentos do estudante em situação de APD.

Segundo os relatos das professoras de APD e das famílias 1 e 2, os estudantes 2, 3 e 4 possuem como característica estarem inseridos em uma rotina. Eles prezam e demonstram ter dificuldade em sair da organização proposta, sendo necessário explicar a mudança e o motivo.

Na análise das entrevistas da Professora 2 e da Família 1, notamos que o Estudante 2 inicialmente resistiu à mudança na rotina. De acordo com o relato das entrevistadas, ele demonstrava estar incomodado em participar das aulas. Antes de inserir o APD em seu cotidiano, esse horário era destinado à atividade de lazer, mais especificamente para assistir ao desenho animado preferido: Patrulha Canina. Depois de alguns diálogos e de participar de contextos de ensino-aprendizagem organizados visando atender às suas NEE, entendeu a nova dinâmica diária e passou a gostar de interagir nos momentos de aprendizagem.

A Professora 2 e a Família 1 percebem o Estudante 3 como alguém muito organizado em todas as atividades realizadas, desde os cuidados pessoais, a medicação, o lazer e a escolarização. A docente narrou seu desejo de sair um pouco do combinado realizado no início das aulas presenciais: gostaria de ler com ele duas páginas de um livro, por aula, mas ele reclamou: “[...] caso leia mais, não vai dar tempo de escrever [...]” (Professora 2, 2021).

Em nossa análise, inferimos que a reação do Estudante 3 sobre a sequência das atividades se pauta também em sua característica de ser resiliente. Antes do acidente, frequentou a escola e escrevia bem, mas perdeu movimentos, inclusive de traço fino, e busca voltar a realizá-los. Essa mesma intencionalidade e desejo de voltar a movimentar é relatada em outras atividades como a fisioterapia. Ao nosso ver, a sua ontogênese está organizada de tal forma, que as funções superiores como a atenção, a curiosidade e a memória buscam formas de construir outros caminhos para lidar com o biológico. Tal contexto evidencia o sentido proposto por Vigotski e Luria (1996), ou seja, o sujeito com deficiência procura uma compensação da deficiência, constituindo um caminho próprio de adaptação ao meio.

De acordo com a Família 3, a organização para o Estudante 4 significa também cuidado com a própria vida, como forma de se reorganizar frente às limitações do sistema motor e visual, pois, para realizar qualquer atividade, ele precisa de uma logística e esta exige

organização, inclusive para as aulas do APD. A Professora 3 relata perceber que para ele é importante saber da sequência de atividades do dia. Assim, no início da aula, ela já explica todas as atividades a serem realizadas no contexto de ensino-aprendizagem.

No estudo das narrativas, ficou evidenciada a preocupação de todos em ofertar aprendizagens sobre a organização, pois, para as professoras e as famílias dos estudantes em situação de APD, é uma demonstração de zelo. Infere-se que a adoção de uma rotina é característica do estudante em situação de APD, ensinada dentro do seu contexto social, na perspectiva de um aparelhamento, ou seja, um mecanismo de enfrentamento das limitações físicas, proporcionando uma melhor capacidade de utilização do tempo e de organização, quer dizer, uma logística que possibilite acesso a bens e serviços.

Ficou evidenciada, nas narrativas dos dois grupos, a percepção da aprendizagem como ferramenta importante para o sujeito acamado e/ou em convalescença. A aprendizagem permite que o estudante possa reagir ao mundo que o rodeia, não apenas em relação à rotina, mas, também, em relação aos assuntos ensinados. Nesse sentido, as famílias têm uma preocupação em ensinar o uso de uma Comunicação Alternativa (CA) e entender os sinais corporais. Assim, os combinados iniciam muito cedo e são diferentes para cada sujeito.

Aqui está evidenciado o conceito de Vigotski (2018) sobre o uso do signo como sendo o início da passagem das funções psicológicas primitivas para as funções psicológicas superiores. A construção da linguagem como elemento social internalizado e, em consequência, provocando mudanças na ontogênese dos sujeitos, em características como a atenção, a percepção, entre outras.

As professoras do APD buscam ofertar conteúdos acadêmicos e se utilizam desses sinais construídos junto às famílias, tendo em vista desenvolver uma comunicação com o estudante em situação de APD. Ambos os grupos declararam ser importante a aprendizagem relacionada a um sistema de comunicação alternativo mais efetivo e organizado.

Nesse sentido Vigotski (2010a) aponta como sendo um dos papéis da família e da escola inserir o sujeito nos costumes sociais, ou seja, na cultura. Sendo assim, cada uma dessas instituições possui papel fundamental nas construções de saberes, igualmente em oportunizar vivências possibilitadoras do desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

A Professora 1 percebe no Estudante 1 a atenção e a memória muito aguçadas. Assim que a docente chega ao quarto, ele a reconhece e volta todo o interesse a ela. Nos contextos de ensino-aprendizagem, por exemplo, ao contar uma história, ele demonstra curiosidade em saber

o final. Às vezes, intencionalmente a professora faz uma pausa e observa o desejo dele em que fosse continuada a atividade.

Segundo ela, a memória dele fica evidenciada, quando demonstra lembrar de temas abordados nas aulas e nas aprendizagens construídas. Também relata suas percepções em relação ao estudante, quando, por exemplo, mostra imagens de animais ou o assunto é cores. Para ela, a atenção dele fica explícita. Como resultado das vivências nos contextos de ensino-aprendizagem, quando solicitado pela família ou pela docente, o estudante pisca duas vezes para a cor preterida, no caso dele, é manifesta a preferência pelo vermelho.

Em nossa análise, a escolha da cor preferida é um ganho imenso para esse estudante em situação de APD. Tal circunstância o coloca na posição de ter não apenas memória; traz a possibilidade de manifestar outras preferências, ao nomear o mundo a sua volta, utilizando um signo. Ao mesmo tempo se apropria de um conceito social, de poder escolher algo, de ter preferências.

Para Vigotski (2004), o uso do signo possibilita a percepção do entendimento do mundo e a interação com ele. Esse saber sobre o significado, ao ser internalizado, provoca mudanças complexas na ontogênese. O autor argumenta que “[...] os meios para a comunicação social são centrais para formar as complexas conexões psicológicas que surgem quando essas funções se transformam em individuais, em uma forma de comportamento da própria pessoa” (VIGOTSKI, 2004, p. 6).

As percepções sobre as características do Estudante 2 narradas pela Professora 2 e pela Família 1 versam sobre alguns aspectos desse sujeito e sobre os caminhos construídos para compensar as limitações impostas pelo quadro de saúde, seus comportamentos nas interações sociais do cotidiano e nos contextos de ensino-aprendizagem.

Para a Professora 2, o Estudante 2 demonstra estar aprendendo conteúdos acadêmicos e se encontra em processo inicial de alfabetização. Para ela e a família, esse saber é importante no uso de um sistema de comunicação alternativo mais abrangente. Até mesmo para explicitar outros saberes adquiridos, como o reconhecimento das características dos animais (classificação dos mamíferos, dos vertebrados e dos invertebrados). Ela narra que percebe, mediante gestos, a preferência do Estudante 2 por atividades como a contação de histórias, escutar músicas e as atividades lúdicas. Mas sente a necessidade de ter uma CA, usando pranchas com imagens e palavras.

Esse mesmo Estudante 2 é percebido pela família como alguém interessado em participar das aulas. No cotidiano, ele demonstra ter compreendido vários outros conceitos sociais, como, por exemplo: assistir determinados desenhos animados; reconhecer cores;

sequência de dias; a forma de chamar atenção para si ou a reação de quando se sente insatisfeito, ou ainda ao comunicar com as pessoas próximas.

De acordo com Vigotski (2004), as percepções sobre o mundo fazem parte da ontogênese, ou seja, de nossa singularidade, construída no percurso da existência, a partir do desenvolvimento de nossas funções psicológicas superiores. A internalização das vivências construídas no percurso da existência do Estudante 3 é demonstrada durante as aulas. Segundo a Professora 2, uma das características marcantes dele é o desejo de aprender para alcançar autonomia e recuperar o tempo sem escolarização. Exemplifica narrando que, depois de abordar qualquer temática, ele pede para ela realizar um questionário, pois precisa sempre se certificar que realmente aprendeu, ou seja, se consegue responder sobre os pontos abordados na aula. Além desse fato, segundo a docente, ele “[...] participa de todas as formas, seja atividade oral, da atividade escrita, atividade de jogo da memória ou qualquer atividade proposta” (Professora 2, 2021).

A Família 1 observa, a respeito da aprendizagem do Estudante 3, um esforço para aprender tudo, desde os conteúdos acadêmicos, os procedimentos de cuidado com sua própria saúde e dos outros amigos de quarto, além de brincadeiras, jogar vídeo game, músicas e coreografias para gravar vídeos no aplicativo *tiktok*. Segundo os entrevistados, o resultado desse esforço é ressaltado no dia a dia, no desenvolvimento e nas mudanças nas características do Estudante 3. Entre elas, citam: os movimentos motores, a melhora na fala, bem como a autonomia conquistada em relação a diversas atividades cotidianas.

Na análise das narrativas da Professora 3, constatamos uma percepção da aprendizagem do Estudante 3 como facilitadora da participação dele em diversas atividades, inclusive a interação social. Segundo a docente, o prazer pelas atividades musicais, o reconhecimento de diferentes estilos musicais, assim como a atenção ao dialogarem sobre a história de Brasília evidenciam uma percepção e uma curiosidade do sujeito sobre o mundo a sua volta. Já para a Família 2, a aprendizagem está interligada à qualidade de vida, à possibilidade de interagir do Estudante 3. Foi ensinado a ele, desde cedo, gestos utilizados como CA. De acordo com a genitora, ele aprendeu a se expressar muito rápido, assim, quando deseja um abraço, um beijo, uma música sertaneja, um cuidado de higiene pessoal ou cuidado médico, ele sinaliza ou demonstra lembrar que tem jogo do fluminense.

Todas essas aprendizagens demonstradas durante as interações sociais e nos contextos de ensino-aprendizagem se relacionam a lembrar de algo, ou de fatos recentes e anteriores, os quais fazem parte da história desses sujeitos. Algumas dessas recordações são pertinentes à afetividade, mas também associadas à demonstração de aprendizagens de conteúdos

acadêmicos e/ou ao uso de linguagem. Portanto, a memória é uma das características dos estudantes em situação de APD, presente em todas as narrativas dos entrevistados.

A memória dos estudantes em situação de APD, igualmente a emoção provocada por uma lembrança, é uma característica marcante da personalidade desses sujeitos e está interligada ao convívio social. Tais expressões de emoção manifestam-se, desde o choro por uma recordação de momentos felizes e/ou tristes ou a alegria de reconhecer alguém querido, entre outras.

Para Vigotski (2018), a memória primitiva será desenvolvida com as experiências vivenciadas, de modo que a internalização das aprendizagens traz mais elementos às funções psicológicas superiores. Essa mesma memória afetiva é demonstrada com as pessoas, junto aos cuidadores nas interações sociais. Segundo relato das famílias, as lembranças fazem com que os estudantes em situação de APD reajam de forma diferente na interação social. Enquanto o Estudante 1 externa felicidade ao encontrar com uma enfermeira anterior, quando essa vem visitá-lo, o Estudante 2 chora e demonstra desgosto ao escutar o nome de uma determinada ex-funcionária.

Para a Enfermeira, o Estudante 3 tem uma memória aguçada como mecanismo de enfrentamento ao seu estado de saúde. Ele relata fatos em detalhes sobre antes do acidente e até mesmo o primeiro encontro dos dois: “[...] no primeiro dia como sou pequena pedi uma escada para acessar a cama dele, e ele disse que eu era tão pequena, tinha o tamanho do dedo mindinho dele, às vezes ele me lembra dessa história [...]” (Enfermeira, 2021).

Para Vigotski e Luria (1996), no caso da pessoa com deficiência, as funções superiores encontram outro caminho de compensação da deficiência, visando se adaptar. Assim, as limitações orgânicas trazem não apenas aspectos negativos, mas também positivos. “[...] Cria-se uma "cultura da pessoa com deficiência" específica: além de suas características negativas, a pessoa com deficiência adquire características positivas.” (VIGOTSKI; LURIA, 1996, p. 226, com adaptação de termos para a nomenclatura atual).

Todos esses aspectos observados – como a memória afetiva e a participação nos contextos sociais – evidenciam um desenvolvimento singular, complexo e interligado às vivências e à consciência do mundo. No sentido proposto por Vigotski (2018),

[...] não ocorre simplesmente o desenvolvimento da memória, da atenção, do pensamento isoladamente, mas do conjunto das mudanças surge um desenvolvimento comum da consciência, uma mudança da consciência como resultado do desenvolvimento de certas funções. (VIGOTSKI, 2018, p. 96).

Segundo relato da Professora 3 e da Família 2, o Estudante 4 tem uma memória excelente e gosta de interação social. Demonstrou se lembrar das pessoas depois do primeiro

contato, mesmo que esse tenha sido *online*. Segundo relato de todos, quando a docente foi a primeira vez para a aula presencial depois da pandemia, ele a reconheceu pelo som da voz. Nas festas da escola e da família, ele participa efetivamente, mesmo durante a pandemia nos eventos virtuais.

Para Vigotski (2006), as interações sociais dependerão da filogênese, da sociogênese e da ontogênese: “[...] costumamos encontrar em uma mesma família, em uma situação familiar idêntica, distintas mudanças no desenvolvimento das crianças, já que dita situação é vivida por elas de diferente modo [...]” (VIGOTSKI, 2006, p. 382).

Nesse estudo elencamos algumas das características dos estudantes em situação de APD, as quais foram percebidas pelos professores e as famílias. Entretanto, esses aspectos são uma parte de seus atributos, ou seja, não determinam todo o potencial dessas pessoas e certamente neste momento já se modificaram pelas vivências ocorridas após a recolha dos dados.

5 CONCLUSÃO

Para identificar as percepções de professores e de familiares sobre as características dos estudantes em situação de APD no Distrito Federal, analisamos as narrativas das professoras e das famílias desses sujeitos. Assim relacionamos como categoria as características dos estudantes em situação de APD, tendo como base conceitual os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural.

Para Vigotski (2018), as vivências possibilitam o desenvolvimento das funções psicológicas, em um processo complexo e associado à internalização de novos saberes. A interação social é como aprendemos e nos desenvolvemos. Assim, a família e a escola desempenham papéis importantes no percurso de vida de cada sujeito, sendo que há saberes diferentes a serem ensinados em cada contexto.

Ficou evidenciada, nas narrativas das professoras e das famílias, a busca pela promoção da inclusão do estudante em situação de APD na interação social. Por exemplo, para falar de suas percepções, os participantes geralmente utilizam fatos acontecidos durante o cotidiano, nas relações interpessoais.

Os relatos das professoras se pautaram em identificar as percepções narradas e as vivências nos contextos de ensino-aprendizagem. As famílias falaram principalmente das interações interpessoais dos estudantes com diversas pessoas, no cotidiano.

Constatamos a incorporação do hábito de realizar atividades dentro de uma rotina estabelecida, como uma das características dos estudantes em situação de APD. A aprendizagem desse costume e de outros são proporcionados inicialmente pelas famílias e, posteriormente, pela escolarização.

As percepções dos dois grupos entrevistados sobre a memória dos estudantes em situação de APD é a de que ela é muito ativa, sendo demonstrada em diversas situações, desde interações sociais, até aprendizagens de conteúdos acadêmicos. Ao mesmo tempo, segundo o relato dos entrevistados, esses sujeitos acamados possuem uma percepção conexas à realização de interações sociais, às condições físicas, às singularidades e suas vivências.

As análises corroboram o entendimento de que esses sujeitos interagem nos contextos de ensino-aprendizagem demonstrando atenção e curiosidade nas atividades realizadas. Para se expressar, utilizam os signos construídos na CA estabelecida junto à família. A internalização desses conceitos vivenciados nas aulas possibilita, certamente, desenvolvimentos diversos nas funções psicológicas superiores, o que, em consequência, muda a forma de agir desses estudantes nos contextos sociais.

Estes, por sua vez, provocaram mudanças nas funções psicológicas superiores, constituindo uma ontogênese em que está presente elementos interligados, entre eles: a aprendizagem, o desenvolvimento, a atenção, a interação social, a memória, a percepção, a realização de atividades, a curiosidade e a rotina. Alguns desses aspectos foram percebidos pelas professoras e pelas famílias dos estudantes em situação de APD.

Certamente, nossas observações não representam o todo desses sujeitos, mas demonstram ser imprescindível a oferta de uma escolarização possibilitadora de aprendizagens e desenvolvimento, portanto, uma ferramenta de inclusão social que pode instrumentalizar estudantes em situação de APD e ajudá-los a ultrapassar obstáculos impostos por uma condição orgânica limitante.

As percepções de professores e de familiares sobre as características dos estudantes em situação de APD apontam para a presença de um sujeito com condições orgânicas limitantes, e todos entrevistados demonstraram terem consciência desse fato. Entretanto, apontam também para a existência de um sujeito que vai além do biológico, sendo também um ser social que constrói relações interpessoais, carregando em suas memórias as vivências não apenas do adoecimento, mas de uma vida. Todos esses aspectos apontam para as perspectivas de aprendizagem e de desenvolvimento presentes na Teoria Histórico-Cultural, ou seja, para uma pessoa que aprende ao longo da vida, que muda constantemente suas

funções psicológicas pelo movimento dialético de internalização de saberes, provocando, assim, transformações em suas características.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular** – Educação é a Base. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 12 dez. 2020.

BURY, M. Illness narratives: fact or fiction? **Sociology of Health & Illness**, v. 23, n. 3, p. 263-285, 2001. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1467-9566.00252>. Acesso em: 14 nov. 2019.

CIERVO, T. J. R.; SILVA, R. R. D. A centralidade das competências socioemocionais nas políticas curriculares contemporâneas no Brasil. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.17, n.2, p. 382-401 abr./jun. 2019 e-ISSN: 1809-3876, Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>, Acesso em: 2 fev. 2021.

DESCARTES, R. **Discurso do método**. Tradução: Carlos Mioranza. São Paulo: Ed. Lafonte, 2017.

MACHADO, P. M. S. **O Atendimento Pedagógico Domiciliar: uma experiência de implantação no sertão da Bahia, para crianças com paralisia cerebral**. Orientadora: Mere Abramowick. 2016. 249f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo - SP, 2017.

MAITO, V. P. Equidade no atendimento educacional hospitalar e domiciliar. *In*: MENESES, C, V. A; NASCIMENTO, D. D. P.; LOZZA, S. I. (org.). **Direito à Educação: Hospitalar e Domiciliar**. Maringá, PR: Editora Publisher, 2018.

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.

PRESTES, Z. R. A sociologia da infância e a Teoria Histórico-Cultural: algumas considerações. **Revista de Educação Pública**, v. 22, n. 49/1, p. 295-304, 2013.

PRESTES, Z. R. **Quando não é a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional**. Orientadora: Elizabeth Tunes. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/9123> Acesso em: 2 fev. 2020.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 2014.

ROSA, M. V. F. P. C.; ARNOLDI M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SALLA, H. **O Atendimento Pedagógico Domiciliar de alunos que não podem frequentar fisicamente a escola: o caso do Distrito Federal**. Orientador: Geraldo Eustáquio Moreira.

2017. 104 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) - Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2017.

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

SPINOZA, B. **Ética**. Tradução: Lívio Xavier, São Paulo: Ediouro, 1997. (Originalmente publicado em 1677).

SPOSITO, A. M. P.; SPARAPANI, V. D. C.; PFEIFER, L. I.; LIMA, R. A. G. D.; NASCIMENTO, L. C. Estratégias lúdicas de coleta de dados com crianças com câncer: revisão integrativa. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, v. 34, p. 187-195, 2013. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rgenf/a/QRZHXNDsqBgZgxTxZmVFYdH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1 jan. 2021.

VIGOTSKI³⁵, L. S. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo. Martins Fontes, 1993.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da arte**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999a. (Original publicado em 1965).

VIGOTSKI, L. S. **Sobre o problema da psicologia do trabalho criativo do ator**. Trad. do Inglês (Estados Unidos): VYGOTSKY, L. S. On the problem of the psychology of the actor's creative work. In: The collected works of L. S. Vygotsky. Vol. 6. Scientific legacy. Edited by Robert W. Rieber. New York, Boston, Dordrecht, London, Moscow: Kluwer Academic/Plenum Publishers, p. 237-244. 1999b. Versão digital disponível em: <http://www.scribd.com/doc/16453402/Vigotski-Sobre-o-problema-da-psicologia-do-trabalho-criativo-do-ator-1932>. Acesso em: 10 nov. 2019.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem** [The construction of thought and language]. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. Sobre os sistemas psicológicos. VIGOTSKI, LS **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, L. S. **A crise dos sete anos**. Obras escogidas. Tomo IV. Madrid: Visor, p. 377-386. 2006. [Título original: La crisis de los siete años].

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2010a.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Tradução: Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010b.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Organização e tradução Zoia Prestes, Elizabeth Tunes. Rio de Janeiro: EPapers, 2018.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. **A história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança**. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

³⁵ Utilizaremos a terminologia Vigotski, adotada por Prestes (2010), após estudo sobre a tradução do nome do autor do russo para o português.

CAPÍTULO VI

REDE DE APOIO AO ESTUDANTE EM SITUAÇÃO DE ATENDIMENTO PEDAGÓGICO DOMICILIAR NO DISTRITO FEDERAL: ESTRATÉGIAS DA ESCOLA E DA FAMÍLIA

RESUMO

O objetivo geral deste artigo é analisar as estratégias implementadas pelos trabalhadores da Educação da rede pública do Distrito Federal, visando formar a rede de apoio ao estudante em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar. Assim, os objetivos específicos são: (i) conhecer as impressões dos trabalhadores da Educação da rede escolar pública do Distrito Federal sobre o Atendimento Pedagógico Domiciliar no Distrito Federal; e (ii) investigar as ações realizadas por trabalhadores da Educação para organizar a oferta do Atendimento Pedagógico Domiciliar no Distrito Federal. Do ponto de vista metodológico, o trabalho pauta-se na abordagem de pesquisa qualitativa. Assim, realizamos um estudo exploratório, tendo como sujeitos os trabalhadores da Educação que realizam atividades ligadas aos estudantes em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Nesta pesquisa de campo, utilizamos como instrumentos principais o roteiro de entrevista semiestruturada, plataforma do *Google Meet*, com recursos de gravação e diário de campo. A técnica para recolha de dados foi a entrevista semiestruturada. A técnica de análise dos dados a análise de conteúdo, com o apoio da ferramenta de análise *software Maxqda*. O referencial teórico que fundamentou as discussões da pesquisa foi a Teoria Histórico-Cultural. Como resultado, conhecemos algumas impressões dos sujeitos sobre o Atendimento Pedagógico Domiciliar no Distrito Federal, entre elas ressaltamos: a consciência sobre a relevância da escolarização de sujeitos acamados que não podem frequentar fisicamente a escola por motivo de saúde; a identificação das famílias como pessoas que lutam pelo direito à educação dos filhos; o reconhecimento da inércia da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal em relação à oferta do Atendimento Pedagógico Domiciliar; a demonstração de angústia e frustração por ter consciência da importância do Atendimento Pedagógico Domiciliar, mas não poderem ofertá-la a todos que necessitam. Por outro lado, as ações visando à organização do Atendimento Pedagógico Domiciliar formam uma rede de apoio ao estudante. Dessa forma, as estratégias implementadas têm elementos conexos ao reconhecimento da relevância da modalidade de ensino, à luta das famílias em prol da escolarização dos seus filhos acamados e à inércia da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal sobre a implementação do Atendimento Pedagógico Domiciliar.

Palavras-chave: Educação; Atendimento Pedagógico Domiciliar; Rede de apoio; Escola e família; Equidade.

ABSTRACT

The general aim of this article is to analyze the strategies implemented by Education workers in the public school system of the Federal District to form the support network for students under Pedagogical Home Care. To accomplish this goal we established specific aims as follows: (i) To identify the perceptions of Education workers of the public school system of the Federal District about the Pedagogical Home Care Program and (ii) to investigate the

actions carried out by Education workers to organize the provision of Pedagogical Home Care in the Federal District. From the methodological point of view, the study follows the Qualitative Research approach. For this purpose, we carried out an exploratory study with education workers who carry out activities related to students under Pedagogical Home Care at the State Department of Education of the Federal District. The main instruments used in this Field Research were the semi-structured interview script and the Google Meet platform with recording facility and field diary. The data collection was carried out through semi-structured interview. Data were analyzed by Content Analysis using the Maxqda software. The Historical-Cultural Theory was used as theoretical framework to give support to the research discussions. The findings show some perceptions on the Pedagogical Home Care in the Federal District, in particular: the awareness about the importance of schooling of bedridden subjects who cannot physically attend school for health reasons; identification of families as people who fight for their children's right to education; recognition of the inaction of the State Department of Education of the Federal District to provide Pedagogical Home Care; the anguish and frustration for being aware of the importance of Pedagogical Home Care, but not being able to provide it to everyone who needs it. On the other hand, actions aimed at organizing Pedagogical Home Care form a support network for the student. Therefore, the strategies implemented have elements related to the recognition of the relevance of the teaching approach, the struggle of families in favor of the schooling of their bedridden children, and the inaction of the State Department of Education of the Federal District to implement the Pedagogical Home Care.

Keywords: Education; Pedagogical Home Care; Support network; Family and school; Equity.

1 INTRODUÇÃO

Neste artigo tencionamos entender o contexto do Atendimento Pedagógico Domiciliar (APD) em relação ao modo como os trabalhadores da Educação atuam para ajudar estudantes em situação de APD. A questão de pesquisa é a seguinte: “Quais são as estratégias implementadas pelos trabalhadores de Educação para formar a rede de apoio ao estudante em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar no Distrito Federal?”

Segundo Salla (2017), a rede de apoio se pauta em processos que integrem ações da escola, da família e do sistema de saúde, buscando suprir as necessidades emocionais e de acesso a bens e serviços. De igual forma, compreende um trabalho coletivo e integrado de diversos sujeitos sociais, visando à inclusão e à promoção da equidade ao estudante em situação de APD.

A educação necessita atender ao princípio da equidade que não se restringe a garantir acesso à educação, mas preocupa-se com a permanência do estudante na escolarização, para que ele alcance e mantenha um nível desejável de aprendizagem melhorando, assim, a qualidade de ensino. O atendimento pedagógico ao estudante em tratamento de saúde em consonância com o esperado em outros contextos, deve atender a esse princípio (MAITO, 2018, p. 86).

Para Moreira e Sarriera (2008), a rede de apoio social é multidimensional, envolve diferentes pessoas, serviços e ações, que visam o bem-estar, a qualidade de vida e o cuidar. As ações realizadas têm a perspectiva funcional e estrutural, mas sua abrangência se relaciona à quantidade de sujeitos envolvidos e ao impacto ocasionado.

Além dos efeitos práticos, como a promoção de acesso a bens e serviços, a rede de apoio tem atuação ampla, também ajuda em questões socioemocionais: “Assim, pode-se dizer que o apoio social consiste nos recursos relacionais de que uma pessoa dispõe para enfrentar diferentes situações na vida” (MOREIRA; SARRIERA, 2008, p. 783). No contexto do APD, refere-se não apenas à oferta de escolarização, mas, também, aos suportes conexos às adequações dos espaços físicos, de mobiliários e de recursos pedagógicos, entre outros. A importância da rede de apoio no contexto da Educação Inclusiva se pauta diretamente na promoção de equidade, no sentido que o público-alvo do APD necessita de adequações que possibilitem a continuidade da escolarização na residência, todavia, mantendo o vínculo com a escola.

Os estudantes em situação de APD não são exclusivamente pessoas com deficiência, mas, sujeitos acamados que, naquele momento específico do seu percurso de vida, não podem frequentar fisicamente a escola, por motivos de cuidados com a saúde. Dentre os sujeitos que são público-alvo do APD, citamos pessoas com doenças raras-degenerativas, doenças hepáticas, doenças crônicas, pessoas com graves sequelas de doenças agudas ou vítimas de acidentes.

No âmbito da escolarização, a rede de apoio tem como fundamento procurar possibilidades de ações e reflexões, tendo como princípio olhar a necessidade, não o padrão estipulado. Ela perpassa pelos níveis mais altos do sistema, da escola, da comunidade e da organização do trabalho pedagógico. Tem como pressuposto atender às Necessidades Educacionais Específicas (NEE) dos estudantes em situação de APD e igualmente fazer parte da garantia do direito ao acesso a contextos de ensino-aprendizagem.

Consideramos importante que o APD seja ofertado na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural e da Educação Inclusiva, assim, a escolarização ofertada levará em conta as potencialidades do sujeito, visando seu desenvolvimento e sua aprendizagem. Outrossim, ela será ferramenta de mudança no percurso da vida dos estudantes em situação de APD.

Segundo Salla, Santos e Razuck (2015), no âmbito da inclusão, é importante fomentar interações entre o estudante em situação de APD e a comunidade escolar. Dessa forma, ele terá maiores possibilidades de experiências e vivências para além do seio familiar, corroborando positivamente seu processo de escolarização.

No contexto familiar, a rede de apoio se constitui em um conjunto de ações que visa a proporcionar meios de garantir a escolarização de forma plena e com equidade aos sujeitos em situação de APD. Tais ações compreendem a procura por garantir a matrícula no APD, a continuidade da escolarização, assim como a aprendizagem e o desenvolvimento de acordo as necessidades. Da mesma forma, busca organizar meios como horário de estudos, participação nas atividades propostas pela escola, promoção de momentos recreativos, além da atenção aos cuidados com a saúde.

Dito isso, o objetivo geral deste artigo é analisar as estratégias implementadas pelos trabalhadores da Educação da rede pública do Distrito Federal, visando formar a rede de apoio ao estudante em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar. Assim, os objetivos específicos são:

- conhecer as impressões dos trabalhadores da Educação da rede escolar pública do Distrito Federal sobre o Atendimento Pedagógico Domiciliar no Distrito Federal; e
- investigar as ações realizadas por trabalhadores da Educação para organizar a oferta do Atendimento Pedagógico Domiciliar no Distrito Federal.

As estratégias dos trabalhadores da Educação da rede pública do Distrito Federal rumo ao desenvolvimento do estudante em situação de APD perpassam por ações e reflexões relacionadas à intencionalidade e às mudanças na educação, sejam elas pertinentes aos aspectos curriculares, à afinidade professor-estudante, ou à escola-sociedade.

Segundo Huberman (1973), dependem de fatores como os saberes, as atitudes, o comportamento individual e de grupo, em um encadeamento constituído nas percepções e no sistema de ensino-aprendizado. Porém, abrangem aspectos não apenas do ambiente escolar, como a sala de aula, mas também de âmbito institucional.

A importância desse olhar ao estudante do APD se pauta em analisar as contribuições constituídas pelos trabalhadores da Educação da rede pública do Distrito Federal. Assim, pode-se observar aspectos sobre a organização do trabalho pedagógico, as interações interpessoais, a construção de uma rede de apoio, ações cotidianas junto aos familiares e a Sede da SEEDF.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O trabalho colaborativo entre a escola e a família no contexto do APD

O trabalho colaborativo no contexto do APD é uma forma de potencialização de ações que visam à promoção de equidade, no sentido de que muitas das necessidades presentes dependem da atuação de mais de uma área e sujeitos. Assim, “Se dois indivíduos se unem e se associam nas forças, aumentam, assim, o seu poder e, por conseguinte, o seu direito” (SPINOZA, 2013, p. 42). Por exemplo, o estudante em situação de APD precisa da adequação de iluminação no local das aulas, e a família não tem condições de propiciar essa adequação. A solução será buscada junto aos assistentes sociais; eles acionarão os órgãos competentes ou a própria comunidade poderá ajudar, possibilitando a equidade. Isso diz respeito não apenas ao acesso à escolarização, mas abarca ações que objetivam a permanência, a aprendizagem e o desenvolvimento. Maito (2018) elenca critérios de equidade para escolarização de sujeitos acamados:

Garantir o atendimento pedagógico de todos os estudantes afastados da frequência escolar por motivo de saúde. Garantir a qualidade e a equivalência no ensino, não permitindo que a doença prive de conteúdos previstos para a etapa em que se encontra. Oferecer condições para que o estudante desenvolva suas aprendizagens, como os que estão frequentando a escola regularmente. A evasão é evitada pelo atendimento pedagógico ao estudante em tratamento de saúde que deve priorizar a aprendizagem. Além dos fatores socioculturais e econômicos, o fator doença, não deve influenciar os resultados (MAITO, 2018, p. 88-89).

Um dos caminhos para alcançar a equidade é a construção da rede de apoio, ação necessária aos estudantes em situação de APD. Considerando as condições de saúde e as necessidades do contexto a serem supridas, de modo geral, esse trabalho em conjunto traz uma grande contribuição para a continuidade da escolarização:

As condições clínicas que exigem educação em classe hospitalar ou em Atendimento Pedagógico Domiciliar são, principalmente, as dificuldades de locomoção; a imobilização parcial ou total; a imposição de horários para administração de medicamentos; os efeitos colaterais de determinados fármacos; as restrições alimentares; os procedimentos invasivos; o efeito de dores localizadas ou generalizadas e a indisposição geral decorrente de determinado quadro de adoecimento (BRASIL, 2002, p. 18).

Para Matsumoto (2012), as mudanças na saúde relacionadas à promoção do cuidar se fundamentam não apenas em saberes construídos sobre como encontrar a cura, a prevenção de doenças, mas, também, a qualidade de vida das pessoas. Nesse sentido, o trabalho colaborativo é essencial e necessário, sendo o ponto-chave para o sucesso das ações

propostas, pois os diálogos construídos proporcionam maiores possibilidades de alcançar os objetivos.

O fato do estudante em situação de APD está em tratamento de saúde e acamado exige alguns cuidados específicos relacionados ao bem-estar e as características das consequências da patologia, entre elas: o tempo que pode estar sentado, o uso de objetos como lápis, computador, material concreto, entre outros. Mas sempre tendo como cerne os muitos potenciais a serem desenvolvidos. Como bem pontua Mantoan (2003), o laudo não deve ser o definidor das ações, ele deverá ser mais uma das informações a ser considerada no processo de inclusão.

Para o Vigotski (2011, p. 865), “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”. Sabe-se que o APD não é uma modalidade educacional voltada apenas a pessoas com deficiência, mas também a sujeitos nos quais as rupturas relacionadas à saúde os impossibilitam de frequentar fisicamente a escola. Portanto, esse conceito de Vigotski (2011) também é importante. Ademais, “a educação surge em auxílio, criando técnicas artificiais, culturais, um sistema especial de signos ou símbolos culturais; adaptados às peculiaridades da organização psicofisiológica da pessoa com deficiência” (VIGOTSKI, 2011, p. 867, com adaptação de termos para a nomenclatura atual).

A escolarização na forma proposta por Vigotski (2011) perpassa pelo entendimento de Fuller (1985), e defende que as soluções dos impasses no mundo perpassam pela construção de uma rede, cheia de teias que se entrelaçam de formas diversas em uma construção coletiva. Para tal, cada profissional envolvido poderá auxiliar e contribuir na resolução dos problemas e das demandas. Os elos se constituem dialogicamente entre o compartilhamento dos conhecimentos e a escuta das contribuições dos outros componentes do grupo. O referido autor pontua que o grande desafio é trabalhar juntos, quando tudo socialmente corrobora o individualismo.

