



**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE**  
**INSTITUTO DE BIOLOGIA**  
**CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM DIVERSIDADE E INCLUSÃO**

**SHEILA VENANCIA DA SILVA VIEIRA**

**ESTUDO DE CASO SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DO  
ATENDIMENTO PEDAGÓGICO DOMICILIAR EM  
BELFORD ROXO/RJ**

Dissertação de Mestrado submetida à Universidade Federal Fluminense visando  
à obtenção do grau de Mestre em Diversidade e Inclusão

**Orientador/a: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Márcia Denise Pletsch**



**NITERÓI**

**2017**

**SHEILA VENANCIA DA SILVA VIEIRA**

**ESTUDO DE CASO SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DO  
ATENDIMENTO PEDAGÓGICO DOMICILIAR EM BELFORD  
ROXO/RJ**

Trabalho em execução no projeto de pesquisa A escolarização de pessoas com deficiência intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem, com financiamento do Edital Apoio a projetos de pesquisa na área de humanidades/ 2011 da FAPERJ (Proc. n.º 110.061/2012) e do Programa Observatório da Educação da CAPES (edital 49/2012)

Dissertação de Mestrado submetida à Universidade Federal Fluminense como requisito parcial, visando à obtenção do grau de Mestre em Diversidade e Inclusão

**Orientador/a: Profª Drª Márcia Denise Pletsch**

**SHEILA VENANCIA DA SILVA VIEIRA**

**ESTUDO DE CASO SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DO  
ATENDIMENTO PEDAGÓGICO DOMICILIAR EM BELFORD  
ROXO/RJ**

Dissertação de Mestrado submetida à Universidade Federal Fluminense como requisito parcial, visando à obtenção do grau de Mestre em Diversidade e Inclusão

**Banca Examinadora:**

**Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Márcia Denise Pletsch – CMPDI/UFF (Orientador/Presidente)**

**Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Mário José Missagia Junior – CMPDI/UFF – DESU INES (Membro interno)**

**Prof<sup>a</sup> Annie Gomes Regig – PROPED/UERJ (Membro externo)**

**Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Alice Akemi Yamasaki – FEUFF (Suplente)**

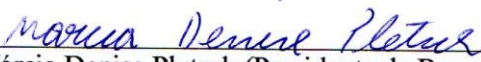
**64ª Ata de Defesa de Dissertação de Mestrado**

Aos vinte e nove dias do mês de junho de dois mil e dezessete, às treze e trinta horas, na sala 204 do Prédio do DST, Campus do Valonguinho, da Universidade Federal Fluminense, reuniu-se a Comissão Examinadora designada na forma regimental pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Diversidade e Inclusão, Modalidade Profissional (CMPDI) para julgar a dissertação orientada pela Dra. Márcia Denise Pletsch do CMPDI/ Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) apresentada pela aluna **SHEILA VENANCIA DA SILVA VIEIRA** sob o Título: **“ESTUDO DE CASO SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DO ATENDIMENTO PEDAGÓGICO DOMICILIAR EM BELFORD ROXO/RJ”**, requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Diversidade e Inclusão. Sob a condição de banca fechada, a candidata teve a oportunidade de expor o trabalho. Em seguida, foi arguida oralmente pelos membros da Banca, que, após deliberação, decidiu pela:

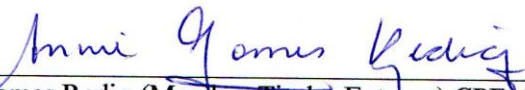
- ☒ Aprovação com entrega do documento corrigido no prazo máximo de 30 dias
- ☐ Aprovação com restrições condicionada ao atendimento das exigências e sugestões da banca (vide anexo) com entrega do documento corrigido no prazo máximo de \_\_\_\_\_ dias.
- ☐ Reprovação.

Nos termos do Regulamento Geral dos Cursos de Pós-Graduação desta Universidade, foi lavrada a presente ata, lida e julgada conforme vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

**Banca Examinadora:**

  
Dra. Márcia Denise Pletsch (Presidente da Banca), CPF: 891.622.770-49  
CMPDI/Universidade Federal Rural do Estado do Rio de Janeiro – UFRRJ

  
Dr. Mario Jose Missaglia Junior (Membro Titular), CPF: 026.086.657-13  
CMPDI/Universidade Federal Fluminense – UFF

  
Dra. Annie Gomes Redig (Membro Titular Externo) CPF: 053.271.327-30  
Faculdade Estado do Rio de Janeiro – UERJ

  
Dra. Alice Akemi Yamasaki (Membro Revisor e Suplente) CPF: 026.086.657-13  
CMPDI/Universidade Federal Fluminense – UFF

---

V658    Vieira, Sheila Venancia da Silva

Estudo de caso sobre a implementação do Atendimento pedagógico domiciliar em Belford Roxo/RJ. / Sheila Venancia da Silva Vieira – Niterói: [s. n.], 2017.

110 f.

Dissertação – (Mestrado em Diversidade e Inclusão) – Universidade Federal Fluminense, 2017.

1. Educação especial. 2. Educação inclusiva. 3. Deficiência intelectual. 4. Projeto político-pedagógico. 5. Política pública. 6. Belford Roxo (RJ). I. Título.

CDD. : 371.98153

---

*DEDICATÓRIA.*

*Dedico este trabalho aos meus grandes amores: André, Felipe, Guilherme e à Gabriel B., Gabriel S., Kauã, Alexander, Diego, Daniel, Erick, Hallison, entre tantos...E também as duas estrelas que brilham lá no Céu: Jennifer e Izadora.*

## AGRADECIMENTOS

Tenho muitos e muitos agradecimentos a fazer...

A Deus, sobre tudo e todos. Por seu cuidar inigualável, por seu infinito amor por mim. Não importa o que eu faça, Ele escolheu me amar...

Ao meu esposo, **André Vieira**, seu amor e cumplicidade, sua admiração e mãos dadas fazem minha vida mais completa e feliz. Em seu olhar eu encontro forças para superar os dias cinzentos e sorrir em dias azuis...

Aos meus filhos, **Luiz Felipe e Luiz Guilherme**, por cada instante de distração e risadas, por cada vez que me faziam voltar para o universo da nossa casa e da nossa família. Peço desculpas por todos os momentos de ausência, todos foram necessários para a construção de uma trajetória profissional honrada e digna de ser contada por vocês aos meus netos no futuro...

De semelhante forma, agradeço a minha família. Ao meu pai **Armando** (in memoriam), Minha mãe, **Bernardete**, minhas irmãs **Geisa e Amanda**, minhas Cúmplices-Cunhadas **Jussara e Guaraciara**, meus sobrinhos... Pessoas e rostos queridos... De cada um, eu extrai algo importante para me constituir no que sou agora. A admiração e incentivo de vocês me fez chegar onde estou. Vocês acreditaram mais em mim, às vezes, do que eu mesma.

Aos meus 50 Amigos queridos, os **Alunos da Turma CMPDI 2015**, estar junto com vocês foi necessário para me tornar mais forte e resistente. Tudo o que vivemos juntos, todos os nossos cafés, ficarão em um lugar muito especial da minha memória e do meu coração.

Aos meus Professores, Todos! Professores da graduação, das especializações, mas, em especial, aos Professores que se dedicaram a nossa turma de Mestrado. Cada ensinamento será honrado com meu comprometimento e dedicação aos nossos alunos com ou sem deficiência.

A Diretora do Instituto Municipal Helena Antipoff, Prof<sup>a</sup> **Kátia Nunes** e aos meus amigos do IHA, em especial a **Valeria Oliveira**. Atuar neste espaço me fez uma profissional incansável e persistente na busca por meu aperfeiçoamento profissional apoiada na concepção de aprendizagem enquanto condição humana. Agradeço a confiança e abertura que foi dispensada a mim.

De igual forma, agradeço à **Thyene, Luciana e Sílvia**. Em todo o processo do mestrado, e muito antes dele, a amizade e cumplicidade de cada uma de vocês,

além da parceria me forneceram o oxigênio para a caminhada nessa longa estrada. A Equipe da Escola Maria Mercedes Mendes Teixeira, em especial a Diretora **Renata Gama**. Sua confiança e sua forma de gestão são lições que perpassaram a relação profissional. Levarei seu exemplo para toda minha vida. De forma igual, agradeço a toda Equipe, **Jacinéia, Rosane, Leandro e Izaura**.

As minhas amigas e inspirações conquistadas com minha entrada na Rede Faetec, **Cristina Angélica, Vanessa e Elizabeth Canejo e todos os Professores da Educação Especial** desta rede de ensino. Os exemplos pessoais e o carinho de cada um de vocês, me fazem lutar para me superar as dificuldades da vida com aqueles que foram nossas opções fazem anos...

De forma reverenciada, agradeço ainda aos **meus alunos e suas famílias**. Renovo os meus votos de compromisso incansável com a escolarização e desenvolvimento de cada discente. Vocês são o motivo maior de tudo isso...

Ao maravilhoso Grupo de pesquisa “**Observatório de Educação Escolar: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem**”. Cada evento, reunião, foto, viagem, tarefa, cada um de vocês, me ajudaram a ser quem eu sou. Nossas empreitadas acadêmicas me fazem avançar e caminhar um pouco mais para atingir a operacionalização do nosso mútuo desejo de tornar a educação verdadeiramente **inclusiva**...

De forma especial, meus agradecimentos vão para a **Coordenação Geral do CMPDI** e para Professora Dr<sup>a</sup> **Cristina Delou**. Hoje se materializa um sonho de referencial profissional para a sociedade que teve eco por meio da construção e constituição do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão.

Agradeço imensamente aos Professores Doutores **Annie Gomes Redig, Mário José Missagia Junior, Alice Akemi Yamasaki** que formam a minha banca. De forma especial, cada Professor que hoje compõe este corpo de avaliação, me apoiou nesta caminhada. Suas palavras e ensinamentos serão levados comigo enquanto diretriz e exemplo. Esta é a banca perfeita! A banca dos meus sonhos! E, de forma emocionada, agradeço a Prof Dr<sup>a</sup> **Márcia Denise Pletsch**. Obrigada por nunca desistir de mim. Obrigada por cada palavra, ensinamento e por extrair o melhor e mais significativo do que eu poderia fazer, pensar e produzir. Sempre e sempre...Agradeço.