Segundo Morin (1969, p. 182), o individualismo, constituído na cultura das massas, intensificou-se no Pós-Segunda Guerra Mundial. “[...]fundamentado em um sistema que é cartesiano, capitalista, meritocrático, provocando mudanças no entendimento e nas construções presentes nos contextos e relações sociais, os sujeitos possuem nesta cultura um hiperindividualismo privado”.

Se de um lado o modelo cartesiano “[...] contribui para o enfraquecimento de todos os corpos intermediários – desde a família até a classe social – para constituir um aglomerado de

indivíduos.” (MORIN, 1969, p. 182), por outro lado, o trabalho colaborativo exige diversas ações que objetivam o acesso a bens e serviços necessários a todos. Todavia, perpassa pela construção de diálogos, não apenas para apresentar o problema ou criticar a solução realizada, mas para coletivamente projetar caminhos possíveis.

Vigotski (2018) enfatiza a importância das interações sociais, afinal, os seres humanos são constituídos também na coletividade. Corroborando Morin (1969), os caminhos de diálogos concebem respostas coletivas com contribuições de todos envolvidos, tendo em vista fomentar ações que combatam a cultura individualista, que segrega as pessoas e os pensamentos.

Segundo Brasil (2002), os professores de APD organizam o trabalho pedagógico, na intencionalidade de possibilitar contextos de ensino-aprendizagem. Mas eles não são os únicos profissionais presentes, existem outros, entre eles, os profissionais da Saúde, além de outras pessoas, como amigos e a família do estudante em situação de APD.

De acordo com WHO (2014), as decisões a serem tomadas no curso da doença não são unilaterais, precisam estar em comum acordo com todos os envolvidos. Assim, as decisões sobre a forma na qual acontecerá a continuidade da escolarização também cabe discussões, diálogos e escuta entre diferentes pessoas. Desse modo, as interações interpessoais se configuram em maneiras de provocar a buscar soluções, afinal, todos têm sua voz e sua importância no contexto.

Entretanto, é importante entender o papel do professor, pois “[...] a tarefa de ensinar é uma tarefa profissional que, no entanto, exige amorosidade, criatividade, competência científica necessárias as relações educativas [...]” (FREIRE, 1997, p. 9). Nessa perspectiva, as ações desse profissional têm a intencionalidade de proporcionar contextos de ensino-aprendizagem. Assim, ele procura dialogar com os diversos componentes do contexto, mas sempre tencionando encontrar informações pertinentes sobre o estudante em situação de APD.

As ações do professor levam em consideração o diálogo entre a família e a escola, rompendo a fragmentação imposta ao contexto, possibilitando a coletividade. Nessa relação, urge a necessidade de ações construídas a partir do diálogo e da escuta das pessoas envolvidas. Isso implica discutir a realidade posta. Assim, busca-se elos que propiciem a organização do trabalho pedagógico, objetivando aprendizagens acadêmicas.

Portanto, todos precisam considerar as contribuições das outras áreas, em um processo de escuta em prol de angariar o máximo de informações, entre elas, as potencialidades, as dificuldades, a rotina, a resiliência, a autoestima, as interações interpessoais, as condições

físicas, entre outras. Os dados colhidos são importantes para a escolha, o uso e a adaptação de recursos pedagógicos, por exemplo.

Precisamos propor o diálogo, a troca de experiências, as ações coordenadas e pensadas coletivamente. Como esclarece Figueiredo (2008, p. 11), o cuidar de pessoas exige “[...]competência, solidariedade, compassividade, humildade e comunicação individual e coletiva [...]”. No âmbito do APD, as ações desenvolvidas pela escola e pela família precisam se configurar nesse sentido, formando elos, pois existem informações obtidas junto à família que são primordiais para a escolarização.

Por exemplo, as pessoas responsáveis pela lida diária do cuidar na residência saberão informações importantes do estudante em situação de APD, entre elas: como está o humor; como demonstra a aprovação e desaprovação em relação à determinada situação; as condições de saúde no cotidiano; as preferências de lazer; o programa de televisão preferido ou uma peça teatral na qual gostou da interação com os pares.

Nesse contexto, as informações coletadas junto às famílias são importantes para a organização do trabalho pedagógico. Por exemplo, se o estudante em situação de APD sinaliza o gosto por determinado personagem de desenho animado ou de livro de história, os professores, ao se apropriarem da informação, podem usar as imagens dessas fontes em um sistema de comunicação por prancha. Assim, abre-se espaço para encontrar possibilidades de aprendizagens relacionadas ao sistema de signos presente na comunicação.

Com dados sobre o estudante em situação de APD em mãos, o professor realiza a organização do trabalho pedagógico. Tal organização precisa estar pautada de modo intencional na ajuda que oportuniza o desenvolvimento, a aprendizagem de saberes e os conceitos acadêmicos. Para tanto, as atividades podem ser inúmeras, como, por exemplo, atividades com imagens (vídeo, fotos), músicas, passeios virtuais, atividades em grupo, avaliações, momentos de interações sociais, entre outros. Todavia, devem ter como pressuposto que essas ações precisam ser planejadas, executadas e avaliadas, para saber se elas conseguiram alcançar os objetivos.

Os contextos ofertados no APD visam ao desenvolvimento e à aprendizagem, em uma perspectiva da Educação Inclusiva. Assim, precisa ser entendido como algo transitório – em situações em que o curso da patologia não permitir a frequentar fisicamente a escola, sendo um caminho para o enfrentamento das rupturas impostas pelo adoecimento, de modo a oportunizar a convivência com seus pares, mesmo que seja virtualmente, pois estar em tratamento de saúde não exclui o direito de fazer parte da sociedade. Ademais, a resiliência de

um estudante em situação de APD se constitui também memórias de suas vivências e da realidade imposta no presente e nos projetos do futuro.

Para Salla (2017), a escola também faz uma ação inversa, à medida que traz informações nem sempre percebidas pelas famílias, mostra caminhos e propõe a busca de soluções e possibilidades de instrumentalizar o estudante em situação de APD, fomentando aprendizagens e o desenvolvimento.

Para ilustrar, em um contexto no qual o estudante em situação de APD não está se comunicando com qualidade, por conta do curso da doença, o professor dialogará com todos envolvidos sobre a importância das interações interpessoais. Nesse momento, poderá apresentar outras formas de comunicação, como TA eletrônicas, entre outras. Mas sua efetividade dependerá da aceitação da sugestão e do seu uso no cotidiano e não apenas nas aulas.

Alcançar esse patamar de organização do trabalho pedagógico se relaciona também ao trabalho colaborativo entre a escola, à família e as outras pessoas do grupo. Nesse sentido, o professor do APD pode aceitar as diferentes contribuições de um coletivo, pois faz parte da rede de apoio, sendo mais um dos profissionais presentes no contexto, no qual outros profissionais e familiares estão também realizando ações visando cuidar e suprir as necessidades dos sujeitos acamados.

2.2 A organização do trabalho pedagógico no Atendimento Pedagógico Domiciliar

A organização do trabalho pedagógico construído na escuta, na reflexão, na busca de saberes, na coletividade é um dos pontos-chaves para a educação. Constitui-se de forma dialética frente às interferências internas e externas nos contextos de ensino-aprendizagem, não apenas no que se refere às ações a serem realizadas, mas também pela intencionalidade e os diversos entendimentos da oferta de escolarização, diferenciando-se em cada contexto educacional, entre eles no APD.

A organização do trabalho pedagógico se configura como um entre os diversos fatores influenciadores dos processos de ensino-aprendizagem, pois seu desenvolvimento nem sempre depende do professor e do estudante: a precarização da escolarização, figurada nas dificuldades de acesso a bens e serviços, influenciam diretamente os objetivos alcançados e a intencionalidade da escolarização.

Ao mesmo tempo, a própria organização do trabalho pedagógico sofre tentativas de controle, pois são também um saber construído na área da Educação. Segundo Palma (2012),

tais formas de controle não são recentes, sendo diferentes ao longo da história e se estabelecendo em diversos níveis, seja em programas de governo, no aparelhamento da escola, nas condições de trabalho ou na formação inicial e continuada. Também se configuram no cotidiano escolar, desde a seleção do currículo, a estrutura do sistema de ensino, os recursos didáticos, o aporte teórico, até as relações professor-estudante.

Ao mesmo tempo em que existe a tentativa de influência e/ou controle, a organização do trabalho pedagógico é ainda espaço de ressignificação. Para tanto, ela necessita de ações-reflexões sobre as intencionalidades, as relações interpessoais estabelecidas, sobre o próprio processo de aprendizagem e de desenvolvimento do professor. Assim sendo, no contexto do APD, é importante a busca por entendimentos sobre o público-alvo e pela educação ofertada, em cursos de formação continuada, textos acadêmicos, conversas com os pares, entre outros. Como pontua Goulart (2006), tal organização se relaciona às percepções sobre a escolarização, mas, também ao contexto vivenciado. Logo, faz sentido pressupor que

O modo como organizamos o trabalho pedagógico está ligado ao sentido que atribuímos à escola e à sua função social; aos modos como entendemos a criança; aos sentidos que damos à infância e à adolescência e aos processos de ensino-aprendizagem. Está ligado do mesmo modo a outras instâncias, relacionadas aos bairros em que as escolas estão localizadas; ao espaço físico da própria escola e às atividades que aí ocorrem; às características individuais do(a)s professore(a)s e às peculiaridades de suas formações profissionais e histórias de vida - muitos fatores então condicionam a organização do trabalho pedagógico (GOULART, 2006, p. 88).

As ações dos professores do APD na organização do trabalho pedagógico se pautam na importância atribuída à oferta de escolarização no contexto de pessoas acamadas, às concepções e às percepções sobre o público-alvo e suas características, mas também às condições de trabalho e a sua própria formação para o trabalho. Assim precisam se pautar no entendimento que todos aprendem e desenvolvem.

Como diria Freire (2016), no aprender e no ensinar existe um saber a ser construído e não depositado ou implantado de forma vertical, em uma prática bancária, pois essa “[...] implica numa espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica num constante ato de desvelamento da realidade” (FREIRE, 1987, p. 80).

No dizer de Freitas (1995), os professores avaliam cotidianamente, mas a forma de lidar com os resultados se diferenciam. Não se pode abrir mão dessa oportunidade de reorganizar outros caminhos, sendo uma forma de lutar para uma educação emancipatória. Logo, cabe ao professor do APD entender o contexto e procurar mudanças que atendam às NEE dos estudantes.

Ainda segundo Freire (1997), é importante o professor saber quem é o aprendiz, para construir uma educação inserida na vivência comunitária. Dessa maneira, a organização do trabalho pedagógico não é uma proposta fechada, pode sofrer mudanças sempre que necessário.

Assim, dada as especificidades do trabalho pedagógico, o “Ensinar e aprender exigem hoje mais flexibilidade espaço-temporal, pessoal e de grupo, menos conteúdos fixos e processos mais abertos de pesquisa e de comunicação” (MORAN, 2007, p. 32). Portanto, não cabe ao professor ser apenas o sincronizador didático ou o executor das atividades programadas, ele precisa organizar o trabalho pedagógico considerando os diversos fatores presentes.

Essa organização pedagógica deve priorizar as particularidades e características de cada estudante e suas prováveis limitações diante do quadro de saúde. Para cada necessidade deverá existir uma organização específica, levando-se em conta que as sistematizações curriculares devem garantir conteúdos básicos e necessários (MARQUES; ALVES, 2018, p. 152).

Por exemplo, existe uma diferença entre a promoção de escolarização e a disponibilização de brinquedos para sujeitos acamados. O lúdico faz parte dos contextos de ensino-aprendizagem, não apenas como recreação, mas como uma das atividades propostas aos estudantes em situação de APD, que demanda uma organização do trabalho pedagógico visando o desenvolvimento e as aprendizagens.

Nesse sentido, as ações dos professores na busca pela construção de contextos de ensino-aprendizagem são norteadas para a organização do trabalho pedagógico. Logo, “O papel docente, no contexto da Educação Hospitalar é o de articular escuta pedagógica e diálogo para a produção de conhecimento significativo e científico que seja capaz de articular todos os elementos do contexto hospitalar” (PETERS; BARROS, 2017, p. 275).

Mas a organização do trabalho pedagógico por si só não garante a aprendizagem, sendo um caminho que poderá levar ou não a ela. Portanto, as ações propostas em aula precisam ser avaliadas constantemente, em um movimento de olhar para o estudante em situação de APD, focando a atenção em suas singularidades, potencialidades e dificuldades. Todavia, devem sempre estar alicerçadas no entendimento de que todos se desenvolvem e aprendem, sendo o professor e os outros estudantes, pessoas que ajudam nesse processo, tal como preconiza Vigotski (2018).

Dessa maneira, a organização do trabalho pedagógico precisa ser avaliada constantemente, como forma de saber se o caminho trilhado está oportunizando o desenvolvimento e a aprendizagem do estudante em situação de APD.

2.3 A Família no contexto do APD

Na contemporaneidade, a família, considerando as diversas organizações e formações, constitui-se em um agrupamento de pessoas com suas características próprias, em uma cultura singular, com adaptações particulares da organização social macro a qual pertence. Essas características podem estar relacionadas à alimentação, aos gestos, à forma de lidar com algumas emoções, à linguagem e até mesmo ao significado das palavras.

Vigotski (2006) aponta que as famílias podem atribuir diferentes significados à linguagem, ou seja, às palavras, às expressões e movimentos corporais, mas seus membros a internalizarão e farão uso de acordo com o contexto. Ele exemplifica tal aspecto usando o apontar da criança antes da fala, cujo gesto tem um significado para os pais.

Segundo Vigotski (2001), as interações familiares são importantes no percurso do desenvolvimento e da aprendizagem. Não apenas por iniciarem antes da idade escolar, sendo primordiais em aspectos como a linguagem, a fala, as percepções, assim como é o contexto em que se inicia o percurso histórico das funções psíquicas. Mas também porque essas não serão interrompidas com o ingresso da criança na escola, sendo esse mais um espaço, porém não o único.

Tais espaços de aprendizagem e de desenvolvimento se organizam de formas diversas, a depender de diferentes fatores, entre eles, a escola, a família, o estudante em situação de APD, o contexto social, o acesso a bens e serviços. Assim, “[...] podemos afirmar que as práticas educativas da família e da escola, bem como as representações sobre elas, refletem o contexto social em que estão inseridas” (PEREZ, 2012, p. 12).

Figueira (2019) elenca algumas ações dos pais que são importantes para a relação entre a escola e a família dos estudantes com deficiência, sendo oportuno ao APD: organizar-se para proporcionar estrutura logística e apoio emocional; evitar comportamentos negativos de superproteção; valorizar as conquistas, focar nas possibilidades.

O autor aponta como é importante acompanhar as atividades escolares, no sentido de dialogar, diagnosticar erros, pressionar por adaptações, reconhecer as dificuldades e as contribuições das pessoas envolvidas na ação pedagógica. Enfim, priorizar o contato social em casa e na comunidade. Da mesma forma, os envolvidos devem agir colaborativamente

entendendo que o desenvolvimento se pauta em ações de diversas frentes, pertinentes a um trabalho colaborativo, ou seja, formando uma rede de apoio.

A abordagem de Figueira (2019) referentes aos pais volta-se para pessoas com deficiência, mas a importância dos pontos elencados pelo autor é importante para as ações em prol de uma rede de apoio aos estudantes em situação de APD, haja vista esses sofrerem rupturas de biografias³⁶, impossibilitando-os, naquele momento do percurso da vida, de estarem fisicamente na escola. De tal modo, as ações da família também devem ser no mesmo sentido, de busca por providenciar meios para que eles se desenvolvam.

Ramos (2016) discute a intrincada relação presente entre a escola e a família, ao tentar estabelecer o diálogo em prol do desenvolvimento e da aprendizagem do estudante. Para a autora, a formação de uma rede de apoio visando atender às demandas precisa considerar outros aspectos e variáveis, entre eles:

[...] (a) a diversidade de arranjos familiares [] acompanhada, em muitas famílias, de desvantagens materiais e culturais; (b) as questões de gênero e idade, persistentes nas relações e na divisão do trabalho, em casa e na escola; (c) as relações de poder, de classe, raça/etnia, gênero e idade que estruturam as interações entre os membros da escola e da família; e (d) a participação ativa da própria criança (RAMOS, 2016, p. 117).

Os pontos elencados por Ramos (2016) são primordiais ao alertarem para a não padronização e para diferentes percepções e concepções sobre a escolarização presentes nas famílias. Diferem por serem dependentes de diversos fatores, como as crenças e os valores de cada núcleo. Logo, influenciam diretamente as interações com a escola, os professores e a comunidade e também na formação de elos dentro rede de apoio formada em prol do estudante em situação de APD.

Como produtos sociais, família e escola tendem a desempenhar práticas de regulação social, uma vez que normatizam os fenômenos da sociedade, no sentido de oferecerem interpretações da realidade, incorporados por meio de atitudes, valores, crenças, costumes, interesses e sentimentos, todavia, vale destacar que as influências recebidas são diferenciadas, dependendo da inserção do educando e dos agentes socializadores em determinada camada social (PEREZ, 2012, p. 12).

A própria reação da família em relação às temáticas abordadas na escola pode ser diferente. Ela pode estar aberta a receber informações sobre diversos temas ou resistir à

³⁶ Segundo Bury (2001, p. 53), as rupturas de biografias se relacionam às mudanças provocadas nas “[...] relações sociais e da capacidade de mobilizar recursos materiais”, constituindo-se em um campo amplo, abarcando desde os conhecimentos sobre o adoecimento e sobre os cuidados em prol da vida, a legitimação do grupo social, os estigmas presentes, a mobilização de recursos, mas também a forma na qual os sujeitos internalizam a experiência.

abordagem de tabus como a sexualidade, a finitude, a política, entre outros. Cabe à escola explicar a finalidade da abordagem, mostrando dados científicos sobre a importância de tais assuntos.

Nessa relação entre a família e a escola, existe uma diferença entre os olhares para a realidade. Ou seja, no seio familiar, muitas das crenças presentes e vivenciadas derivam do senso comum. Elas são, portanto, diferentes dos conceitos abordados na escolarização. Os conteúdos escolares geralmente fazem parte das construções científicas permeadas de verdades temporárias, dependentes da evolução dos conhecimentos dentro de um arcabouço teórico. Há de se considerar que o diálogo sobre os lugares e a validade desses saberes são importantes para a construção de vínculos de respeito entre as partes, sendo primordial para o estudante em situação de APD.

A participação da família na escola é construída coletivamente e gradativamente e, no contexto da APD, é crucial. A chegada do professor à residência pode ter um impacto para todos. A confiança é erguida na vivência, nas experiências cotidianas. A importância dos espaços para a avaliação e as sugestões é parte desse caminho, todavia, dependem do elo estabelecido nas relações interpessoais e nos resultados alcançados.

Na esfera da rede de apoio, a família e a escola buscam a promoção de contextos de inclusão, de desenvolvimento e de aprendizagem do estudante em situação de APD. Entretanto, se não estiverem abertas ao diálogo, dando a devida importância às suas participações no processo educacional, o elo será rompido, e a rede de apoio não se formará.

Por exemplo, a escola e a família precisam dialogar sobre as dinâmicas da escolarização dos estudantes em situação de APD. Os pais podem apontar as dificuldades da rotina, em função de outras atividades e compromissos, com outros profissionais como fisioterapeutas, fonoaudiólogos, médicos. Os professores, por sua vez, podem mostrar a possibilidade de flexibilização e adequação, mas esclarecer a necessidade de se ter espaço para os contextos de ensino-aprendizagem.

Caso contrário, a participação acontecerá apenas em reuniões de pais, nas quais “[...] além de ser exercido como uma obrigação, apresenta como dinâmica apenas reclamações, críticas e deslocamento de responsabilidades com a educação das crianças: da família para a escola e da escola para a família” (PEREZ, 2012, p. 16).

A participação da família e da escola no contexto do APD não deverá se limitar às críticas e à responsabilização, mas na busca em encontrar soluções para as demandas e as necessidades dos estudantes em situação de APD, promovendo uma rede de apoio que possibilite a esses sujeitos contextos de aprendizagem e de desenvolvimento. Desse modo,

podem ser implementadas ações e estratégias em uma perspectiva colaborativa que busque a construção de diálogos e a identificação de pontos fortes e fracos observados.

3 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Este artigo tem uma abordagem de pesquisa qualitativa no sentido proposto por Severino (2013), ou seja, coletar e analisar os dados em busca de explicitar as relações presentes na realidade, que nem sempre estão aparentes. Para tal, realizamos um estudo exploratório, tendo como sujeitos trabalhadores da Educação que desenvolvem ações ligadas ao estudante em situação de APD, matriculados em um Centro de Ensino Especial (CEE) e uma Escola Classe (EC).

Nesta pesquisa de campo, utilizamos como instrumentos principais o roteiro de entrevista semiestruturada, via plataforma do *Google Meet*, a qual tem recurso de gravação e diário de campo. A técnica para coleta de dados foi a entrevista semiestruturada, de acordo com os procedimentos propostos por Rosa e Arnoldi (2017), com algumas adequações necessárias ao contexto. A técnica de análise dos dados foi a análise de conteúdo.

Antes de iniciar a pesquisa exploratória para a coleta dos dados, solicitamos à SEEDF a autorização para a realização da investigação em todas as CRE do Distrito Federal, posteriormente, requeremos a aprovação para a pesquisa ao Conselho de Ética, seguindo os procedimentos solicitados na Plataforma Brasil.

No intuito de identificar os sujeitos da pesquisa, antes de iniciar a pesquisa exploratória para a coleta dos dados, solicitamos a todas as CRE do Distrito Federal a identificação de quais as escolas possuíam estudantes em situação de APD. Posteriormente, entramos em contato com os gestores, explicamos o estudo e pedimos para conversar com os professores e com as famílias dos estudantes em situação de APD.

Nas escolas, conversamos com os professores do APD. Explicamos a importância de um momento para dialogar com algumas pessoas da comunidade escolar que realizam atividades diretamente ligadas ao estudante em situação de APD. Posteriormente, entramos em contato com os entrevistados, a saber: a Vice-Diretora de um CEE (Vice-Diretora do CEE); uma professora do CEE (Professora de Música do CEE); o diretor de uma EC (Diretor da EC); a supervisora pedagógica da EC (Supervisora Pedagógica da EC) e, a docente atuando em uma Coordenação Regional de Ensino (CRE), a Coordenadora Intermediária da Educação Especial da CRE.

No grupo pesquisado, ou seja, de trabalhadores de educação, a recolha dos dados aconteceu em momentos diferentes, sem a presença do estudante em situação de APD, evitando respostas influenciadas ou inverídicas. Por conta de problemas relacionados à pandemia da Covid-19, as entrevistas foram realizadas utilizando a plataforma de comunicação virtual *Google Meet*.

Como forma de recolha de informações, aconteceram diálogos juntos aos professores do APD das unidades de ensino, em busca de dados sobre as estratégias da escola, voltadas à construção de uma rede de apoio ao estudante em situação de APD. Posteriormente, conversamos com os trabalhadores da Educação que estão diretamente ligados ao estudante em situação de APD, sobretudo, aqueles ainda não entrevistados em contatos anteriores.

Para a recolha dos dados junto aos trabalhadores da Educação que estão diretamente ligados ao estudante em situação de APD, explicamos a pesquisa e solicitamos a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B), enviado via eletronicamente o formulário *google forms*, assim como o questionário semiestruturado; recolhemos dados demográficos (Apêndice G). Depois, contamos com a apresentação de uma história em quadrinhos (Apêndice N), como disparador temático, então solicitamos que os sujeitos tecessem comentários a respeito dela. Cabe ressaltar que a maioria dos entrevistados fizeram comentários positivos sobre o uso do disparador temático, apontando o que o enredo representa parte das suas vivências no APD.

Na sequência, questionamos: “Tem um (s) estudantes em situação de APD na escola ou CRE na qual você trabalha, fale sobre as ações que você desenvolve ou já desenvolveu para apoiá-lo, ajudá-lo, em relação à escolarização?”.

Posteriormente, após a transcrição dos dados gravados, realizamos a análise também usando a técnica de análise de conteúdo, de Bardin (2009), e o apoio da ferramenta de análise, o *software Maxqda*, nas seguintes fases: (i) pré-análise – em uma primeira apreciação do material, delimitamos o corpus pertinente à pesquisa; (ii) fase de codificação – após sucessivas leituras do material, iniciamos a procura de algumas categorias relacionadas às ações de rede de apoio, observando em qual frase e contexto apareciam; (iii) categorização – construímos uma imagem, mostrando a interligação construída entre os trabalhadores da Educação e outros elementos – família, estudante em situação de APD, instituições, professores do APD; e (iv) inferência e interpretação – discutimos os achados em uma busca por elos entre as impressões dos trabalhadores da Educação da rede escolar pública do Distrito Federal e as ações realizadas na organização do APD, as interações interpessoais em

prol de uma rede de apoio, bem como as ações cotidianas visando o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes em situação de APD.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 Os trabalhadores da Educação

No intuito de analisar as estratégias implementadas pelos trabalhadores da Educação, com o intuito de formar a rede de apoio aos estudantes em situação de APD no Distrito Federal, examinamos as entrevistas realizadas em busca de tais dados. Os trabalhadores da Educação entrevistados não atuam no contexto escolar como professores do APD, mas, em outras funções, em específico: Vice-Diretora do CEE; Professora de Música do CEE; Coordenadora Intermediária da Educação Especial da CRE; Diretor da EC e Supervisora Pedagógica da EC. Nos próximos tópicos, elencaremos alguns aspectos relacionados à suas trajetórias na Educação.

A Vice-Diretora do CEE

A Vice-Diretora do CEE tem graduação em Pedagogia e especialização na área de Educação. A sua jornada na área perfaz mais de 31 anos, quando ingressou com professora da SEEDF. Sua atuação foi diversificada, sendo professora do Ensino Fundamental Anos Iniciais, em atividades e na alfabetização de crianças. Em 2005 atuou como professora itinerante³⁷. Está na gestão escolar há algum tempo (não especificou exatamente o período). Já foi diretora e atualmente é Vice-Diretora do CEE. Também foi docente por sete anos no ensino superior, ministrando o componente curricular “Educação Especial”, no curso de Pedagogia de uma faculdade da rede particular de ensino.

A Professora de Música do CEE

A Professora de Música do CEE está aposentada, mas atuou no CEE durante quase toda a sua carreira, trabalhando no momento com estudantes em situação de APD. A docente tem graduação em Pedagogia e cursos na área de Educação Especial. É uma pessoa com deficiência visual. A música sempre fez parte dos contextos de ensino-aprendizagem organizados pela docente. Nos primeiros dois anos de carreira, esteve em sala de aula com Educação Musical para estudantes com NEE, na modalidade Pré-escola e Alfabetização. Posteriormente, durante 13 anos, em Classe Especial nas modalidades: Deficiências Múltiplas

³⁷ Esclarecemos que nesse modelo a docente atende várias escolas com estudantes com deficiência, dando suporte aos professores, na intenção de incluí-los na rede regular de ensino.

(DMU), Deficiência Intelectual (DI), Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Oficinas Pedagógicas. Por fim, nos últimos anos, atua em turma de Deficiência Visual-DV e Intelectual-DV/DI.

A Coordenadora Intermediária da Educação Especial da CRE

A Coordenadora Intermediária da Educação Especial da CRE está alocada em uma das CRE com estudantes em situação de APD. Tem graduação em Psicologia e em Letras, mestrado em Educação e diversos cursos na área da Educação Especial, inclusive foi cursista da primeira turma do curso de APD ofertado pela EAPE³⁸. É professora da SEEDF desde os anos 90; já atuou na Educação Infantil, nos anos iniciais e anos finais, na gestão como coordenação escolar, Vice-Diretora do CEE e diretora de unidade de ensino. Na CRE esteve no cargo de psicóloga escolar da equipe de apoio especializado e desde 2011 está no cargo atual de coordenadora.

O Diretor da Escola Classe

O Diretor da EC trabalha em uma unidade de ensino onde tem estudantes em situação de APD. Tem graduação em Geografia e especialização em Educação. É professor da SEEDF há mais de 23 anos. Atuou como professor regente na disciplina de Geografia. Na gestão escolar esteve na função de coordenador pedagógico e vice-diretor por mais de 10 anos. Atua na direção da Escola Classe desde 2017.

A Supervisora Pedagógica da Escola Classe

A Supervisora Pedagógica da EC está alocada em uma unidade de ensino onde há estudantes em situação de APD. Possui graduação em Pedagogia e especialização na área de Educação. Iniciou sua trajetória na Educação há 19 anos, desses, nos 10 anos iniciais foi professora regente em turmas da Educação Infantil ao 3º ano do Ensino Fundamental, em escolas particulares de médio e grande porte. Assumiu o concurso de docente da SEEDF há nove anos, onde atuou desde a Educação Infantil ao 3º ano Educação Infantil. Na gestão de unidade de ensino, esteve dois anos na coordenação pedagógica. Está na supervisão pedagógica desde 2017.

³⁸ Esse curso de formação continuada de professores de 180 horas, foi ofertado na EAPE em 2017, em uma ação em prol de discutir o APD na perspectiva de educação inclusiva.

4.2 As impressões dos trabalhadores da Educação sobre o Atendimento Pedagógico Domiciliar no Distrito Federal

No intuito de conhecer as impressões dos trabalhadores da Educação da rede escolar pública do Distrito Federal sobre o APD no âmbito do Distrito Federal, apresentamos aos entrevistados, como disparador temático, uma história em quadrinhos construída por nós a partir de relatos em interlocuções anteriores no contexto do APD do Distrito Federal. O referido texto versa sobre a luta de uma família em prol da escolarização para seu filho acamado que não pode frequentar fisicamente a escola.

Na análise das entrevistas, observamos que todos os entrevistados reconheceram uma similaridade entre o disparador temático e a realidade vivenciada por eles nas escolas. Entretanto, apontaram também outros aspectos conexos ao contexto: a alta demanda de atividades; a dependência da Sede da SEEDF em relação à tomada de decisão sobre a oferta do APD; a falta de formação e informação sobre essa modalidade de ensino e a mobilização das famílias em busca do direito à escolarização de sujeitos que não podem frequentar fisicamente a escola.

Segundo a Vice-Diretora do CEE, ao chegar na escola ficou sabendo da existência dos estudantes e do processo judicial motivador relacionado à oferta do APD na unidade de ensino. No tocante ao disparador temático, ela comentou: “Essa história parece bem real com o que aconteceu aqui conosco, nos primeiros casos nossos. Foi a família que entrou na justiça para solicitar esse direito, porque ela viu seu filho sem condições de frequentar a escola [...]” (Entrevista da Vice-Diretora do CEE, 2021).

De acordo com a gestora, o CEE atende apenas a estudantes com deficiência, no entanto, mesmo nesse grupo, o APD ainda causa estranheza. Nesse caso, a consciência dos pais em relação ao direito à Educação fez com que a escola ofertasse o APD. De acordo com ela,

- (1) Os absurdos vão se tornando possíveis a partir de questionamentos pontuais, questionamentos de necessidades individuais que vão surgindo. Então acredito que essa história lembrou muito o que a gente vive aqui (Entrevista da Vice-Diretora do CEE, 2021).

Ao nosso ver, as impressões da Vice-Diretora do CEE sobre o APD no Distrito Federal se pautaram no entendimento de o APD ser uma modalidade de ensino ofertada por força do movimento das famílias junto ao Poder Judiciário. De acordo com Bittencourt (2009), a interrupção dos planos e das ações visando à efetivação da escolarização se

relaciona diretamente com a falta de políticas públicas dos Estados nas quais se garanta a Educação a todos, mesmo com as mudanças de governo.

Em se tratando do APD no contexto do Distrito Federal, como não há política de estado e nem de governo, a ação das famílias junto ao Poder Judiciário é imprescindível nesse movimento de luta por um direito à Educação, garantido na Constituição brasileira, mas não efetivado na realidade desses estudantes.

Segundo a Supervisora Pedagógica da EC e o Diretor da EC, apesar de todo descaso e falta de política pública relacionada ao APD da SEEDF, a Instituição encontra na família parceiros, reconhecendo a importância da persistência em demandar, junto ao Poder Judiciário, o direito de escolarização dos filhos.

Ao comentar sobre a história apresentada, a Professora de Música do CEE também fez uma associação com a realidade vivenciada nas unidades de ensino do Distrito Federal. A educadora apontou como problema na efetivação e oferta do APD o desconhecimento dos gestores e dos docentes sobre as NEE de sujeitos acamados, a questão do direito à escolarização e igualmente a falta de disposição de lutar junto com as famílias por tal direito.

Cabe ressaltar que a falta de formação e informação sobre o APD é uma realidade para muitos profissionais da educação do Brasil. Segundo Moreira e Salla (2018), nas universidades brasileiras, a escolarização de sujeitos acamados e/ou em convalescença é pouco abordada em todos os níveis nos cursos universitários. Os autores observam uma baixa quantidade de pesquisas de teses e dissertações referentes à temática. Dessa forma, o contexto de desconhecimento sobre o tema, descrito pela maioria dos trabalhadores da Educação que foi entrevistada, é uma realidade indesejada.

A reação da Supervisora Pedagógica da EC em relação à história apresentada foi de reconhecer como um fato que provavelmente aconteça em muitas escolas do Distrito Federal, pois na unidade de ensino o APD foi uma novidade, assim como na CRE. Para ela, como inicialmente desconhecia o tema, ficou impactada Mas há outras questões envolvidas, entre elas o excesso de demandas e a falta de autonomia:

- (2) [...] são tantas demandas dentro de uma escola e vem uma situação assim, é mais uma situação que não está no nosso controle [...] (Entrevista da Supervisora Pedagógica da EC, 2021).

A supervisora exemplifica a questão da situação da falta de controle, relatando um caso atual da unidade de ensino. Segundo ela, um estudante cadeirante carece temporariamente estar no APD, por conta das suas condições de saúde, mas como não faz

parte do grupo de estudantes com determinação judicial, as suas NEE não estão sendo realmente atendidas, pois a sede da SEEDF determina apenas a oferta de atividades domiciliares.

A falta de autonomia também esteve presente no comentário da Coordenadora Intermediária da Educação Especial da CRE:

- (3) [...] ficamos com essa angústia de querer fazer com que aconteça de fato o Atendimento Pedagógico Domiciliar e somos barrados, limitados por uma questão administrativa, pela falta de uma legislação, e quando nós temos esses atendimentos são judicializados [...] (Entrevista da Coordenadora Intermediária da Educação Especial da CRE, 2021).

Em nossa análise, tais relatos apontam a falta de autonomia das instituições escolares, no sentido de cumprir sua função social, presente na Constituição no Art. 205, no que se refere à escolarização teoricamente oferecida a todos. Ao mesmo tempo, revela um sentimento de angústia, pois sabe da necessidade da oferta do APD, mas precisam seguir as regras dos órgãos e instâncias superiores da rede de ensino, bem como a luta das famílias diante da ineficiência da SEEDF.

Essa avaliação do APD no Distrito Federal é confirmada na fala do Diretor da EC. Segundo o gestor, ele tem consciência da importância da Educação para todos e tem lutado incansavelmente em prol da oferta do APD depois de conhecer a modalidade de ensino.

Entretanto, percebemos seu descontentamento ao relatar sobre o descaso em relação ao APD nas instâncias superiores:

- (4) [...] quando se fogem do que se coloca como algo normal, as pessoas tendem a deixar as pessoas com essa vulnerabilidade de lado, fora da educação, porque acham que é difícil, que é oneroso e que não vale a pena. Pensam, como é que eu vou investir num profissional para um estudante que está acamado, que muitas das vezes não tem uma perspectiva de sair daquele leito. Mas não percebem que aquele estudante é um ser humano, que tem dignidade, e tem o direito à educação formal. As pessoas em instância superior podem achar que ele (estudante em situação de APD), só movimentando os olhos, ele não está aprendendo, sim ele está aprendendo (Entrevista do Diretor da EC, 2021).

Esse é um relato impactante de como esse trabalhador da Educação se sente, ao perceber uma conjuntura de negação do direito à escolarização, ao aprender e ao se desenvolver dos estudantes em situação de APD. Ele vai além e faz uma forte crítica e reflexão sobre a situação vivenciada, conexas à questão do investimento financeiro do Estado nessa modalidade de ensino e a importância de garantir a dignidade humana aos estudantes acamados. Ao mesmo tempo, aponta a frustração e a sensação de impotência frente à inércia das instâncias superiores.

Segundo Carbonari (2007), os direitos se firmam em ações cotidianas para reparar violações em busca da dignidade humana. São interdependentes e necessitam ser tratados como possibilidade de construção de uma sociedade melhor para todos. Trazendo esse entendimento de Carbonari (2007) para a modalidade de ensino APD, a escolarização de sujeitos acamados faz parte da luta pela vida. Constitui um direito no qual se visa à equidade e à dignidade humana.

Nos comentários da Supervisora Pedagógica da EC e do Diretor da EC, e da Coordenadora Intermediária da Educação Especial da CRE, observamos um olhar voltado aos problemas internos da SEEDF em relação ao APD. Entretanto, demonstram também estarem focados na busca sobre informações da escolarização ofertada em outros Estados da Federação. Segundo esses trabalhadores da Educação, eles buscaram informação e sabem da existência de casos exitosos no País.

Tal aspecto podemos observar na fala da Coordenadora Intermediária da Educação Especial da CRE:

- (5) A questão é de vontade política, porque é algo que ninguém quer assumir, é necessário, mas quando vai para as discussões aparecem mil questões, que acabam fazendo com que não ande realmente. Por que em outros estados já funciona (APD) a algum tempo? (Entrevista da Coordenadora Intermediária da Educação Especial da CRE, 2021).

Segundo relatos da Supervisora Pedagógica da EC e do Diretor da EC, a mesma SEEDF, omissa na organização da oferta do APD a todos, intimou a unidade de ensino a justificar o motivo da modalidade de ensino estar acontecendo na escola.

- (6) [...] chegou um documento para justificarmos o porquê do atendimento estar acontecendo, a nossa escola. Nós é quem temos que justificar: por que do atendimento está acontecendo? qual é a característica das crianças? com quem as crianças estão no APD? quem autorizou? Não é da nossa competência responder, vamos colocar que chegou uma ordem judicial e estamos atendendo [...] (Entrevista da Supervisora Pedagógica da EC, 2021).

De acordo com Nazareth (2015), a falta de conhecimento sobre o APD entre os burocratas das Secretarias de Educação é um empecilho à oferta de escolarização a sujeitos acamados que não podem frequentar a escola fisicamente. Em nossa análise, essa ação da sede da SEEDF de questionar a escola sobre o APD demonstra não apenas descaso, mas, também, um “desconhecimento” sobre o direito à Educação a todos. O Art. 205 da Constituição Federal é claro quanto à Educação ser um direito dos cidadãos brasileiros e não faz qualquer distinção.

Para Lyra Filho (2017), a questão da garantia da norma instituída pelo Estado é um dos entraves na sociedade organizada, existe também uma luta constante, na qual está em jogo é o acesso e a efetivação do direito. Assim esse “desconhecimento” sobre o APD e o direito à Educação faz parte do jogo do Estado para não efetivar o direito à escolarização. Nesse mesmo bojo está a falta de reconhecimento das ações desenvolvidas no “chão da escola”, por esses trabalhadores da Educação em suas lutas diárias em prol de ofertar a escolarização.

Para Hypólito (1991), as ações desenvolvidas pelo trabalhador da Educação na escola precisam ser reconhecidas e valorizadas em todas as suas dimensões. Todavia, ao longo dos anos vem sofrendo movimentos de precarização, pela lógica capitalista que busca dominar seus processos, impondo a esse espaço de construção de saber a perspectiva de obtenção de lucros. Porém, “[...] Há que se considerar, ainda, que a escola nunca está absolutamente dominada, mas apresenta-se enquanto um espaço contraditório de lutas, resistências, acomodações, submissões, conflitos entre interesses de classes e grupos” (HYPÓLITO, 1991, p. 19).

De acordo com Freire (1987), a consciência, a criticidade, a ação-reflexão é o caminho para a autonomia, um espaço de voz e vez para todos. E esse movimento não é interessante às classes opressoras. Cabe a nós, professores, ofertar uma Educação para a libertação em um movimento de resistência, fortalecendo a luta pela escolarização de sujeitos acamados que não podem frequentar fisicamente a escola. Observamos diferentes movimentos, enquanto a SEEDF está em uma inércia a ela conveniente, pois assim diminui gastos e não necessita enviar professores do APD às residências dos estudantes, a não ser por determinação judicial.

As famílias que buscam garantir a escolarização de seus filhos acamados, em lutas longas, às vezes por anos e anos, entram com processos internos, dialogam em diversas instâncias, nas escolas e nas CRE, e, depois de esgotadas todas as possibilidades, se organizam e questionam junto ao Poder Judiciário esse “desconhecimento” por parte da SEEDF do direito à escolarização a todos.

Diante desse contexto, os trabalhadores da Educação, por sua vez, trazem em suas narrativas a existência de uma angústia, frustração e crítica à falta de uma política pública de Estado. Como forma de reagir, muitos deles não ficaram parados, realizam ações diversas no intuito de mudar a realidade.

4.3 As ações realizadas pelos trabalhadores da Educação visando à organização do APD

No intuito de investigar as ações realizadas por trabalhadores da Educação para organizar a oferta do APD no Distrito Federal, analisamos as narrativas, considerando o cargo desempenhado e a autonomia, pois existe uma máquina administrativa da SEEDF, e todos os funcionários públicos devem seguir as normativas internas.

Por outro lado, os trabalhadores da Educação possuem diferentes vivências no percurso de vida, em diversos espaços sociais, na família, no trabalho, na formação acadêmica. Todas essas experiências foram internalizadas de formas díspares e modificaram a forma de agir, inclusive da tomada de decisão. Assim, cada sujeito irá reagir de forma diferente de acordo com sua ontogênese.

Para Vigotski (2018), somos seres sociais, mas cada pessoa reagirá frente a uma situação de acordo com seu percurso de vida, suas vivências e a forma pela qual essa é internalizada, assim, as ações efetivadas são inerentes a cada sujeito e suas singularidades. De acordo com o referido autor, a intencionalidade de uma ação é uma construção interligada à dimensão biológica, às experiências, ao percurso de vida, à cultura social e à internalização realizada por cada sujeito. Dessa forma, há de se considerar no contexto aqui descrito diferentes ações dos trabalhadores da Educação como também guiados por suas ontogêneses, ou seja, pelas formas como internalizaram as experiências vivenciadas.

De igual modo, esclarecemos que a intencionalidade da discussão proposta nesta seção pauta-se em mostrar possibilidades de construções de rede de apoio. Em consequência, as análises realizadas não possuem um caráter classificatório ou a pretensão de ajuizar qual ação é a melhor ou a pior, ou mesmo comparar os trabalhadores da Educação e suas reações frente à inoperância da SEEDF.

Nas entrevistas, os trabalhadores da Educação narraram ações em prol do APD. A maioria delas aconteceram junto às atividades desenvolvidas no cotidiano escolar, ou seja, além das outras demandas. Entre as ações dos trabalhadores da Educação visando à organização e à construção da rede de apoio ao estudante em situação de APD, observamos a presença de, em quase todas as narrativas, um ponto em comum: a construção de diálogos e de ações coletivas.

A presença e a quantidade de narrativas sobre essas ações estão representadas no quadro 1, pelo tamanho da figura geométrica construída na interseção, em específico: a sede da SEEDF; a CRE, os professores do APD; a família e os estudantes em situação de APD.

Quadro 2 - Representação dos elementos nos quais os trabalhadores da Educação empreenderam ações conexas ao Atendimento Pedagógico Domiciliar

Lista de Códigos	Professora de Música	Coordenadora intermediária Ed. Esp. CRE	Vice diretora CEE	Supervisora EC	Diretor EC
Estudante em situação de APD	■		■	■	■
CRE				■	■
Sede da SEEDF		■		■	■
Escola	■	■		■	■
Família	■	■	■	■	■
Professoras do APD	■	■	■	■	■

Fonte: Construção nossa, usando o *software Maxqda*.

Quando investigamos a quantidade de narrativas sobre as ações relacionadas ao APD, notamos diferentes quantidades de falas e de detalhes apontados pelos entrevistados. Apesar da forma singular de reação de cada sujeito ao questionamento, observamos algumas similaridades. A maioria detalhou as motivações pelas quais realizaram as ações. Geralmente as razões narradas pautaram-se na busca por ofertar vivências aos estudantes em situação de APD ou na efetivação da modalidade de ensino. Entretanto, todos os relatos estavam permeados de emoções, motivações e apontavam alguns resultados conseguidos. Ao nosso ver, esses aspectos expressam a relevância do fato descrito.

A Professora de Música do CEE delinea um contexto de trabalho colaborativo entre ela e a professora do APD, iniciado há muitos anos, quando se conheceram. Detalha ações realizadas na organização do trabalho pedagógico e na execução junto ao estudante em situação de APD. Em nossa análise, a Professora de Música do CEE tem consciência da importância do trabalho colaborativo entre professores, como possibilitador de troca de experiência, de auxílio mútuo em prol de ofertar ao estudante vivências diversificadas.

A Vice-Diretora do CEE narrou as ações realizadas coletivamente com a professora do APD, visando à organização do trabalho pedagógico, elencando algumas possibilidades de impactos junto às famílias e aos estudantes. Na narrativa, a Vice-Diretora do CEE explicitou diversas vezes as condições limitantes de saúde dos estudantes. Entretanto, observamos a ausência de falas sobre as potencialidades desses sujeitos aprendentes. Ao nosso ver, para a gestora, esse contexto descrito conexo às características orgânicas justificam o trabalho desenvolvido visando à estimulação e as ações junto às famílias.

A Coordenadora Intermediária da Educação Especial da CRE, o Diretor da EC e a Supervisora Pedagógica da EC descreveram ações coletivas e individuais realizadas em prol

da oferta do APD. Entretanto, elas foram desenvolvidas junto aos diversos atores sociais: as professoras do APD; as famílias e os estudantes em situação de APD e a Sede da SEEDF.

Vigotski e Luria (1996) descrevem a coletividade como essencial para o desenvolvimento e a aprendizagem do sujeito, pois ela possibilita troca de saberes e troca de ideias criativas. Assim, na interação entre adultos, o trabalho conjunto também constrói soluções e possibilidades.

Observamos, nas narrativas, uma sincronia entre as atividades descritas por cada profissional, as contribuições coletivas desde o planejamento, cada qual em suas funções realizaram ações diferentes. Por exemplo, na organização da formação dos professores da EC sobre o APD, os envolvidos observaram o problema, dialogaram e buscaram soluções. Nessa atividade, a Coordenadora Intermediária da Educação Especial da CRE entrou em contato com essa pesquisadora, solicitando uma roda de conversa a ser realizada via plataforma *Google Meet*, com toda a EC. O Diretor da EC e a Supervisora Pedagógica da EC dialogaram com a escola sobre o melhor dia para realizar a atividade e na ocasião ficaram responsáveis por toda a organização, desde abrir a sala virtual, lista de presença e andamento do diálogo.

Segundo Freire (1987), a ação-reflexão como norteadoras das atividades realizadas dentro do contexto escolar possibilita mudanças. Certamente, essa formação continuada de professores sobre o APD provocou questionamentos e mudanças no contexto. Observamos essa ação-reflexão em ações internas na unidade de ensino, visando à organização do trabalho pedagógico junto às famílias, aos estudantes em situação de APD e à sede da SEEDF.

De acordo com Nidelfcoff (1983), a escola é construída também com ações e posicionamento de todos no contexto. Porém “[...] agindo, criaremos a escola na qual acreditamos. Encolhendo os ombros, deixaremos que outros mantenham as escolas tal como eles as necessitam” (NIDELFCOFF, 1983, p. 8).

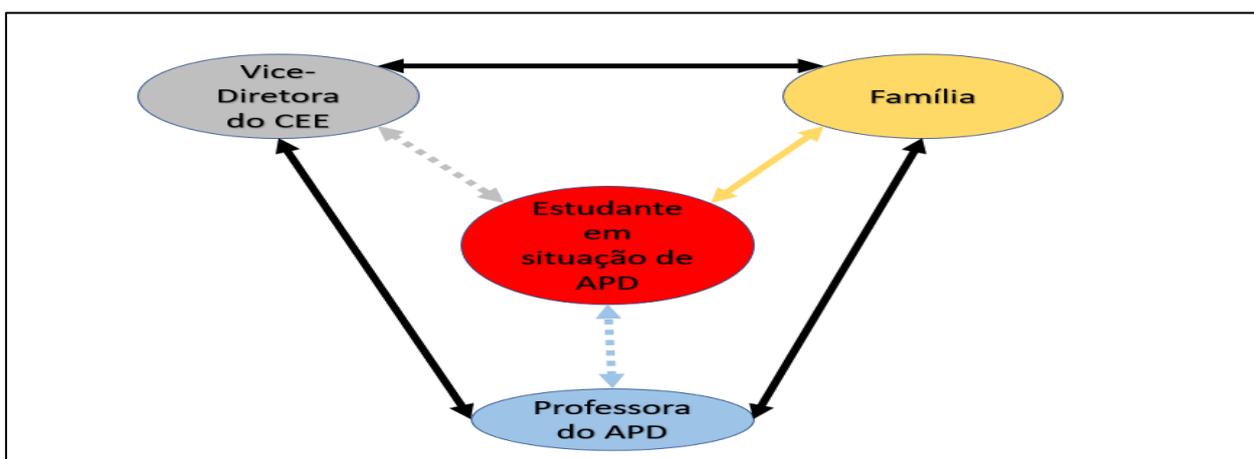
Trazendo esse conceito para o APD e para os enfrentamentos pertinentes a ofertar uma escolarização atendendo às NEE dos estudantes, é imprescindível a todos buscar saberes docentes sobre a temática. E, de posse desse conhecimento, é importante que os sujeitos reflitam, questionem, critiquem e denunciem a situação imposta, em uma intencionalidade de construir coletivamente possibilidades de aprendizagem aos sujeitos acamados que não podem frequentar fisicamente a escola.

Observamos, na maioria das narrativas dos trabalhadores da Educação, movimentos de construção de uma rede de apoio ao estudante em situação de APD, visando a atender às NEE do sujeito. Tais ações revelam uma demonstração de resiliência e de enfrentamento ao descaso da SEEDF, tipificado ao relegar aos estudantes acamados em convalescença em suas

residências a oferta apenas de atividades domiciliares, sem considerar a importância do trabalho docente no contexto.

A Figura 10 mostra como a atividade coletiva da Vice-Diretora do CEE junto a todos os professores da escola se interligaram e possivelmente chegaram de forma indireta ao estudante em situação de APD via família.

Figura 10 - Rede de apoio construídas nas ações da Vice-Diretora do Centro de Ensino Especial



Fonte: Construção nossa.

A Vice-Diretora do CEE narra a impossibilidade de conhecer os estudantes em situação de APD pessoalmente, por conta da pandemia da Covid-19. Contudo, participa da construção de vídeos a serem utilizados nas atividades pedagógicas da escola e busca soluções coletivas:

- (7) [...] as ações, a partir das experiências que a gente consegue, das videoaulas do professor que às vezes a gente participava, são baseados na necessidade de cada estudante. (Entrevista da Vice-Diretora do CEE, 2021).

Notamos aqui uma ação coletiva da gestora e dos professores da unidade de ensino. A organização do trabalho pedagógico teve a intencionalidade de proporcionar uma adequação visando a atender às NEE de cada estudante, aspecto imprescindível na oferta da escolarização no contexto de pandemia vivenciado.

A Vice-Diretora do CEE apresenta o trabalho pedagógico do CEE, com a intencionalidade de estimular os estudantes e à realização de tentativas em atender às NEE. Entretanto, posteriormente, descreve relatos de professores desenvolvendo ações apenas junto às famílias, por telefone e postagem de vídeos na plataforma da escola:

- (8) Muitas vezes também o que acontece é que esse professor nos relata que ele trabalha mais com a família do que com o estudante. Busca passar segurança para a família, de estimular, de diminuir um pouco a expectativa que talvez esse menino não vá ser alfabetizado, mas ele vai ter uma comunicação melhor com seus pais, com sua família e no seu ambiente. Então se passa essa tranquilidade para os pais (Entrevista da Vice-Diretora do CEE, 2021).

Em nossa análise, as ações docentes no APD centralizadas nas famílias, tal como comparece no relato, revelam uma perspectiva inatista, um olhar somente ao biológico. Ao supor que talvez o estudante não seja alfabetizado, está presente na narrativa a realidade vivenciada na unidade de ensino, pois o currículo funcional adotado pelos CEE, seguindo determinação da SEEDF, tem a intencionalidade de proporcionar atividades para a “qualidade de vida” e não a oferta de conteúdos acadêmicos. É inegável também a presença, na fala, de um discurso inatista, permeado de prognósticos com baixas expectativas em relação ao sujeito acamado. Esse discurso não condiz com a Educação Inclusiva, podendo até mesmo reforçar a segregação do sujeito acamado e/ou em convalescença, uma vez que gera a exclusão dos contextos de ensino-aprendizagem e nega, a priori, o direito à alfabetização.

Essa narrativa de ações junto às famílias e não aos estudantes foram evidenciadas em entrevistas anteriores³⁹ com duas professoras do APD da unidade de ensino. Uma ofertava conteúdos acadêmicos a alguns estudantes e estimulação aos demais. A outra realizava ações junto às mães, a maioria delas, segundo a docente, demonstravam resistência em aceitar a proposta.

Cabe ressaltar que em entrevistas anteriores⁴⁰ com as famílias, notamos esse conflito sobre a intencionalidade das atividades ofertadas pela escola. Uma das mães dessa unidade de ensino evidenciou uma grande frustração, pois sua expectativa em relação à escolarização é o desenvolvimento de contextos de ensino-aprendizagem de conteúdos acadêmicos.

A genitora justifica seu descontentamento, tendo como base os casos exitosos de pessoas com o mesmo diagnóstico do filho, Atrofia Muscular Espinhal (AME), alfabetizadas e com melhor comunicação. Entretanto, o CEE não tem a perspectiva de oferta de conteúdos acadêmicos.

De acordo com Santos (2019), a intencionalidade da oferta do APD é a escolarização de sujeitos acamados e a inclusão. Para tal, “[...] independentemente das possibilidades de frequência na escola regular, cabe ao professor realizar um trabalho cuidadoso no

³⁹ No capítulo IV da Tese, entrevistamos as professoras do APD, em busca de dados sobre o contexto de ensino-aprendizagem.

⁴⁰ No capítulo III, buscamos elementos sobre a expectativa da família, quanto à escolarização ofertada no APD.

desenvolvimento das habilidades cognitivas, motoras e sociais dos alunos para torná-los atuantes e partícipes da sociedade” (SANTOS, 2019, p. 208-209).

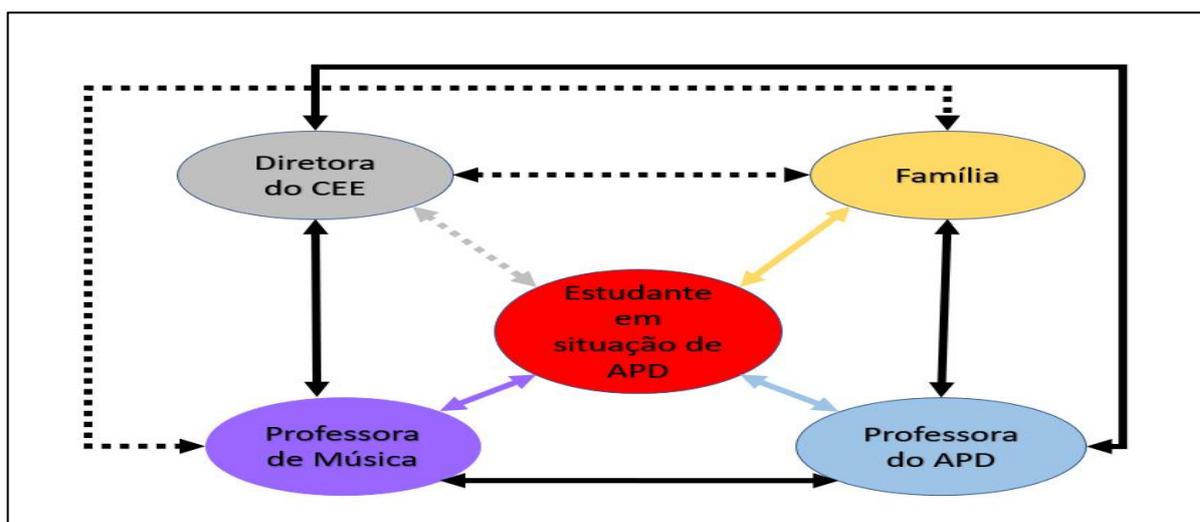
Dessa forma, o conforto à família para aceitarem a situação do filho não é uma ação de construção de rede de apoio que vise à escolarização do estudante em situação de APD.

Para Vigotski (2018), é importante a oferta de escolarização a todos, sendo papel da escola promover experiências nas quais os sujeitos possam aprender para além das atividades propostas pela família. Segundo o autor, as pessoas com deficiência não devem ser relegadas apenas a atividades manuais e concretas; cabe à escola providenciar possibilidades de aprendizagens de conceitos abstratos.

Trazendo esse entendimento de Vigotski (2018) ao contexto do APD, esclarecemos que nem sempre os estudantes são pessoas com deficiência, entretanto, todos precisam de uma escolarização a qual aborde conceitos abstratos, conteúdos acadêmicos, proporcionados em contextos de ensino-aprendizagem que utilizem diversos recursos pedagógicos, entre eles, vídeos, música, atividades lúdicas.

Na análise da entrevista da Professora de Música do CEE, notamos a construção de uma rede de apoio ao estudante em situação de APD, em busca de ofertar momentos de ludicidade utilizando a música. A atividade foi desenvolvida a partir de um convite da professora do APD. Na figura 11, estão representadas as interligações construídas:

Figura 11 - Rede de apoio construída nas ações da Professora de Música do Centro de Ensino Especial



Fonte: Construção nossa.

A atividade de música primeiramente foi organizada na interação entre as duas docentes, depois elas buscaram o aval da família e da direção do CEE. Posteriormente, efetivou-se a rede de apoio dentro do contexto de ensino-aprendizagem proposta ao estudante em situação de APD.

Observamos uma ação coletiva em favor de organizar o trabalho pedagógico e a rede de apoio, mediante a troca de saberes docentes e diálogos, trazendo a possibilidade de propiciar vivências ao estudante em situação de APD.

A Professora de Música do CEE narra o momento lúdico como uma vivência cheia de emoções:

- (9) E eu levei o violão e nós cantamos, fizemos a atividade inicial de rotina que é feita no ensino especial na sala de aula [...] ele ficou superanimado e sorridente. (Entrevista da Professora de Música do CEE, 2021).

Para Vigotski (1998), a música nos contextos escolares precisa ser instrumento por meio do qual se provoque catarse, emoções de sentir a melodia, pois: “[...] a música, por si mesma e de forma imediata, está mais isolada do nosso comportamento cotidiano, não nos leva diretamente a nada, mas cria tão somente uma necessidade imensa e vaga de agir, abre caminho e dá livre acesso a forças que mais profundamente subjazem em nós [...]” (VIGOTSKI, 1998, p. 320).

Interligando esse conceito de Vigotski (1998) e o relato da Professora de Música do CEE, entendemos que, ao tocar e cantar junto e para o estudante em situação de APD, provavelmente ela provocou emoções e vivências importantes e igualmente significativas.

Nas entrevistas do Diretor da EC e da Supervisora Pedagógica da EC, observamos ações também visando oportunizar momentos de ludicidade. Entretanto, com a intencionalidade de acolher a um estudante em situação de APD, pois esse obteve uma melhora significativa no quadro de saúde e deverá voltar a frequentar fisicamente a escola no próximo ano.

Nesse contexto, provavelmente a rede de apoio se iniciou com base no diálogo entre os trabalhadores da Educação, posteriormente, envolveu a família até se concretizar em uma atividade realizada na unidade de ensino junto com a comunidade escolar.

Segundo a Supervisora Pedagógica da EC, o acolhimento iniciou no convite ao estudante:

- (10) [...] Fomos ao abrigo, eu e o diretor convidá-lo pessoalmente a vir a escola, nos articulamos formas de trazer esse adolescente, para ele começar a vivenciar a escola, mesmo não tendo a condição dos outros estudantes de permanecer o tempo todo. (Entrevista da Supervisora pedagógica EC, 2021).

A ação dos gestores da EC, no sentido de organizar essa manhã recreativa, com música, lanche e muita interação social, teve a participação de diversas pessoas da escola, da família e das professoras do APD. O resultado dessa rede de apoio foi a inclusão e a possibilidade de todos aprenderem. Trouxe emoção, como narrado pelo Diretor da EC:

- (11) [...] a visita dele aqui na escola, no presencial, me chocou de tal maneira, me emocionou, ao ver ele naquela ânsia de aprender, de estar no meio dos colegas, interagindo com os colegas e com o professor [...] (Entrevista do Diretor da EC, 2021).

Para Vigotski (2018), a interação social é um fator importante na aprendizagem e no desenvolvimento. Trazendo esse conceito ao contexto do APD, entendemos que, quando as condições de saúde permitem, os estudantes precisam estar na escola, interagindo com os seus pares.

Na análise das entrevistas dos trabalhadores da Educação, percebemos a preocupação da escola e da família em construir vínculos entre o estudante em situação de APD e a comunidade escolar, visando à inclusão.

Observamos, também, outras ações visando à inclusão dos estudantes em situação de APD, efetivadas pelo Diretor da EC e a Supervisora Pedagógica da EC, conexas à

organização do trabalho pedagógico das professoras do APD, desde solicitar a participação em discussões e preparação das aulas no horário de coordenação junto com outros docentes da unidade de ensino, até a disponibilização de material pedagógico requerido. Além disso, foram fomentadas ações de estímulo para realizarem formações continuadas e para incentivar a utilização de recursos didáticos adaptados nos contextos de ensino-aprendizagem, como, por exemplo, a construção da caixa pedagógica:

- (12) A professora observou, analisou o contexto da criança, todo o espaço, pesquisou, estudou, foi atrás de ideias e trouxe a proposta de uma caixa com materiais que ela pudesse usar para desenvolver as habilidades da criança que ela estava atendendo. [...] Ela era bem específica e cada coisa tinha ali uma função para desenvolver uma habilidade e ela sabia o que estava fazendo para chegar naquele objetivo. Então esse é todo diferencial do material, não é só mais um material pedagógico é o material para aquele estudante (Entrevista da Supervisora Pedagógica EC, 2021).

Cabe ressaltar que o uso desse material foi iniciado durante a pandemia; a professora nunca tinha tido contato virtual com o estudante em situação de APD. Segundo os gestores, o recurso pedagógico foi levado até o abrigo e passou pelo processo de higienização e, em seguida, foi disponibilizado ao estudante. Posteriormente, com o início das aulas presenciais, a professora colocou mais itens, de acordo com o planejamento.

Em nossas análises, observamos as ações desses gestores que ultrapassaram o âmbito da escola e da família. Realizaram diversos diálogos junto à Coordenadora Intermediária da Educação Especial da CRE, buscando orientações sobre como ofertar a escolarização atendendo às NEE dos estudantes em situação de APD. Também pediram a CRE que montassem uma Sala de Recursos na escola, mas não foram atendidos.

Notamos, nas narrativas, uma tentativa de falar sobre a importância do APD aos estudantes acamados e da sua regulamentação nas esferas superiores da SEEDF. Segundo relatos do Diretor da EC e da Supervisora Pedagógica da EC, enviaram à sede, via SEI, diversos documentos e agendaram uma audiência com o subsecretário de Educação, com o intuito de explicar a situação. O gestor relatou:

- (13) Nós conversamos sobre toda essa demanda, e ele ficou realmente empenhado em estar vendo essa questão da regulamentação do Atendimento Pedagógico Domiciliar. Infelizmente na outra semana mudou toda a configuração da Secretaria de Educação. (Entrevista do Diretor da EC, 2021).

A Coordenadora Intermediária da Educação Especial da CRE relatou também ações junto à sede, com as quais tentou dialogar sobre a importância do APD. Observamos que todas essas atuações não tiveram o resultado esperado, mas esses trabalhadores da Educação

procuram outros meios, em ações muitas vezes coletivas. Notamos uma forte interação entre a Coordenadora Intermediária da Educação Especial da CRE, o Diretor da EC e a supervisora pedagógica da EC, em diversas ações coordenadas em prol da oferta de um APD em uma perspectiva de Educação Inclusiva.

Percebemos, nas entrevistas, diversos relatos em comum de ações coletivas desses três trabalhadores da Educação. Entre eles, a procura por formação e informação sobre a temática APD para toda a equipe da EC. Segundo o Diretor da EC e a Supervisora Pedagógica da EC, juntamente com a notícia de a escola ofertar o APD a três estudantes via decisão judicial, houve alguns esclarecimentos realizados pela Coordenadora Intermediária da Educação Especial da CRE, mas ficaram muitas dúvidas em relação à modalidade de ensino, como por exemplo, o descolamento do profissional da Educação, a relação com a escola, os conteúdos abordados.

Assim, durante a conversa, eles acordaram solicitar uma reunião com esta pesquisadora. Segundo eles se basearam na escolha do nome pelo nosso percurso na SEEDF. Já atuamos como professora do APD e em curso de formação continuada de professores sobre essa temática na EAPE, onde a Coordenadora Intermediária da Educação Especial da CRE foi cursista da turma de 2017.

De acordo com o gestor, essa foi uma forma de oportunizar informação a toda a escola:

(14) Dentro desse período de gestão, como diretor e vice-diretor da escola, nós nunca tínhamos ouvido falar no Atendimento Pedagógico Domiciliar. Isso é algo novo para mim enquanto professor da rede. Eu estou na rede há 23 anos e nunca tinha ouvido sobre essa modalidade de ensino. Então chegou para nós no ano passado, tudo novo, novo para nós enquanto escola, novo para regional e novo para a Secretaria de Educação. Essa novidade nos pegou de surpresa e enquanto equipe pedagógica, equipe gestora, começamos a correr atrás buscando compreender como acontece esse atendimento. A sua participação ⁴¹que nos auxiliou bastante nesse início, porque várias dúvidas surgiram, e não tínhamos outro apoio, como sala de recursos e pedagogo escolar. Então para a secretaria é tipo “se vira nos 30” [...]’ (Entrevista do Diretor da EC, 2021).

Comprendemos na fala do Diretor da EC que, depois do estranhamento sobre a possibilidade da existência do APD, ele não relutou em ofertar a escolarização, mas, sim,

⁴¹ Esclarece-se, foram realizadas duas formações uma roda de conversa com todos os professores da escola, nessas debatemos aos vários pontos importantes da ação da escola, professores, gestores, sobre a da modalidade de ensino APD, escutamos suas angústias e dúvidas. e nos colocamos à disposição das unidades de ensino para qualquer apoio. O outro encontro foi com toda a CRE. Cabe ressaltar que todas as escolas as quais tivemos contato nessa pesquisa nos colocamos à disposição para dialogar sobre a temática.

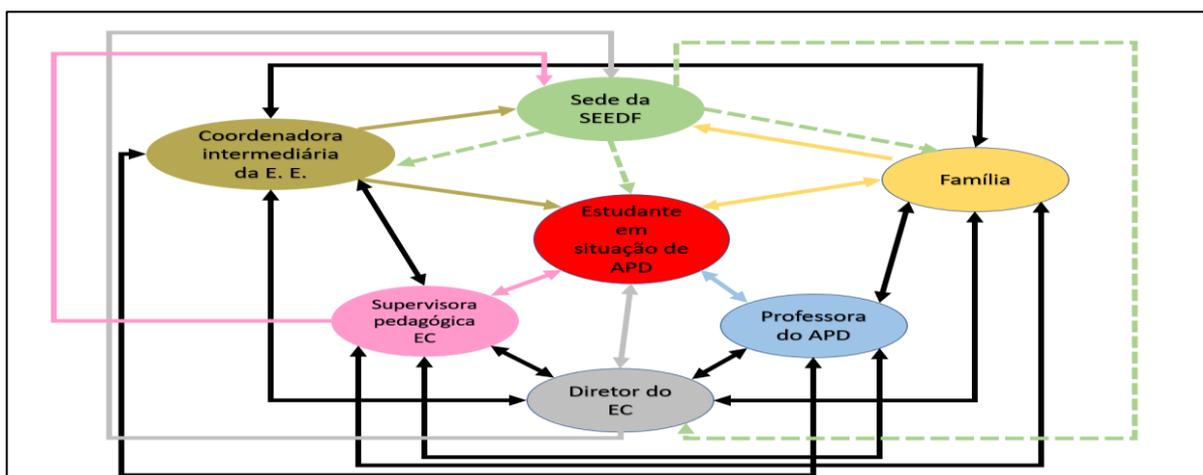
procurou saberes sobre a temática, reflexões sobre o tema, discutindo com os pares, ou seja, professores da escola em geral e do APD para, posteriormente, organizar outras ações.

Tal como já foi destacado em momento anterior deste texto, de acordo com Moreira e Salla (2018), a formação de professores sobre a temática APD é quase inexistente no Brasil. Segundo os autores, poucos trabalhos – dissertações de mestrado e teses de doutorado – abordam essa temática, o que demonstra a invisibilidade de estudos sobre o assunto no meio acadêmico. Os autores apontam a necessidade de pesquisas e formações na área.

O olhar desses trabalhadores da Educação (Coordenadora Intermediária da Educação Especial da CRE, o Diretor da EC e a Supervisora Pedagógica da EC) para a escolarização, a formação e o diálogo com os pares no contexto do APD no Distrito Federal demonstram saberes docentes, firmados na importância da Educação Inclusiva a todos. Assim, ao mesmo tempo, revelam uma concepção de desenvolvimento humano dentro da perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.

Infere-se, a partir das análises realizadas, que houve a formação de uma rede de apoio ao estudante em situação de APD (figura 12), com diversos elementos constituintes: família do estudante em situação de APD, professores do APD, professores da escola, Diretor da EC e Supervisora Pedagógica da EC e a Coordenadora Intermediária da Educação Especial da CRE.

Figura 12 - Rede de apoio construídas nas ações da Coordenadora da CRE, da Supervisora pedagógica da EC, do Diretor da EC, das Professoras do APD e da Família



Fonte: Construção nossa.

A rede de apoio ao estudante em situação de APD, constituída com diversos atores sociais, é um caminho importante na construção de uma escolarização que realmente atenda às NEE e promova uma Educação Inclusiva. Tais ações construídas colaborativamente podem

ajudar a sanar problemas relacionados à oferta, à organização e à efetivação dessa modalidade de ensino, assim como possibilitar vínculos com as famílias no trabalho coletivo, agregando outros elementos.