Sheila Venancia da Silva Vieira



## SUMÁRIO

|      |                                                |     |
|------|------------------------------------------------|-----|
|      | LISTA DE FIGURAS .....                         | X   |
|      | LISTA DE QUADROS.....                          | XI  |
|      | LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS ..... | XII |
|      | RESUMO .....                                   | XIV |
|      | ABSTRACT .....                                 | XV  |
| I    | INTRODUÇÃO .....                               | 16  |
| II   | OBJETIVOS.....                                 | 44  |
|      | 2.1 OBJETIVO GERAL.....                        | 44  |
|      | 2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....                 | 44  |
| III  | MATERIAL E MÉTODOS.....                        | 44  |
| IV   | RESULTADOS E DISCUSSÃO.....                    | 58  |
| V    | CONSIDERAÇÕES FINAIS.....                      | 75  |
| VI   | PERSPECTIVAS.....                              | 76  |
| VII  | REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....                | 80  |
| VIII | APÊNDICES E ANEXOS.....                        | 88  |

## LISTA DE FIGURAS

|          |                                                                      |    |
|----------|----------------------------------------------------------------------|----|
| FIGURA 1 | Ciclo de Políticas segundo Howlett e Ramesh.....                     | 20 |
| FIGURA 2 | Regiões da Baixada Fluminense.....                                   | 52 |
| FIGURA 3 | Alunos por unidade escolar e por caracterização.....                 | 52 |
| FIGURA 4 | Média de alunos por unidade escolar em Belford Roxo....              | 54 |
| FIGURA 5 | Estrutura organizacional da Educação Especial - Belford<br>Roxo..... | 55 |

## LISTA DE QUADROS

|                 |                                                        |    |
|-----------------|--------------------------------------------------------|----|
| <b>QUADRO 1</b> | Caracterização das fases do estudo de casos.....       | 48 |
| <b>QUADRO 2</b> | Eixos temáticos e categorias de análises.....          | 50 |
| <b>QUADRO 3</b> | Caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa. | 57 |

## LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS

|                 |                                                                                                                  |
|-----------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| AEE             | Atendimento Educacional Especializado                                                                            |
| APD             | Atendimento Pedagógico Domiciliar                                                                                |
| APH             | Atendimento Pedagógico Hospitalar                                                                                |
| ASCII           | Código Padrão Norte-americano para Intercâmbio de Informações                                                    |
| CAPES           | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior                                                      |
| CEB             | Câmara de Educação Básica                                                                                        |
| CEDERJ          | Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro                                              |
| CEFET           | Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – Rio de Janeiro                                  |
| CHS             | Classes Hospitalares                                                                                             |
| CME/BR          | Conselho Municipal de Educação de Belford Roxo                                                                   |
| CMPDI           | Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão                                                         |
| CNE             | Conselho Nacional de Educação                                                                                    |
| DVD             | Disco Digital Versátil                                                                                           |
| EME             | Escola Municipal Especial                                                                                        |
| FABEL           | Faculdade de Belford Roxo                                                                                        |
| IDH             | Índice de Desenvolvimento Humano                                                                                 |
| INEP            | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira                                           |
| KM <sup>2</sup> | Quilômetros quadrados                                                                                            |
| LDBEN           | Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional                                                                   |
| MEC             | Ministério da Educação e Cultura                                                                                 |
| NEACE           | Núcleo de Atuação Especial em Acessibilidade                                                                     |
| OBEE            | Observatório de Educação Especial e Inclusão Escolar: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem |
| PAEE            | Público-alvo da Educação Especial                                                                                |
| PEI             | Planejamento educacional individualizado                                                                         |
| PNUD            | Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento                                                                |
| PUC/SP          | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo                                                                    |
| REDALYC         | Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal                                       |

|           |                                                                                       |
|-----------|---------------------------------------------------------------------------------------|
| RG        | Registro Geral                                                                        |
| RS        | Rio Grande do Sul                                                                     |
| SAEDI     | Supervisão de Atenção à Educação na Diversidade                                       |
| SAI       | Supervisão de Articulação Inter setorial                                              |
| SAREH     | Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar                             |
| SAS       | Sistema de Análises Estatísticas                                                      |
| SCIELO    | Scientific Electronic Library Online                                                  |
| SE/JF     | Secretaria de Educação de Juiz de Fora                                                |
| SED       | Setor de Articulação de Educação Especial da Secretaria de Educação de Santa Catarina |
| SEESP     | Secretaria de Educação Especial                                                       |
| SEMEST-BR | Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Turismo de Belford Roxo                   |
| SPSS      | Pacote estatístico para as ciências sociais                                           |
| TV        | Televisão                                                                             |
| UDESC     | Universidade do Estado de Santa Catarina                                              |
| UENF      | Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro                               |
| UERJ      | Universidade do Estado do Rio de Janeiro                                              |
| UFF       | Universidade Federal Fluminense                                                       |
| UFRJ      | Universidade Federal do Rio de Janeiro                                                |
| UFRRJ     | Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro                                          |
| UFSC      | Universidade Federal de Santa Catarina –                                              |
| UNB       | Universidade de Brasília                                                              |
| UNESCO    | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura                  |
| UNIABEU   | Associação Brasileira de Ensino Universitário                                         |
| UNIRIO    | Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro                                      |
| UNIVALI   | Universidade do Vale do Itajaí                                                        |
| WISC      | Escala de Inteligência Wechsler para Crianças                                         |
| WISC-III  | Terceira edição Escala de Inteligência Wechsler para Crianças                         |

## RESUMO

Este estudo integra as ações do Projeto “Observatório da Educação - A escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem”, desenvolvido no âmbito do Grupo de Pesquisa Observatório da Educação Especial e Inclusão Educacional (ObEE), com apoio financeiro do Programa Observatório da Educação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (Obeduc/CAPES). O objetivo deste estudo foi analisar a implementação do atendimento pedagógico domiciliar (APD) enquanto política pública na Rede Municipal de Belford Roxo/RJ, considerando os parâmetros legais e as concepções que permeiam as práticas pedagógicas. A metodologia utilizada para a análise de dados foi o estudo de caso com enfoque qualitativo. Procurou-se situar o “entre lugar” desta rede de apoio enquanto mais uma vertente do atendimento educacional especializado à luz dos pressupostos da educação inclusiva. Buscou-se, ainda conjugar as diretrizes legais e estudos acadêmicos às informações coletadas na pesquisa de campo como base para a construção de diretrizes norteadoras direcionadas ao município lócus desta pesquisa. Como resultado, dentre vários aspectos, ficou evidenciada a invisibilidade do APD, ressaltada pela ausência de estudos científicos que aprofundem as reflexões que cercam questões relacionadas a estrutura e funcionamento para oferta do APD na educação básica, independente de situações circunstanciais, como é o afastamento da escola para tratamento de saúde ou de questões psicossociais.

**PRODUTO: Diretrizes orientadoras para o Atendimento Pedagógico Domiciliar direcionadas ao Município de Belford Roxo**

Palavras-Chave: Atendimento pedagógico domiciliar, políticas públicas, Educação Especial

## **ABSTRACT**

This study integrates the actions of the Project "Education Observatory - The Schooling of Students with Intellectual Disabilities: Public Policies, Cognitive Processes and Learning Assessment" developed under the Observatory Research Group on Special Education and Educational Inclusion (ObEE), with support Of the Education Observatory Program of the Coordination of Higher Education (Obeduc / CAPES). The objective of this study was to analyze the implementation of home pedagogical assistance (HPS) as a public policy in the Municipal Network of Belford Roxo / RJ, considering the legal parameters and the conceptions that permeate pedagogical practices. The methodology used for the data analysis was the case study with a qualitative approach. It sought to situate the "in-between" of this support network as a further aspect of specialized educational service in the light of the assumptions of inclusive education. It was also sought to combine the legal guidelines and academic studies with the information collected in the field research as a basis for the construction of guiding directives directed to the local municipality of this research. As a result, among several aspects, the invisibility of the HPS was evidenced, highlighted by the absence of scientific studies that deepen the reflections that surround issues related to the structure and functioning of the basic education offer, regardless of circumstantial situations, such as the withdrawal from school to Treatment of health or psychosocial issues.

**PRODUCT: Guidelines for Pedagogical Home Care directed to the Municipality of Belford Roxo.**

Keywords: Pedagogical Home Care, public policy, Special Education

# 1. INTRODUÇÃO

Apresentaremos uma breve discussão sobre a construção de políticas públicas educacionais por meio da perspectiva trazida pelos pressupostos da Educação Inclusiva, buscando destacar as influências que incidem sob os processos vivenciados pelos sistemas educacionais no exercício necessário para efetivá-lo. Encaminhamos a discussão para a delimitação específica desta pesquisa, ou seja, o serviço educacional denominado atendimento pedagógico domiciliar (APD) e o impacto de sua implementação, bem como as correlações com a realidade da rede de ensino do município de Belford Roxo selecionada como locus deste estudo.

A partir da definição do APD, segundo a publicação do Ministério da Educação (MEC), o atendimento pedagógico domiciliar é o atendimento educacional que ocorre em ambiente domiciliar, decorrente de problema de saúde que impossibilite o educando de frequentar a escola ou esteja ele em casas de passagem, casas de apoio, casas-lar e/ou outras estruturas de apoio da sociedade. (BRASIL, 2002).

O APD é uma ação pedagógica que pensa o aluno como cidadão, com direito ao convívio e dignidade, por meio de projetos educacionais marcados pela alteração temporária do espaço de moradia em um ambiente de ensino-aprendizagem. Em outras palavras, se a situação do aluno o impede de ir até a escola, o aluno não é privado das oportunidades de escolarização, por meio da presença e mediação docente na residência. Direcionado à um público amplo, estende-se para além dos sujeitos contemplados pela Educação Especial, pois contempla alunos doentes, com agravamento dos quadros de saúde ou em situações transitórias ou permanentes de impossibilidade de frequentar as escolas comuns das redes de ensino.