Nas análises das entrevistas dos trabalhadores da Educação, observamos diversas ações de enfrentamento diante da inércia da SEEDF em relação à oferta do APD a todos que dele necessitam. Na maioria das falas, notamos uma luta por uma escola inclusiva, que ofereça a escolarização atendendo às NEE. Nesse contexto, constituíram a rede de apoio como elemento fortalecedor, com ações-reflexões visando à autonomia e à consciência de toda a comunidade, haja vista buscarem sempre a participação e a parceria das famílias.

5 CONCLUSÃO

Para analisar as estratégias implementadas pelos trabalhadores da Educação da rede pública do Distrito Federal, visando à formação de uma rede de apoio ao estudante em situação de APD, realizamos entrevistas com a Coordenadora Intermediária da Educação Especial da CRE; o Diretor da EC; a Supervisora Pedagógica da EC; a professora do CEE e a Vice-Diretora do CEE.

Para Salla (2017), a rede de apoio ao estudante em situação de APD é construída na ação coletiva de vários atores sociais, os quais se unem em prol de suprir as necessidades de acesso a bens e serviços, inclusive a escolarização. Já, para Vigotski (2018), as nossas ações, as atividades desenvolvidas e a forma de agir socialmente têm elementos das experiências, dos nossos percursos de vida, da filogênese e da ontogênese. Assim, é importante olhar os relatos dos entrevistados observando também suas impressões sobre o contexto vivenciado no APD.

Nas narrativas dos trabalhadores da Educação, os sujeitos relataram algumas de suas impressões sobre o APD no Distrito Federal, entre elas: o desconhecimento sobre a modalidade de ensino na comunidade escolar; a inércia da SEEDF em organizar e ofertar a escolarização a todos, inclusive aos estudantes acamados que não podem frequentar fisicamente a escola, e a luta das famílias pelo direito à educação dos filhos.

Por outro lado, muitos dos entrevistados apontam ter impressão da inércia da SEEDF em relação à oferta do APD, por se pautarem em motivações políticas e econômicas. Para a maior parte dos sujeitos, esse contexto gera angústia e frustração, mas também provoca o desejo de promover ações em prol de mudanças.

Todos esses aspectos que conhecemos sobre as impressões dos trabalhadores da Educação nos estudos das entrevistas nos auxiliou a investigar as ações geradoras de diferentes redes de apoio ao estudante em situação de APD.

A ação relatada pela Vice-Diretora do CEE foi a construção de vídeos juntos com os professores, para serem postados na plataforma virtual da unidade de ensino. Posteriormente, explicita que esse material é trabalhado com as famílias. Encontramos na narrativa da gestora elementos conexo a uma oferta de atividades relacionadas à qualidade de vida e não aos conteúdos acadêmicos, ação condizente com o currículo funcional adotado pela SEEDF para os estudantes com deficiência atendidos nessa unidade de ensino.

A formação de rede de apoio nesse contexto apontou uma interligação entre a Vice-Diretora do CEE, a professora do APD e a família. A trabalhadora da Educação aponta, como atividade dos docentes, abordar a “aceitação” da família em relação às condições físicas dos estudantes em situação de APD.

Ao nosso ver, essa situação descrita se tipifica como uma negação do direito à escolarização do sujeito acamado e/ou em convalescença. Cabe ressaltar que esse sujeito tem outros aspectos a serem considerados para além das condições físicas, ou seja, as características relacionadas à filogênese, à sociogênese e à ontogênese. A Professora de Música do CEE narrou a respeito de ações, as quais, em nossa análise, construíram uma rede de apoio formada por ela, pela professora do APD, pela família e pela direção do CEE. Essa estrutura construída coletivamente possibilitou a oferta de uma vivência com música ao estudante em situação de APD. A trabalhadora da Educação descreve uma satisfação em formar essa rede de apoio, pois, segundo ela, possibilitou momentos de contato com a música, causadores de uma grande felicidade, externada com muitos sorrisos pelo estudante.

Para Maito (2018), a escolarização ofertada no contexto do APD precisa considerar todos os aspectos presentes, em prol de atender às NEE, tendo como base a promoção da equidade. Segundo a autora, entre as ações a serem realizadas está a organização a qual intenciona a oferta de aprendizagens.

Nas narrativas da Coordenadora Intermediária da Educação Especial da CRE, do Diretor da EC e da Supervisora Pedagógica da EC, notamos uma forte interação entre eles. Descreveram ações planejadas coletivamente e coordenadas, com execuções coletivas e individuais, por meio das quais buscaram a participação da família, que se mostrou parceira da escola.

A rede de apoio se pautou na procura da oferta de uma escolarização, tendo como intencionalidade a aprendizagem de conteúdos acadêmicos, buscando atender às NEE. Para

tal, realizaram ações em diversos âmbitos. Internamente citamos: momento de formação continuada sobre a modalidade de ensino; organização e disponibilização de recursos didáticos concretos e também vídeos e materiais impressos; ações visando à inclusão do estudante em situação de APD na comunidade escolar; diálogos com a família e com a Sede da SEEDF.

Ao nosso ver, os trabalhadores da Educação olham para os contextos vivenciados na escola e se vêm envolvidos dentro da máquina administrativa, da SEEDF, constituída para ofertar uma escolarização atendendo às NEE de todos, dentro de uma política de Estado. Mas os governos e as gestões burlam esse direito constitucional em jogos burocráticos, justificando um “desconhecimento” ou criando regras próprias. Por outro lado, os sujeitos demonstram reagir e questionam toda essa ineficácia e inércia.

Diante desse contexto, os trabalhadores da Educação organizam diferentes redes de apoio em prol de ofertar uma escolarização que atenda às NEE dos estudantes em situação de APD. Todavia, sentem-se angustiados frente ao descaso do Estado, pois a SEEDF não organiza a oferta da modalidade de ensino a todos e nega apoio aos profissionais, quando estes procuram efetivá-la.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: estratégias e orientações**. Brasília: MEC; SEEP, 2002.
- BITTENCOURT, E. S. **Políticas públicas para a educação básica no Brasil, descentralização e controle social: limites e perspectivas**. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana) – UERJ, Rio de Janeiro, RJ. 2009.
- BURY, M. Illness narratives: fact or fiction? **Sociology of Health & Illness**, v. 23, n. 3, p. 263-285, 2001. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1467-9566.00252>. Acesso em: 14 nov. 2019.
- FIGUEIRA, E. **Introdução geral à Educação Inclusiva**. São Paulo: Figueira Digital/Agbook, 2019.
- Figueiredo, M. T. A. Prefácio. In: **Cuidado Paliativo**. Coordenação Institucional de Reinaldo Ayer de Oliveira. São Paulo: Conselho Regional de Medicina do Estado de São Paulo, 689 p, 2008.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2016.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- FULLER, R. B. **Manual de operação para a Espaçonave Terra**. Brasília: Editora da UnB, 1985.
- GOULART, C. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. p. 87-98.
- HUBERMAN, A. M. **Como Se Realizam as Mudanças em Educação**. Subsídios para o Problema da Inovação. Tradução: Jose Martins. São Paulo, SP: Cultrix, 1973.
- HYPÓLITO, A. M. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. **Teoria & Educação**, v. 4, 1991. Dossiê: interpretando o trabalho docente. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/340535643> Processo de Trabalho na Escola algumas categorias para análise. Acesso em: 4 fev. 2021.
- LYRA FILHO, R. L. **O que é direito?** 11. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2017.

MAITO, V. P. Equidade no atendimento educacional hospitalar e domiciliar. *In*: MENESES, C, V. A; NASCIMENTO, D. D. P.; LOZZA, S. I. (org.). **Direito à Educação: Hospitalar e Domiciliar**. Maringá, PR: Editora Publisher, 2018.

MANTOAN, M. T. E. A Educação Especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar. Faculdade de Educação Universidade Estadual de Campinas, São Paulo. *In*: MANTOAN, M. T. E. **Os Sentidos da Integração e da Inclusão, no Contexto da Inserção Escolar de Deficientes**. São Paulo: Faculdade de Educação Universidade Estadual de Campinas, 2003.

MARQUES, E. H.; ALVES, M. D. Direito à Educação Básica e de qualidade: ensino e aprendizagem dos estudantes afastados da escola em virtude de tratamento. *In*: MENESES, C, V. A; NASCIMENTO, D. D. P. LOZZA, S. I. (org.). **Direito à Educação: Hospitalar e Domiciliar**, 294 p, Editora Publisher, Maringá-PR, 2018.

MATSUMOTO, D. Y. Cuidados paliativos: conceitos, fundamentos e princípios. **Manual de cuidados paliativos** ANCP, 2.2, 23-24, 2012.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Papirus Editora, 2007.

MOREIRA, M. C.; SARRIERA, J. C. Satisfação e composição da rede de apoio social a gestantes adolescentes. **Psicologia em estudo**, v. 13, n. 4, p. 781-789, out./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/bdWfgZT9nkq4kpD7zgLBVXd/?lang=pt#>. Acesso em: 4 maio 2022.

MORIN, E. **Cultura de massas no século XX: O espírito do tempo**. Tradução: Maura Ribeiro Sardinha. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1969.

NAZARETH, C. A. L. **Atendimento escolar da criança hospitalizada: classes hospitalares**. Curitiba, PR: InterSaberes, 2015.

NILDEFKOFF, M. T. **A escola e a compreensão da realidade**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

PALMA, M. S. **Organização do trabalho pedagógico**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

PEREZ, M. C. A. Infância e escolarização: discutindo a relação família escola e as especificidades da infância na escola. **Práxis Educacional**, v. 8, n. 12, p. 11-25, 2012. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/684> . Acesso em: 2 jun. 2021.

PETERS, I.; BARROS, E. M. D. Letramentos no contexto da Educação Hospitalar. **Letras & Letras**, v. 33, n. 1, p. 252-279, 2017. DOI: 10.14393/LL63-v33n1a2017-12. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/14>. Acesso em: 2 jun. 2021.

PRESTES, Z. R. **Quando não é a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional**. Orientadora: Elizabeth Tunes. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/9123> Acesso em: 2 fev. 2020.

RAMOS, P. C. C. Família e escola: a lição de casa como uma das possibilidades de parceria. *In*: BARBATO, S.; CAVATON M. F. F. (org.). **Desenvolvimento humano e educação**:

contribuições para a educação infantil e o primeiro ano do ensino fundamental. Aracaju, SE: Edunit, 2016. p. 97-122.

ROSA, M. V. F. P. C.; ARNOLDI M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa - mecanismos para validação dos resultados.** Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

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

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

SANTOS, R. B. S. O Atendimento Pedagógico Domiciliar sob a perspectiva da inclusão. *In: LATTENERO, M. S. F., QUEIROZ, J. T. (org.). Olhar inclusivo: desafio da educação contemporânea.* Curitiba: Appris, 2019. *Ebook.*

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

SPINOZA, B. **Tratado político.** Trad. e notas de José Péres. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2013.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem** [The construction of thought and language]. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 37, p. 861-870, 2011.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas.** Tomo IV. Psicología Infantil. 2006.

VIGOTSKI⁴², L. S. **Psicologia da arte.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia.** Organização e tradução Zoia Prestes, Elizabeth Tunes. Rio de Janeiro: EPapers, 2018.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. **A história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança.** Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

WHO. **GLOBAL Atlas of Palliative Care at the End of Life.** London: Worldwide Palliative Care Alliance, 2014.

⁴² Utilizaremos a terminologia Vigotski, adotada por Prestes (2010), após estudo sobre a tradução do nome do autor do russo para o português.

CAPÍTULO VII

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ATENDIMENTO PEDAGÓGICO DOMICILIAR NO DISTRITO FEDERAL

RESUMO

O objetivo geral deste capítulo é discutir as políticas públicas para o Atendimento Pedagógico Domiciliar no Distrito Federal. Assim, os objetivos específicos são: (i) analisar as políticas públicas para o Atendimento Pedagógico Domiciliar implementadas pelos Estados brasileiros; e (ii) apontar ações que visem à organização e à promoção do Atendimento Pedagógico Domiciliar no Distrito Federal. Do ponto de vista metodológico, o trabalho pauta-se na abordagem de pesquisa qualitativa. Para tal, realizamos um estudo exploratório, no qual fizemos uma pesquisa documental, utilizando-nos de dois instrumentos para a recolha de dados: carta de solicitação de dados e busca eletrônica nos documentos relacionados à matrícula de estudantes em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar, disponibilizados nos sites das Secretarias de Educação dos Estados brasileiros; dos Conselhos estaduais de Educação e das Câmeras legislativas. Na recolha de dados foi usada a pesquisa eletrônica. A técnica de análise dos dados foi a análise documental da legislação do Rio de Janeiro e o Rio Grande do Norte, pois são os únicos que possuem leis referenciais do Atendimento Pedagógico Domiciliar. Concluímos que apenas as leis não são suficientes para garantir a oferta do Atendimento Pedagógico Domiciliar. No Estado do Rio de Janeiro, a devolutiva da carta via Sistema Eletrônico do Serviço de Informações ao Cidadão demonstrou que a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro não adota a lei do Estado para organizar e ofertar o Atendimento Pedagógico Domiciliar e os estudantes que precisam desse serviço têm acesso apenas a atividades domiciliares. No Estado do Rio Grande do Norte, a oferta do Atendimento Pedagógico Domiciliar existe toda uma estrutura organizada em prol de discutir ações visando sempre melhorar a escolarização ofertada e resolver novas demandas. Ao nosso ver, a oferta do Atendimento Pedagógico Domiciliar no Distrito Federal necessita não apenas de leis, mas de ações coletivas e discussões permanentes com diversos seguimentos da sociedade.

Palavras-chave: Educação; Oferta de escolarização; Regulamentação do Atendimento Pedagógico Domiciliar; Política Pública; Equidade.

ABSTRACT

The general aim of this chapter is to discuss the public policy toward Pedagogical Home Care in the Federal District. Thus, we propose the specific aims: (i) To analyze policies for Pedagogical Assistance implemented by Brazilian states; and (ii) Point out actions aimed at organizing and promoting Pedagogical Home Care in the Federal District. From the methodological point of view, the study follows the Qualitative Research approach. To achieve this purpose, we carried out an exploratory study with a Documentary Research, using two instruments for data collection: data request letter and electronic document search on records of students under Pedagogical Home Care available on the websites of education departments of Brazilian states, State Councils of Education, and Legislative Chambers. Data collection was carried out through electronic searches. The data analysis technique used the

Documentary Analysis of the legislation of Rio de Janeiro and Rio Grande do Norte because these are the only states that have laws addressing Pedagogical Home Care. We conclude that laws alone do not guarantee the provision of Pedagogical Home Care. In the state of Rio de Janeiro, the reply letter from the Public Ombudsman Service showed that the State Department of Education of Rio de Janeiro does not adopt the state regulation to organize and provide Pedagogical Home Care; the students who need the service have access only to home activities. In the state of Rio Grande do Norte, the provision of Pedagogical Home Care comprises an entire structure organized to discuss actions aimed at continuously improving schooling and solving new demands. In our view, the provision of Pedagogical Home Care in the Federal District requires not only laws, but collective actions and permanent discussions with different segments of society.

Keywords: Education; Schooling provision; Pedagogical Home Care Regulation; Public Policy.

1 INTRODUÇÃO

Neste artigo intencionamos discutir a política pública para o Atendimento Pedagógico Domiciliar (APD) no Distrito Federal, haja vista a quase inexistência de ações do estado em prol de ofertar a escolarização aos sujeitos acamados e/ou em convalescença ou em internação domiciliar. Dessa forma, a questão de pesquisa é a seguinte: “Que políticas públicas podem ser desenvolvidas para a promoção do Atendimento Pedagógico Domiciliar no Distrito Federal?”.

Para Vigotski (2018), a escolarização proporciona aprendizagens que possibilitam os sujeitos serem inclusos na sociedade a qual pertencem. Para tal, é necessária uma perspectiva que considere os aspectos da filogênese, da sociogênese e da ontogênese.

A modalidade de ensino APD se baseia no entendimento da necessidade de continuidade da escolarização dos sujeitos que não podem frequentar fisicamente a escola em função da condição de saúde. Deverá ser ofertada, preferencialmente, em caráter transitório. Melhor dizendo, cessa quando as condições forem favoráveis, seja pela melhora das condições de saúde dos sujeitos ou quando ocorrerem adequações da estrutura física da escola para recebê-los. Dessa forma, as ações de ensino-aprendizagem a serem realizadas pelo professor dialogam com a perspectiva de Educação Inclusiva, visando não apenas propor contextos educacionais no âmbito domiciliar, mas, também, interações com a comunidade escolar.

A política pública pauta-se nas ações do Estado em prol da organização, do funcionamento e dos cuidados com os cidadãos. Ela parte do princípio de que é seu dever promover meios para cuidar de todos, de forma justa e eficaz.

De acordo com Vigotski (2011), as ações, a organização, as atitudes nas inter-relações sociais são uma construção cultural. Assim, a política pública adotada por uma sociedade é fruto das aprendizagens construídas coletivamente na cultura.

Existem ações de âmbito internacional e nelas os representantes dos países formulam diretrizes a serem desenvolvidas em prol de todos os humanos. Entre as tratativas, destaca-se a Declaração dos Direitos Humanos (1948), que apresenta as garantias de que o Estado proporcionará políticas públicas visando à promoção de condições básicas de vida a todos. Dessa forma, direcionados pelas diretrizes internacionais e pelas demandas internas, cada país promove ações nas quais, teoricamente, intenta cuidar dos seus cidadãos. Entre elas estão as relacionadas à moradia, à saúde e à educação.

As políticas públicas educacionais brasileiras visam ofertar escolarização a todos. Elas são planejadas e votadas em leis, primeiramente em âmbito nacional. A partir daí, as Câmaras Legislativas dos Estados e municípios realizam votações e adequações, construindo leis regionais para regulamentar a oferta, a orientação e o acesso à escolarização.

O Ministério da Educação (MEC) é o órgão federal responsável por organizar e orientar as Secretarias de Educação de todos os Estados e Municípios. Mas o desafio é colocar em prática a intencionalidade de oferta de escolarização a todos, pois nem sempre as leis, os normativos e as resoluções reverberam em efetivação. Exemplo disso é a falta de oferta da modalidade de ensino APD no País.

As políticas públicas, inclusive as educacionais, necessitam de um olhar para além das leis. A complexidade se pauta nos contextos e entraves presentes na própria sociedade. Assim, cabem estudos nos quais sejam abarcadas outras dimensões. Para Reis (2017),

As políticas públicas envolvem vários atores e níveis de decisão e por esse motivo não devem ser consideradas apenas como resultado de definições normativas, leis e regras restritas ao campo político/administrativo. Elas são constituídas por processos dinâmicos e complexos de interações entre atores, ideias, práticas, intenções, omissões, decisões e recursos envolvidos que não se revelam em análises engessadas (REIS, 2017, p. 52).

Dito isso, cabe ressaltar que o objetivo geral deste artigo é discutir as políticas públicas para o Atendimento Pedagógico Domiciliar no Distrito Federal. Assim, os objetivos específicos são:

- analisar as políticas públicas para o Atendimento Pedagógico Domiciliar implementadas pelos Estados brasileiros; e
- apontar ações que visem à organização e à promoção do Atendimento Pedagógico

Domiciliar no Distrito Federal.

As políticas públicas voltadas à oferta e ao acesso à modalidade de ensino APD são complexas. Não apenas pelo público-alvo, sujeitos acamados ou em convalescença, mas também pela necessidade de diálogos e construção de saberes coletivos, entre diferentes atores sociais pertencentes à família, à escola, aos profissionais da Saúde e aos assistentes sociais, entre outros. Todos os envolvidos precisam relacionar as ações e as reflexões visando à inclusão escolar. Portanto, exige mudanças nos sistemas de ensino, sejam elas pertinentes a aspectos estruturais de leis e de normativas, de formação de professores, curriculares, entre outras.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A Política pública

Os posicionamentos, as crenças, os valores, as críticas, a autonomia, o cuidar, as relações interpessoais e as singularidades da existência humana estão presentes na vida em sociedade. Essas e outras características nos constituem, mas, também, geram conflitos. As negociações são formas de garantir a satisfação das necessidades e, como resultado desse processo, tem-se a construção de regras relacionadas aos direitos e aos deveres. De acordo com Vigotski (2011, p. 863), todos esses aspectos fazem parte do saber social e cultural “A cultura também é produto da vida em sociedade e da atividade social do homem [...]”.

Esse saber humano constrói a política, sendo esta então uma das construções culturais, sociais e históricas importantes, a qual “[...] consiste no conjunto de procedimentos formais e informais que expressam relações de poder e que se destinam à resolução pacífica dos conflitos quanto a bens públicos” (RUA, 1997, p. 1).

As ações em prol do bem comum são saberes construídos e constituídos na vida em comunidade, como apontado por Pereira (2008):

Na vida pública, o homem se efetiva no cidadão, reduzindo os seus interesses aos interesses da comunidade e, assim sendo, a vida humana se concentra na atividade política que, muito mais que um direito, é um dever de todos, um imperativo social. A ninguém é dado o direito de escolher se quer ou não participar. Exige-se de todos a virtude de estar sempre a serviço do bem comum (PEREIRA, 2008, p. 348).

As políticas públicas estão presentes na sociedade, sendo uma forma de organizá-la. Assim, podem ser entendidas em dois vieses: “[...] ação governamental para atender ao interesse do povo, e como a política é a arte da negociação, essas ações deveriam ser

compartilhadas, pensadas e planejadas coletivamente com o povo” (SOUZA; SILVA, 2016, p. 20). Portanto, nelas precisam estar presentes a coletividade, os interesses, os deveres, as necessidades e a busca pela equidade, em prol de garantir o direito de ser e de estar.

A pesquisa de Guimarães (2019) também pesquisou sobre o tipo de política pública adotada no País. Ela aponta que esta condiz com o modelo proposto por Theodor Lowi (1931-2017), classificando-as em: políticas distributivas, políticas constitutivas, políticas regulatórias ou políticas redistributivas. Elas podem ser observadas pelos mecanismos, pretensões e forças entre os grupos envolvidos, como aponta Muzzi (2014):

a) políticas regulatórias que determinam os padrões de comportamento da sociedade e dos próprios agentes públicos, sendo, portanto, mais visíveis e sua aprovação dependente das forças exercidas pelos atores sociais; b) políticas distributivas que direcionam recursos difusos da coletividade para grupos específicos de interesses, gerando impactos positivos mais individualizados e sendo de fácil aceitação social, uma vez que os custos são arcados por toda a coletividade; c) políticas redistributivas que concedem benefícios a um grupo social específico, retirando recursos de outros grupos também específicos, sendo as de mais difícil aprovação e implementação por envolverem elevado número de atores que se colocam em posição antagônica na arena; d) políticas constitutivas que definem as regras, os procedimentos que irão moldar o funcionamento do governo, gerando um forte e conflituoso impacto na arena política por determinarem a distribuição do poder (MUZZI, 2014, p. 39).

Segundo Lowi (1966), as “políticas distributivas” são caracterizadas pelo “clientelismo”, não primam pela universalização, mas pela desagregação, atendendo a uma necessidade específica de um grupo. Todavia, isso não impede completamente que outros também possam se beneficiar de outra decisão na mesma linha. No revés, estão as políticas regulatórias; elas são gerais, ou seja, abrangem a todos. Todavia, definem, de forma específica, quais cidadãos serão ou não favorecidos.

De acordo com o referido autor, as “políticas redistributivas” são parecidas com a anterior em relação aos grupos que atingem, mas se diferenciam no impacto desejado e nas justificativas para serem implementadas; possuem, como característica, caminhos para proporcionar acesso a bens e serviços a grupos desfavorecidos ou frágeis em relação aos demais, seja pela condição financeira e/ou física, social, comportamental, entre outras. Quando se relacionam ao Estado ou Governo, são as políticas públicas sociais.

Segundo Reis (2017), os estudos e os modelos sobre políticas públicas são diversos, incompletos e complementares. A autora destaca o “ciclo da política pública” como o mais utilizado para entender as ações do Estado e dos governos. Também elenca a presença de outros, entre eles: tipo da política pública; Incrementalismo; Modelo “garbage can”; Coalizão

de Defesa; Arenas Sociais; Modelo de “equilíbrio interrompido”; Modelos influenciados pelo “novo gerencialismo público” e pelo “ajuste fiscal” (REIS, 2017, p. 54).

Para Saravia (2006), as políticas públicas são complexas e necessitam de uma organização em etapas não lineares. Todavia, seguem certa lógica presente, se as olharmos como um “ciclo da política pública”, nomeadamente: agenda (surgimento do tema); elaboração (discussão de soluções possíveis); formulação (escolha da solução a ser tomada); implementação (propor mudanças e permanências, possibilitando a execução); execução (colocar em prática); acompanhamento (observar a execução); e avaliação (elencar quais os efeitos e quais mudanças são necessárias).

Uma política pública envolve diferentes atores sociais, em todas as fases de sua existência. Desde o início estão presentes profissionais de diversas áreas, como, por exemplo, políticos, beneficiários. Mas também envolve o poder de mobilização, desde a formação da agenda até a avaliação.

Segundo Rua (1997), as ações e as decisões desenvolvidas nas políticas públicas dependem do suporte ou apoio dos meios econômicos e legislativos. Elas igualmente estão subordinadas às demandas, que podem ser novas, recorrentes ou reprimidas, a depender do contexto do seu surgimento ou existência. Todavia, acontecem em diferentes setores, tais como:

[...] reivindicações de bens e serviços, como saúde, educação, estradas, transportes, segurança pública, normas de higiene e controle de produtos alimentícios, previdência social, etc. Podem ser, ainda, demandas de participação no sistema político, como reconhecimento do direito de voto dos analfabetos, acesso a cargos públicos para estrangeiros, organização de associações políticas, direitos de greve, etc. Ou ainda, demandas de controle da corrupção, de preservação ambiental, de informação política, de estabelecimento de normas para o comportamento dos agentes públicos e privados, etc. (RUA, 1997, p. 2).

A sua ação configurada nas políticas públicas abrange diversas áreas, como a econômica, a social, a política, entre outras. No Brasil, as políticas de Estado estão presentes nas leis, como por exemplo, na Constituição de 1988. Mas as políticas públicas de Governo são os planos de ações que esse pretende desenvolver, portanto, podem mudar constantemente, mas o aparato do Estado é permanente.

Segundo Höfling (2001), para entender esse contexto se faz necessário diferenciar Estado e Governo. O primeiro é a estrutura base da sociedade, sendo constituído de instituições “[...] como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo” (HÖFLING, 2001,

p. 31). Por outro lado, o segundo se configura nas políticas públicas adotadas. Nesse sentido, então, para Höfling (2001), Governo pode se definir do seguinte modo:

[...] como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período (HÖFLING, 2001, p. 31).

Apesar das políticas públicas serem ações do Estado, elas executam também os planos de Governo. Assim, são “[...] projetos, planos, programas que necessitam de acompanhamento e análises constantes, visto que o desenho e a execução das políticas públicas sofrem transformações que devem ser adequadas às compreensões científicas e sociais” (AGUM; RISCADO; MENEZES, 2015, p. 16).

Segundo Souza (2006), as políticas públicas presentes nas ações e no papel a ser desenvolvido pelo Estado, nos governos, pautam-se em fatores múltiplos. Entre eles, estão presentes as lutas entre as partes, sejam elas internas ou externas, bem como o poder decisório da classe dominante, mesmo estando aberta a dialogar sobre seus posicionamentos. Também entre esses fatores destacam-se a estrutura hierárquica e o funcionamento burocrático do Estado e todas as suas negociações. Todavia, as suas formulações representam mudanças e permanências constituídas nos mecanismos de representação da sociedade.

As políticas públicas são importantes para cada cidadão e para a sociedade, mas precisam ter em conta o princípio da promoção da equidade. Para tal, é necessário que elas considerem aspectos sociais, culturais e a trajetória histórica do povo a qual se destina, ou seja, baseada na Teoria Histórico-Cultural. Possivelmente, dessa forma, poderemos encontrar soluções para o grande desafio de buscar meios nos quais todos sejam atendidos em suas necessidades, respeitando as singularidades que compõem cada ser humano. Assim, não basta a sociedade, o Estado e o Governo se organizarem. A questão que se coloca é descobrir se a intencionalidade presente nas ações desenvolvidas se relaciona com a garantia dos direitos sociais básicos, entre eles, saúde, educação, moradia, saneamento básico, trabalho digno, lazer, cultura, entre outros.

2.1.1 As políticas públicas sociais

Dentre as políticas públicas implementadas pelo estado e pelos governos estão as políticas públicas sociais que abrangem diversos aspectos da vida dos cidadãos; desde antes do nascimento, já são realizadas pelos órgãos e instituições organizadoras, em prol do cuidado

para com os cidadãos. São “[...] ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando à diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico” (HÖFLING, 2001, p. 31).

A luta dos trabalhadores em prol de políticas públicas sociais tem como marco importante a Revolução Industrial, caracterizada por movimentos nos quais os trabalhadores lutaram por melhores condições de vida e por direitos básicos.

Desde o pós-Segunda Guerra Mundial, a Declaração dos Direitos Humanos (1948) configura-se como ferramenta de busca, manutenção e acesso às políticas públicas sociais. Para tal, visa encontrar caminhos para assegurar os direitos das pessoas. Nela, as lutas, a cultura presente, as concepções e as percepções de mundo têm um papel fundamental. Outrossim, a sua construção é permanente e, para isso, comissões com representantes de todo o mundo se debruçam em discuti-la e propor-lhe mudanças e permanências na intencionalidade de atender às necessidades de todos.

Para Flores (2008), os direitos humanos são complexos nos aspectos culturais, empíricos, científicos, filosóficos, políticos e econômicos. Essas características emergem como resultado das singularidades e das necessidades dos seres humanos. Todavia, as lutas entre as ideias e as percepções de mundo precisam partir do princípio de que viver em sociedade perpassa por oferecer condições dignas de vida a todos.

De acordo com Vieira e Moreira (2020), os direitos humanos precisam ser abordados nas escolas e em todas as áreas do conhecimento, como forma de construir saberes sobre a temática, em busca de mudar as percepções e concepções sobre os contextos sociais.

Para Escrivão Filho e Sousa Júnior (2016), o direito dos cidadãos perpassa pelas concepções e as percepções de ser e de estar no mundo. “[...] se erigem como um programa que dá conteúdo ao protagonismo humanista, conquanto orienta projetos de vida e percursos emancipatórios que levam à formulação de projetos de sociedade, para instaurar espaços recriados pelas lutas sociais por dignidade” (ESCRIVÃO FILHO; SOUSA JÚNIOR, 2016, p. 36).

Para Vigotski (2011), as concepções e as percepções do mundo perpassam pela ontogênese de cada sujeito, construída em seu percurso histórico e social. Dessa forma, os projetos sociais, os documentos, as leis e declarações são ferramentas constituídas para garantir seus direitos nas relações sociais constituídas.

Os documentos internacionais, entre eles a Declaração Universal dos Direitos Humanos, versam sobre a intencionalidade de promover vida digna a todos os humanos. O

Brasil, como país signatário, apresenta, na Constituição de 1988, os direitos sociais, que estão expressos no Capítulo II, no Art. 6º, que preconiza: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 1988).

Todavia, as políticas neoliberais vêm na contramão da garantia dos direitos sociais. Os acordos costurados entre políticos e grandes corporações internacionais visam ao aumento de lucros, defendem o Estado mínimo e a presença preponderante do setor privado. Nesse sentido, Perez (2019) pontua:

[...] a atual conjuntura brasileira apresenta-se profundamente hostil aos interesses dos trabalhadores e do subproletariado, em que a correlação de forças apresenta-se altamente desfavorável à disputa por recursos financeiros e na garantia de direitos e legislações protetivas que estão sob grave ameaça, ou já têm sido retirados. Sendo assim, urge buscar formas de resistência e de ampliação do debate (PEREZ, 2019, p. 4).

A presença de políticas públicas sociais nas declarações e constituições não significa a efetivação da intencionalidade de um bem universal. Existem situações nas quais o Estado e o Governo falham em disponibilizar direitos ou esses estão aquém dos anseios do povo. Ademais, a adoção e a implementação de políticas públicas sociais nem sempre atendem às reais necessidades das pessoas com menor capital social e econômico. A política neoliberal vem promovendo uma precarização do público em prol das grandes corporações privadas e vem negociando o acesso a bens e serviços, interferindo, assim, diretamente na ação do Estado em todas as áreas, inclusive nas políticas públicas educacionais.

2.2 Política Pública Educacional

A política pública educacional faz parte das políticas públicas sociais. A ação do Estado deve constituir meios para os que os cidadãos se apropriem dos saberes construídos. As decisões sobre a temática se relacionam também a quem, quando e para que se deve aprender e desenvolver. Ao mesmo tempo, se propõem a suprir agendas ou demandas, sejam elas internas ou externas. Impactam e são afetadas por outros setores como o produtivo, o mundo do trabalho, a saúde, entre outros.

Segundo Santos (2016), as políticas públicas educacionais podem ser de curto ou de longo prazo, a depender da forma na qual a agenda ou demanda é constituída. As primeiras, por serem políticas de governo, se adequam aos planos de um determinado governante, sendo,

assim, transitórias. Mas as segundas são políticas de Estado, fazendo parte da estrutura educacional de forma permanente.

Para Bittencourt (2009), as políticas públicas educacionais precisam estar pautadas em políticas de Estado e não de Governo, constituindo-se como um plano sólido e independente das mudanças de governantes.

Entre as ações do Estado na implementação de uma política pública educacional, se destaca o compromisso assumido pelos países, tornar-se signatário da Declaração Universal dos Direitos Humanos, a qual preconiza a educação como direito: “Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. Há também a previsão para o acesso a outros bens e serviços, como saúde, trabalho, moradia, segurança, entre outros. O Brasil é um dos países signatários desse documento internacional. Por causa do compromisso firmado, o País instituiu como política educacional na Constituição de 1988, a escolarização para todos os brasileiros. A sua regulamentação, ou seja, a forma pela qual deverá acontecer, está na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996.

As políticas públicas educacionais, assim como as demais, trazem em seu bojo uma dimensão, uma finalidade, uma intencionalidade, visando ao bem comum. Nesse sentido, a LDB explicita as dimensões ou amplitude da educação formal, esclarecendo que: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996, s/p).

Posteriormente, aponta a inspiração “nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana”. Esclarece também o seguinte propósito: “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, s/p). Nos 13 parágrafos posteriores, explicita os princípios basilares e norteadores, sendo que o primeiro se relaciona à “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1996, s/p).

Para Vigotski (2018), o desenvolvimento e a aprendizagem são possibilitados na vivência, na experiência, na vida social em diversos espaços. Para o autor, a escola e a família são algumas das instituições as quais podem possibilitar a apropriação da cultura e colocar o sujeito incluso em sua sociedade. A intencionalidade da educação brasileira está interligada à vida produtiva e social de todos. Assim, no tocante às políticas públicas educacionais, é preciso haver reflexões sobre a temática, relacionadas ao acesso, às melhorias no serviço ofertado, à formação dos profissionais, entre outras. Para tal, além das leis, temos a

construção de vários outros instrumentos, entre os quais podemos citar: o desenvolvimento de pesquisas sobre a temática, os planos de ação internacional e local, as declarações de intenções, as normativas, as orientações e os pareceres, entre outros.

2.3 Política pública de inclusão

A Política Pública de inclusão vem à tona, em âmbito internacional, em 1981. As discussões culminaram em dois documentos importantes: Declaração de Cuenca (1981) e Declaração de Sunderberg (1981). Ambas propõem mudanças estruturais, conceituais e físicas na escolarização e na inclusão social de pessoas com deficiência. Ademais, o ano de 1981 foi intitulado pela ONU como o “Ano Internacional da Pessoa com Deficiência”, tendo como princípio “Participação e Igualdade Plenas”. Entre as políticas propostas, o Programa de Ação Mundial para a Pessoa com Deficiência recomendava desenvolver, entre 1983 e 1992, várias ações visando à promoção da equidade.

O Brasil inicia a inclusão de pessoas com deficiência nas escolas de ensino fundamental e médio. Essa política pública de inclusão foi organizada pelo Ministério da Educação (MEC), a partir do Decreto nº 84.919, de 16 de julho de 1980, que instituiu a Comissão Nacional do Ano Internacional das Pessoas Deficientes. As ações iniciais abarcavam propostas para uma reestruturação da organização escolar, ofertando o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos estudantes com Necessidades Educacionais Específicas (NEE). Para tal, fomentou a oferta de cursos de formação continuada na área da Educação Especial e incentivou mudanças na estrutura física das unidades de ensino, para possibilitar a acessibilidade de todos.

Nos anos seguintes, todas essas ações iniciais foram regulamentadas por meio de notas técnicas, decretos e leis e pela adoção de políticas públicas inclusivas, vindas de movimentos internacionais como em 1994, na Declaração de Salamanca, um dos marcos do início de políticas públicas mundiais, visando à Educação Inclusiva, sendo esta pensada para todos os excluídos e os segregados, não apenas para a pessoa com deficiência.

[...] acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados (ONU, 1994).

Destaca-se a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, (1990) a qual preconiza:

Art. 1. Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo.

A política pública “Educação para Todos” foi instituída pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Essa política pública de escolarização

Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da Educação Básica.

Em relação à modalidade de ensino APD, não existem referências explícitas nas metas. Todavia, o artigo 02, parágrafo IX, preconiza “garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas” (BRASIL, 2007, s/p). Mais adiante, aponta como meta realizar a integração de programas envolvendo outras áreas, entre elas, a Saúde.

Essa é uma proposta inclusiva, por pensar em ofertar a escolarização a todos em uma ação conjunta de vários setores, mas, ao mesmo tempo, excludente, ao determinar metas a serem cumpridas, com índices para aferir. Se pensarmos em “qualidade de educação” ao estudante em situação de APD, esse índice nem sempre se aplica, dadas as condições de saúde e NEE existentes. Assim, essa aferição é um fator excludente de sujeitos, quando pensamos no contexto de sujeitos acamados, por terem parâmetros generalistas sobre os resultados dos processos de ensino-aprendizagem, tal como podemos observar no terceiro artigo:

Art. 3º A qualidade da Educação Básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil).

Parágrafo único. O IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso. (BRASIL, 2007, art. 3º)

O Brasil necessita de uma política pública educacional, na qual sejam traçadas metas a longo prazo, mas focadas em colocar em prática imediatamente a escolarização para todos, tendo como base real a inclusão social. “[...] não há educação sem política educativa que estabelece prioridades, metas, conteúdos, meios e se infunde de sonhos e utopias [...]” (FREIRE, 2001, p. 14). Uma política educacional que considere os aspectos filogenéticos, sociogenéticos e ontogenéticos dos estudantes, baseadas no princípio de que todos podem aprender e se desenvolver, inclusive os estudantes acamados e/ou em convalescença que não podem frequentar fisicamente a escola.

2.4 Política pública do APD

A política pública educacional para o APD se insere em ações do Estado relacionadas à escolarização de todos, inclusive dos sujeitos acamados ou em convalescença que não podem frequentar fisicamente a escola. Dessa forma, viabilizar o acesso à essa modalidade de ensino pauta-se na busca por proporcionar equidade, no sentido de disponibilizar uma escolarização na qual sejam atendidas às NEE, na perspectiva da Educação Inclusiva. Para tanto, “A equidade visa contribuir para que as leis e regras se tornem mais justas em relação ao direito de cada um, realizando adaptações diante de situações reais e considerando critérios de justiça e igualdade, valorizando a individualidade” (MAITO, 2018, p. 85).

A política pública educacional para o APD se pauta no direito instituído na Constituição Federal de 1988 e está regulamentada na LDB, ao preconizar, na Lei nº 13.716/2018:

Art. 4º-A. É assegurado atendimento educacional, durante o período de internação, ao aluno da Educação Básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado, conforme dispuser o Poder Público em regulamento, na esfera de sua competência federativa (BRASIL, 2018, Art. 4º-A).

O direito, a oferta e o acesso à educação não são cumpridos em todos os cenários no Brasil. Apesar de fazerem parte dos desafios a serem cumpridos no Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 25 de junho de 2014, “[...] trazem as perspectivas de avanço para a educação brasileira, nas dimensões da universalização e ampliação do acesso, qualidade e equidade em todos os níveis e etapas da Educação Básica, e à luz de diretrizes

como a superação das desigualdades [...]” (BRASIL, 2014, p. 23). Essa política de Estado, a ser desenvolvida entre 2014-2024, no entanto, vem sendo ignorada pelos governos.

Essa é uma ação do Estado em prol de um alinhamento da efetivação das políticas públicas educacionais, presente na Constituição de 1988, a qual preconiza a “universalização do atendimento escolar” (BRASIL, 2014, Art. 2º). Em relação ao cumprimento das metas, determina: “Caberá aos gestores federais, estaduais, municipais e do Distrito Federal a adoção das medidas governamentais necessárias ao alcance das metas previstas neste PNE” (BRASIL, 2014, Art. 6º).

A política pública para a oferta da modalidade de ensino APD se mostra quase inexistente no País. Esse descaso envolve vários níveis de Governo, Federal, Estadual e Municipal e órgãos como as Secretarias de Educação e Saúde. Ademais, “[...] esses atendimentos educacionais ainda são desconhecidos pela maioria dos brasileiros, principalmente por aquelas pessoas que precisam usufruir desse direito à educação” (PAULA; ZAIRA; SILVA, 2015, p. 55).

A pesquisa de Paula, Zaira e Silva (2015) sobre os projetos de lei em nível Federal do APD mostra a fragilidade do sistema. Aponta que as políticas públicas de acesso à escolarização de sujeitos acamados, nos níveis estadual e municipal, são poucas no Brasil. Além disso, acontecem geralmente impulsionadas pela ação e luta da sociedade organizada. Sobre tal contexto, as autoras mencionadas asseveram:

Observamos que alguns Estados têm procurado se articular politicamente para exigir políticas públicas efetivas e o direito a todos à educação, o que significa um grande avanço em nosso país. Entretanto, alguns Estados considerados expressivos economicamente, vetaram os projetos com argumentos frágeis (PAULA; ZAIRA; SILVA, 2015, p. 66).

Fonseca (2018), a primeira pesquisadora na área da Educação Hospitalar, no Brasil, afirma que “O direito à educação não exclui a pessoa doente. Isso se faz presente em vários documentos legais, bem como tem sido viabilizado em diversas instituições de tratamento de saúde e nos domicílios dessa população no contexto brasileiro [...]” (FONSECA, 2018, p. 1).

O Estado brasileiro instituiu a universalização da Educação na Constituição brasileira de 1988. Assim, os sujeitos acamados ou em convalescença têm o direito à escolarização garantida. Porém, o acesso e a efetivação são construídos cotidianamente, assim como as demais políticas públicas.

Por exemplo, nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica/Secretaria de Educação Especial, está presente o APD:

§ 1o. As classes hospitalares e o atendimento em ambiente domiciliar devem dar continuidade ao processo de desenvolvimento e ao processo de aprendizagem de alunos matriculados em escolas da Educação Básica, contribuindo para seu retorno e reintegração ao grupo escolar, e desenvolver currículo flexibilizado com crianças, jovens e adultos não matriculados no sistema educacional local, facilitando seu posterior acesso à escola regular (BRASIL, 2001, p. 4).

Então, a efetivação do APD enquanto política pública educacional perpassa pelas lutas sociais rumo à construção um projeto de sociedade baseado nos direitos humanos e na emancipação, fazendo parte das ações em prol de percursos de vida, nos quais as rupturas ocasionadas pelo adoecimento possam ser minimizadas.

O direito ao APD não pode ser reduzido a apenas normas regulamentadoras. O trabalho para sua efetivação deve ser acompanhado de propostas que contemplem contextos de reflexões e ações para atender às NEE, rompendo com barreiras presentes nos discursos de exclusão, de segregação e de integração. De acordo com Carbonari (2007, p. 14), “Não é demais lembrar que a educação é, a um só tempo, um direito humano e uma mediação histórica, institucional e subjetiva, para a efetivação do conjunto dos direitos humanos”.

Existe certo descaso em regulamentar e ofertar o APD no Brasil. Em nível Federal, a Lei nº 13.716/2018, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), delegou aos Estados e Municípios a implementação dessa política pública, ao preconizar que ela seja “[...] conforme dispuser o Poder Público em regulamento, na esfera de sua competência federativa” (BRASIL, 2018). Assim, as unidades da Federação têm legislações diferenciadas em relação à Educação Hospitalar, sejam na Classe Hospitalar (dentro dos hospitais) ou no APD (na residência dos estudantes). Apenas os Estados do Rio Grande do Norte⁴³, e Rio de Janeiro⁴⁴ possuem leis referentes à oferta de escolarização nas duas modalidades.

Nos estados do Espírito Santo⁴⁵ e de Mato Grosso do Sul⁴⁶ a referência ao APD está em leis gerais relacionadas à Educação, a modalidade de ensino aparece nas leis que regulamentam todo o sistema de ensino dessas unidades da Federação. Assim apenas determina a oferta de escolarização aos estudantes acamados que não podem frequentar fisicamente a escola por motivos de saúde.

No Mato Grosso do Sul, a Lei nº 2787, de 2003, no Art. 84, determina que seja ofertado o serviço de apoio especializado visando atender às NEE dos estudantes, entre elas o APD, mas esclarece que aconteça “[...] em função de condições específicas, transitórias ou

⁴³ Lei nº 10.320, de 05 de janeiro de 2018.

⁴⁴ Lei nº 8.166 de 22 de novembro de 2018 e Lei nº 9.221 de 23 de março de 2021.

⁴⁵ Lei nº 2.277/67.

⁴⁶ Lei nº 2.787, de 24 de dezembro de 2003.

permanentes, dos alunos, não for possível sua integração nas classes comuns do ensino regular.” (MATO GROSSO DO SUL, 2003, p. 20). Porém, não aponta detalhes como a organização, a formação dos professores, as ações trabalhistas dos professores do APD, assim como deixa indefinido o órgão responsável por sua regulamentação.

No Espírito Santo, a Lei nº 2.277/67 pondera: “Em casos especiais, a educação do excepcional poderá ter caráter domiciliar e hospitalar.” (ESPÍRITO SANTO, 1967, p. 26). E, no Art. 134, aborda a oferta de “educação do excepcional” (sic) e esclarece que em casos especiais poderá acontecer em domicílio, sendo que as normas para a oferta deverão ser determinadas pelo Conselho Estadual de Educação.

Analisamos as resoluções CEE-ES, em busca de alguma que normatizasse APD no Estado. A Resolução CEE/ES nº 2152/2010 dispõe sobre o sistema de Educação Especial no Estado e preconiza, no Art. 5º, que “O atendimento educacional especializado em ambiente hospitalar ou domiciliar será ofertado aos alunos, pelo respectivo sistema de ensino, de forma complementar ou suplementar, quando suas condições de saúde assim o exigirem” (ESPÍRITO SANTO, 2010, p. 3).

O Plano Estadual de Educação (PEE) - 2015/2025, na meta 4 no item 4.1, propõe como ação a ser desenvolvida “garantir o atendimento dos estudantes da rede pública de ensino que necessitam do atendimento domiciliar e hospitalar, prevendo política intersetorial entre educação, saúde e desenvolvimento social” (ESPÍRITO SANTO, 2015, p. 11).

Segundo Furley *et al.* (2021, p. 21), no Espírito Santo, o APD é ofertado como modalidade de ensino da Educação Especial. As autoras assinalam a necessidade do fortalecimento de políticas públicas e alternativas legais, visando à oferta de escolarização. Os estudantes em situação de APD não são apenas sujeitos com deficiência e TEA. Ao desconsiderar a oferta de escolarização a todos que necessitam, a Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (SEDU/ES) demonstra que essa política de Estado estagnou.

O Distrito Federal⁴⁷, o Estado de Mato Grosso⁴⁸ e do Amapá⁴⁹ instituíram que o atendimento educacional para acamados aconteça apenas na internação hospitalar, ou seja, apenas a Classe Hospitalar é contemplada. Ao negarem o APD, desconsideraram a existência da internação domiciliar de seus estudantes, instituída na Lei nº 10.424/2002, a qual estabelece a política pública de desospitalização. Esse modelo de assistência de saúde abre a possibilidade de a pessoa em convalescença receber o atendimento de que necessita em casa.

⁴⁷ Lei nº 6.199, de 31 de julho de 2018.

⁴⁸ Lei nº 10.111, de 06 de junho de 2014.

⁴⁹ Lei nº 708, de 12 de julho de 2002.

Nos outros estados existem regulamentações referentes à política de Governo e não de Estado. Ou seja, as ações programadas não são de longo prazo, elas independem das políticas públicas implementadas pelos governadores a cada quatro anos, na mudança de pleito. Por exemplo, em Pernambuco não há leis referentes ao APD, mas um decreto⁵⁰ de 2006 que regulamenta a oferta. Todavia, o PEE de Pernambuco 2015-2025 não faz menção à modalidade de ensino APD.

Já na Bahia⁵¹, uma portaria do secretário de Educação regulamenta a oferta. Em São Paulo,⁵² a oferta do APD acontece por força de uma resolução.

No Paraná⁵³ uma política pública de Governo instituiu o Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar (SAREH). Cabe ressaltar que a oferta de APD é organizada e efetiva. Diversos setores da sociedade, entre eles grupos de pesquisa, vêm contribuindo para pensar ações em prol da oferta de escolarização a sujeitos acamados que não podem frequentar fisicamente a escola. Contudo, infelizmente, observamos a ausência do Poder Legislativo atuando em favor do pleito nessa unidade da Federação, que não possui a garantia de uma política pública de Estado em forma de lei.

No Maranhão⁵⁴, Ceará⁵⁵, Piauí⁵⁶, Sergipe⁵⁷, Rio Grande do Sul⁵⁸, Goiás⁵⁹, Pará⁶⁰, Acre⁶¹, Minas Gerais⁶², Tocantins⁶³, Roraima⁶⁴, são as resoluções e deliberações dos Conselhos Estaduais de Educação (CEE) as definidoras das políticas públicas relacionadas ao APD, geralmente para estudantes com deficiência e não para todos. Ou seja, as Câmaras Legislativas desses Estados não propuseram políticas públicas conexas à modalidade de ensino APD.

As decisões presentes nos CEE nem sempre reverberam em ações efetivas dos governos. Por exemplo, o fato do CEE de Minas Gerais ter publicado, em 2013 a Resolução nº 460, na qual previa em suas diretrizes a oferta do APD. Todavia, o documento da

⁵⁰ Decreto nº 29.914, de 27 de novembro de 2006.

⁵¹ Portaria nº 7.569 de 06 de setembro de 2018.

⁵² Resolução SE 25, de 1 de abril de 2016.

⁵³ Resolução SEED 2527, 25 de maio de 2007

⁵⁴ Resolução estadual nº 291 de 12 de dezembro de 2002.

⁵⁵ Resolução CEE nº 456 de 01/06/2016.

⁵⁶ Resolução CEE/PI nº 072/2003 DE 1 de dezembro de 2003.

⁵⁷ Resolução nº 7, de 06 de novembro de 2014.

⁵⁸ Resolução nº 230, de 16 de julho de 1997.

⁵⁹ Resolução CEE nº 07, de 15 de dezembro de 2006.

⁶⁰ Resolução nº 001 de 05 de janeiro de 2010.

⁶¹ Resolução CEE/ac no 277/2017.

⁶² Resolução CEE nº 460, de 12 de dezembro de 2013.

⁶³ Resolução nº 1, de 14 de janeiro de 2010.

⁶⁴ Resolução nº 07.2009 de 14 de abril de 2009.

Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), a Resolução nº 4.256 de 2020 “Institui as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais.” (MINAS GERAIS, 2020, p. 1) não fez menção à escolarização de pessoas acamadas.

Em Santa Catarina⁶⁵, também não existe lei específica para oferta do APD. A menção dessa modalidade de ensino está na Lei nº 17.134/2017, que intenta criar o “Programa Pedagógico” referente à Política de Educação Especial, ou seja, delimita como público-alvo os seguintes estudantes: pessoa com deficiência, Transtorno do Espectro do Autismo (TEA/TGD) e superdotação. Entre as ações propostas para esse público, destacam-se a oferta do APD, caso os estudantes apresentem atestado, determinando a impossibilidade de frequentar a escola fisicamente, por período igual ou superior a 50 dias.

A Lei nº 17.134/2017 abarca apenas o público-alvo da Educação Especial, ou seja, os outros estudantes que porventura necessitem do APD não estão contemplados. Ao mesmo tempo, se abstém de abordar aspectos referentes à organização, ao espaço físico, aos convênios entre as Secretarias de Educação e de Saúde e com outros órgãos, quando necessário.

Santos (2020) faz um compilado de leis referentes à educação no Estado da Paraíba, intitulado “Legislação Educacional da Paraíba”. No documento, não há referência à modalidade de ensino APD ou a uma política pública. Eles também não possuem leis referentes à escolarização de sujeitos acamados. Quando pesquisamos a temática nos sites das Secretarias de Educação e dos Conselhos de Educação dos estados de Alagoas, Amazonas, Rondônia e Roraima, não encontramos qualquer menção de legislação relacionada à escolarização de sujeitos acamados.

A pesquisa de Lima e Prado (2020), sobre o APD e a Classe Hospitalar na página eletrônica Estado de Alagoas, constatou a inexistência de qualquer menção a essas modalidades de ensino. Nessa pesquisa as autoras denunciam o descaso do poder público, pontuando:

[...] percebe-se que a Educação Hospitalar não consta em nenhum dos sites oficiais do estado. Tal ausência pode ser motivada pela não existência deste tipo de atendimento nos hospitais alagoanos ou, caso exista, não é divulgado pelos órgãos governamentais. A não existência significa a violação de um direito fundamental da criança, que é o direito à educação (LIMA; PRADO, 2020, p. 11-12).

⁶⁵ Lei ordinária nº 17.134, de 8 de maio de 2017.

Urgem, em relação ao APD, ações do Estado realizadas com políticas públicas pensadas para além dos governos, como acontece nas unidades da Federação nas quais essa modalidade de ensino tem a força da lei. Os estados do Rio de Janeiro do Rio Grande do Norte são os únicos Estados onde existem leis referentes ao APD. Nesses, a oferta do APD determinada pela legislação deveria ser efetivada pelas administrações atuais.

Todavia, se há falta de uma política pública educacional no contexto do APD não é por uma questão de agenda ou demanda. Afinal, o acesso universal à escolarização já está instituído. Já temos vasta contribuição em relação à elaboração e à discussão de soluções possíveis, com ações exitosas. Por exemplo, segundo Silva e Passeggi (2020), o Estado do Rio Grande do Norte se destaca na região Nordeste e é uma das poucas unidades da Federação na qual o APD acontece de forma organizada, com ações cotidianas e síncronas entre as Secretarias de Saúde e Educação e outros atores sociais como a universidade.

Em todas as esferas governamentais, inclusive no âmbito do Distrito Federal, é necessário a implementação de uma política pública educacional no contexto do APD, organizada e sistematizada nas ações de Estado, de forma permanente e não apenas um plano de governo. Dado o contexto de cuidados com a saúde e a preservação da vida, a formulação, a implementação, a execução, o acompanhamento e a avaliação precisam considerar as contribuições de diversos setores sociais, como a Educação, a Saúde, a Assistência social, a sociedade organizada e a família.

3 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

O presente estudo pautou-se na abordagem de pesquisa qualitativa, exploratória e documental, seguindo a proposta de LaFrance (1987). Contemplando especificidades deste estudo, propomos: 1) quanto à escolha do fenômeno, analisar políticas para o Atendimento Pedagógico implementadas pelos Estados do Rio Grande do Norte e do Rio de Janeiro. São unidades da Federação nas quais a oferta e o acesso ao APD são regulamentados por leis estaduais. Portanto, podem contribuir no sentido de proporcionar dados de longo prazo, contemplando aspectos como organização, formação dos profissionais, parcerias entre outros;

2) quanto ao meio de comunicação, utilizamos três: *e-mail* para as Secretarias de Educação, solicitação via Sistema Eletrônico do Serviço de Informações ao Cidadão (e-SIC),

ou seja, ouvidoria pública⁶⁶, sendo que em ambos enviamos carta de solicitação de dados (no Anexo, Apêndice O), e buscamos os documentos balizados nas páginas eletrônicas das Secretarias de Educação, nos Conselhos Estaduais de Educação (CEE) e nas Assembleias Legislativas;

3) procuramos dados relacionados ao APD, no que se refere ao público-alvo, às modalidades de ensino, à organização, à quantidade de estudantes, ao espaço físico, aos projetos desenvolvidos, visando à escolarização de sujeitos acamados ou em convalescença;

4) quanto à estratégia de amostragem, analisamos principalmente as respostas das comunicações e os dados presentes em documentos, entre eles, a informação sobre o APD; A organização da oferta do APD; A abrangência das leis;

5) selecionamos o texto, buscando saber a relação dele com a estrutura das Secretarias de Educação para ofertar o APD; e

6) finalmente, realizamos a análise e a discussão dos dados, procurando encontrar políticas para o APD implementadas para a escolarização de sujeitos acamados que não podem frequentar fisicamente a escola, para apontar ações que visem à organização e à promoção do Atendimento Pedagógico Domiciliar no âmbito do Distrito Federal.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Esta seção busca analisar as políticas públicas para o APD implementadas pelos Estados do Rio de Janeiro e do Rio Grande do Norte, nas quais a oferta e o acesso ao APD são regulamentados por leis estaduais. Tais análises podem contribuir, no sentido de proporcionar informações de longo prazo, contemplando aspectos como a organização, a formação dos profissionais e as parcerias, entre outros. Os dados foram obtidos no Sítio *web* das Secretarias, dos CEE e das Assembleias Legislativas e nas devolutivas das cartas enviadas via e-mail ao e-SIC.

As devolutivas dos Estados foram encaminhadas por meios diferentes: o Estado do Rio de Janeiro, via e-SIC, assinada pela Ouvidoria Geral e Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ); o retorno do Estado do Rio Grande do Norte aconteceu, via *e-mail*, em uma resposta conjunta das Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do

⁶⁶ Lei nº 4.990 de 12 de dezembro de 2012, Art. 1º, esta Lei dispõe sobre os procedimentos a serem observados pelo Distrito Federal, visando à garantir o acesso às informações previsto no Art. 5º, XXXIII, no Art. 37, § 3º, II, e no Art. 216, § 2º, da Constituição Federal, no Art. 22, I e II, da Lei Orgânica do Distrito Federal e em conformidade com a Lei Federal nº 12.527 de 18 de novembro de 2011.

Esporte e do Lazer do Rio Grande do Norte (SEEC/RN) e do Núcleo de Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar do Rio Grande do Norte (NAEHD).

Pontua-se que, antes de analisar os dados provenientes da recolha de documentos, já observamos um fator relevante referente à oferta do APD nos referidos Estados. No Rio de Janeiro, notamos a falta de disponibilização de dados em consonância com a Lei Federal nº 13.460/2017. Tal legislação determina a publicização dos serviços públicos prestados, com a periodicidade mínima anual, em local de fácil acesso, entre eles, a divulgação em páginas eletrônicas oficiais da rede mundial de computadores (Internet), ou seja, de forma clara e acessível a todos.

Na página eletrônica da SEEDUC/RJ, inexistem quaisquer informações sobre a temática do APD. Não encontramos informações a respeito de como a modalidade de ensino acontece, os trâmites sobre como acessar o serviço ou instituições parceiras, dentre outros aspectos. Já na página eletrônica da SEEC/RN, há informações sobre a temática do APD presentes em reportagens sobre ações desenvolvidas, leis e normativas relacionadas à temática e no PEE.

Segundo Barroso e Queiroz (2019), a falta de informação sobre o atendimento é um dos fatores impactantes no APD. Professores e gestores que desconhecem a temática não dialogam com a comunidade escolar sobre a possibilidade da oferta e de acesso ao serviço.

Para Vigotski (2018), apropriar-se das ferramentas utilizadas na sociedade é uma das formas de incluir e interagir com o meio. Trazendo esse conceito para o ambiente virtual das páginas eletrônicas governamentais, estas se constituem instrumentos para que os cidadãos estejam a par das ações e decisões realizadas pelas esferas governamentais. Assim, quando um agente governamental deixa de postar uma informação, provoca a exclusão dos cidadãos, pois, automaticamente o impede utilizar a página eletrônica, que é um construto social, e lhe nega o acesso a bens e serviços.

A ausência do espaço organizado para o cidadão ter informações sobre os trâmites relativos ao APD vai na contramão do fortalecimento dessa política pública e pode provocar a negação do direito à Educação e a exclusão da escolarização. A política pública referente à oferta do APD necessita de ser fortalecida, e a informação é um instrumento relevante. Da mesma forma, as leis sancionadas são avanços importantes, no sentido que instrumentalizam o cidadão na busca por seus direitos, e igualmente propõem ações e a organização do serviço.

A Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro (ALERJ) propôs, e os governadores sancionaram, duas leis: a Lei nº 8.166/2018 e a Lei nº 9.221/2021. Tais leis foram criadas para

regulamentar a oferta de escolarização a sujeitos acamados, buscando a criação de um programa para essa modalidade de ensino no Estado.

A primeira criou o “Programa Pedagógico Hospitalar destinado às crianças e adolescentes hospitalizados”, no âmbito do Estado do Rio de Janeiro, e a segunda altera alguns itens da lei anterior. Apesar do avanço dessa política pública de Estado, tais legislações estão disponíveis apenas na página eletrônica da ALERJ, ou seja, ausentes na página eletrônica da SEEDUC/RJ.

Mas a ausência não está apenas no ambiente virtual, pois na resposta da Ouvidoria Geral – SEEDUC/RJ, notamos uma lacuna na execução das leis. Segundo a devolutiva, a norma que regulamenta o APD no Estado é a “Portaria SEEDUC/SUGEN nº 887 de 25 de janeiro de 2021” (RIO DE JANEIRO, 2021).

A referida portaria, no Art. 7º, propõe a oferta de uma escolarização a sujeitos acamados, mas a disponibiliza apenas de forma remota. A Lei nº 9.221/2021 indica também essa forma como uma das possibilidades, caso seja necessário. Nesse modelo, atividades domiciliares são ofertadas em ambientes virtuais, com videoaulas e aplicativos eletrônicos. Há também a disponibilização de material complementar impresso. É inconcebível considerar essa proposta de ensino como APD, pois inexistente contexto de ensino-aprendizagem onde professores e estudantes participam mutuamente, posto que se trata exclusivamente da disponibilização apenas de aulas assíncronas.

Cabe ressaltar que a Portaria SEEDUC/SUGEN nº 887 é posterior a Lei nº 8.166, de 22 de novembro de 2018, e anterior a Lei nº 9.221 de 23 de março de 2021. Ao nosso ver, esse fato corrobora a falta de troca de informações sobre o APD entre o Poder Legislativo e o Executivo no Estado do Rio de Janeiro, pois uma portaria estadual pode complementar, mas não se sobrepor a uma lei.

Segundo levantamento de Vasconcelos e Veiga (2020) existe uma falha na efetivação das propostas relacionadas à Educação no Estado do Rio de Janeiro. Para as autoras, esse descompasso entre o Poder Legislativo e o Executivo apontam para um descaso referente à questão econômica do Estado e a má administração pública.

Segundo Reis (2017), as políticas públicas educacionais no Brasil possuem problemas relacionados à implementação. Entre os fatores influenciadores a considerar, estão as contribuições dos agentes de implementação. Esses atores sociais são responsáveis por colocar em prática as políticas públicas, adequando à realidade todas as diretrizes e os preceitos propostos pelos legisladores. Nessa perspectiva, a autora aponta a necessidade de estudar “[...] os sentidos atribuídos às falas, aos discursos, aos conteúdos, práticas e às

representações dos sujeitos advindos de sua experiência na formulação e implementação de políticas, sempre considerando o contexto histórico, político, social, econômico e cultural” (REIS, 2017, p. 62).

O descaso dos agentes de implementação em relação às Leis 8.166/2018 e 9.221/2021 enfraquece a política pública e reverbera diretamente na escolarização dos sujeitos acamados. A questão aqui não é a utilização da Portaria 887, uma vez que se poderiam utilizar alguns tópicos de forma complementar, desde que esses não estivessem contemplados na lei.

Já no Estado do Rio Grande do Norte, em 2018 foi promulgada a Lei nº 10.320/2018, a qual institui o Programa de Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar. Esse normativo está disponibilizado na página eletrônica da SEEDUC/RN e na Câmara Legislativa do Estado do Rio Grande do Norte (ALRN). Pontuamos ser importante a disponibilização da referida legislação de forma mais didática, por exemplo, com *links* que trazem informações relacionadas apenas ao APD, disponibilização de fichas cadastrais, contatos de e-mail e telefones, sugestões de ações da família em prol de garantir o direito à escolarização dos filhos, cartilhas de sugestões de como participar do processo de escolarização diante do contexto de cuidados com a saúde.

A devolutiva da carta via *e-mail* da SEEDUC/RN/NAEHD demonstra a importância da utilização dos normativos, pois a oferta do APD é organizada de forma a executar as leis garantidoras do direito à escolarização. Segundo o órgão, as atividades realizadas têm como base: a Constituição Federal/88, Art. 205; a Lei Estadual n. 10.320/2018; o PEE - Lei nº 10.049/2016; a Resolução 03 - CEB/CEE/RN, nº 03/2016 e, o Documento Curricular da SEEDUC/RN, item 7.2.

Todos esses documentos citados na devolutiva da SEEDUC/RN/NAEHD se relacionam ao APD. O Art. 205 da Constituição brasileira versa sobre o direito de todos à Educação. E os normativos citados na devolutiva, oriundos do Estado do Rio Grande do Norte, possuem elementos relacionados à escolarização de sujeitos acamados e ao APD, buscando organizá-lo e efetivá-lo. Abordam diversos aspectos, o PEE/RN/2015-2025, em resumo, trata da oferta, da organização e da intencionalidade do APD. A Resolução nº 3 esclarece alguns pontos sobre a oferta do APD aos estudantes atendidos pelas Salas de Recursos, e o Documento Curricular, sobre as adaptações a serem realizadas e a intencionalidade da escolarização de tais sujeitos.

Em nosso entendimento, a utilização desses normativos demonstra a busca pelo fortalecimento do APD, desenvolvido pelos agentes de implementação. Essas ações realizadas por esses servidores públicos se vinculam aos saberes relacionados ao reconhecimento do

direito à Educação, presente nos normativos norteadores da oferta de Educação no País e no Estado do Rio Grande do Norte.

Para Silva e Passeggi (2020), desde 2010, no Estado do Rio Grande do Norte, existem esforços de diversos atores sociais em discussões e na construção de vários documentos, visando regulamentar a escolarização de sujeitos acamados que não podem frequentar a escola por motivos de saúde. Ou seja, a SEEDUC/RN/NAEHD demonstra uma preocupação em ouvir a sociedade e busca propor uma organização do APD a qual atenda aos anseios dos estudantes, das famílias e dos professores.

Segundo Vigotski (2011), socialmente aprendemos e construímos a cultura. Trazendo esse conceito para a organização da oferta do APD no Estado do Rio Grande do Norte, observamos uma troca de saberes e de ações construindo um costume de trabalhar colaborativamente, em uma rede de apoio. Certamente, esse diálogo com outros setores da sociedade depende de uma organização interna. Entretanto, observamos nas leis referentes ao APD uma ausência sobre qual seria o órgão interno das Secretarias de Educação responsável pela modalidade de ensino nos dois Estados.

Segundo Silva e Rocha (2019), em 2010, após muitos diálogos o NAEHD foi constituído como órgão interno da SEEC, ligado à Educação Especial, responsável pela escolarização de sujeitos acamados no Estado do Rio Grande do Norte.

Já no documento referente à Educação Especial no Estado do Rio Grande do Norte, de 2019, disponibilizado no site da SEEC, destaca-se a finalidade do APD: “[...] visa assegurar e garantir a continuidade do processo de desenvolvimento escolar de *crianças e adolescentes* em tratamento de saúde, mantendo o vínculo com a escola de origem através de um currículo acessível, a fim de promover uma reintegração ao universo escolar.” (RIO GRANDE DO NORTE, 2018, p. 5, grifo nosso). Nesse caso, ressalta-se que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) faz parte da Educação Básica e precisa ser contemplada na referida legislação.

Em 2018, as leis de ambos os Estados – no Estado do Rio Grande do Norte, a Lei nº 10.320/2018; e no Estado do Rio de Janeiro, a Lei nº 8.166/2018, se alinhavam ao público-alvo e ao entendimento de oferta do APD a crianças e adolescentes acamados, de diferentes patologias e séries/modalidades, desde que fossem estudantes da rede pública de ensino. Essas duas leis são avanços importantes, em se tratando da oferta do APD, pois rompem a questão da especificidade da doença e se centram nas necessidades do sujeito acamado.

Entretanto, em 2021, ocorreu uma mudança apenas no Estado do Rio de Janeiro, pois a Lei nº 9.221/2021 acrescentou a possibilidade de mediações pedagógica de forma virtual: “[...] por aula remota e de conteúdos disponibilizados por meio eletrônico, desde que tais

procedimentos não comprometam o tratamento médico necessário.” (RIO DE JANEIRO, 2021, p. 2).

Todavia, observamos três pontos referentes ao público-alvo, os quais são marcadores e geradores de exclusões. O primeiro, já citado, é a falta dos estudantes da EJA. O segundo problema é a restrição apenas a estudantes da rede pública de ensino, ou seja, os estudantes da rede particular são excluídos. O terceiro reduz o atendimento a apenas aqueles que estiverem em tratamento em unidades públicas de Saúde.

O responsável por regulamentar o sistema de ensino é o Estado e, quando o setor privado é excluído da lei, desobriga as instituições particulares de ofertar a continuidade da escolarização aos seus estudantes, quando necessitarem do APD. Ao mesmo tempo, limita possibilidades de parcerias entre setores da sociedade, os quais deveriam trabalhar conjuntamente.

Notamos essa mesma ação de “desresponsabilização” das instituições privadas, sobretudo, quando as leis do Rio de Janeiro do Rio Grande do Norte restringem o público-alvo, delimitando o atendimento a apenas os estudantes sob os cuidados das unidades públicas de Saúde. Tal conjuntura, novamente, traz a isenção ao setor privado e inviabiliza a construção de parcerias. Ressaltamos que em nossa sociedade os sujeitos acamados podem estar em tratamento de saúde em hospitais públicos e privados, mas o direito à escolarização é o mesmo.

A análise da devolutiva sobre a oferta do APD ao público-alvo aqui delineado demonstra diferentes realidades no Rio de Janeiro e no Rio Grande do Norte. De acordo, com a SEEC/NAEHD/RN, em 2020 e 2021, a oferta de escolarização sofreu uma baixa, provocada pela pandemia da Covid-19, assim como toda a Educação Básica: “Em 2019 foram atendidos nas casas de apoio 88; em 2020 o número oscilou bastante devido ao período de pandemia e foram atendidos em média 50 estudantes; em 2021 ainda não fechamos o ano letivo, mas até o momento foram atendidos 196” (SEEC/NAEHD⁶⁷, 2021).