Deste modo, informamos ao leitor que nossa revisão de literatura focará, principalmente, os seguintes aspectos: os conceitos de políticas, políticas públicas e políticas educacionais com suas várias dimensões. Em seguida, focaremos na política de educação inclusiva e sua implementação em nosso país. A partir disso, entraremos nas discussões em torno dos limites e das possibilidades de um APD.



## 1.1 Concepções sobre política

As crianças pedem para brincar, ir à escola e ter amigos, mas quem escuta esse pedido? Pedem para brincar, ir à escola e ter amigos porque pedem atenção à dimensão vivencial de sua experiência de adoecer e ser hospitalizada e não só às dimensões biológicas ou psicológicas de seu adoecimento e hospitalização. A dimensão biológica pode ser atendida por meio da tecnologia médica e de enfermagem tradicional, como também a dimensão psicológica pode ser ouvida por meio do psicodiagnóstico, mas a dimensão vivencial não pode ser diagnosticada, só pode ser sentida junto com a criança, quando nos medimos por ela, quando nos permitimos escutar seus processos afetivos e cognitivos, observamos suas interações e suas produções, mediamos suas construções e interpomos convites a que produza conosco.

(Ricardo Burg Ceccim, 2010)

A palavra *política*, utilizada no campo educacional, não distancia seu caráter semântico do uso deste verbete nos demais contextos onde ele é empregado e, por essa razão, sustentarão a base das discussões que seguirão. Nesse sentido, fez-se a opção pela concepção de política em seu sentido de administração de um Estado e a determinação das formas de sua organização ou o conjunto de fatos, processos, conceitos, instituições etc. que envolvem e regem a sociedade, o Estado e suas instituições e o relacionamento entre eles, bem como o gerenciamento de uma dessas instituições ou do conjunto delas (CALDAS, 2016).

Os diversos significados do termo, independente de suas aplicações, permitem perceber que, por meio das ações políticas, a cidadania encontra possibilidades de se ampliar e amadurecer, atingindo assim sua meta: as vantagens para a comunidade e satisfação das necessidades sociais, convertendo-se desta forma, em participação democrática, conforme defende, Pereira (2008) ao afirmar ainda que:

A política não é inerente à natureza dos homens, mas resulta do imperativo de convivência entre eles, que não apenas são diferentes do seu ponto de vista da idade, do sexo, da cor, da etnia, mas possuem valores, crenças, opiniões e ideologias distintas e estão desigualmente situados na estrutura social (de classe e status) (p. 89).

Ainda amparado na mesma autora, podemos compreender a política, simultaneamente, como atividade formal (por exemplo, o estabelecimento de regras) e informal (negociações, diálogos, debates, entre outras coisas), imersa em relações de poder, adotadas no sentido de resolução equânime das questões que envolvem bens e assuntos públicos. Visão aproximada da compreensão aristotélica de política, que compreende a mesma, como práticas e arranjos adotados para a coexistência humana em sociedade (PEREIRA, 2008).

E, em sentido mais amplo, percebemos, a política como “*forças sociais em luta*” (GARCIA, 2016 apud GRAMSCI, 1989), e a documentação representativa da política educacional como expressão do processo e do resultado das disputas em cada momento histórico e em cada delimitação geopolítica (GARCIA, 2016)

## **1.2. Ampliando o conceito: a política pública**

Ao tratarmos de políticas públicas referimo-nos especificamente a dimensões que impactam a vida social pertinentes ao domínio daquilo que se apresenta e se constitui como público. Ou, em outras palavras, referem-se a perspectivas relevantes comuns ao que pertence ao coletivo de cidadãos que convivem em uma mesma comunidade. Essa condição comunitária/coletiva, deve se contrapor diretamente aos aspectos que atendam, em qualquer ordem ou esfera ao benefício individual ou familiar, ou de alguma forma, que diga respeito à alçada privada.

De acordo com Souza (2006), enquanto área de conhecimento, disciplina acadêmica e ramo da ciência política, a política pública, surge nos Estados Unidos, para entender como e por que os governos optam por determinadas ações, propondo-se a romper ou “pular etapas”, seguidas pela tradição europeia de estudos e pesquisas nessa área. Até então, foi um campo de estudo que se concentravam mais na análise sobre o Estado e suas instituições do que na produção dos governos. Na opinião da autora (SOUZA, 2006, p.22):

O pressuposto analítico que regeu a constituição e a consolidação dos estudos sobre políticas públicas é o de que, em democracias estáveis, aquilo que o governo faz ou deixa de fazer é passível de ser (a) formulado cientificamente e (b) analisado por pesquisadores independentes.

Pereira (2008), esclarece que, uma política pública não deve ser compreendida como correspondente da expressão política estatal. O verbete “publica”, nesse contexto, se relaciona com o que, em latim, é denominado *res publica*, isto é, *res* (coisa), *publica* (de todos), englobando, desta forma, tanto o Estado quanto a sociedade. Na opinião da autora (PEREIRA, 2008, p.95):

(..) é [por intermédio da] ação pública, na qual, além do estado, a sociedade se faz presente, ganhando representatividade, poder de decisão e condições de exercer o controle sobre a própria reprodução e sobre os atos e decisões do governo.

O fato é que, não se trata apenas do que é coletivo ou individual ou ainda,

ao que é próprio da “máquina pública” ou ao que é “privado”. O caráter “público, considerando especificamente o desenvolvimento do atual estudo, não está vinculado ao que é estatal, mas, ao fato de implicar em tomada de decisões e ações que resultam, ao mesmo tempo, em ingerências do Estado e da sociedade. \_Pereira (2008), ainda nos apresenta as características implicadas nesse processo:

a) marco ou direcionamento para a ação pública, sob responsabilidade de autoridade constituída publicamente, porém sob controle da sociedade<sup>1</sup>;

b) busca a concretização dos direitos sociais conquistados pela sociedade, porém incorporados por meio das leis;

c) está pautado pelo princípio do interesse comum (ou público) e pela soberania popular, nunca movido por interesses privados ou dos governantes, e, acima de qualquer interesse, deve satisfazer às necessidades sociais.

A funcionalidade da tomada de decisão em política pública, implica então por uma ação (ou não ação<sup>2</sup>) para agir diante de situações em que pese uma série de considerações e análises políticas e técnicas.

Amparados em Souza (2006), consideramos a política pública como um campo do conhecimento que se dedica, simultaneamente a, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente), bem como, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente).

A partir desse entendimento, no tópico a seguir, discutiremos o conceito de política pública educacional e sua implementação.

### **1.3 Política pública educacional: a pesquisa sobre implementação**

É importante contextualizar a trajetória que aqui optamos por seguir, uma vez que nosso trabalho debruça-se sobre a implementação de uma diretriz pública de atenção às necessidades educacionais específicas de um perfil discente.

Entendemos que essa fase – a implementação, está contida no conjunto de

---

<sup>1</sup> Conhecida como *policy*, na língua inglesa.

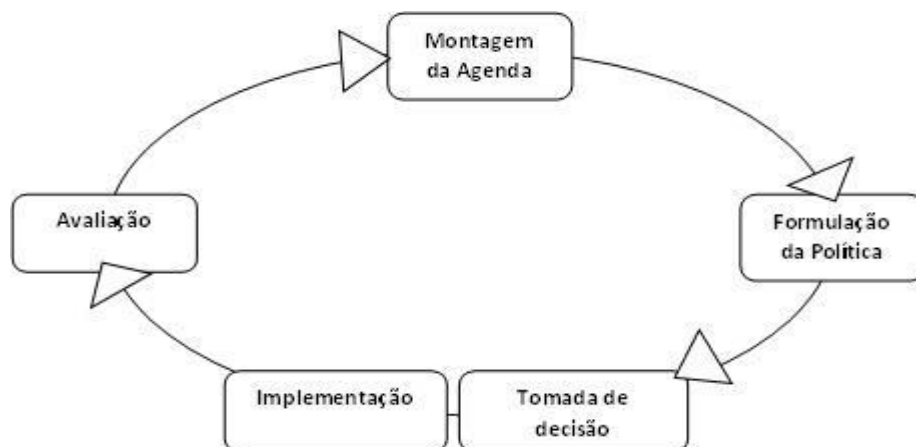
<sup>2</sup> Pereira (2008 p. 98) salienta que essas não-ações, não são inócuas pelo fato de não se realizarem. Segundo a autora, elas, geram impactos que, podem ser mais dramáticos do que as tomadas de decisões que geram ações governamentais.

ações que são estudadas, conforme Mainardes (2006), pelo sociólogo inglês Stephen Ball e por colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994a) sendo, ainda utilizada em diferentes países como um referencial para analisar a trajetória de políticas sociais e educacionais. Lima e D'ascenzi (2013), sintetizam objetivamente as etapas, esclarecendo que:

A fase da formulação é composta pelos processos de definição e escolha dos problemas que merecem a intervenção estatal, produção de soluções ou alternativas e tomada de decisão. A implementação refere-se à execução das decisões adotadas na etapa prévia. A avaliação consiste na interrogação sobre o impacto da política (p.101).

Ainda as mesmas autoras, Lima e D'ascenzi (2013), nos revelam que nos anos 1990, estudos desenvolvidos por Howlett e Ramesh (1995) permitiram condensar as fases do processo da política pública em cinco etapas, apresentando o que denominaram '*Improved model*' ou uma evolução do modelo de análise: (1) montagem da agenda; (2) formulação da política; (3) tomada de decisão; (4) implementação e (5) avaliação. Neste modelo, predomina a ideia de que uma política se inicia a partir da percepção de problemas, passado por um processo de formulação de propostas e tomada de decisão, em seguida sendo implementada, para enfim ser avaliada e dar início a um novo processo de reconhecimento de problemas e formulação de política. Esta é uma ideia de ciclo da política predominante nos dias atuais sendo bastante divulgada e trabalhada nos estudos de políticas. A figura a seguir sintetiza tal aspecto:

Fig 1: Ciclo de Políticas segundo Howlett e Ramesh (2003)



Fonte: Lima e D'ascenzi, (2013).