De acordo com a SEEDUC/RJ, em 2019 foram 900 estudantes em situação de APD em todo o Estado, não especificando nem outra informação. Em relação ao ano letivo vigente, segundo a devolutiva do referido órgão, “Até 22/10/2021 todos os estudantes matriculados nesta Rede de Ensino encontravam-se em situação de APD visando cumprir as medidas de enfrentamento da propagação do novo Coronavírus (COVID-19) em decorrência da emergência em saúde.” (RIO DE JANEIRO, 2021).

⁶⁷ Devolutiva da carta enviada ao Estado do Rio Grande do Norte.

Ao analisar os dados de 2021, observamos um disparate em relação ao entendimento do que seja o APD. Para a SEEDUC/RJ, o ensino remoto ofertado como medida necessária no enfrentamento à pandemia da Covid-19 se configura como APD. Essa colocação se alinha ao entendimento de que esses agentes de implementação necessitam de formação para exercer a função a eles delegada, haja vista a demonstração de despreparo e a falta de informação sobre a portaria citada. Tal legislação aponta que o público-alvo do APD “é composto por alunos matriculados na Rede Pública Estadual, cujas condições clínicas ou exigências de atenção integral à saúde, atestadas por médico, os impeçam, temporariamente, de frequentar o espaço escolar”.

Diante do exposto, “paira a dúvida” se o SEEDUC/RJ tem consciência de que a aula remota é apontada na Lei nº 9.221/2021 como uma das possibilidades, assim como o público-alvo do APD “[...] estudantes das redes públicas de ensino, internados ou submetidos a tratamento prolongado, em unidades públicas de saúde, impedidos de manter frequência presencial às aulas [...]” (RIO DE JANEIRO, 2021).

Outra questão insurge: a Resolução nº 5843/2020 e as deliberações do CEE do Estado do Rio de Janeiro, a Deliberação nº 376/2020 e a Deliberação nº 384/2020 normatizam a oferta de escolarização durante a pandemia da Covid-19, entretanto não mencionam o APD. Trata-se apenas do ensino remoto a todos os estudantes, em virtude de uma questão de saúde geral da população.

Quando questionados sobre as ações realizadas pelo atual governo relacionadas à modalidade de ensino APD, respondem que na LDB o referido atendimento não é uma modalidade de ensino, mas que está ligada à Educação Especial e ao AEE, além de citar que o “AEE objetiva a acessibilidade ao conhecimento. Ou seja, diferente de outros serviços de apoio pedagógico, a ideia é que no AEE o aluno possa aprender a aprender.” (RIO DE JANEIRO, 2021).

Diante da devolutiva da SEEDUC, pontuamos nossos achados na LDB sobre o APD. Conforme a Lei nº 13.716, de 2018, no Art. 4º-A:

É assegurado atendimento educacional, durante o período de internação, ao aluno da Educação Básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado, conforme dispuser o Poder Público em regulamento, na esfera de sua competência federativa (BRASIL, 2018, Art. 4º-A).

A LDB aponta a oferta do APD “conforme o dispuser o Poder Público em regulamento, na esfera de sua competência federativa” (BRASIL, 2018). O regulamento do Estado do Rio de Janeiro sobre o APD se constitui da Lei nº 8.166/2018 e da Lei nº

9.221/2021. Entretanto, o órgão responsável pela execução das leis demonstra desconhecer também a LDB, ao adotar apenas a portaria SEEDUC/SUGEN nº 887/2021 como único documento normativo do APD.

A referida portaria não é de oferta de escolarização atendendo às NEE, e, sim, a disponibilização de atividades domiciliares sem a presença constante do professor do APD nos domicílios. Na mesma resposta, posteriormente, a SEEDUC/RJ esclarece que os estudantes em situação de APD podem receber as atividades via plataforma “*Google for Education*” e o aplicativo “*Aplique-se*” ou “[...] seus responsáveis legais poderão retirar as atividades, adaptadas ou não, na forma impressa, na própria unidade escolar ou receber via *e-mail* ou, dependendo do caso, em domicílio” (RIO DE JANEIRO, 2021).

Os burocratas da Educação, tendo em vista executar as leis votadas pelas Câmaras Legislativas e sancionadas, precisam ter conhecimento sobre elas. É imprescindível estudá-las e igualmente discutir com seus pares e com a sociedade as ações a serem realizadas. Afinal, as decisões tomadas nas instâncias superiores das Secretarias de Educação impactam diretamente a todos os estudantes. Esses burocratas, ao determinarem “atividades domiciliares” ou “utilização de aplicativos”, desconsideram que os estudantes em situação de APD estão acamados e precisam de uma escolarização atendendo às NEE.

O professor do APD para organizar o trabalho pedagógico pode escutar o estudante e a família, dialogar com todos, colher informações que possam somar às atividades a serem propostas no contexto de ensino-aprendizagem. No fazer pedagógico existe uma intencionalidade de aprendizagem, de vivência, na qual apenas “atividades domiciliares” ou “utilização de aplicativos” não conseguem suprir, pois essa é construída na relação interpessoal estudante-professor.

Em casos extremos, como o da pandemia da Covid-19, o contexto de ensino-aprendizagem acontece de forma virtual, com aulas preparadas especificamente para o estudante em situação de APD, buscando atender às NEE e também realizar interações de forma remota, mas necessariamente vista como uma exceção e não, uma regra.

As adequações visando atender às NEE, no contexto do Estado do Rio de Janeiro, são asseguradas nos seguintes serviços: “[...] apoio pedagógico especializado, comunicação alternativa, educação física adaptada, oficinas de artes plásticas e oficinas lúdicas, que poderão em espaços adaptados para possibilitar o acesso e a construção de aprendizagem do educando” (RIO DE JANEIRO, 2018, p. 2).

As legislações de ambos Estados preconizam a intencionalidade do ensino em se pautar na continuidade da escolarização, tendo como parâmetro a continuidade do vínculo

com a escola e a realização de adequações na perspectiva de atender às NEE dos estudantes acamados.

No Estado do Rio Grande do Norte, a Lei nº 10.320/2018 preconiza o desenvolvimento de contextos de ensino-aprendizagem visando à aprendizagem de conteúdos acadêmicos. Nesse sentido, propõe que o currículo da Educação Básica norteie as temáticas abordadas no APD. Afinal, conforme a referida legislação, essas práticas educativas se estabelecem no “[...] intuito de proporcionar um adequado desenvolvimento psíquico e cognitivo do educando” (RIO GRANDE DO NORTE, 2018, Art. 03).

Segundo Vigotski (2018), a escolarização ofertada precisa considerar como importante não apenas as características físicas e ambientais, mas também as interações sociais, a troca de saberes. Tal perspectiva se fundamenta no entendimento de que todos podem aprender e se desenvolver e igualmente serem inseridos na cultura e na sociedade. Observamos uma perspectiva de Educação Inclusiva nas referidas leis dos dois Estados, quando normatizam que a Educação aos sujeitos acamados deve ser vinculada à escola. Se devidamente implantado nessas realidades, cabe ao APD proporcionar o “[...] acompanhamento pedagógico educacional e garantir a continuidade do processo de desenvolvimento escolar de crianças e adolescentes do ensino regular, mantendo seu vínculo com a escola através de um currículo flexibilizado e/ou adaptado [...]” (RIO GRANDE DO NORTE, 2018, p. 11). Já no Estado do Rio De Janeiro, a Lei nº 8.166/2018 entende que a escolarização deve “[...] 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 [...]” (RIO DE JANEIRO, 2018, p. 1).

Para ofertar essa escolarização flexibilizada atendendo às NEE dos estudantes em situação de APD, é necessário um trabalho conjunto de ações com diversos atores sociais e não apenas a instituição escolar, pois esse sujeito está também sob os cuidados da área médica, de forma intensa, e algumas vezes precisa de apoio de outras áreas, como a Assistência social, por exemplo.

Na análise dos dados, notamos que a falta de entendimento sobre as necessidades dos estudantes em situação de APD, demonstrada na resposta da SEEDUC/RJ, se conecta não apenas à utilização das leis referentes ao APD e/ou na demonstração de desconhecimento do público-alvo. Ao nosso ver, a falta de informação interfere em outras questões, como a organização de uma política pública de cuidado, com ações coordenadas entre a SEEDUC e outros setores da sociedade. Segundo a devolutiva da SEEDUC/RJ, não há convênios

firmados entre outras autarquias ou iniciativa privada relacionada à oferta do APD, de forma coordenada com outros serviços necessários ao cuidado com a saúde.

A oferta do APD no Estado do Rio de Janeiro carece de ações vinculadas à implementação de uma política pública de Estado, pensando em uma rede de apoio e proteção. Para tal, é necessário que a SEEDUC se coloque como órgão destinado a organizar a oferta de Educação a todos, atendendo, portanto, as especificidades dos estudantes. As consequências do desconhecimento da lei pelos burocratas têm como implicação uma oferta de escolarização que não atende às NEE dos estudantes acamados, os quais não podem frequentar a escola fisicamente por motivo de saúde.

Observa-se que a Lei nº 10.320/2018 foi instituída para proporcionar uma rede de proteção aos sujeitos acamados, pois, ajusta-se para além da oferta de escolarização, apontando a possibilidade da construção de convênio com outras instituições, caso necessário. Assim, o Art. 11º esclarece: “É facultado ao Poder Executivo celebrar convênios e outros instrumentos de cooperação na promoção da humanização e da atenção integral à criança e ao adolescente hospitalizados” (RIO GRANDE DO NORTE, 2018, p. 5).

Na devolutiva, a SEEC/NAEHD elenca os Termos de Cooperação Técnica para a oferta do APD nas seguintes Casas de Apoio: Grupo de Apoio à criança com câncer – GACC; Casa de Apoio à criança com Câncer Durval Paiva – CACC DURVAL PAIVA, alguns professores fazem o atendimento também na Policlínica; Associação de Apoio ao Portador com Câncer de Mossoró e Região (AAPCMR) e Associação Amigos do Coração da criança (AMICO). Todas essas instituições são casas temporárias destinadas aos estudantes em situação de APD quando estão em tratamento e precisam estar fora das suas residências no interior do Estado.

De acordo com a cartilha da casa Durval Paiva, disponibilizada às famílias, sobre o cuidado com o câncer infantojuvenil, a escolarização faz parte do cuidado no tratamento oncológico e nesse espaço o professor tem o um papel de fundamental, pois:

[...] o professor que acolhe o aluno desde o diagnóstico, acompanha durante o tratamento e ainda o reinsere em sala de aula quando obtiver alta médica, permitirá que este continue a se desenvolver de forma integral, observando os fatores biológicos, cognitivos, sociais e emocionais de cada um e compreendendo as possibilidades de desenvolvimento humano intrínsecas ao processo (CACC DURVAL PAIVA, 2018, p. 14).

Ao nosso ver, essa perspectiva adotada pela Casa Durval em relação à escolarização dos estudantes em situação de APD, acolhidos enquanto realizam o tratamento de câncer e

aponta para um cuidado não apenas da saúde, mas uma busca de parcerias com diversas áreas, pois reconhece a importância de cada profissional, inclusive da equipe do NAEHD.

Nesse sentido, as Casas de Apoio são parceiras nas ações junto ao estudante em situação de APD. Tal realidade se expressa no seguinte dado disponibilizado pela SEEC/NAEHD: de acordo com a instituição, só no segundo semestre, foram atendidos 91 estudantes.

Existe um trabalho pedagógico sendo ofertado nesses locais, pois os professores do APD desenvolvem atividades visando à escolarização: “[...] atende pedagogicamente no domicílio e em casas de apoio, cujos estudantes encontram-se em tratamento de saúde. Nessas instituições, os professores realizam os atendimentos pedagógicos buscando a colaboração com as escolas de origem dos estudantes para a continuidade da escolarização.” (SEEC/NAEHD, 2021).

Para ofertar o APD, atendendo às NEE dos estudantes, demandam-se ações que estão para além da presença do professor na residência do estudante. Nesse sentido, entendemos que a lei do Estado do Rio Grande do Norte referente ao APD atende essa precisão, pois prevê a existência de uma equipe de profissionais da Educação, formada por coordenador e professores visando à organização do serviço e igualmente o registro das atividades desenvolvidas.

Além disso, possui uma perspectiva de construção de rede de proteção ao profissional da educação, entre eles citamos: a necessidade de ser um professor da SEEC; ser diplomado em licenciatura; o acesso aos direitos e garantias referentes aos profissionais do magistério; o direito ao adicional de insalubridade; acesso aos Equipamentos De Proteção Individual (EPI); o suporte de apoio ao desenvolvimento das ações pedagógicas, lúdicas e de escolarização, bem como a frequência registrada no local de atendimento e posteriormente encaminhada à SEEC. Apesar disso, deveria abranger também a questão do apoio na formação continuada e psicológico aos profissionais atuantes no APD.

Os professores do APD realizam o trabalho em um contexto complexo, com diversas demandas relacionadas ao cuidado com a saúde do estudante, cujo labor exige muito, tanto fisicamente, quanto emocionalmente. Assim, são necessárias ações que contemplem não apenas a organização e o registro do serviço, também, medidas de acolhimento e de inclusão da família, do estudante e dos trabalhadores da área de Educação. Todas essas ações precisam ser pensadas coletivamente, escutando a todos os envolvidos.

Segundo Salla (2017), o profissional da Educação que trabalha no APD precisa de uma rede de proteção e condições de trabalho dignas. Assim, as leis regulamentadoras da

oferta de escolarização de sujeitos acamados carecem também abordar esse aspecto, de modo que promova a equidade a todos os envolvidos.

Na análise dos documentos da SEEC/NAEHD/RN, observamos a existência de um esforço permanente em discutir mudanças visando à oferta de escolarização a sujeitos acamados que não podem frequentar fisicamente a escola. Tal situação está evidenciada na devolutiva sobre as ações realizadas pela gestão atual para dar continuidade à política de Estado a qual institui o APD: “[...] realizamos discussões coletivas a respeito do trabalho desenvolvido, participamos de formações e eventos que contemplam reflexões sobre a política de Estado quanto ao AEHD para um melhor direcionamento do serviço” (SEEC/NAEHD, 2021. sp.).

Notamos que ações pensadas coletivamente são uma prática constante na NAEHD. Em nosso entendimento, o APD no Estado do Rio Grande do Norte tem uma perspectiva organizada dentro da Teoria Histórico-Cultural, em uma troca de saberes. Assim as práticas dentro da escolarização são pensadas e dialogadas, considerando os aspectos da filogênese, da sociogênese e da ontogênese.

Quando analisamos os dados referentes ao APD nos estados do Rio Grande do Norte e do Rio de Janeiro, entendemos que é urgente a construção de ações visando a oferta do APD no Distrito Federal, pois, de acordo com o Regimento Interno da SEEDF, aos estudantes acamados que estão em internação domiciliar ou em convalescença por tempo prolongado nas residências, serão ofertadas atividades domiciliares.

Art. 284. A escolaridade e o atendimento educacional especializado em classe hospitalar e/ou em domicílio aos estudantes matriculados em unidades escolares e impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde prolongado, que implique internação hospitalar, atendimento ambulatorial ou permanência em domicílio, serão garantidos por meio de atividades pedagógicas domiciliares, sob a responsabilidade da equipe gestora, do corpo docente e família e/ou responsável legal do estudante, devidamente previstos no Projeto Político Pedagógico – PPP da unidade escolar. §4º As atividades pedagógicas domiciliares referem-se às aprendizagens desenvolvidas em sala de aula e avaliadas na perspectiva formativa (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 104).

Essa falta de organização visando à oferta do APD tem gerado a negação da escolarização, atendendo as NEE, aos estudantes acamados. Em pesquisas anteriores como a de Salla (2017), observamos que em 2016 eram cinco estudantes em situação de APD em todo o Distrito Federal. Em outras fases desta pesquisa de doutoramento, o mapeamento destes estudantes em 2021 teve como resultado nove sujeitos, sendo que todos conseguiram o APD após as famílias lutarem junto ao Poder Judiciário.

Diante disso, apontamos sugestões de ações conexas à organização e à promoção do APD, mediante a criação de um órgão dentro da SEEDF responsável por:

- Construir diálogos, ações, direcionamentos e organização da modalidade de ensino APD, com as CRE, as escolas, os professores, as famílias e os estudantes;
- propor formação continuada a todos os trabalhadores da Educação em cursos na EAPE e palestras nas escolas;
- dialogar com outros setores públicos e privados para a construção de uma rede de apoio a todos envolvidos;
- disponibilizar informações sobre a oferta do APD em página eletrônica governamental para toda a comunidade ter acesso; e
- participar de grupo de discussão permanente sobre a oferta de políticas públicas de Estado para pessoas acamadas e/ou em cuidados prologados de saúde.

O fortalecimento dessa política pública dentro da SEEDF poderá ser canal de diálogo junto à sociedade, visando discussões que cheguem até a Câmara Legislativa do Distrito Federal, de modo que algum deputado (a) distrital proponha um projeto de lei, contemplando aspectos como: a organização interna; o público-alvo; a intencionalidade do APD; a adequação para atender às NEE; as parcerias com órgãos externos; a rede de apoio ao professor, ao estudante em situação de APD e a sua família.

5 CONCLUSÃO

Ao discutir a política pública para o APD no Distrito Federal, analisamos a legislação dos Estados brasileiros. Elencamos como recorte de análise, mais aprofundada, os Estados do Rio de Janeiro e do Rio Grande do norte, pois são unidades da Federação com leis que regulamentam o APD.

Além das leis referentes ao APD dos estados do Rio de Janeiro e do Rio Grande do norte, analisamos documentos relacionados à oferta de escolarização, como Plano de Educação, decretos sobre o enfrentamento a Covid-19, disponibilizados pelas Secretarias de Educação e nos sites da SEEDC/RJ, da SEEC/RN dos Conselhos de Educação e das Câmaras Legislativas, assim como as devolutivas de cartas endereçadas aos Secretários de Educação, via *e-mail* e e-SIC.

Em nossas análises, verificamos que os Estados do Rio de Janeiro e do Rio Grande do Norte precisam disponibilizar o acesso à informação sobre o APD, de forma clara e acessível a todos. O primeiro não faz menção ao APD no site da SEEDUC, nem mesmo no Plano de Educação ou qualquer outra leitura disponível no espaço eletrônico. Os documentos encontrados foram acessados no Diário Oficial e no site da ALERJ, no qual se disponibiliza normativos daquele Estado. No site da SEEC/RN, estão diversos documentos sobre o APD. Todavia, faltam informações de forma acessível, a exemplo dos trâmites para o acesso à modalidade de ensino; quais sujeitos têm direito, dentre outras.

A análise da devolutiva da carta via e-SIC aponta para um total desconhecimento da SEEDUC/RJ sobre o público-alvo, pois coloca que todos os estudantes do Estado estiveram em situação de APD durante a pandemia da Covid-19. Urge a necessidade de um diálogo entre o Poder Executivo e o Poder Legislativo, assim como outras instâncias da sociedade, para que efetivamente se ofereça o APD nessa unidade da Federação. Essa falta de diálogo entre o Executivo e o Legislativo reverbera em outras questões, por exemplo, de acordo com a SEEDUC/RJ, o órgão não adota as leis do Estado e, sim, uma portaria para organizar a oferta de escolarização a sujeitos acamados.

Para Reis (2017), a ausência de sincronia entre os agentes de implementação e os legisladores enfraquecem a implementação de políticas públicas. Nesse sentido, a forma na qual as leis relativas ao APD são praticadas pela SEEDUC/RJ aponta para problemas relacionados à falta de diálogo, formação e informação sobre o APD.

Por outro lado, em nosso estudo sobre o APD no Rio Grande do Norte, notamos um esforço coletivo visando à efetivação dessa política de Estado, entre eles citamos: o público-alvo sem distinção de patologias e séries/modalidades de ensino; a criação do NAEHD, núcleo responsável pela organização interna e construção de parcerias externas; as parcerias com outros segmentos da sociedade; a oferta de conteúdos acadêmicos adaptados às NEE dos estudantes; os vínculos efetivos com a escola de origem; a perspectiva de construção de rede de proteção aos professores da área.

Todavia, entendemos que existem pontos a serem melhorados, entre eles, a oferta permanente de formação continuada a todos os professores da rede e uma inclusão dos estudantes da EJA e da rede particular de ensino. Segundo Boneti (2017), os diálogos e os estudos sobre as políticas públicas em uma sociedade é o caminho no qual se constrói normativos que realmente atendam às necessidades de um povo.

Para Vigotski (1993), os saberes partilhados em trocas interpessoais desenvolvem os potenciais dos sujeitos e possibilitam a construção coletiva do saber, mudando o próprio

contexto cultural. Nesse sentido, observamos uma perspectiva de organização dentro da Teoria Histórico-Cultural na oferta do APD no Estado do Rio Grande do Norte. Entre os pontos que corroboram esse entendimento estão as propostas dialogadas, integrando professores, família e a comunidade em geral. Dessa forma, todos esses pontos a serem melhorados certamente podem ser discutidos nas reuniões do NAEHD internamente e junto aos outros setores da sociedade. Desejamos que essa mesma perspectiva de diálogo presente no Estado do Rio Grande do Norte esteja presente nas ações a serem realizadas no Distrito Federal.

Ao nosso ver, uma das ações a serem realizadas visando à organização e à promoção do APD no Distrito Federal deveria ser a construção de dois grupos permanentes de discussões, um interno e outro externo, com diversos setores da sociedade, como a Saúde, o Poder Judiciário, a Assistência Social, as pesquisas científicas, as famílias e o Poder Legislativo. Posteriormente, a construção e implementação de normativos de políticas públicas de Estado que realmente busquem atender às necessidades dos estudantes em situação de APD e a garantia de seus direitos.

A diversidade de características dos estudantes em situação de APD e de suas NEE traz a necessidade de os atores sociais discutirem possibilidades em prol do cuidado ao sujeito acamado, organizando coletivamente o APD. Tal perspectiva demanda, portanto, a construção de diálogos, de modo a escutar o outro, a compartilhar saberes e a buscar construir pontes e redes de apoio, visando o planejamento e ações efetivas para implementação e fortalecimento do APD no contexto de uma Educação Inclusiva.

REFERÊNCIAS

ACRE. Resolução CEE/AC No 277/2017. Altera no que couber a Resolução CEE/AC no 166/2013 que estabelece normas para a Educação Especial, no tocante ao atendimento de pessoa com deficiência ou altas habilidades nas Escolas de Educação Básica do Estado do Acre. **Diário Oficial do Estado nº 12.233**, Rio Branco, AC, 1 dez. 2017. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1GtQ-kbZfGNBBIO4cRTC0eVpiY63G0n4v/view>. Acesso em: 1 jan. 2021.

AGUM, R.; RISCADO, P.; MENEZES, M. Políticas Públicas: Conceitos e Análise em Revisão. **Agenda Política**, v. 3, n. 2, p. 12-42, 2015. DOI: 10.31990/10.31990/agenda.ano.volume.numero. Disponível em: <https://www.agendapolitica.ufscar.br>. Acesso em: 20 dez. 2020.

AMAPÁ. **Lei nº 708, de 12 de julho de 2002**. Cria, no âmbito do Estado do Amapá, o Programa "Educação no Hospital" e dá outras providências.

BAHIA. Secretaria de Educação do Estado da Bahia. **Portaria nº 7.569** de 6 de setembro de 2018. Institui o Serviço de Atendimento à Rede em Ambiências Hospitalares e Domiciliares - SARAHO, 2018.

BARROSO, G. M. C. C.; QUEIROZ, P. P. Atendimento Pedagógico Domiciliar: uma intervenção crítico-reflexiva na formação de professores. **RevistAleph**, n. 33, p. 79-101, dec. 2019. ISSN 18076211. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistal>. Acesso em: 31 ago. 2020.

BITTENCOURT, E. S. **Políticas públicas para a educação básica no Brasil, descentralização e controle social: limites e perspectivas**. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana)–UERJ, Rio de Janeiro, RJ. 2009.

BONETI, L. **Políticas públicas por dentro**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; San Pablo: Mercado de Letras, 2017. livro digital, PDF, Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20171002015938/Políticas_publicas_por_dentro.pdf. Acesso em: 27 dez. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 7 ago. 2015.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, p. 5, 25 abr. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 28 de dez de 2020.

BRASIL. Decreto nº 84.919, de 16 de julho de 1980. Institui a Comissão Nacional do Ano Internacional das Pessoas Deficientes. **Diário Oficial da União**: Seção 1. Brasília, p. 14261, 17 jul. 1980.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 7 ago. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p.1, Edição Extra, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm Acesso em: 5 nov. 2019

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 2, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 18 nov. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.460, de 26 de junho de 2017. Dispõe sobre participação, proteção e defesa dos direitos do usuário dos serviços públicos da administração pública. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 4, 27 jun. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113460.htm Acesso em: 18 nov. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.716, de 24 de setembro de 2018. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para assegurar atendimento educacional ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, p. 2, 25 set. 2018. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 5 nov. 2019.

BRASIL Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília, MEC/SEESP, 2001.

CACC DURVAL PAIVA. **Manual de orientação a escola ao professor e ao estudante:** aprendendo mais sobre o câncer infantojuvenil. Natal: CACC, 2018. Disponível em: <https://www.casadurvalpaiva.org.br/manual-a-escola>. Acesso em: 30 nov. 2021.

CARBONARI, P. C. Sujeito de direitos humanos: questões abertas em construção. *In:* SILVEIRA, R. M. G.; DIAS, A. A.; FERREIRA, L. F. G.; FEITOSA, M. L. P. A. M.; ZENAIDE, M. N. T. (org.). **Educação em Direitos Humanos:** Fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 120-129.

CEARÁ. Conselho Estadual de Educação. Resolução nº 456, de 1 de junho de 2016. Fixa normas para a Educação Especial e para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) dos alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), Altas Habilidades/Superdotação, no âmbito do Sistema de Ensino do Estado do Ceará. **Diário Oficial do Estado.** Fortaleza, CE, 26 jul. 2016. Disponível em: <https://www.cee.ce.gov.br>. Acesso em: 31 dez. 2020.

DISTRITO FEDERAL. Lei nº 2.809, de 29 de outubro de 2001. Dispõe sobre a garantia do direito da criança e do adolescente ao atendimento pedagógico e escolar na atenção hospitalar no Distrito Federal. **Diário Oficial do Distrito Federal,** Brasília, DF, 12 nov. 2001.

Disponível em: http://www.tc.df.gov.br/sinj/norma/50765/lei_2809_29_10_2001.pdf. Acesso em: 31 dez. 2020.

DISTRITO FEDERAL. Lei nº 4.927, de 29 de agosto de 2012 Altera a Lei nº 2.809, de 29 de outubro de 2001, que dispõe sobre a garantia do direito da criança e do adolescente ao atendimento pedagógico e escolar na atenção hospitalar no Distrito Federal. **Diário Oficial do Distrito Federal, nº 177**, Brasília, DF, p. 1, 30 ago. 2012. Disponível em: http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/72276/Lei_4927_29_08_2012.html. Acesso em: 31 dez. 2020.

DISTRITO FEDERAL. Lei nº 6.199, de 31 de julho de 2018. Altera a Lei nº 2.809, de 29 de outubro de 2001, que dispõe sobre a garantia do direito da criança e do adolescente ao atendimento pedagógico escolar na atenção hospitalar no Distrito Federal. **Diário Oficial do Distrito Federal, nº 145**, Brasília, DF, p. 5, 2 ago. 2018. Disponível em: http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/803d3b6438954551bfb44b25bfba6fc7/Lei_6199.html#art1. Acesso em: 31 dez. 2020.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação do Distrito Federal. **Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. Brasília, DF: SEEDF, 2019.

ESCRIVÃO FILHO, A.; SOUSA JÚNIOR, J. G. Conceitos e categorias para uma compreensão dos direitos humanos. *In*: ESCRIVÃO FILHO, A.; SOUSA JÚNIOR, J. G. **Para um debate teórico conceitual e político sobre os direitos humanos**. Belo Horizonte: Editora D'Plácido, 2016. p. 13-49.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. Conselho Estadual de Educação **Resolução CEE/ES nº. 2.152/2010**. Dispõe sobre a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo. Disponível em: <https://cee.es.gov.br/Media/cee/Importacao/rquivos/resolucoes/res.2152.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2021.

ESPÍRITO SANTO. Lei nº 10.382, 24 de junho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação do Espírito Santo - PEE/ES, período 2015/2025. **Diário Oficial do Estado**. Vitória, ES, 25 jun. 2015. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/pdf/Lei-ordinaria-10382-2015-Espirito-santo-ES.pdf>. Acesso em: 1 jan. 2021.

ESPÍRITO SANTO. **Lei nº 2.277, de 30 de janeiro de 1967**. Dos fins da Educação. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/es/lei-ordinaria-n-2277-1967-espirito-santo-o-governador-do-estado-do-espirito-santo>. Acesso em: 24 nov. 2021.

FLORES, J. H. Introducción. *In*: FLORES, J. H. **La reinvencción de los derechos humanos**. **Andalucía**: Atrapasueños, 2008. p. 11-17.

FONSECA, E. S. Prefácio. *In*: MENESES, C. V. A; NASCIMENTO, D. D. P.; LOZZA, S. I. (org.). **Direito à Educação: Hospitalar e Domiciliar**. Maringá, PR: Editora Publisher, 2018.

FREIRE, P. **Política e educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v. 23).

FURLEY, A. K. L., *et al.* Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: Espaços de práticas curriculares inclusivas. **Ensino em Perspectivas**, 2.2, 1-21, 2021.

GOIÁS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE nº 07, de 15 de dezembro de 2006**. Estabelece normas e parâmetros para a Educação Inclusiva e Educação Especial no Sistema Educativo de Goiás e dá outras providências. Disponível em: <http://www.sgc.goias.gov.br>. Acesso em: 1 jan. 2021.

GUIMARÃES, A. S. **A Avaliação de políticas públicas do Senado Federal (2014-2017):** notas de pesquisa. Brasília: Núcleo de Estudos e Pesquisa/CONLEG/Senado, set. 2019 (Texto para Discursão nº 263). Disponível em: www.senado.leg.br/estudos. Acesso em: 26 dez. 2020.

HÖFLING, E. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, v. 21, n. 55, p. 30-41, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000300003>

LAFRANCE, M. Dados de observação e de arquivo. In: SELLTIZ, C.; JAHODA, M.; DEUTSCH, M.; COOK, S. W. (Org.). Métodos de pesquisa nas relações sociais. Trad. Maria Martha Hubner de Oliveira. 2. ed. São Paulo: EPU, 1987.

LIMA, R. S.; PRADO, E. C. Classes Hospitalares: entre a legislação e a efetivação das políticas de Educação Especial na região nordeste do Brasil. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6., 2020. **Anais [...]**. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br>. Acesso em: 29 dez. 2020.

LOWI, J. T. **Distribuição, regulação, redistribuição:** as funções do governo. Tradução: André Villalobos, do texto de T. Lowi. Public. Inc. NY, 1966. [Título Original: Distributijn, regulation. redistribution: the functionis of government]. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br>. Acesso em: 26 dez. 2020.

MAITO, V. P. Equidade no atendimento educacional hospitalar e domiciliar. In: MENESES, C, V. A; NASCIMENTO, D. D. P.; LOZZA, S. I. (org.). **Direito à Educação:** Hospitalar e Domiciliar. Maringá, PR: Editora Publisher, 2018.

MARANHÃO. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 291, de 12 de dezembro de 2002**. Estabelece normas para a Educação Especial na Educação Básica no Sistema de Ensino do Estado do Maranhão e dá outras providências. Disponível em: <http://stc.ma.gov.br/legisla-documento/?id=1370>. Acesso em: 31 dez. 2020.

MATO GROSSO DO SUL. Lei nº 2.787, de 24 de dezembro de 2003. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado, nº 6.153**. Campo Grande, MS, 29 dez. 2003. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br>. Acesso em: 31 dez. 2020.

MATO GROSSO. **Lei nº 10.111**, de 06 de junho de 2014. Dispõe sobre a revisão e alteração do Plano Estadual de Educação, instituído pela Lei nº 8.806, de 10 de janeiro de 2008. **Diário Oficial do Estado, nº 26.307**. Cuiabá, MT, 6 jun. 2014. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/pdf/Lei-ordinaria-10111-2014-Mato-grosso-MT.pdf>. Acesso em: 31 dez. 2020.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE nº 460, de 12 de dezembro de 2013**. Consolida normas sobre a Educação Especial na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais, e dá outras providências. Disponível em: https://normativasconselhos.ifal.edu.br/normativa/pdf/CEE-MG_Resoluo460.pdf. Acesso em: 2 jan. 2021.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.256/2020, 07 de janeiro de 2020.** Institui as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais.

Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/425620r%20%20Public.1001-20.pdf.pdf>. Acesso em: 1 jan. 2021.

MUZZI, D. **Tipologia de Políticas Públicas:** Uma Proposta de Extensão do Modelo de Lowi. 2014. Orientador: Professor Doutor Álvaro Dias. Tese (Doutorado em Gestão Pública) - Escola de Gestão ISG. Lisboa, Portugal. 2014. Disponível em: https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/7097/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o_D%C3%A9bora_Muzzi.pdf. Acesso em: 4 maio 2022.

ONU. **Declaração de Salamanca.** 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 4 dez. 2018.

ONU. **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. 2018.

ONU. Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas. **Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes.** 1982.

ONU/WCEFA. World Conference on Education for All/Conferência Mundial de Educação para Todos. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, Tailândia, 1990.

PARÁ. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 001, de 05 de janeiro de 2010.** Dispõe sobre a regulamentação e a consolidação das normas estaduais e nacionais aplicáveis à Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino do Pará. Disponível em: <http://www.cee.pa.gov.br>. Acesso em: 1 jan. 2021.

PARAÍBA. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 284, de 29 de setembro de 2016.** Institui diretrizes estaduais para a Educação Especial na Educação Básica, revoga a resolução CEE/PB nº 285/2003 e dá outras providências. Disponível em: <http://www.legislacaoeducacionalpb.com.br>. Acesso em: 2 jan. 2021.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Resolução SEED 2527, 25 de maio de 2007. Institui o Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar - SAREH, no Estado do Paraná. **Diário Oficial de Estado nº 7.490.** Curitiba, PR, 12 jun. 2007. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=124390&indice=1&totalRegistros=1>. Acesso em: 2 jan. 2021.

PAULA, E. M. 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. 1, 2015. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/31312/0>. Acesso em: 4 maio 2021.

PEREIRA, S. M. Políticas de Estado e organização político-pedagógica da escola: entre o instituído e o instituinte. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, v. 16, n. 60, p. 337-358, jul./set. 2008. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/Fbtkw8SbPyHgg8rF8QvSd7P/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 maio 2021.

PEREZ, M. I. L. A política social como forma de enfrentamento da questão social em contexto neoliberal. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE POLÍTICA SOCIAL E SERVIÇO SOCIAL, 3.; SEMINÁRIO NACIONAL DE TERRITÓRIO E GESTÃO DE POLÍTICAS SOCIAIS, 4.; CONGRESSO DE DIREITO À CIDADE E JUSTIÇA AMBIENTAL, 3., 2019, Londrina. **Anais [...]**. Londrina, PR: UEL, 2019.

PERNAMBUCO. **Decreto nº 29.914, de 27 de novembro de 2006**. Cria os serviços de Educação Especial que indica, no âmbito da Secretaria de Educação, Cultura e Esportes, e dá outras providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br>. Acesso em: 31 dez. 2020.