Perez (2010), em um estudo que apresenta a evolução e reflexão acadêmica sobre estudos direcionados à fase de implementação das políticas, ressalta para a relevância dos mesmos. O mesmo autor, aponta ainda, a incorporação do termo *implementação* ao léxico de políticas públicas. Cita, inclusive, outros autores que sustentam a implementação da política pública como área de grande interesse prático para os tomadores de decisão, uma vez que, esta área se configura como o maior problema ou dificuldade que impede de se atingir os objetivos no processo da política. Justifica, desta forma, a pesquisa da implementação de política, já que, muitos analistas consideram-na como uma das áreas mais utilizadas no campo da análise de política. (PEREZ, 2010).

Evidencia para uma condição importante, uma vez que pesquisas em educação, se tornaram, nos últimos vinte anos, uma arena de acirrados conflitos e interesses voltados para uma política de grandes orçamentos, além de relacionar-se com as múltiplas dimensões do Estado de bem-estar social<sup>3</sup>. A produção do conhecimento não possui validade quando ancorada em si mesma, mas, precisa ser valorizada por pares em relação de troca, onde o reconhecimento seja impresso por outros e em uma cadeia fornecedora da medida e importância

Contudo, é importante considerar a marca da implementação das políticas sociais, conforme Kassar (2001 p. 25), como fruto da luta dos trabalhadores contra a exploração das relações de trabalho; função esta, cerne do modo capitalista de produção. E, ressalta a autora, não eleger o discurso da focalização, que faria toda a discussão da política social enveredar para o âmbito da “escolha pública eficiente” em face de uma restrição absoluta e baseada em argumentos financeiros (como principal norteador) ou como a restrição básica da ação governamental (THEODORO & DELGADO, 2003).

A efetivação da etapa de implementação de uma política pública, envolve tensões e tessituras reveladas no interior de um conjunto de tomada de decisão e delimitação de ações realizadas por sujeitos e/ou instituições, que conjugam entre si objetivos e definições propositivas e, sobre as quais empenham planejamento,

---

<sup>3</sup> De acordo com Kassar (2012), no século XX, o movimento econômico mundial entra numa grande crise entre os anos de 1920 e 1930 e para solucioná-la teóricos, como John M. Keynes (1883- 1946), propõem o chamado “Estado de Bem-Estar Social” ou *Welfare State*, cuja característica é a implementação de Políticas Sociais através de serviços públicos de atendimento à população. O *Welfare State* surge então, como uma tentativa de contornar a crise pela qual passava o capitalismo naquele período e, sob essa proposta, as nações europeias tiveram aos poucos suas economias reorganizadas, juntamente à implementação de políticas sociais consistentes.

tempo, recursos e expectativas.

Por essa razão, comprovando o que diz Lima e D'ascenzi (2013), é possível compreender o campo de estudos de implementação de políticas públicas fortemente atrelado às necessidades de desenvolvimento de melhorias nos processos político-administrativos, que permitam o incremento das atividades implementadoras. Em outras palavras, os processos implicados precisam permitir e favorecer a fluência das intervenções necessárias.

Nesta etapa, momento de concretização, todos os elementos implicados, devem colaborar em um único sentido: efetivar, pôr em prática, tirar do papel e consumir todo o planejamento, num sentido único - superar desafios e atingir os objetivos, mesmo compreendendo todos as interferências e reordenamentos naturais da trajetória.

A garantia de direitos básicos pelo Estado, dentre eles, a educação, não deve, em suas práxis, depender de ações isoladas ou da judicialização<sup>4</sup> do seu fazer. A defesa ética é para o acesso, direto, irrestrito, organizado, responsivo e direcionado às demandas da sociedade, implicando inclusive, na efetiva participação dos entes públicos<sup>5</sup> que possuem função de mediadores e articuladores desta relação sociedade e gestão educacional. Nesse contexto, situa-se a proposta de Educação Inclusiva a ser abordada a seguir.

#### **1.4. A Política de Educação Inclusiva**

A consigna Educação Inclusiva, em destaque a partir da década de 1990, ressalta a diversidade como aspecto indissociável dos processos educacionais e a reconhece como impulsionadora para a constituição de sistemas e redes de ensino atentos às diferenças. Durante este período, no cenário nacional, foram iniciadas a implementação de políticas diversas direcionadas aos grupos socialmente

---

<sup>4</sup> A abordagem da judicialização dos direitos sociais, é o fenômeno que ocorre como consequência direta da escassez dos recursos públicos destinados a oferecer o que é de direito positivado dos cidadãos. Ver em MAGALHÃES,(2012).

<sup>5</sup> Podemos citar, como exemplo de ente, a ação dos conselhos municipais de educação, uma vez que, os conselhos municipais de educação assumem características próprias, numa rica diversidade de experiências como expressão da pluralidade das vozes sociais na proposição e gestão de políticas públicas, lá na base onde se efetiva e se exercita a cidadania. Para maior aprofundamento do tema, recomendamos [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/livro\\_final\\_proconselho07.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/livro_final_proconselho07.pdf)

vulneráveis, entre eles, alunos com deficiência.

De forma abrangente, a escola “*inclusiva*” pressupõe o acesso, a permanência, a participação e, a aprendizagem de todos os alunos, irrestritamente, e seu foco se volta para a superação e deslocamento das barreiras que se interpõem entre o sujeito e a construção do seu conhecimento. Contudo, Pletsch (2014, p. 77), chama a atenção para um dado relevante, pois,

O debate no país em torno da educação inclusiva tem se restringido, predominantemente, à área de Educação Especial e ao processo de inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

Essa constatação da autora revela que na prática, a inclusão tem sido balizada pela atenção às demandas de pessoas público-alvo da Educação Especial<sup>6</sup>, desconsiderando, de certo modo, os demais segmentos sociais às quais se destina e o princípio básico da Educação Inclusiva - direito de todos os alunos. À salvo, portanto, de suas condições socioeconômicas, raciais, culturais ou de desenvolvimento, sendo acolhidos nas escolas regulares, as quais devem se adaptar para atender às suas necessidades, pois estas se constituem como os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias (UNESCO, 1994).

Acerca da operacionalização dos princípios previstos, Garcia (2010) nos aponta que a chamada *perspectiva inclusiva* vem confrontando as redes municipais de ensino para uma reorganização, propondo novas demandas e redefinindo competências e responsabilidades. Temos ciência das dificuldades enfrentadas pelas redes e sistemas escolares, principalmente, em redes públicas de ensino, inclusive por carências históricas, como falta de professores, recursos humanos e materiais, entre outros. No entanto, não podemos consentir que crianças e jovens, por conta de graves problemas de saúde, não tenham o seu direito à entrada, à permanência e à construção de conhecimento contemplados em função de problemas de natureza estrutural, financeira e/ou humana (REDIG, 2015).

A esse respeito, Pletsch (2012) apresenta questões relacionadas a realidade das redes de ensino localizadas na Baixada Fluminense/Rio de Janeiro, lócus do presente estudo, destacando que alguns sistemas, na busca para se adequar as

---

<sup>6</sup> São considerados alunos público-alvo da educação especial (PAEE) os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, e altas habilidades/ superdotação (BRASIL, 2008).

normas legais e sem diretrizes claras, organizam-se com as estruturas e entendimentos possíveis. Contudo, o Atendimento Pedagógico Domiciliar não mencionado na pesquisa, foi determinante para nossa opção em realizar a investigação sobre o tema. Estudos que analisam as questões de tradução de uma mesma política, a partir da pluralidade dos contextos nacionais, podem ser considerados como importantes instrumentos de investigação sobre *como, por que e para quem* as políticas são desenvolvidas (SEGABINAZZI et al, 2015).

Cabe dizer que o acesso à educação é um dos mais aclamados direitos sociais, concorrendo ao lado, talvez e apenas, do direito à saúde. Na esteira das garantias básicas, outras necessidades elementares, tais como alimentação, moradia, entre outros, se apresentam, como fundamentais ao conjunto de “bem-estar” dos sujeitos. Entretanto, quando comprometimentos na área da saúde ou psicossociais afetam, por consequência outros fatores peculiares ao desenvolvimento “natural” dos sujeitos: como articular a garantia irrestrita de escolarização às crianças e jovens da nossa sociedade?

Duarte (2004), chama a atenção para a questão prática de promoção dos direitos sociais, uma vez que, em situações específicas e/ou se tratando de populações vulneráveis, estes só são acessados, por meio da ampliação da ação do Estado, mediante efetivação de políticas públicas. Corroboramos com a ideia de que, a execução dos programas constitucionalmente delineados, ou dos sistemas públicos necessários à concretização dos direitos sociais, se faz por meio de um conjunto de atos que podem adquirir as mais diferentes formas.

Nessa direção, a emergência e consolidação de pesquisas que perpassam a implementação de políticas educacionais, como área de estudo, é uma preocupação de Perez (2010). Segundo o autor, há necessidade que se faça distinção das fases da política (agenda, formulação, implementação e avaliação), uma vez que,

Tomando particularmente a área educacional, como exemplo, as pesquisas acadêmicas estão, em grande maioria, estão restritas as avaliações direcionadas à etapa de diagnóstico e propostas educacionais, raramente abordando o processo de implementação. Restritas ainda mais, quanto as pesquisas se direcionam aos níveis mais altos da decisão, com pouca vinculação e atenção aos demais níveis da hierarquia administrativa ou das ações que procuram inovar o ensino. O que



denuncia um grande hiato entre o diagnóstico da situação e a tomada de decisão (PEREZ, 2010, p.4).

Ainda para o mesmo autor (PEREZ, 2010), a referida etapa política em questão enquanto área de estudo, é considerada como uma subdisciplina da ciência política e da administração pública, uma vez que o termo “implementação” foi incorporado ao léxico de políticas públicas. Ela se configura como um dos maiores problemas ou dificuldade imposta aos “tomadores de decisão”, por se colocar entre a concretização dos objetivos nos processos políticos

Sobre a realidade da baixada Fluminense, Pletsch (2014), traz para o debate, as dificuldades, caminhos e possibilidades encontrados pelas redes municipais de ensino, na implementação das diretrizes federais e como as mesmas têm impactado nos processos de escolarização dessa população<sup>7</sup>. Assim como a autora, defendemos que:

O processo educacional é muito mais complexo do que ensinar e aplicar estratégias pedagógicas, mas não podemos negar que os docentes precisam de parâmetros teóricos e metodologias de ensino para realizar o trabalho pedagógico de forma efetiva; isto é, faz-se necessário garantir na formação inicial dos nossos discentes (futuros professores) e continuada de professores (daqueles que já atuam no magistério) fundamentos teóricos articulados com ações práticas a fim de que tenham condições de impulsionar processos de ensino e aprendizagem criativos e significativos aos alunos com deficiências e aos demais. Por exemplo, é preciso oferecer diretrizes claras sobre como elaborar propostas individualizadas de ensino e as dimensões que envolvem o currículo escolar (PLETSCH, 2014. p.15-16).

A organização política educacional em vigor estabeleceu, de acordo com Kassar (2011), um caminho: a matrícula em classe comum e o apoio de atendimento educacional especializado (AEE) para complementar ou suplementar a escolaridade. No entanto, para compreender essa escolha, a autora acredita que seja necessário considerar os múltiplos determinantes da materialização da política educacional, uma vez que, uma única diretriz não atende a diversidade de população educacional. Redig e Souza (2016) chamam atenção para a necessidade de olhar com mais cuidado para a estrutura e o funcionamento do atendimento educacional especializado na modalidade do APD, diante de algumas

---

<sup>7</sup> Para maiores informações, consultar Pletsch, (2014).

peculiaridades e considerando as diretrizes políticas e o papel da escola na construção do processo de escolarização dos alunos em suas especificidades.

Como indicado por Souza (2013), o impacto de uma opção política pautada na ideia de heterogeneidade humana, apenas pelo argumento de que somos todos diferentes e, portanto, naturalmente hábeis para lidar com a diversidade, pode aproximar-se do apagamento das diferenças. Altamente questionável, a tentativa de “acertar”, sem uma leitura mais crítica dessa opção político-pedagógica, expõe que vidas estão em jogo, ou seja, alunos que se encontram em situação vulnerável como são as circunstâncias de adoecimento, estão sendo alijados do direito humano básico de aprender.

Partindo do pressuposto trazido pela perspectiva inclusiva, o AEE é definido e constituído por um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular (Brasil, 2011). Com fins de promoção do AEE, tanto na educação básica quanto na superior por meio das seguintes ações:

- I – implantação de sala de recursos multifuncionais;
- II – formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado;
- III – formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para educação inclusiva;
- IV – Adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;
- V- elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para acessibilidade; e
- VI – estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior (Brasil, 2008).

Corroborando com Braun e Marin, (2011), entende-se que as orientações no âmbito do atendimento educacional especializado, nos conduzem diretamente às demandas de ensino de alunos com necessidades educacionais especiais<sup>8</sup>. Garcia (2006) aponta que essa expressão abarca, no campo educacional, as

---

<sup>8</sup> Será considerado aqui como referencial para *necessidades educacionais especiais*, a perspectiva apresentada por Glat & Blanco, (2007) como aquele sujeito que apresenta características individuais que demandam diferentes formas de interação pedagógica e/ou suportes adicionais.

manifestações de desenvolvimento humano identificadas como em situação de "exclusão", ou seja, aqueles que apresentam, durante sua escolarização, aspectos peculiares e significativos quanto aos seus processos de aprendizagem, perfil que também caracteriza os alunos em APD.

O APD também pode ser percebido, enquanto mais um dos serviços no âmbito de atuação do AEE, entretanto, à serviço de qualquer aluno da educação básica. Independente, inclusive, do pertencimento ou não ao público-alvo da Educação Especial, já que ambas são perpassadas pelas perspectivas e pressupostos da educação inclusiva. Uma vez que se faz pertinente o debate sobre a qualidade e finalidade do ensino, em sua enorme abrangência, frente às necessidades dos novos contingentes sociais que estão tendo acesso à escola, incluindo aí, pessoas com deficiência (PLETSCH, 2014), considera-se que,

Uma proposta de educação que se pretenda ser inclusiva deve ser entendida como um processo amplo, no qual a escola deva ter condições estruturais (físicas, de recursos humanos qualificados e financeiros) para promover condições democráticas de participação de todos (PLETSCH, 2014, p. 81).

Em suma, de acordo com a perspectiva brasileira, a adoção de,

[uma] educação inclusiva constitui uma proposta educacional que reconhece e garante o direito de todos os alunos de compartilhar um mesmo espaço escolar, sem discriminações de qualquer natureza. Promove a igualdade e valoriza as diferenças na organização de um currículo que favoreça a aprendizagem de todos os alunos e que estimule transformações pedagógicas das escolas, visando à atualização de suas práticas como meio de atender às necessidades dos alunos durante o percurso educacional (BRASIL, 2008 p. 14).

Em conformidade com as orientações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a Educação Especial perpassa todos os níveis e modalidades da Educação Básica, com base nos referenciais da Educação Inclusiva e, de acordo com Pletsch e Silva (2016a), entende-se que os sistemas devem promover ações que contemplem as especificidades de todos os alunos. Garante-se, desta forma, através da transformação estrutural e cultural, que não sejam restritas as oportunidades disponibilizadas aos alunos, o que nos permite compreender que os discentes acompanhados em APD estão aí contemplados, apesar de não estar escrito explicitamente.

## 1.5 A base legal do atendimento pedagógico domiciliar

Será apresentado, inicialmente o amparo legal que delineia a oferta do APD, ou seja, a base em leis que estabelece a ampliação do direito à educação, independente da presença nas escolas. Como GARCIA (2006), compreende-se que fontes documentais representativas da política educacional expressam o resultado, num tempo e espaços históricos, da disputa e consenso de ideias travadas por diferentes forças sociais

O Decreto-lei nº 1.044, publicado em 21 de outubro de 1969 (BRASIL, 1969), dispõe sobre tratamento *excepcional* para os alunos *portadores de afecções*. Entendendo essas circunstâncias como exceção, esse dispositivo legal ainda em vigência, recomenda que o laudo médico seja elaborado por autoridade oficial do sistema educacional. Esse amparo vem garantindo a compensação da ausência às aulas, com exercício domiciliares com acompanhamento da escola, sempre que compatíveis com o seu estado de saúde e as possibilidades do estabelecimento. Trata, também e especificamente, qual seria o público ao qual destina-se ao definir que:

Art 1º São considerados merecedores de tratamento excepcional os alunos de qualquer nível de ensino, portadores de afecções congênitas ou adquiridas, infecções, traumatismo ou outras condições mórbidas, determinando distúrbios agudos ou agudizados, caracterizados por:

- a) incapacidade física relativa, incompatível com a frequência aos trabalhos escolares; desde que se verifique a conservação das condições intelectuais e emocionais necessárias para o prosseguimento da atividade escolar em novos moldes;
- b) ocorrência isolada ou esporádica;
- c) duração que não ultrapasse o máximo ainda admissível, em cada caso, para a continuidade do processo pedagógico de aprendizado, atendendo a que tais características se verificam, entre outros, em casos de síndromes hemorrágicas (tais como a hemofilia), asma, cartide, pericardites, afecções osteoarticulares submetidas a correções ortopédicas, nefropatias agudas ou subagudas, afecções reumáticas, etc. (BRASIL, 1969).

Com base neste dispositivo, ainda hoje, que estudantes que estejam gestantes, garantem a possibilidade de realização dos exercícios e atividades escolares, sem prejuízos e com adequações.

A susceptibilidade da oferta do APD encontra-se, nos termos vigentes do artigo 2º. do referido decreto, amparada nas possibilidades do estabelecimento;

neste entendimento, a escola pode vir a desobrigar-se do atendimento, alegando dificuldades tais que inviabilizam a assistência do sistema público às demandas do estudante.

Este ponto suscita uma apurada reflexão, já que uma das grandes mazelas que podem ser atreladas à justificativa para o não atendimento e a “impossibilidade” da escola, sem desconsiderar a realidade educacional brasileira, refere-se a escassez de profissionais da educação, sejam eles professores ou profissionais que compõem as equipes pedagógicas.

Na realidade de Belford Roxo, conforme artigo 3º., no que se refere a presença de “*autoridade oficial do sistema educacional*” (BRASIL, 1969) para elaboração de laudo de afastamentos discente, contrapõem-se com as atribuições dos profissionais da área de educação. A rotina escolar seguida à época (década de 1970) se confronta com a perspectiva disponível atualmente, uma vez que, para garantia ao direito de acesso ao APD o mais indicado fosse a composição de equipes multidisciplinares educação-saúde. Fator este que encontra forte entrave, sobretudo na carência de efetivação de parcerias intersetoriais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), (BRASIL, 1996), que é orgânica e geral, define, como seu nome diz, as bases da organização do sistema educacional. Em consonância com a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), estabelece os princípios e direitos, mas não antecipa particularidades da execução prática, ou seja, de como tirar do “papel”, dependendo, também da elaboração de outras leis ou dispositivos legais para cumprir com sua finalidade.

A LDBEN de 1996 aponta, em termos legislativos o APD no âmbito da educação básica, sendo dever da área de Educação Especial oferecimento desse serviço [enquanto] Atendimento Educacional Especializado quando tratar do público-alvo da Educação Especial (REDIG & SOUZA, 2016, p.109).

Todavia e especificamente na atualização da LDBEN realizada no ano de 2013, foi mantida a orientação ao Poder Público para a criação de formas alternativas de admissão a escolarização, beneficiando desta forma, alunos como o público do APD<sup>9</sup>. O objetivo, acredita-se, é garantir o cumprimento da

---

<sup>9</sup> O alunado do atendimento pedagógico domiciliar compõe-se por aqueles alunos matriculados nos sistemas de ensino, cuja condição clínica ou exigência de atenção integral à saúde, considerados os aspectos psicossociais, interfiram na permanência escolar ou nas condições de construção do

obrigatoriedade de ensino e acesso aos diferentes níveis de escolaridade, independentemente até da escolarização anterior<sup>10</sup>, assegurando aos estudantes<sup>11</sup> que os sistemas de ensino disponibilizem currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades (BRASIL, 1996).

Outro documento importante se refere as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica: a Resolução 2 de 11 de setembro de 2001. Em seu 13º. artigo, orienta aos sistemas de ensino, mediante ação integrada com os sistemas de saúde, a organização do 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).