PIAUÍ. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/PI nº 072, de 1 de dezembro de 2003**. Fixa normas para a Educação Especial no Sistema de Ensino do Estado do Piauí e revoga a Resolução CEE/PI nº 003/2000. Disponível em: <http://www.ceepi.pro.br>. Acesso em: 2 jan. 2020.

PRESTES, Z. R. **Quando não é a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional. Orientadora: Elizabeth Tunes. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/9123> Acesso em: 2 fev. 2020.

REIS, L. C. R. Agentes de implementação: uma maneira de analisar políticas públicas na educação brasileira. *In*: GODOY, M. A. B. POLON, S. A. M. (org.). **Políticas públicas na educação brasileira**. Ponta Grossa, PR: Atena, 2017. p. 49-63.

RIO DE JANEIRO. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE nº 355, de 14 de junho de 2016**. Estabelece normas para regulamentar o atendimento educacional especializado, nas formas complementar e suplementar, buscando eliminar barreiras que possam obstar o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, no Sistema de Ensino do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: http://www.cee.rj.gov.br/deliberacoes/D_2016-355.pdf. Acesso em: 2 jan. 2021.

RIO DE JANEIRO. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE/RJ nº 384, 01 de setembro de 2020**. Regulamenta o processo de retomada das atividades presenciais no âmbito do sistema de ensino do Estado do Rio de Janeiro, e dá outras providências. Disponível em: http://www.cee.rj.gov.br/deliberacoes/D_2020-376.pdf. Acesso em: 31 dez. 2020.

RIO DE JANEIRO. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação do CEE/RJ nº 376, de 23 de março de 2020**. Orienta as Instituições integrantes do Sistema Estadual de Ensino do estado do Rio de Janeiro sobre o desenvolvimento das atividades escolares não presenciais, em caráter de excepcionalidade e temporalidade, enquanto permanecerem as medidas de isolamento previstas pelas autoridades estaduais na prevenção e combate ao Coronavírus – COVID-19. Disponível em: http://www.cee.rj.gov.br/deliberacoes/D_2020-376.pdf. Acesso em: 31 dez. 2020.

RIO DE JANEIRO. **Lei nº 8.166, de 22 de novembro de 2018**. Cria o “Programa Pedagógico Hospitalar destinado às crianças e adolescentes hospitalizados”, no âmbito do Estado do Rio de Janeiro.

RIO DE JANEIRO. **Lei nº 9.221, de 23 março 2021**. Altera a lei estadual nº 8.166, de 22 de novembro de 2018, que “cria o Programa Pedagógico Hospitalar destinado às crianças e adolescentes hospitalizados”, no âmbito do Estado do Rio de Janeiro.

RIO DE JANEIRO. **Resolução nº 5843, de 11 de maio de 2020**. Orienta a Rede Pública durante quarentena. Disponível em: <http://normaseducacionaisrj.blogspot.com/2020/05/resolucao-5843-orienta-rede-publica.html>. Acesso em: 31 dez. 2020.

RIO DE JANEIRO. **Portaria nº 887, de 25 de janeiro de 2021**. Estabelece parâmetros gerais para o Atendimento Educacional Domiciliar e o Atendimento Educacional Hospitalar, e dá outras providências. Disponível em: https://www.alertadiario.com.br/publication_pages/b08e1-diario-oficial-do-estado-do-rio-de-janeiro-partecipoderexecutivo20210212pg43. Acesso em: 2 jan. 2021.

RIO GRANDE DO NORTE. **Lei nº 10.049, de 27 de janeiro de 2016**. Aprova o Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Norte (2015-2025) e dá outras providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br>. Acesso em: 31 dez. 2020.

RIO GRANDE DO NORTE. **Lei nº 10.320, de 05 de janeiro de 2018**. Dispõe sobre a criação do Programa de Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar nas unidades da Rede Estadual de Saúde e dá outras providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br>. Acesso em: 31 dez. 2020.

RIO GRANDE DO NORTE. **Decreto nº 29.914, de 27 de novembro de 2006**. Cria os serviços de Educação Especial que indica, no âmbito da Secretaria de Educação, Cultura e Esportes, e dá outras providências. Disponível em: <http://webdisk.diariooficial.rn.gov.br/Jornal/12019-02-27.pdf>. Acesso em: 31 dez. 2020.

RIO GRANDE DO NORTE. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 03/2016-CEB/CEE/RN, de 23 de novembro de 2016**. Fixa normas para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade de Educação Especial. **Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte, nº 557.370**. Natal, RN, 10 dez. 2016. Disponível em: <http://www.diariooficial.rn.gov.br>. Acesso em: 31 dez. 2020.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 230, de 16 de julho de 1997**. Regula, para o Sistema Estadual de Ensino, os estudos domiciliares aplicáveis a alunos incapacitados de presença às aulas. Disponível em: <https://www.ceed.rs.gov.br>. Acesso em: 2 jan. 2021.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 267, de 10 de abril de 2002**. Fixa os parâmetros para a oferta da Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino. Disponível em: <http://www.faders.rs.gov.br/legislacao/5/81>. Acesso em: 1 jan. 2021.

RORAIMA. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE. RR n.º 07/09 de 14 de abril de 2009**. Dispõe sobre diretrizes para Educação Especial no sistema Educacional do Estado de educação de Roraima e dá outras providências, 2009.

RUA, M. G. **Análise de políticas públicas: conceitos básicos**. Manuscrito, elaborado para el Programa de Apoyo a la Gerencia Social en Brasil. Banco Interamericano de Desarrollo: INDES, 1997. Disponível em: <https://www.univali.br/pos/mestrado/mestrado-em-gestao-de->

politicass-pubblicas/processo-seletivo/SiteAssets/Paginas/default/RUA.pdf. Acesso em: 26 dez. 2020.

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

SANTA CATARINA. **Lei nº 17.134, de 8 de maio de 2017**. Dispõe sobre o Programa Pedagógico, no âmbito da Política de Educação Especial, no Estado de Santa Catarina. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br>. Acesso em: 31 dez. 2020.

SANTOS, C. C. **Legislação Educacional da Paraíba**. 5. ed. Joinville, SC: Clube de Autores, 2020.

SANTOS, P. S. M. B. **Guia prático da política educacional no Brasil**: ações, planos, programas, impactos. 2. ed., rev. e ampl. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

SÃO PAULO. **Resolução SE 25**, de 01 de abril de 2016. Dispõe sobre atendimento escolar domiciliar a alunos impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique permanência prolongada em ambiente domiciliar, e dá providências correlatas. Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows>. Acesso em: 1 jan. 2021.

SARAVIA, H. Introdução à teoria da política pública. In: SARAVIA, H.; FERRAREZI, E. (org.). **Políticas públicas**; coletânea, Brasília: ENAP. 1, 2006. Disponível em: <https://fabioperiandro.adv.br/wp-content/uploads/2021/03/Coletanea-Politicass-Pubblicas-Voll1.pdf>. Acesso em: 31 dez. 2020.

SERGIPE. Conselho Estadual de Educação. Resolução nº 7, de 06 de novembro de 2014. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Especial na Educação Básica, nas instituições educacionais integrantes do Sistema de Ensino do Estado de Sergipe e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado nº 27.099**. Aracaju, SE, 19 nov. 2014. Disponível em: <https://normativasconselhos.ifal.edu.br>. Acesso em: 31 dez. 2020.

SILVA, A. G.; PASSEGGI, M. C. Atendimento educacional hospitalar e domiciliar: análise das normativas legais nos estados do nordeste. In: SEMINÁRIO REGIONAL SOBRE ATENDIMENTO EDUCACIONAL HOSPITALAR, 4., 2020, Natal. **Anais [...]**. Natal, RN: Edufrn, 2020.

SILVA, A. G.; ROCHA, M. S. Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar no Rio Grande do Norte. Natal, 2019. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO, 3.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFSSIONALIZAÇÃO DOCENTE, 4., 2015, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba, PR: EDUCERE, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18342_10052.pdf. Acesso em: 2 mar. 2021.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Rev. Sociologias**, n. 16, p. 20-45, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 maio 2021.

SOUZA, H. G.; SILVA, G. M. M. A. **Política e legislação da educação**. Sobral, CE: INTA - Instituto Superior de Teologia Aplicada; PRODIPE. Pró-Diretoria de Inovação Pedagógica. 2016. Disponível em: <https://md.uninta.edu.br>. Acesso em: 8 jan. 2020.

TOCANTINS. **Resolução nº 1**, de 14 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado – AEE, no Sistema Estadual de Ensino do Tocantins. Disponível em: <https://central3.to.gov.br/arquivo/528537/>. Acesso em: 1 jan. 2021.

VASCONCELOS, M. C. C.; VEIGA, K. T. O plano estadual de educação do Rio de Janeiro e sua efetividade: uma década de tentativas. **Brazilian Journal of Development**, 6.7: 44354-44369, 2020.

VIEIRA, L. B.; MOREIRA, G. E. Sociedade Contemporânea e o Ensino de Matemática: Conexões com a Educação em Direitos Humanos. **Brazilian Applied Science Review**, v. 4, n. 2, p. 478-490, 2020. Disponível em: <https://brazilianjournals.com/index.php/BASR/article/view/7872>. Acesso em: 4 maio 2021.

VIGOTSKI⁶⁸, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 37, p. 861-870, 2011.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo. Martins Fontes, 1993.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Organização e tradução Zoia Prestes, Elizabeth Tunes. Rio de Janeiro: EPapers, 2018.

⁶⁸ Utilizaremos a terminologia Vigotski, adotada por Prestes (2010), após estudo sobre a tradução do nome do autor do russo para o português.

CAPÍTULO VIII

OS ESTUDANTES EM SITUAÇÃO DE ATENDIMENTO PEDAGÓGICO DOMICILIAR: ALGUNS APONTAMENTOS

RESUMO

Este texto tem o propósito de congregiar os dados construídos nesta Tese de Doutorado. Procura-se, assim, elencar pontos relevantes da pesquisa, em consenso com a Teoria Histórico-Cultural, base para as análises. Este estudo olhou para o estudante em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar, observando aspectos relacionados às características individuais, familiares e escolares, com a intenção de contribuir para a implementação de políticas públicas governamentais, as quais atendam às Necessidades Educacionais Específicas dos sujeitos acamados que não podem frequentar fisicamente a escola por motivos de saúde.

Palavras-chave: Educação; Atendimento Pedagógico Domiciliar; Rede de apoio; Equidade; Política Pública.

ABSTRACT

This section brings together the data provided in this Doctoral Thesis. Thus, it aims to describe relevant findings of the research, consistent with the Historical-Cultural Theory, on which the analyses are based. This study looked at the student under Home Pedagogical Care, observing aspects related to individual, family, and school characteristics with the intention of contributing to the implementation of government public policies to meet the Specific Educational Needs of bedridden subjects who cannot physically attend school for health reasons.

Keywords: Education: Pedagogical Home Care; Support network; Equity; Public Policy.

Neste texto, dialogaremos sobre as características individuais, familiares e escolares de estudantes em situação de APD no âmbito do Distrito Federal, com o propósito de compendiar os dados construídos nesta Tese de Doutorado. Busca-se, assim, apontar aspectos relevantes da pesquisa, em diálogo com a Teoria Histórico-Cultural, base teórica para as análises.

A Teoria Histórico-Cultural entende o sujeito como singular. Em suas características estão presentes elementos da filogênese, ou seja, os atributos orgânicos; os elementos da sociogênese, constituída dentro do contexto cultural o qual pertencemos; e, por fim, os elementos da ontogênese, que compreende os processos internos de desenvolvimento das funções psicológicas.

As funções psicológicas como a memória, a atenção, a percepção, a curiosidade, as emoções e a afetividade são características desenvolvidas durante ao longo da vida, de forma irregular e singular. Assim, é impossível determinar precisamente o nível de desenvolvimento de uma pessoa ou o quanto pode aprender.

As características individuais, familiares e escolares de cada sujeito é construída ao longo do seu percurso de vida, em uma constante mudança que se constitui à medida que o indivíduo aprende e se desenvolve. Portanto, não cabe comparar os aspectos singulares de cada estudante, mas, sim, percebê-los em suas potencialidades de aprender e desenvolver, na relação e com a ajuda do outro.

Segundo Vigotski (2018), uma criança não é um adulto em miniatura. Ela possui menor quantidade de vivências, assim, apenas não desenvolveu na mesma intensidade as funções psicológicas e falta aprender alguns aspectos culturais e sociais. Portanto, todos, inclusive as pessoas acamadas ou com deficiência, encontram formas de compensar o biológico, encontrando caminhos para aprender, desenvolver e interagir.

Para Vigotski (2018), aprendemos uns com os outros, e o ensinar e o aprender é proporcionado inicialmente pelas famílias. Estas iniciam a oferta de aprendizagens de saberes culturais, desde o ensinamento do uso de signos até os comportamentos sociais. Todavia, na escola também desempenha um papel imprescindível no desenvolvimento das funções psicológicas e da aprendizagem.

Entretanto, a escolarização, buscando meios para que todos possam desenvolver seus potenciais, deve investir em contextos de ensino-aprendizagem que considerem as características individuais e coletivas dos estudantes. Para tal, é necessário organizar vivências, com diversos recursos pedagógicos, na intencionalidade de viabilizar possibilidades de aprendizagens relacionadas ao pensamento concreto e abstrato, de modo a contemplar as demandas e as especificidades do sujeito.

Diversas atividades podem fazer parte da organização do trabalho pedagógico no contexto do APD. As vivências a serem construídas dependerão das características dos estudantes e da intencionalidade da aula. Assim, uma brincadeira, onde a criança reproduz os contextos observados socialmente pode ser utilizada para ensinar, ou mesmo a explicação do significado de um signo utilizado para se comunicar, a partir da experiência de admirar obras de arte como uma música, uma peça teatral, a leitura de um livro, um quadro. O importante é ofertar contextos de ensino-aprendizagens a todos, de modo significativo e igualmente inclusivo.

A Teoria Histórico-Cultural aponta a escola como essencial a todos os sujeitos. Trazendo esse conceito para o espaço pedagógico constituído nas residências e/ou em Casas de Apoio no Atendimento Pedagógico Domiciliar (APD), quando o sujeito estiver acamado e/ou em convalescença e não puder frequentar fisicamente a escola, é importante que o trabalho do professor busque atender às Necessidades Educacionais Específicas (NEE), adaptando o currículo com flexibilizações de tempo, espaço, conteúdos, metodologias, abordagens, entre outros. Para isso, precisa realizar a escuta pedagógica junto a todos: o estudante em situação de APD, sua família, e a equipe multiprofissional também responsável pelo cuidado ao estudante. Tais ações envolvem uma rede de apoio em prol da continuidade da escolarização em uma perspectiva de inclusão, mantendo o vínculo com a escola de origem e buscando relações interpessoais entre os pares e toda a comunidade escolar.

Apesar de toda a relevância do trabalho desenvolvido dentro do contexto do APD, nem todos os sujeitos acamados e/ou em convalescença têm acesso à escolarização e à universalização da Educação, presente na Constituição brasileira no Art. 205. De acordo com Salla (2017), essa modalidade de ensino é negligenciada pela SEEDF no Distrito Federal. Segundo levantamento realizado em 2016 pela referida autora, tal modalidade era ofertada a apenas cinco estudantes. Em 2020, esse descaso continuou, pois encontramos apenas nove estudantes em situação de APD.

A SEEDF é a responsável pela oferta de Educação Básica à população do Distrito Federal. Essa instituição tem uma perspectiva de Educação Inclusiva. Assim, para desempenhar seu papel social de garantir a universalização da escolarização, tal órgão se organiza em diversas diretorias, 14 Coordenações Regionais de Ensino e 783 instituições de educação. Toda essa estrutura em 2020 teve 460.000 estudantes matriculados. Contudo, parece negar a escolarização a todos, de modo a não atender efetivamente às NEE dos sujeitos. Entre os excluídos, estão os estudantes acamados que não podem frequentar fisicamente a escola. Para alguns desses sujeitos, são disponibilizadas apenas atividades domiciliares, onde a família busca a lista de exercícios na unidade escolar, sem o desenvolvimento de contextos de ensino-aprendizagem e a relação direta estudante-professor.

Uma escolarização atendendo às NEE no APD deveria fazer parte da escolarização ofertada pela SEEDF, haja vista essa ser uma modalidade de ensino que deveria ser oportunizada quando estudante está acamado e/ou em convalescença e durante o curso da doença, enquanto não pode frequentar fisicamente à escola, por estar em internação domiciliar, sendo atendido por uma equipe de profissionais, de diversas áreas como Educação, Saúde e Assistência social.

O descaso para com a oferta de uma escolarização que atenda às NEE desses sujeitos acamados pode ser apontado nos dados coletados nesta tese, mais especificamente no mapeamento para a identificação de quem são, quantos são e onde estão matriculados os estudantes em situação de APD no Distrito Federal.

A ausência de diálogos, informação e formação e oferta do APD são demonstrados quando observamos os dados totalmente díspares entre as informações fornecidas pelas CRE e as escolas. Segundo a primeira, tem-se 18 estudantes em situação de APD e duas solicitações em andamento, mas de acordo com as unidades de ensino são apenas nove. Cabe ressaltar que todas essas ofertas de escolarização aconteceram por determinação do Poder Judiciário.

A inoperância da SEEDF em cumprir com o seu papel social se confirma quando comparamos 460.000 estudantes em 2020 e a quantidade ínfima de apenas nove estudantes em situação de APD. Fica mais uma vez evidenciado o descaso com esses estudantes. Em consequência, os sujeitos que necessitam da modalidade de ensino são cada vez mais invisibilizados. Isso é perceptível, inclusive, quando olhamos para a missão da SEEDF e seu aspecto paradoxal:

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*. (DISTRITO FEDERAL, 2020, sp, grifo nosso).

Como uma instituição pode ter como missão assegurar a universalização do acesso à escola e da permanência nela e negar o APD em processos burocráticos e longos? A oferta da modalidade de ensino aos nove estudantes nasceu de determinações judiciais, ou seja, o referido órgão foi obrigado a matricular seis estudantes em Centro de Ensino Especial (CEE), em Classe Especial de Deficiências Múltiplas (DMU), e três em Escola Classe (EC), um na Educação Infantil e dois no Ensino Fundamental Anos Iniciais.

Outra questão são as diferenças entre as estruturas das escolas e a perspectiva de escolarização ofertada. As instituições escolares onde os nove estudantes em situação de APD estão matriculados são dois CEE e uma EC. Essas unidades de ensino se diferem na intencionalidade da escolarização: enquanto as duas primeiras adotam o Currículo

Funcional⁶⁹, com ênfase na aprendizagem de atividades cotidianas, a última trabalha com o Currículo proposto para a Educação Básica, da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, tendo uma perspectiva de ofertar conteúdos acadêmicos.

Essas unidades de ensino se diferenciam também na estrutura física e de profissionais. Enquanto os CEE possuem espaços com área de lazer, piscinas, horta, recintos para diversas oficinas, assim como um quadro de profissionais da educação com especialização em diversas áreas relacionadas à escolarização de pessoas com deficiência, a EC tem um pequeno pátio de recreação, dez salas de aula e pouco espaço para realizar atividades lúdicas e oficinas. Apesar da solicitação dos gestores junto à SEEDF, eles não possuem Sala de Recursos e pedagogo escolar para auxiliar na inclusão dos estudantes com NEE.

São unidades de ensino e CRE diferentes, entretanto, a maneira pela qual o APD passou a ser ofertada é a mesma, sendo resultado da luta das famílias dos estudantes. Após diversas negativas da SEEDF no que se refere à continuidade da escolarização dos estudantes acamados, as famílias se negaram a desistir. Desse modo, questionaram as regras burocráticas criadas pelas diversas instâncias da Secretaria de Educação e verdades apresentadas como absolutas e intransponíveis. Assim, dialogaram e, quando se viram sem alternativas, buscaram o direito à Educação junto ao Poder Judiciário.

Para Vigotski (2018), o aprender e desenvolver é importante a todos os seres humanos e, independente de sua condição orgânica, é necessário oportunizar a todos vivências. Assim, a família e a escola como espaço de construção têm um papel fundamental nesse processo de inserção na cultura e na sociedade.

As famílias dos estudantes em situação de APD possuem características singulares em relação à dinâmica organizacional. Entretanto, notamos serem compostas em sua maioria no afeto, tendo uma forte presença da socioafetividade. Os componentes das famílias se arranjam para atender às necessidades parentais, procuram ressignificar as diferentes rupturas e tentam lidar com as mudanças conexas aos aspectos sociais, profissionais, financeiros e o curso da patologia. Nesse sentido, buscam lidar com diferentes desafios provocados pelas novas necessidades de acesso a bens e serviços, imprescindíveis no cuidado dos sujeitos.

A dinâmica organizacional tem como intencionalidade atender às necessidades parentais, importantes para o cuidado com a saúde dos estudantes, mais especificamente no

⁶⁹ Currículo Funcional: tem como objetivo o desenvolvimento das habilidades básicas, voltada a proporcionar ao estudante a prática de uma multiplicidade de ações que lhe possibilite lidar com situações cotidianas com maior autonomia.” (BRASÍLIA, 2010, p. 53).

que se refere à alimentação, à higiene pessoal, ao lazer, aos medicamentos, à busca por profissionais de diversas áreas, entre eles os professores.

As ações realizadas pelas diferentes famílias foram em prol do acesso a bens e serviços essenciais para a vida de seus filhos, entre eles a escolarização, sendo esta uma forma de proporcionar saberes, os quais podem auxiliar no curso da doença, pois têm consciência das limitações orgânicas, mas observam potenciais a serem desenvolvidos e sabem da importância e da inclusão.

Cabe ressaltar que a aprendizagem dos filhos para essas famílias é fator essencial. Iniciam muito cedo a ensinar uma Comunicação Alternativa (CA), detalhes da rotina, importância do cuidado, entre outros. Assim, a escolarização precisa ter ações pedagógicas efetivas para as necessidades dos estudantes em situação de APD. De acordo com Vigotski (2006), o uso de signos é um dos primeiros ensinamentos ofertados pelas famílias, no intuito de construir uma comunicação entre a criança e os demais membros.

As famílias dos estudantes em situação de APD desejam uma escolarização que proporcione contextos de ensino-aprendizagem e propiciem a inserção social e saberes que auxiliem em uma melhor comunicação. Essas famílias acompanham sistematicamente as aulas e, quando estão aquém das expectativas, cobram mudanças, principalmente quando o olhar do professor do APD ao sujeito acamado se pauta em uma concepção inatista e ambientalista.

Ao nosso ver, as concepções dos professores do APD sobre a aprendizagem e o desenvolvimento presentes na escolarização influenciam as ações realizadas pelos docentes e têm como consequência a construção de contextos de exclusão, integração e segregação e/ou inclusão.

Em uma pequena parcela dos professores do APD entrevistados, observamos a concepção inatista sobre a aprendizagem e o desenvolvimento. O olhar desses profissionais considerava apenas as condições orgânicas. Em outros momentos, adotavam um discurso ambientalista, avaliando apenas o contexto familiar para a organização das atividades a serem propostas, se configurando situações de exclusão, segregação e/ou integração. Detectamos, por exemplo, que as atividades apresentadas eram direcionadas apenas às famílias; com materiais caracterizados pela retirada de conteúdos acadêmicos e/ou de temas a serem abordados. No discurso desses docentes, as condições físicas dos sujeitos acamados e de suas famílias justificavam a negação da escolarização ao estudante em situação de APD e a infantilização de adolescentes e adultos.

Por outro lado, as práticas dos professores com alinhamento à concepção sobre a aprendizagem e o desenvolvimento baseados na Teoria Histórico-Cultural apontam para um olhar além das características físicas dos estudantes em situação de APD. A organização do trabalho pedagógico se pautava em proporcionar contextos de ensino-aprendizagem considerando à filogênese, à sociogênese e a ontogênese. Para tal, os docentes buscavam informações, em uma escuta e atenção para as potencialidades e para a construção de caminhos frente às limitações dos sujeitos.

A condição orgânica não é impedimento para a oferta da escolarização. Ao contrário, é imprescindível frente ao curso da doença. Por exemplo, o estudante em situação de APD tem uma doença degenerativa e aos poucos irá perder os movimentos. Ser alfabetizado, aprender usar prancha com o intuito de melhorar a comunicação e/ou construir uma via de CA eficaz significa qualidade de vida, equidade e participação social.

As percepções dos professores e das famílias sobre os estudantes em situação de APD na perspectiva do desenvolvimento humano baseada na Teoria Histórico-Cultural apontam para um olhar direcionado às características dos estudantes em situação de APD, encontrando elementos relacionados a diversos aspectos, entre eles: a aprendizagem; o desenvolvimento; a atenção; a interação social; a memória; a percepção; a realização de atividades; a curiosidade e a rotina.

As características dos estudantes em situação de APD corroboram o entendimento do sujeito tal como proposto por Vigotski. Esse sujeito possui aspectos da filogênese, da sociogênese e da ontogênese, constituindo sua singularidade. Os estudantes evidenciam ter aprendido diversos saberes ofertados pela família e pela escola, entre elas a organização de atividades diárias.

Igualmente demonstram atenção e desejo de realizar atividades, curiosidade em temáticas diversas, desde a utilização de tecnológicas de comunicação, histórias e atividades sociais. Evidenciam utilizar a memória como propulsora de diversas ações no contexto social e de escolarização. Realizam diversas atividades de interação social ao tempo em que muitos utilizam uma CA construída junto à família.

Essas mesmas famílias, frente à negativa da SEEDF no que se refere à oferta da escolarização necessária a seus filhos, recorrem ao Poder Judiciário. Todas essas ações de busca pelo direito e a inércia da Secretaria de Educação impactam diretamente os trabalhadores da Educação atuantes no “chão da escola”; muitos deles só ficam sabendo da existência da modalidade APD quando o documento de enturmação chega à escola.

As impressões dos trabalhadores da Educação da rede escolar pública do Distrito Federal sobre o APD no Distrito Federal são de reconhecimento da luta das famílias frente à ineficácia planejada e intencional da SEEDF. Tais profissionais têm consciência sobre a relevância da escolarização e demonstram angústia e frustração diante da negativa do direito constitucional à escolarização.

Diante do atropelamento da máquina administrativa, que possui um discurso e ações díspares, os trabalhadores da Educação, como já dito, mostram-se angustiados e frustrados, pois vivenciam no “chão da escola” a importância da oferta de uma escolarização atendendo às NEE dos estudantes em situação de APD. Assim agem em busca de construir redes de apoio em prol de mudanças e de ações dentro das brechas permitidas pelo contexto, afinal a SEEDF não pode negar a efetividade de uma determinação judicial.

As redes de apoio, formadas no diálogo com muitos profissionais de Educação e com a família, agem em diferentes frentes e se fortalecem mutuamente entre seus membros. Entre as ações de impacto direto aos estudantes em situação de APD, estão: informação e formação sobre a modalidade de ensino; questionamentos sobre a regulamentação junto às instâncias superiores; organização do trabalho pedagógico, visando à aprendizagem e ao desenvolvimento; construção e utilização de recursos pedagógicos adaptados; promoção de vivências e de interações com a unidade de ensino.

Os Estados brasileiros, em sua maioria, não fogem à regra da inoperância relacionada ao APD do Distrito Federal. A maioria possui a oferta como política pública de governo, sem leis regulamentadoras da modalidade de ensino. Apesar de serem organizadas por portarias e decretos, para serem ofertadas, necessitam também do instrumento da lei, no sentido de se configurar uma política pública e não uma ação de governo isolada.

Os estados do Rio Grande do Norte e do Rio de Janeiro se destacam de todas as unidades da Federação em relação a essa modalidade de ensino, pois são os únicos com leis específicas pertinentes ao APD. As Assembleias Legislativas trabalharam em prol de construir normativos, pensando nos estudantes acamados e/ou em convalescença que estão em residências e/ou em Casas de Apoio.

Entretanto, apenas o Estado do Rio Grande do Norte se destaca como unidade da Federação como leis referentes ao APD, mas, também, com ações visando à implementação pela Secretaria de Educação internamente e externamente, com diversas parcerias e diálogos com a sociedade, em uma busca por encontrar soluções para entraves cotidianos conexos ao cuidado de sujeitos acamados que não podem frequentar fisicamente a escola por motivos de saúde.

Cabe aos profissionais da Educação e à sociedade promoverem o diálogo sobre o direito de dar continuidade à escolarização, mesmo em situação de cuidados com a saúde, em um movimento de escuta sobre as dificuldades e as possibilidades, com a finalidade de efetivamente construir de contextos de ensino-aprendizagem diante das rupturas provocadas pelo adoecimento. Segundo Maito (2018), constitui-se como parte da luta pela efetivação do APD:

O trabalho dos profissionais da educação em conscientizar a comunidade escolar sobre a existência dessa modalidade de ensino e de sua obrigatoriedade é imprescindível quando se pretende atender o direito desses estudantes. A informação sobre os direitos garantidos por lei, é o meio mais eficiente, quando se pretende reclamá-los (MAITO, 2018, p. 61).

Corroboramos o entendimento de Boneti (2017) sobre as políticas públicas. Para o autor, elas “são criadas e colocadas em prática a partir de uma determinada concepção de sociedade e de um fundamento teórico. São concepções que fundamentam a elaboração e a efetivação de políticas públicas” (BONETI, 2017, p. 15, tradução nossa). A política pública educacional para o APD se relaciona, também, à mudança de concepção sobre a saúde, o adoecimento e o cuidar, bem como a importância da escolarização nesse contexto. Esse fator traz a necessidade de uma política pública de Estado, na qual haja discussões em todos os níveis sobre as dimensões da Educação na vida dos sujeitos.

A pesquisa sobre as características dos estudantes em situação de APD no Distrito Federal mostra sujeitos com possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento. Por esse motivo, muitas famílias se mobilizam com a intenção de garantir o direito ao APD. Diante da inoperância da SEEDF, muitas delas tiveram que recorrer ao Poder. Como resposta às demandas, o movimento da Secretaria é de burocratizar, impondo às famílias esperas intermináveis, em diversas instâncias, criando uma cultura de seleção do direito à educação à revelia da Constituição brasileira, que preconiza o direito a todos. Ao mesmo tempo, não informa às escolas sobre o direito à modalidade e, em muitos casos, impõe a oferta de atividades domiciliares a todos os estudantes acamados e ou em convalescença que estão em suas residências e/ou em Casas de Apoio.

Desconsiderando a importância de tratar todos os cidadãos com equidade, a SEEDF não cumpre sua função social pela qual foi criada, ou seja, de ofertar escolarização a todos. Na prática, nega não só a escolarização, mas também o direito à dignidade do sujeito acamado que não pode frequentar fisicamente a escola, de ser cuidado como ser humano em suas necessidades básicas: como aprender, participar da cultura e de estar incluso.

Ao nosso ver, a política pública para de oferta do APD no Distrito Federal necessita de um olhar coletivo, desde a construção de leis referentes à modalidade de ensino até o diálogo entre diversos setores da sociedade, os quais fazem parte do atendimento dos sujeitos acamados e/ou em convalescença, seja em internação domiciliar ou quando demanda maiores cuidados referentes à saúde ou acesso a diversos bens e serviços. Assim, todos os segmentos precisam dialogar em prol de construir uma rede de apoio realmente efetiva, considerando, portanto, as necessidades e características dos estudantes em situação de APD na perspectiva de uma Educação Inclusiva.

Frente aos diversos aspectos a considerar para encontrar caminhos e ações a serem desenvolvidas em prol dos sujeitos acamados e/ou em convalescença que não podem frequentar fisicamente a escola por motivos de saúde, entre eles os que precisam do APD, é preciso partir do princípio que a coletividade também está envolvida nessa causa. Isso não é uma opção, mas, sim, uma necessidade que perpassa por todos os envolvidos, desde a escola, os professores, as famílias, os cuidadores, as equipes de saúde, o Estado até a sociedade. Portanto, é necessário construir pontes entre os órgãos governamentais e as diversas vertentes da sociedade. Todos precisam cumprir seu papel em prol da inclusão de tais estudantes, sendo incabível o silêncio frente à negação do direito à Educação, assim como, a postergação da adoção de medidas reais para resolver a atual situação do Atendimento Pedagógico Domiciliar no Distrito Federal na perspectiva de uma Educação Inclusiva.

REFERÊNCIAS

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Carta de Serviços ao cidadão**. Brasília, DF: SEEDF, 2020. Disponível em: <http://www.educacao.df.gov.br/carta-de-servico-pdf/>. Acesso em: 1 set. 2020.

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

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Organização e tradução Zoia Prestes, Elizabeth Tunes. Rio de Janeiro: EPapers, 2018.

APÊNDICE A - CRONOGRAMA DA PESQUISA



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB

FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

DZETA INVESTIGAÇÕES EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA - DIEM

Pesquisadora: Helma Salla.

Orientador: Prof. Dr. Geraldo Eustáquio Moreira.

Título: Os estudantes em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar: características individuais e os contextos familiares e escolares

CRONOGRAMA

Atividades		Previsão de Início	Previsão de Término
Levantamento bibliográfico		01/08/2020	30/06/2022
Avaliação do Comitê de Ética		10/03/2020	30/03/2021
Homologação da Banca de qualificação		1ºsem 2021	
Qualificação		24/02/2021	
Dia previsto para o início da coleta de dados da pesquisa de campo		08/04/2021	
Trabalho de campo/ coleta de dados		08/04/2021	03/12/2021
Artigo 01	Pesquisa junto à SEEDF para identificar quantos são e onde estão matriculados e quem são os estudantes em situação de APD no Distrito Federal	08/04/2021	03/12/2021
Artigo 02	Realizar entrevista semiestrutura com os pais e/ou responsáveis dos estudantes em situação de APD do Distrito Federal.	03/05/2021	03/12/2021

Artigo 03	Realizar entrevista semiestrutura com os professores dos estudantes em situação de APD do Distrito Federal	03/05/2021	03/12/2021
Artigo 04	Realizar entrevista semiestrutura com os professores dos estudantes em situação de APD do Distrito Federal	03/05/2021	03/12/2021
Artigo 05	Realizar entrevista semiestrutura com os pais dos estudantes em situação de APD do Distrito Federal Realizar entrevista semiestrutura com os professores dos estudantes em situação de APD do Distrito Federal	03/05/2020	03/12/2021
Artigo 06	Realizar pesquisa sobre as estratégias implementadas relacionadas à escolarização de sujeitos acamados que não podem frequentar fisicamente a escola	03/05/2021	03/12/2021
Processamento dos dados análise dos dados			Até 30/06/2022
Revisão do texto / correções e ajustes finais			Até 30/06/2022
Finalização da tese			Até 30/06/2022
Entrega e defesa da tese			Até 31/08/2022

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB****FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE****DZETA INVESTIGAÇÕES EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA - DIEM****Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “Os estudantes em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar: características individuais e os contextos familiares e escolares”, de responsabilidade de Helma Salla, estudante de doutorado da Universidade de Brasília, matrícula 180143018 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília – PPGE/UnB. O objetivo desta pesquisa é analisar as características individuais, familiares e escolares de estudantes em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar no Distrito Federal. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fitas de gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda do/da pesquisador/a responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de entrevista semiestruturada. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco.