Ainda em seus parágrafos 1º e 2º, as Diretrizes definem que:

(§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 e; (§2º) Nos casos de que trata este artigo, a certificação de frequência deve ser realizada com base no relatório elaborado pelo professor especializado que atende o aluno. (BRASIL, 2001, p.4).

Durante este período, contamos ainda com a publicação, no ano de 2008, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) que, ao tratar da abrangência da formação docente, orienta que:

Para atuar na Educação Especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e

---

conhecimento, impedindo temporariamente a frequência escolar (BRASIL, 2002)

<sup>10</sup> O artigo 5º da LDBEN trata da educação básica obrigatória, podendo qualquer cidadão e/ou demais formas de representatividade social acionar o poder público para exigí-lo. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acessado em 07/08/2016

<sup>11</sup> O artigo 59º, também da LDBEN traz a responsabilidade dos sistemas de ensino em assegurar aos educandos caracterizados dentro do público-alvo da Educação Especial: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acessado em 07/08/2016

interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (BRASIL, 2008. p.13).

E, ainda contamos com a Resolução Nº 4, de 02 de outubro 2009, (BRASIL. CNE/CEB, 2009) que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), na Educação Básica, modalidade Educação Especial, legitimando, por meio do artigo 6º, a oferta do atendimento pedagógico domiciliar pelos sistemas de ensino.

No referido artigo, merece destaque a orientação para que, em casos de Atendimento Educacional Especializado em ambiente hospitalar ou domiciliar, seja ofertada aos alunos, pelo respectivo sistema de ensino, a educação especial de forma complementar ou suplementar”. Contudo, Redig e Souza (2016), levantam a questão com relação ao direcionamento nos documentos apresentados que imprimem ao AEE, mesmo quando realizado sob a modalidade de APD, a condição de complementar e/ou suplementar ao ensino regular, não podendo ser substitutivo. Ou seja, compreendido enquanto serviço/rede de apoio a educação básica, portanto, suporte ao trabalho realizado pelo professor do ensino comum, que, de forma colaborativa, poderia contar com o professor do APD. Condição esta, que não sustenta, no caso de impossibilidade do trabalho conjunto entre os dois docentes, por quaisquer casualidades, para a responsabilidade do ensino do aluno ser apenas do professor do AEE na modalidade domiciliar.

### **1.5.1 O APD nos microdados do Censo Escolar**

Inicialmente, para apoiar as discussões e construir uma base do número de alunos em atendimento escolar atendidos em domicílio, utilizamos as informações disponíveis na base de Microdados do Censo Escolar, acessados no endereço eletrônico do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Essa base censitária, coleta informações diversas, sobre escolas, alunos e docentes, com parâmetros iguais, distribuídos em conformidade com as especificidades de cada categoria, sobre o conjunto de unidades escolares e instituições de ensino brasileira. Por meio dessas informações, foi possível dimensionar o quantitativo de atendimentos a cada ano, desde 2006, até 2015,

último censo divulgado. As informações sobre o total do número de matrículas na Educação Básica, foram acessadas, ano a ano, semelhantemente ao período de recorte para as informações do Censo Escolar, através dos dados disponíveis no portal de sinopses estatísticas<sup>12</sup> do INEP.

De acordo com as informações do sítio, os microdados do INEP constituem-se no menor nível de desagregação de dados recolhidos por pesquisas, avaliações e exames realizados em território nacional. As informações podem ser obtidas via download nos endereços disponibilizados no portal do próprio instituto, em formato ASCII<sup>13</sup>, e contêm inputs (canais de entrada) para leitura por meio dos softwares SAS<sup>14</sup> e SPSS<sup>15</sup>. No anexo 8.2.1, encontra-se o relatório do procedimento.

Informações divulgadas pelo Censo Escolar<sup>16</sup>, realizado anualmente por todas as instituições de ensino registraram nos anos entre 2006 e 2015, uma média de 53.584<sup>17</sup> atendimentos de escolarização realizados especificamente em domicílio no Brasil. De acordo com informações divulgadas pelo INEP, estes quantitativos refletem o número de alunos em atendimentos. Contudo, salientamos que, um mesmo aluno, em alguns casos, pode receber o atendimento educacional especializado na modalidade domiciliar por diversos anos, sendo esta uma especificidade e caracterização deste serviço educacional.

Outro ponto importante refere-se ao tipo de informação prestada. São coletados diversos dados sobre os alunos, dentre eles, registrou-se a pertinência

---

<sup>12</sup> Para mais informações, acessar <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses>.

<sup>13</sup> ASCII é uma sigla para “American Standard Code for Information Interchange” (Código Padrão Norte-americano para Intercâmbio de Informações). Esse código visa padronizar os códigos para caracteres alfanuméricos (letras, sinais, números e acentos).

<sup>14</sup> O SAS é um sistema integrado de aplicações para a análise de dados, que consiste em recuperação de dados, gerenciamento de arquivos, análise estatística, acesso a Banco de Dados, geração de gráficos e geração de relatórios.

<sup>15</sup> SPSS é um software aplicativo (programa de computador) do tipo científico. Originalmente o nome era acrônimo de Statistical Package for the Social Sciences - pacote estatístico para as ciências sociais, mas na atualidade a parte SPSS do nome completo do software (IBM SPSS) não tem significado.

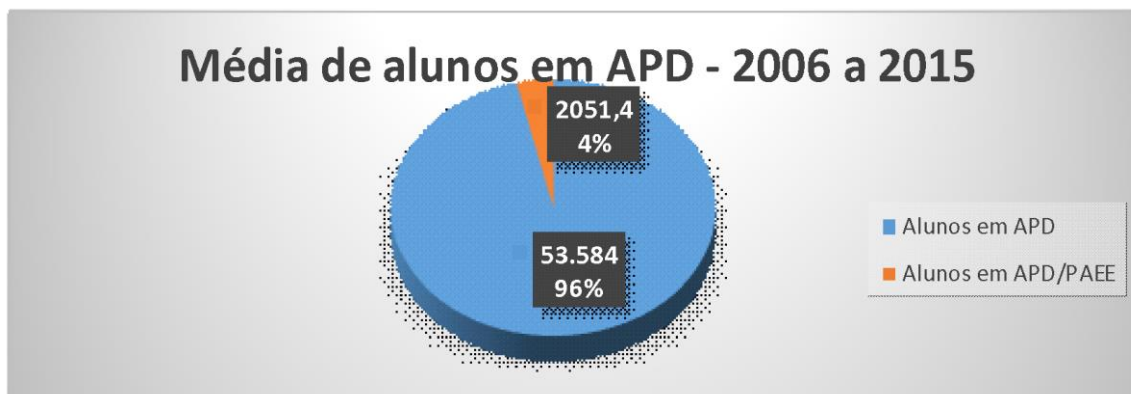
<sup>16</sup> O Censo Escolar é o principal instrumento de coleta de informações da educação básica e o mais importante levantamento estatístico educacional brasileiro nessa área. É coordenado pelo Inep, órgão vinculado ao Ministério da Educação, e realizado em regime de colaboração entre as secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país. Ele abrange as diferentes etapas e modalidades da educação básica e profissional. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>. Acessado em 13/02/2017.

<sup>17</sup> Dados coletados através de programa descompactador para acesso às informações dos microdados do Censo escolar disponibilizadas nos anos entre 2006 e 2015 no sítio <http://portal.inep.gov.br/microdados>.



ou não do estudante ao perfil do público com “necessidade educacional especial” no formulário.

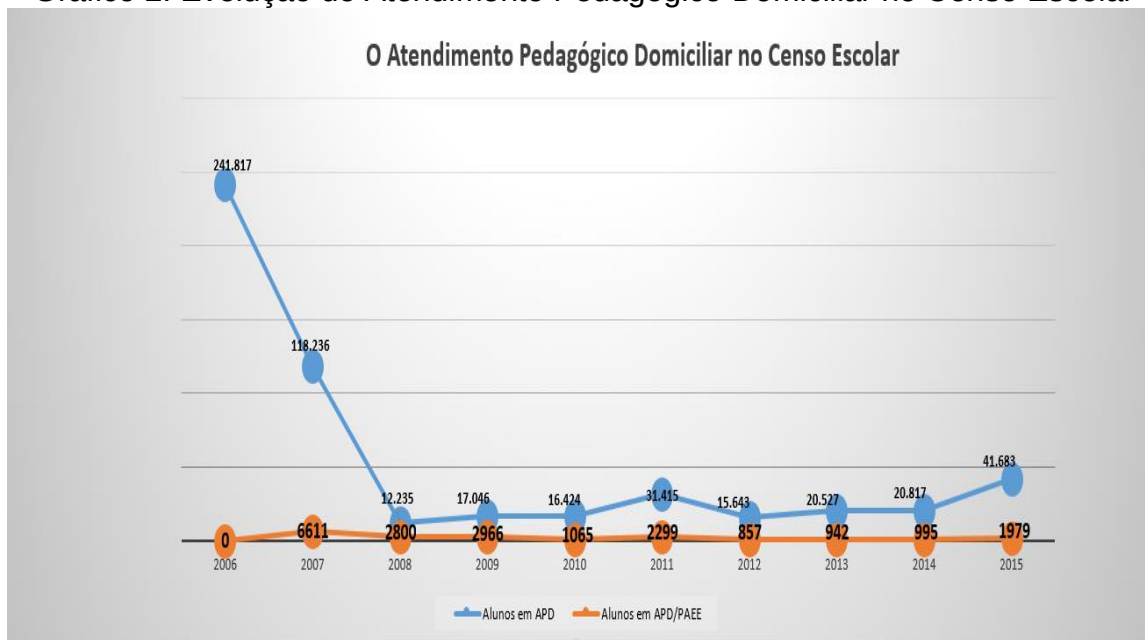
Gráfico 1: Média de atendimentos do APD 2006- 2015



Fonte: Censo Escolar, 2006 a 2015.

Em nossas pesquisas, apenas no ano de 2006 não foi possível apurar este número especificamente relacionado aos discentes atendidos em domicílio com algum tipo de deficiência, transtorno global de desenvolvimento ou altas habilidades e superdotação. O motivo se deu, por este dado ter sido fracionado em variáveis categóricas distribuídas por segmento da educação básica, por ano de escolaridade e por caracterização. Nos demais anos escolares, foi possível perceber que, em média, na última década, apenas 4% dos alunos em APD apresentavam alguma caracterização do público-alvo da Educação Especial (PAEE) contra os 96% de alunos que, apesar de receber escolarização em domicílio, não foram caracterizados dentro do PAEE. Desta forma, mais uma vez, é possível correlacionar o APD à um serviço escolar, que em sua estrutura e funcionamento, está voltado aos alunos matriculados na educação básica, onde ambos os públicos se assemelham, em função das práticas e especificidades de uma mesma rede de apoio voltada, semelhantemente a construção de conhecimentos e ao desenvolvimento pedagógico.

Gráfico 2: Evolução do Atendimento Pedagógico Domiciliar no Censo Escolar



Fonte: Censo Escolar, 2006 a 2015.

Nossas observações com base nos indicadores educacionais, não estão direcionadas apenas a mera atribuição de valores estatísticos ou de quantificação. A questão é o que está implícito nestes números e o que eles revelam com relação ao ensino direcionado à uma população educacional, que, se observada apenas por índices, não trará à tona, o mote deste assunto. Contudo, os dados disponíveis através deste monitoramento do sistema educacional, podem colaborar para retirar da invisibilidade professores, alunos e práticas, entre outros aspectos, relacionados ao APD. Desta forma, contribuir com a criação e fundamentação de políticas públicas voltadas para a melhoria da atenção e qualidade educacional, bem como, na abrangência e serviços oferecidos à sociedade pela escola.

### 1.7 O que dizem as pesquisas científicas sobre o APD?

Dando continuidade as análises sobre a literatura especializada acerca do APD, considerando o espaço temporal de corte entre o ano de 2006, inclusive e, até o ano de 2016 e, para identificar como a produção científica tem apresentado o tema de nossa investigação, foi realizada uma pesquisa em diferentes bases de dados a saber:

1. O acervo eletrônico Scielo (Scientific Electronic Library Online, publicação eletrônica cooperativa de periódicos científicos na Internet, desenvolvido para responder às necessidades da comunicação científica

nos países em desenvolvimento e na América Latina e Caribe);

2. O repositório Redalyc (plataforma para serviços científicos de informação de acesso aberto a nível internacional, que visa atender as necessidades de informação especializados de estudantes, pesquisadores no desenvolvimento científico e tecnológico através da recuperação e consulta de conteúdo especializado e geração de indicadores quantitativa e qualitativamente para saber como a ciência está sendo feito na América Latina);
3. O Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que disponibiliza referências e resumos de teses e dissertações defendidas nos programas de pós-graduação de todo país, e
4. O Portal Periódicos Capes<sup>18</sup>, uma biblioteca virtual que reúne e disponibiliza a instituições de ensino e pesquisa no Brasil o melhor da produção científica internacional.

Cabe ressaltar que neste trabalho as produções científicas foram categorizadas obedecendo aos critérios que as diferenciam, no sentido de validar nossa preocupação com relação ao conhecimento acumulado dentro da área de estudo do APD. Concordamos com Mueller (2000, p. 19) ao afirmar que:

Quando o conhecimento sobre determinado fenômeno é obtido segundo uma metodologia científica, ou seja, é o resultado de pesquisas realizadas por cientistas, de acordo com regras definidas e controladas, então aumentam muito as probabilidades de que nossa compreensão desse fenômeno seja correta.

No total, até o dia dezanove de agosto de 2016, encerradas as buscas, foram considerados 72 resultados que exibiam, em Língua Portuguesa, os termos combinados “atendimento pedagógico domiciliar” e/ou “atendimento escolar domiciliar” *em qualquer parte dos textos*, em função dos mesmos atenderem à caracterização específica do público-alvo da pesquisa, bem como, ambos descritores, e apenas, eles, estarem presentes nas bases legais disponíveis.

Com relação a análise de conteúdo das publicações, no sentido de nos

---

<sup>18</sup> O Portal de Periódicos, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) conta com um acervo de mais de 38 mil títulos com texto completo, 123 bases referenciais, 11 bases dedicadas exclusivamente a patentes, além de livros, enciclopédias e obras de referência, normas técnicas, estatísticas e conteúdo audiovisual.

mantermos apoiados na investigação primária desta pesquisa, foi possível observar que, 59 trabalhos acadêmicos elencados com base nos descritores, traziam os termos de referência apenas nas indicações bibliográficas. Em sua expressiva maioria, esses trabalhos tratam da temática relacionada ao atendimento pedagógico hospitalar - APH, área de estudo muito próxima ao APD, entretanto, com especificidades e particularidades, que não permite ser considerada subdivisão ou extensão do APH. Esse aspecto, impactou o resultado final das publicações acadêmicas disponíveis, ratificando a escassez de estudos que estejam diretamente relacionados ao APD e corroborando com a ideia de que:

A educação escolar em ambientes hospitalares (**e domiciliares, sobre os quais prevalece um quase silêncio**) ainda é um campo pouco explorado não somente nas políticas públicas de educação, de cujas agendas ainda não constam, mas também no mundo acadêmico em que ocorre a formação de professores e de profissionais da saúde, uma vez que as iniciativas para alavancar o debate em torno do tema ainda não repercutiram suficientemente nas instâncias públicas que têm poder de decisão para instaurar e consolidar políticas públicas específicas para essa modalidade educacional. (LIMA, 2015. p. 49, “**grifo nosso**”).

Excluídas as duplicidades, fato onde um estudo ou publicação constava em mais de um repositório ou por meio de traduções e recortes de um mesmo trabalho, foram extraídas o total de 13 publicações científicas, as quais buscaremos aqui, analisar e correlacionar com nossos estudos. Entretanto, é imperativo colocar que, para uma busca com um recorte de dez anos, nos quatro principais bancos de dados e repositórios acadêmicos brasileiros abertos e de respeitosa abrangência, o APD apareça como temática de estudos e pesquisas de forma tão discreta, para não dizer incipiente. Tal fato deve ser observado com cuidado, por se tratar de uma área de estudo que se dedica à uma etapa fundamental da vida escolar de crianças e adolescentes, que já são marcados pelo silêncio e invisibilidade. Dito isto, passemos adiante...

Intitulada “*Pontos e contrapontos: a legislação educacional, a classe hospitalar e o atendimento pedagógico domiciliar*”, Lima (2011) defendeu monografia do curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, pela Universidade de Brasília – UnB. Neste trabalho, a autora analisa a legislação que reconhece e ampara a criança/adolescente com necessidades educacionais especiais e, mais especificamente aquelas que se

encontram em situação de adoecimento, em atendimento nas classes hospitalares ou em atendimento domiciliar, procurando estabelecer uma contraposição entre o preconizado pela lei e o que efetivamente acontece nas escolas. Com base na pesquisa realizada, a autora verificou que os professores do ensino regular, ensino especial e das salas de recursos tem pouco conhecimento ou desconhecem completamente o atendimento em classe hospitalar e atendimento domiciliar, bem como as leis que amparam este tipo de atendimento. A pesquisa alerta para a necessidade de mais informação e divulgação dessa modalidade de atendimento educacional, como também para a realização de debates e palestras visando à sistematização de conhecimentos na área.

Com o objetivo analisar o atendimento escolar hospitalar e domiciliar oferecido pela Secretaria de Educação de Juiz de Fora (SE/JF) às crianças e adolescentes da rede municipal que estão hospitalizadas ou impossibilitadas de frequentarem regularmente a escola por motivo de doenças, Nazareth (2012), defendeu a dissertação de Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública, pela Universidade Federal de Juiz de Fora, *“Educação hospitalar/domiciliar no município de Juiz de Fora - Minas Gerais”*. A pesquisa foi desenvolvida por meio de entrevistas com profissionais dos setores de Supervisão de Atenção à Educação na Diversidade (SAEDI), Supervisão de Articulação Inter setorial (SAI), Núcleo Especializado de Atendimento à Criança Escolar (NEACE), Conselho Tutelar, contato telefônico com hospitais públicos de Juiz de Fora para identificação da existência desse tipo de atendimento, além de análise comparativa das experiências de Classes Hospitalares (CHs) no Rio de Janeiro, Distrito Federal, Porto Alegre e Belo Horizonte. Com esse estudo foi possível verificar que, em Juiz de Fora, a SE/JF oferece o atendimento pedagógico domiciliar às crianças com necessidades especiais, no entanto, o atendimento hospitalar não se apresentava sistematizado à época. Foi proposto um projeto de implantação de CHs no município de Juiz de Fora, sob responsabilidade da SE/JF em parceria com a Secretaria de Saúde por meio de convênio de cooperação mútua.

Um estudo realizado com professores do Atendimento Pedagógico Domiciliar na cidade de Curitiba, no Paraná e suas concepções quanto a utilização de jogos didáticos no ensino e aprendizagem de conceitos científicos das disciplinas de Ciências e Biologia, Física, Matemática e Química, foi o foco da

dissertação de Mestrado em Formação Científica, Educacional e Tecnológica, defendida por Gonçalves (2014), pela Programa de Pós-Graduação em Formação Científica, Educacional e Tecnológica, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba. Sob o título *“A utilização de jogos didáticos em novos segmentos da educação: a prática pedagógica do professor no ensino das ciências no atendimento pedagógico domiciliar”*, a autora destaca a estratégia da utilização dos jogos didáticos como fator de contribuição para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e da autoestima seriamente comprometida em função da doença do aluno atendido por esse programa da Secretaria de Educação do Estado do Paraná. Os resultados apontam que, segundo os professores entrevistados, os jogos didáticos confirmaram ser excelente estratégia de ensino e aprendizagem enriquecendo as aulas e proporcionando aos alunos a oportunidade de aquisição do conhecimento de forma leve e divertida.