Espera-se com esta pesquisa proporcionar dados relevantes para o entendimento da oferta de escolarização aos estudantes em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar no âmbito do Distrito Federal.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do

telefone (61) 996987375 ou pelo e-mail helmasalla@gmail.com. Ou entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília no Telefones: **(61)3107-1592** ou via e-mail: **cep_chs@unb.br**.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de publicação científica, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: **cep_chs@unb.br**. ou via telefone **(61) 3107- 1592**.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

Assinatura do/da participante

Assinatura do/da pesquisador/a

Brasília, de de 2021

Documento em duas vias:

1° via colaborador(a)

2° via pesquisadora

APÊNDICE C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGEM E SOM



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB

FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

DZETA INVESTIGAÇÕES EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA - DIEM

Termo de autorização para utilização de imagem e som de voz para fins de pesquisa

Eu, _____, autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado/a na pesquisa intitulado “Os estudantes em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar: características individuais e os contextos familiares e escolares” de responsabilidade da pesquisadora Helma Salla, estudante de doutorado da Universidade de Brasília, Matrícula 180143018, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília – PPGE/UnB.

Minha imagem e som de voz podem ser utilizados para análise por parte da equipe de pesquisa, apresentações em conferências profissionais e/ou acadêmicas e atividades educacionais, desde que sejam mantido o anonimato.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam eles televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e à pesquisa explicitados acima.

Tenho ciência, também, de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e som de voz são de responsabilidade da pesquisadora responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso da minha imagem e som de voz para fins de pesquisa, nos termos acima descritos.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com o participante.

Assinatura do/da participante

Assinatura do/da pesquisador/a

Brasília, de de 2021

Documento em duas vias:

1° via colaborador(a)

2° via pesquisadora

APÊNDICE D – CARTA DE REVISÃO ÉTICA



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB

FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

DZETA INVESTIGAÇÕES EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA - DIEM

Carta de revisão ética

As pesquisas que envolvem seres humanos precisam estar assentadas no cuidado para a preservação dos direitos garantidos em nosso código penal. Nesse mesmo sentido, cabe ressaltar que o contexto que pretendemos pesquisar demanda uma maior atenção, pois é composto por estudantes que recebem Atendimento Pedagógico Domiciliar (APD) e possuem Necessidades Educacionais Específicas (NEE), estando sem frequentar fisicamente a escola por motivo de saúde.

Dessa forma, como princípio base e essencial da pesquisa, nos comprometemos a preservação e o asseguramento dos direitos que lhes são respaldados em leis. Ademais teremos todos os cuidados para garantir a integridade dos participantes e de seus responsáveis, para tanto, estaremos à disposição para sanar as eventuais dúvidas sobre a realização do estudo.

Ressaltamos que os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) serão entregues em tinta e em Braille (caso necessário) para os sujeitos que participarão da pesquisa. Faremos a leitura em voz alta e em libras (caso necessário) com o intuito de esclarecermos as possíveis dúvidas que os participantes possam vir a ter sobre o estudo.

Será assegurado a confidencialidade das informações coletadas sobre os participantes, as gravações de áudio serão mantidas em sigilo e utilizadas apenas para compor os estudos.

Riscos e questões éticas da pesquisa

Em relação aos riscos da pesquisa, temos a questão dos agentes patológicos presentes no meio ambiente, como por exemplo, o Covid-19, que atualmente assola o mundo nessa pandemia. Seguiremos as orientações de biossegurança estabelecidas pelos órgãos oficiais, entre elas podemos citar: uso de máscara, luvas e higienização dos materiais manipulados, outrossim, evitando aglomerações e exposições a contaminação em outros locais, usando

máscara e luvas em locais públicos, enquanto for determinado pelos órgãos oficiais.

No primeiro artigo, a pesquisa documental com recolha por via eletrônica, na etapa das entrevistas, caso seja necessário, realizaremos a pesquisa com os adultos de forma virtual, evitando o contato físico, até que se regularize ou se estabilize o momento de pandemia.

Nas entrevistas estruturadas, caso observemos certo desconforto e/ou constrangimento, perguntaremos aos participantes se desejam interromper a pesquisa, pois não acarretará nem um prejuízo ao mesmo.

Quanto à divulgação dos dados coletados, ressaltamos que as identidades dos participantes serão mantidas em sigilo e utilizadas apenas para efeitos da pesquisa que estamos desenvolvendo.

O outro risco se relaciona a um possível incômodo dos estudantes em situação de APD pela presença de uma pessoa estranha ao ambiente, dessa forma, primeiramente buscaremos a aproximação, criando vínculos, entendendo um pouco da rotina, observando possibilidades de interações.

Benefícios

Nossa intencionalidade de pesquisar quais são as características individuais, familiares e escolares de estudantes em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar no Distrito Federal, se relaciona a defesa que a efetivação do Atendimento Pedagógico Domiciliar (APD) na perspectiva da Educação Inclusiva perpassa pelo entendimento minucioso das características individuais e os contextos familiares e escolares de estudantes em situação de APD.

Ademais o Distrito Federal tem ofertado pouco acesso à escolarização a crianças que precisariam estar em situação de APD, mesmo com as leis com a nossa Constituição.

garantir a universalização da Educação, pesquisar o contexto, se relaciona a construir dados científicos que corroborem para a implantação dessa política pública a todos.

Brasília, de de .

Prof.^a Drda. Helma Salla
(pesquisadora)

Prof. Dr. Geraldo Eustáquio Moreira
Universidade de Brasília – UnB Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Dzeta Investigações em Educação Matemática - DIEM (Orientador).

APÊNDICE E– CARTA ÀS CRE (CAPÍTULO II)**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB****FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE****DZETA INVESTIGAÇÕES EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA - DIEM****Carta as Coordenações Regionais de Ensino**

Senhor (a)

Diretor(a) da Coordenação Regional de Ensino de,

Estamos realizando uma pesquisa de Doutorado cujo título é: “Os estudantes em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar: características individuais e os contextos familiares e escolares”, de responsabilidade da pesquisadora Helma Salla, matrícula 180143018, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília – PPGE/UnB. O objetivo da referida pesquisa é analisar as características individuais, familiares e escolares de estudantes em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar no Distrito Federal, cuja função social é de colaborar para o melhoramento da oferta dessa modalidade de ensino no Distrito Federal.

O projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone **(61) 996987375** ou pelo e-mail **helmasalla@gmail.com**. Ou entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília no Telefones: **(61)3107-1592** ou via e-mail: **cep_chs@unb.br**.

De acordo com a Lei nº 4.990, de 12 de dezembro de 2012, que regula o acesso às informações no Distrito Federal previsto no Art. 5º, XXXIII, no Art. 37, § 3º, II, e no Art. 216, § 2º, da Constituição Federal e nos termos do Art. 45, da Lei Federal nº 12.527, de 18 de novembro de 2011, e dá outras providências. Que preconiza em seu Art. 6º Cabe aos órgãos e

às entidades do Poder Público Distrital, observadas as normas e os procedimentos específicos aplicáveis, assegurar: especificamente no “V – informação sobre atividades exercidas por órgãos ou entidades, inclusive as relativas à sua política, à sua organização e aos seus serviços.”

Venho, por meio desse, solicitar informações sobre a quantidade de estudantes que estão matriculados no Atendimento Pedagógico Domiciliar na Coordenação Regional de Ensino de.....(colocar cada regional), por unidade de ensino, etapa/modalidade e período/ano/série/segmento.

1) Coordenação Regional de Ensino: () CRE Brazlândia, () CRE Ceilândia, () CRE Gama, () CRE Guará, () CRE Núcleo Bandeirante, () CRE Paranoá, () CRE Planaltina, () CRE Plano Piloto, () CRE Recanto das Emas, () CRE Samambaia, () CRE Santa Maria, () CRE São Sebastião, () CRE Sobradinho, () CRE Taguatinga.
2) Quantos estudantes em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar e estão matriculados na CRE?
3) Qual é a demanda (solicitação) de Atendimento Pedagógico Domiciliar na Coordenação Regional de Ensino em 2019 e 2020?
4) Em quais unidades de ensino os estudantes em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar estão matriculados?
5) Qual é a série/turma dos estudantes em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar?
6) Qual o tempo de respostas em média para resposta a solicitação de Atendimento Pedagógico Domiciliar?

Brasília, de de .

Prof.^a Drda. Helma Salla
(pesquisadora)

APÊNDICE F– CARTA AS UNIDADES DE ENSINO (CAPÍTULO II)**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB****FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE****DZETA INVESTIGAÇÕES EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA - DIEM****Carta às unidades de ensino**

Senhor (a)

Diretor(a) da,

Estamos realizando uma pesquisa de Doutorado cujo título é: “Os estudantes em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar: características individuais e os contextos familiares e escolares”, de responsabilidade da pesquisadora Helma Salla, matrícula 180143018, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília – PPGE/UnB. O objetivo da referida pesquisa é analisar as características individuais, familiares e escolares de estudantes em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar no Distrito Federal, cuja função social é de colaborar para o melhoramento da oferta dessa modalidade de ensino no Distrito Federal.

O projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (61) 996987375 ou pelo e-mail helmasalla@gmail.com. Ou entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília no Telefones: (61)3107-1592 ou via e-mail: cep_chs@unb.br.

De acordo com a Lei nº 4.990, de 12 de dezembro de 2012, que regula o acesso às informações no Distrito Federal previsto no Art. 5º, XXXIII, no Art. 37, § 3º, II, e no Art. 216, § 2º, da Constituição Federal e nos termos do Art. 45, da Lei Federal nº 12.527, de 18 de novembro de 2011, e dá outras providências. Que preconiza em seu Art. 6º Cabe aos órgãos e às entidades do Poder Público Distrital, observadas as normas e os procedimentos específicos

aplicáveis, assegurar: especificamente no “V – informação sobre atividades exercidas por órgãos ou entidades, inclusive as relativas à sua política, à sua organização e aos seus serviços.”

Venho, por meio dessa carta, solicitar informações sobre o Atendimento Pedagógico Domiciliar em específico:

1. Qual a quantidade de estudantes que estão matriculados no Atendimento Pedagógico Domiciliar por etapa/modalidade e período/ano/série/segmento?
2. Qual a quantidade de professores que estão alocados no Atendimento Pedagógico Domiciliar?
3. Como se organizam em relação ao Atendimento Pedagógico Domiciliar nas questões pedagógicas?
4. Como se organizam em relação ao Atendimento Pedagógico Domiciliar nas questões de disponibilização de materiais aos professores que atuam no Atendimento Pedagógico Domiciliar?
5. Como é disponibilizado à comunidade as informações sobre a oferta do Atendimento Pedagógico Domiciliar?
6. Como abordam o Atendimento Pedagógico Domiciliar no Projeto Político Pedagógico da unidade de ensino?

Brasília, de de .

Prof.^a Drda. Helma Salla
(pesquisadora)

APÊNDICE G - PESQUISA DE DADOS SOCIODEMOGRÁFICO PARA OS PAIS OU RESPONSÁVEIS (CAPÍTULO III)



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB

FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

DZETA INVESTIGAÇÕES EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA - DIEM

Questionário para os pais ou responsáveis

No TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) você aceitou a participar da pesquisa “Os estudantes em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar: características individuais e os contextos familiares e escolares”, de responsabilidade da pesquisadora Helma Salla, matrícula 180143018, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília – PPGE/UnB.

Explicitamos que nessa parte da pesquisa faremos entrevista semiestruturada. Para o registro dos dados utilizaremos, questionário semiestruturado e diário de campo e gravação de áudio. Essa entrevista poderá acontecer em mais de um encontro a depender da sua disponibilidade. Podemos realizá-la preferencialmente pessoalmente, mas caso não possa podemos realizar via *Google Meet* (virtualmente em teleconferência).

Pesquisa de dados sociodemográficos

1. Qual é a tua idade?				
<input type="checkbox"/> até 25 anos	<input type="checkbox"/> entre 26 e 30 anos	<input type="checkbox"/> entre 31 e 35 anos	<input type="checkbox"/> entre 36 e 40 anos	
<input type="checkbox"/> entre 41 e 45 anos	<input type="checkbox"/> entre 46 e 50 anos	<input type="checkbox"/> entre 51 e 55 anos	<input type="checkbox"/> entre 56 e 60 anos	
<input type="checkbox"/> entre 61 e 65 anos	<input type="checkbox"/> mais que 65 anos			
2. Com qual gênero você se identifica?				
<input type="checkbox"/> Masculino	<input type="checkbox"/> Feminino	<input type="checkbox"/> Prefiro não dizer	<input type="checkbox"/> Outro (Por favor especifique)	
3. Qual é o seu estado civil?				
<input type="checkbox"/> Casado(a)	<input type="checkbox"/> Viúvo(a)	<input type="checkbox"/> Solteiro(a)	<input type="checkbox"/> Divorciado(a)	<input type="checkbox"/> Prefiro não dizer
<input type="checkbox"/> Outro (Por favor especifique)				

4. Qual é o nível mais alto de escolaridade?							
<input type="checkbox"/> não frequentou a escola		<input type="checkbox"/> Ensino Fundamental incompleto			<input type="checkbox"/> Ensino Fundamental completo		
<input type="checkbox"/> Ensino Médio incompleto		<input type="checkbox"/> Ensino Médio completo			<input type="checkbox"/> Ensino Superior incompleto		
<input type="checkbox"/> Graduação		<input type="checkbox"/> Especialização		<input type="checkbox"/> Mestrado		<input type="checkbox"/> Doutorado	
5. Faz algum curso atualmente?							
<input type="checkbox"/> Não		<input type="checkbox"/> sim (Por favor especifique)					
6. Você está trabalhando atualmente?							
<input type="checkbox"/> Não		<input type="checkbox"/> sim (Por favor especifique em qual área)					
7. Quantas pessoas vivem em sua casa?							
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8
<input type="checkbox"/> outro, especifique por favor							
8. Quantas pessoas da família trabalham?							
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 0
<input type="checkbox"/> outro, especifique por favor:							
9. Quantas em trabalho formal?							
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 0
10. Qual é a média de renda mensal da família?							
11. Grau de parentesco com o estudante em situação de APD?							
<input type="checkbox"/> Mãe	<input type="checkbox"/> Pai	<input type="checkbox"/> Avô	<input type="checkbox"/> Avó	<input type="checkbox"/> Irmão(a)	<input type="checkbox"/> Filho		
<input type="checkbox"/> Filha	<input type="checkbox"/> Cônjuge	<input type="checkbox"/> Sem vínculo familiar	<input type="checkbox"/> vínculo socioafetivo, especifique:				

Assinatura do/da participante

Assinatura do/da pesquisador/a

Brasília, de de 2021

Documento em duas vias:

1° via colaborador(a)

2° via pesquisadora

APÊNDICE H – ENTREVISTA PARA AS FAMÍLIAS (CAPÍTULO III)**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB****FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE*****DZETA* INVESTIGAÇÕES EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA - DIEM****Questões abertas:**

- (1) como vocês se organizam no dia a dia? quem cuida do que é relacionado à escola? e a alimentação? e os cuidados com a higiene, a limpeza? o lazer?
- (2) que mudanças aconteceram nessa organização depois do adoecimento do estudante em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar? (usamos o nome, na entrevista);
- (3) quais são suas expectativas quanto ao Atendimento Pedagógico Domiciliar e o aprendizado do seu filho?

APÊNDICE I - QUESTIONÁRIO DEMOGRÁFICO DOS PROFESSORES



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB

FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

DZETA INVESTIGAÇÕES EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA - DIEM

Questionário para os professores

No TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) você aceitou a participar da pesquisa “Os estudantes em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar: características individuais e os contextos familiares e escolares”, de responsabilidade da pesquisadora Helma Salla, matrícula 180143018, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília – PPGE/UnB.

Explicitamos que nessa parte da pesquisa faremos entrevista semiestruturada. Para o registro dos dados utilizaremos, questionário semiestruturado e diário de campo e gravação de áudio. Essa entrevista poderá acontecer em mais de um encontro a depender da sua disponibilidade. Podemos realizá-la preferencialmente pessoalmente, mas caso não possa podemos realizar via *Google Meet* (virtualmente em teleconferência).

Pesquisa de dados demográficos

1. Qual é a tua idade?			
<input type="checkbox"/> até 25 anos	<input type="checkbox"/> entre 26 e 30 anos	<input type="checkbox"/> entre 31 e 35 anos	<input type="checkbox"/> entre 36 e 40 anos
<input type="checkbox"/> entre 41 e 45 anos	<input type="checkbox"/> entre 46 e 50 anos	<input type="checkbox"/> entre 51 e 55 anos	<input type="checkbox"/> entre 56 e 60 anos
<input type="checkbox"/> entre 61 e 65 anos	<input type="checkbox"/> mais que 65 anos		

2. Com qual gênero você se identifica?			
<input type="checkbox"/> Masculino	<input type="checkbox"/> Feminino	<input type="checkbox"/> Prefiro não dizer	<input type="checkbox"/> Outro (Por favor especifique)

3. Em qual área fez o curso de licenciatura?

4. Qual a sua maior formação?			
<input type="checkbox"/> Graduação	<input type="checkbox"/> Especialização	<input type="checkbox"/> (.....) Mestrado	<input type="checkbox"/> Doutorado

5. Fez algum curso específico para a área do Atendimento Pedagógico Domiciliar?	
<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> (...) sim (Por favor especifique)

6. Faz algum curso de formação continuada atualmente?	
<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> (...) sim (Por favor especifique)

7. Há quanto tempo trabalha no Atendimento Pedagógico Domiciliar?			
<input type="checkbox"/> menos de 1 ano	<input type="checkbox"/> entre 1 e 3 anos	<input type="checkbox"/> entre 3 e 6 anos	<input type="checkbox"/> entre 6 e 9 anos
<input type="checkbox"/> outro, especifique por favor			

. De quantos estudantes em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar você é professor (a)?							
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8
<input type="checkbox"/> outro, especifique por favor							

Assinatura do/da participante

Assinatura do/da pesquisador/a

Brasília, de de 2021

Documento em duas vias:

1° via colaborador(a)

2° via pesquisadora

**APÊNDICE J – ENTREVISTA AOS PROFESSORES SOBRE O ATENDIMENTO
OFERTADO (CAPÍTULO IV)**



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB

FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

***DZETA* INVESTIGAÇÕES EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA - DIEM**

Questões abertas

1. Me fale da organização do trabalho pedagógico no contexto do APD.
2. Como você observa o contato dos estudantes em situação de APD com os outros estudantes da escola?
3. Quais são os fatores que possibilitam que os estudantes em situação de APD aprendam?

**APÊNDICE L – ENTREVISTA AOS PROFESSORES SOBRE AS PERCEPÇÕES
(CAPÍTULO V)**



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB

FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

DZETA INVESTIGAÇÕES EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA - DIEM

Questões abertas – Jogo das percepções

Quadro 3 - Questões aplicadas no jogo das percepções

Quem são os estudantes	
Estudante 1	Características: em situação de APD desde o início de 2021 - possui seis anos de idade, nunca frequentou a escola fisicamente, está matriculado em uma Escola Classe, em turma de Educação Infantil. Segundo a família e as professoras, iniciou o conhecimento de cores, animais, integrantes da família, objetos, atividades lúdicas. As características físicas do Estudante 1 são: cognitivo preservado, tem diagnóstico de doença degenerativa, atualmente realiza movimentos de olhos e canto de boca, esporadicamente movimenta o braço. Está em internação desde bebê. Primeiramente, na condição de internamento hospitalar, atualmente está em internação domiciliar, <i>home care</i> , em uma instituição de acolhimento designada pelo Estado. A mãe visita-o uma vez por semana. Para a coleta de informações sobre o referido estudante, entrevistamos a Enfermeira, a Técnica de Enfermagem 1, que é a cuidadora, assim como a Professora 1.
Estudante 2	Características: em situação de APD desde setembro de 2020 - possui sete anos de idade, nunca frequentou a escola fisicamente, está matriculado em uma Escola Classe, em turma do ensino fundamental anos iniciais. Segundo a família e as professoras, iniciou o processo de alfabetização com o reconhecimento das letras, cores, animais. As características físicas do Estudante 2 são: diagnóstico de doença degenerativa que não afeta o cognitivo (atrofia muscular espinhal); possui comprometimento no sistema motor; realiza movimentos de olhos e dos dedos da mão; consegue balançar a perna e cabeça (recente). Está em internação desde bebê, primeiramente em situação hospitalar até quatro anos de idade, atualmente está em internação domiciliar (<i>home care</i>), em uma instituição de acolhimento designada pelo Estado. Mantém contato com a família de origem poucas vezes por semana. Para a coleta de informações sobre o referido estudante, entrevistamos a Enfermeira, a Técnica de Enfermagem 2, que é a cuidadora, assim como a Professora 2.
Estudante 3	Características: em situação de APD desde setembro de 2020 - adolescente com 15 anos de idade, já frequentou a escola fisicamente, está em processo de retorno e adaptação, matriculado em uma Escola Classe, em turma do ensino fundamental

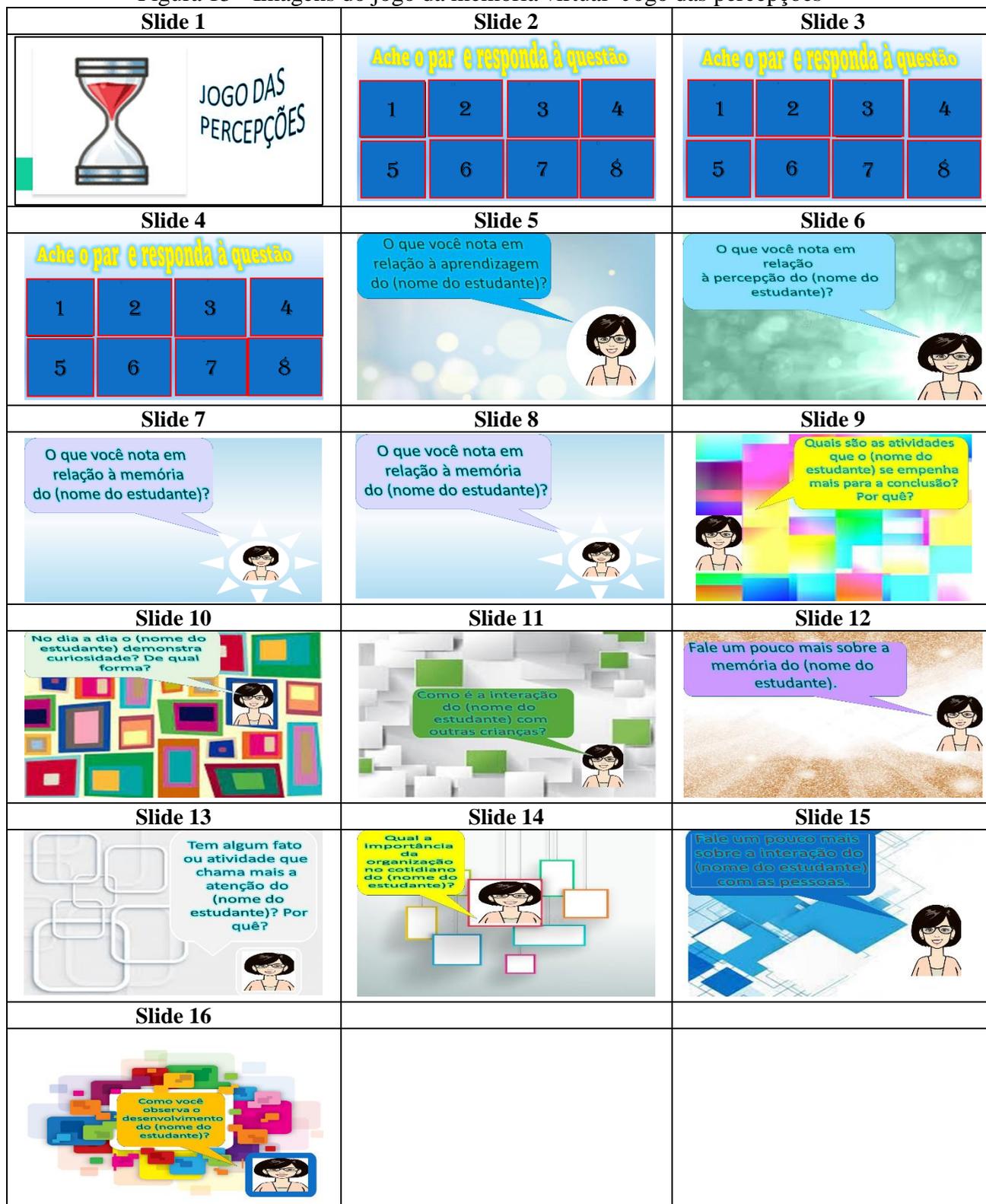
	anos iniciais. Segundo a família e as professoras, está em processo de alfabetização e letramento. As características físicas do Estudante 3 são: situação de convalescença, devido a um trauma físico (há alguns anos), esteve em internação hospitalar; atualmente está em internação domiciliar (homecare). Recentemente deixou de estar monitorado por aparelhos, não faz uso de traqueostomia e se alimenta via oral. Tem comprometimento no sistema motor e consegue ficar na cadeira de rodas por um curto período. Mantém contato com a família de origem poucas vezes por semana. Para a coleta de informações sobre o referido estudante, entrevistamos a Enfermeira, a Técnica de Enfermagem 3, que é a cuidadora, assim como a Professora 2.		
Estudante 4	Características: em situação de APD desde 2016, possui 30 anos de idade, já frequentou a escola fisicamente; mas com a perda dos movimentos passou a receber a escolarização em casa. Está matriculado em Classe Especial de Deficiências Múltiplas (DMU), em um Centro de Ensino Especial (CEE). Segundo a família e as professoras, desenvolve atividades diversas na perspectiva da qualidade de vida. As características físicas do estudante são: diagnóstico de doença rara degenerativa e paralisia cerebral, com significativa limitação de movimentos motores; audição preservada. Segundo a mãe, esteve em tratamento de saúde logo após o nascimento, a família buscou diversas formas de cuidá-lo, entre elas a escolarização. Devido ao curso da doença, perdeu os movimentos e passou a necessitar da internação domiciliar (<i>home care</i>). É cuidado por uma equipe médica e a família. Atualmente está alocado no apartamento da avó, mas os pais moram bem próximo. Para a coleta de informações sobre o referido estudante, entrevistamos a mãe, assim como a Professora 3.		
Organização dos Slides			
slide	Temas	Questões	
		professor	família
5	1. participação	Durante as aulas o (nome do estudante) participa? De qual forma?	Quais são as atividades que o (nome do estudante) gosta de participar?
6	2. aprendizagem	O que você nota em relação à aprendizagem do (nome do estudante)?	O que você nota em relação à aprendizagem do (nome do estudante)?
7	3. percepção	O que você nota em relação à percepção do (nome do estudante)?	O que você nota em relação à percepção do (nome do estudante)?
8	4. memória	O que você nota em relação à memória do (nome do estudante)?	O que você nota em relação à memória do (nome do estudante)?
9	5. realização de atividades	(nome do estudante) realiza as atividades propostas durante as aulas?	Quais são as atividades que o (nome do estudante) se empenha mais para a conclusão? Por quê?

10	6. curiosidade	Durante as aulas o (nome do estudante) demonstra curiosidade? De qual forma?	No dia a dia o (nome do estudante) demonstra curiosidade? De qual forma?
11	7. interação com os pares	Como é a interação do (nome do estudante) com outras crianças? Observação utilizamos termos diferentes de acordo com a idade: crianças: Estudante 1 e 2 adolescente: Estudante 3 pessoas: Estudante 4	Como é a interação do (nome do estudante) com outras crianças? Observação utilizamos termos diferentes de acordo com a idade: crianças: Estudante 1 e 2 adolescentes: Estudante 3 pessoas: Estudante 4
12	8. memória	Fale um pouco mais sobre a memória do (nome do estudante).	Fale um pouco mais sobre a memória do (nome do estudante).
13	9. atenção	Qual a temática ou atividade que mais chama a atenção do (nome do estudante)? Por quê?	Tem algum fato ou atividade que chama mais atenção do (nome do estudante)? Por quê?
14	10. Organização	Qual a importância da organização para a escolarização (nome do estudante)?	Qual a importância da organização no cotidiano do (nome do estudante)?
15	11. interação com os pares	Me fale um pouco mais sobre a interação do (nome do estudante) com as pessoas.	Me fale um pouco mais sobre a interação do (nome do estudante) com as pessoas.
16	12. desenvolvimento	como você observa o desenvolvimento do (nome do estudante)?	como você observa o desenvolvimento do (nome do estudante)?

Fonte: construção nossa.

Slides do Jogo da percepção

Figura 13 - Imagens do jogo da memória virtual- Jogo das percepções



Fonte: construção nossa usando os recursos de imagem do site Storyboardthat.

APÊNDICE M – ENTREVISTA AOS PAIS E/OU RESPONSÁVEIS (CAPÍTULO V)**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB****FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE*****DZETA* INVESTIGAÇÕES EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA - DIEM****Questões abertas**

- 1) Me fale um pouco sobre o (nome). Como ele é?
- 2) Como ele se relaciona com a escola?
- 3) Como é a relação dele com a família?
- 4) Como ele interage com as outras pessoas da comunidade?
- 5) Como ele se relaciona com você?
- 6) Como ele lida com as questões relacionadas à doença?
- 7) Como é a reação dele em relação à escola?
- 9) Quais são as suas potencialidades acadêmicas?
- 10) Quais são as necessidades específicas dele no cotidiano que são diferentes dos demais?
- 11) Fale de atividades que ele realiza sozinho e as que faz com a ajuda de outras pessoas
- 12) Me conte qualquer fato relacionado a ele que você julga ser importante.

APÊNDICE N - ENTREVISTA APLICADA AOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO
(CAPÍTULO VI)



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB

FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE

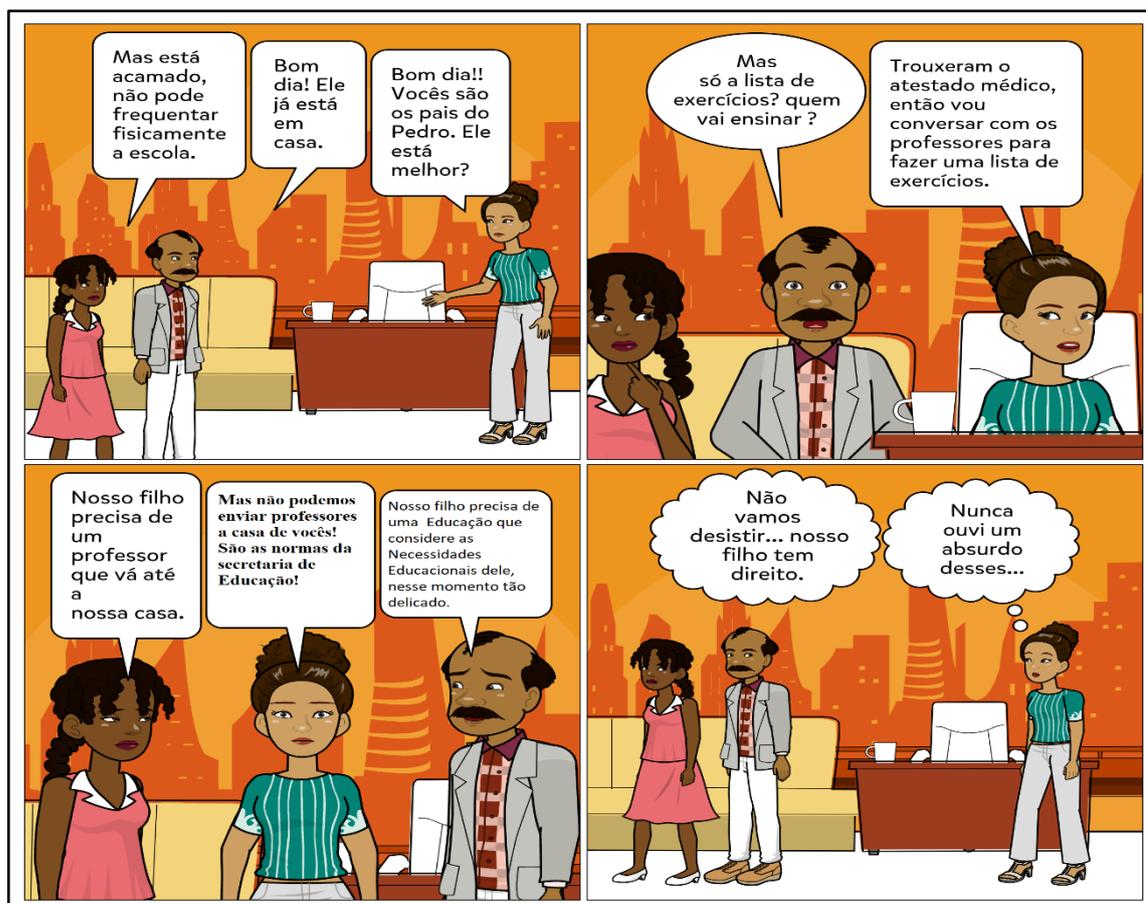
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

DZETA INVESTIGAÇÕES EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA - DIEM

Entrevista aplicada aos profissionais da Educação

Disparador temático

Figura 14 - História em quadrinhos representando o Atendimento Pedagógico Domiciliar no Distrito Federal



Fonte: construção nossa usando os recursos de imagem do site storyboardthat.

Questões aberta aplicada junto aos profissionais da Educação

1. Comente a história apresentada.
2. Existe estudante em situação de APD na escola, então quais são as ações que vocês desenvolvem ou já desenvolveram relacionadas ao Atendimento Pedagógico Domiciliar desse sujeito?

**APÊNDICE O - CARTA AOS(ÀS) SECRETÁRIOS(AS) DE ESTADO DE
EDUCAÇÃO (CAPÍTULO VII)**



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB

FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

DZETA INVESTIGAÇÕES EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA - DIEM

**Carta aos(às) Secretários(as) de Estado de Educação dos estados do Rio Grande do
Norte e Rio de Janeiro**

Senhor(a)

Secretário(a) de Educação,

Estamos realizando uma pesquisa de Doutorado cujo título é: “Os estudantes em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar: características individuais e os contextos familiares e escolares”, de responsabilidade da pesquisadora Helma Salla, matrícula 180143018, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília – PPGE/UnB. O objetivo da referida pesquisa é propor uma política pública para o Atendimento Pedagógico Domiciliar no Distrito Federal, cuja função social é de colaborar para o melhoramento da oferta dessa modalidade de ensino no Distrito Federal.

O projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone **(61) 996987375**, pelo e-mail **helmasalla@gmail.com** ou entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília nos telefones: **(61)3107-1592** ou **via e-mail: cep_chs@unb.br**.

O acesso às informações no está previsto no Art. 5º, XXXIII, no Art. 37, § 3º, II, e no Art. 216, § 2º, da Constituição Federal e nos termos do Art. 45, da Lei Federal nº 12.527, de 18 de novembro de 2011.

Venho, por meio desse, solicitar informações sobre a quantidade de estudantes que estão matriculados no Atendimento Pedagógico Domiciliar no Estado e como se organizam para a oferta dessa modalidade de ensino.

1) Quais os convênios realizados entre outras autarquias ou iniciativa privada?
2) Quais as normas que regulamentam a modalidade de ensino Atendimento Pedagógico Domiciliar no Estado?
2) Quantos estudantes em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar estão matriculados no Estado?
3) Qual é a demanda (solicitação) de Atendimento Pedagógico Domiciliar no Estado em 2019,2020 e 2021?
4) Qual o tempo de respostas, em média, para resposta à solicitação de Atendimento Pedagógico Domiciliar?
5) Em quais unidades de ensino os estudantes em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar estão matriculados?
6) Qual é a série/turma dos estudantes em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar?

Brasília, de de .

Prof.^a Drda. Helma Salla
(pesquisadora)