A cartografia traçada pela tese de Souza (2014), denominada *“Dos trajetos costumeiros e errantes que compõem um exercício docente em sala de recursos: o atendimento pedagógico domiciliar e a tecnologia assistiva”* e defendida na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, faz-se referência ao exercício docente em Sala de Integração e Recursos, que é o modo como a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS oferece e constitui o Atendimento Educacional Especializado aos alunos com deficiência que frequentam o ensino comum. Interessada, particularmente, em dar visibilidade e dizibilidade às linhas que compõem a instauração do Atendimento Pedagógico Domiciliar a estudantes com deficiência que se encontram afastados do convívio escolar por questões clínicas, com base num processo minoritário experimentado por uma professora de Sala de Recursos junto a dois estudantes e que se delineia a partir do uso da Tecnologia Assistiva. Este mapeamento sugere uma inventividade molecular que se manifesta na coexistência dos trajetos costumeiros e erráticos, dos organizadores e desorganizadores, das estratificações e variações contínuas que agenciam o fazer, o desfazer, o desfazer-se, o refazer e o refazer-se desse serviço de apoio, da professora da Sala de Recursos e dos estudantes por ela acompanhados.

Por meio do caderno temático sobre o Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar (SAREH), Godoy (2010), no artigo “Atendimento pedagógico domiciliar– uma situação pontual em escola da rede estadual de ensino

na cidade de Londrina”, relata uma experiência de construção do serviço de APD ocorrido na cidade de Londrina. Serviço este, que foi elaborado e estruturado a partir das necessidades em atender uma aluna matriculada na 1ª série do Ensino Médio, residente na região oeste do estado e em tratamento médico-hospitalar na cidade de Londrina. Este caso possibilitou estender o mesmo tipo de serviço para outros alunos em tratamento de saúde matriculados em escolas da rede estadual de ensino nesta cidade, constituindo, ainda, subsídio para outras situações em todo o estado.

A “Aprendizagem e inclusão educacional de crianças em diferentes ambientes, seus contextos e suas nuances: entre o escolar e o hospitalar”, foi o título do trabalho de Silva (2015), que por meio de pesquisas bibliográficas, relatos de experiências de mães e vivências de crianças em tratamento oncológico, verificou que, na cidade de Uberlândia ainda seria oferecido o atendimento pedagógico domiciliar aos alunos/pacientes em tratamento oncológico ambulatorial prolongado. A autora destaca ainda que, mesmo o atendimento pedagógico hospitalar do Hospital de Clínicas mantido pela Universidade Federal de Uberlândia, ainda não está devidamente sistematizado e estruturado. A solução apresentada, assemelha-se ao caso apresentado por Nazareth (2012), com a diferenciação de que, em Juiz de Fora, já houve a oferta do APD.

Redig (2015), em "Atendimento educacional especializado na modalidade domiciliar: um estudo de caso", analisa o APD, na modalidade domiciliar, considerando seu funcionamento, organização, formação do professor e impacto sobre a dinâmica familiar. Foram observados os benefícios tanto do desenvolvimento da aluna quanto no auxílio a família no entendimento do processo de ensino-aprendizagem e, em suas considerações finais, foi destacada a necessidade de uma formação/ capacitação mais específica para os professores atuantes nessa modalidade de atendimento educacional, além de recursos pedagógicos e materiais disponíveis para o ensino domiciliar, mesmo ponto de atenção trazido por Lima (2011). A autora aponta que o estudo demonstra ainda a invisibilidade do APD, a falta de estudos na área e informações do que consiste este serviço.

Um estudo realizado na enfermaria de diálise pediátrica de um serviço de

saúde público do estado de São Paulo, conduzido por De Laplane, Jajbhay e Frederico (2015), constatou que grande parte das crianças e adolescentes com doença renal crônica que necessitam hemodiálise não frequenta a escola, à despeito dos mesmos estarem em idade escolar obrigatória e dos depoimentos coletados, que revelaram o desejo de estudar e aprender. O que levou os pesquisadores a levantar o problema da quase inexistência de ações que organizem a oferta do APD e criem condições para que esses alunos possam usufruir do direito à educação, uma vez que suas rotinas cotidianas já são bastante alteradas em função das várias idas ao hospital, sem, contudo, estarem internados.

Em “Análise da política do estado de Santa Catarina para a Educação Especial por intermédio dos serviços: o velho travestido de novo?“, Ferreira (2011), em dissertação defendida na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, analisa a organização e implementação dos serviços na área da Educação Especial entre os anos de 2006 e 2010, buscando estabelecer relações entre esta e a política de âmbito nacional. A pesquisa aponta indícios do início de uma articulação intersetorial entre as áreas de Educação e Saúde no que se refere à oferta do APD, uma vez que, o Técnico da Área da Saúde<sup>19</sup>. Este profissional não estaria atento às demandas somente dos alunos com deficiência, mas, também daqueles que passaram, por exemplo, por processos cirúrgicos e, seriam elegíveis para o APD.

O estudo verificou, com os gestores entrevistados, que houve a percepção do crescimento e necessidade deste tipo de atendimento, havendo, portanto, a indicação deste novo serviço, que, apesar de não estar contemplado em nenhum dos documentos estaduais, abrangia, à época da investigação, também casos de alunos com deficiências muito graves impedidos de frequentar a escola. Este serviço não era considerado como atendimento específico da Educação Especial, mas, da educação básica, atendendo a uma legislação estadual de oferta a partir de direitos constitucionais e para a ampliação do diálogo com outras secretarias.

Outro dado coletado é que o atendimento seria de responsabilidade do setor de Articulação de Educação Especial da Secretaria de Educação - SED, sendo previsto para alunos que necessitem de um período mínimo (50 dias) de

---

<sup>19</sup> O estudo aponta que o Técnico da área de Saúde é o profissional que realiza o acompanhamento local, abrangendo também a área das escolas, podendo fazer indicação ou encaminhamento do aluno que ficará afastado por determinado período da escola em tratamento de saúde para o APD.



afastamento das atividades escolares, sendo necessário atestado médico, com a impossibilidade de condições de frequência à escola com a justificativa para tal. As solicitações de APD seriam analisadas e, apenas após parecer dos setores competentes, o atendimento seria efetivado ou não, pois algumas solicitações seriam de famílias receosas pela exposição de seus filhos e/ou familiares. Daí a importância para uma conscientização, no círculo familiar para a convivência e participação desses sujeitos em processos escolares e da responsabilidade do poder público em fornecer condições para o acesso, permanência, participação e, sobretudo, aprendizagem sem, de forma alguma, simplesmente utilizar o APD de forma a exclusão, na própria residência, deste aluno.

Ferreira (2011) apresenta ainda que, o profissional<sup>20</sup> para o Atendimento Pedagógico Domiciliar é contratado e determinado pela SED, contudo, está vinculado com uma escola onde o aluno está matriculado, e não com uma família. A expectativa é de facilitar a articulação entre o APD e a escola, tendo esta um acompanhamento sistemático do processo de ensino - aprendizagem do aluno.

Batista (2015), em sua tese denominada, “*Ensino da linguagem escrita no contexto da classe hospitalar: um enfoque metalinguístico*”, chancelada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, analisou o atendimento educacional e o ensino da linguagem escrita no contexto da classe hospitalar e nos traz, em sua investigação, um caso de outra vertente que o APD pode assumir, que é o compartilhamento com o APH. Em um dos seus relatos, é apresentado o caso de um estudante afastado da escola desde os sete anos de idade, e que iniciou o atendimento na classe hospitalar do seu hospital de tratamento aos dez, apresentando a escrita ainda em fase de garatuja.

A questão é que como o seu tempo de permanência no hospital ocorre em aproximadamente 5 horas diárias, por conta da hemodiálise, o atendimento pedagógico [APH] se deu por volta de uma hora à uma hora e meia, (...) tendo várias crianças para serem atendidas também (BATISTA, 2015, p. 131).

A percepção da inconsistência de duração e intervenção do atendimento, fez com que, a despeito das normas e legislações, o aluno se beneficiasse das duas

---

<sup>20</sup> Não há especificidade na formação deste professor, podendo ser de qualquer área, este professor tem como função a articulação entre as disciplinas e deverá trabalhar os conteúdos específicos da série em que o aluno esteja matriculado, sendo que há casos de alunos nas séries iniciais, séries finais e até no ensino médio (FERREIRA, 2011)

modalidades simultaneamente, o que resultou, ainda como nos relata, Ferreira (2015), na ida do professor do APD em mais dois dias à casa, propiciando o avanço na alfabetização deste aluno, de maneira a adquirir uma linguagem mais estruturada e com a presença de poucos erros ortográficos.

Salientamos, por meio do estudo desenvolvido por, Silva et al (2006), que buscaram avaliar o desempenho intelectual, com a aplicação do teste WISC-III<sup>21</sup>, em dois grupos de crianças entre 7 e 11 anos: crianças com câncer que tem acompanhamento pedagógico e crianças que não apresentam a doença e frequentam a escola regularmente. Os autores apresentam algumas questões interessantes e possíveis de correlação com estudos sobre implementação de APD, uma vez que crianças e adolescentes tratados pela Oncologia, também figuram público desta rede de apoio.

No caso deste estudo, mesmo considerando a amostra, utilizando a palavra dos autores, *incipiente*, pelo resultado geral obtido, apontou-se para bom desempenho no teste em todas as crianças, contudo, Silva et al (2006) alerta ainda que no Brasil, não existe um acúmulo amplo de literatura em que sejam desenvolvidos estudos longitudinais sobre habilidades de desempenho intelectual antes, durante e após o diagnóstico e tratamento de crianças com câncer nas duas condições, isto é, na condição de participantes de programas de reinserção escolar (com acesso ao APD) e na condição de não participantes deste tipo de programas. Corroborando com o pensamento dos autores, com uma intervenção pedagógica planejada e adequada, quadros vistos como irreversíveis podem ser modificados, o que nos leva a acreditar nas possibilidades de cada sujeito e não dar crédito a *“existência de certas limitações de conotação biológica que podem ocorrer e repercutir em vários aspectos psicológicos e psicossociais da criança que enfrenta a doença [o câncer]”*. (SILVA, GALLEGOS E TEIXEIRA, 2006. p. 40).

A constatação da não resposta do sistema escolar às necessidades dos alunos em tratamento oncológico e a escassez de iniciativas e oferta de APD e APH, foi alvo da análise de Rolim (2009), acerca da significação que as crianças atribuíam ao aprender e sua receptividade a experiências de aprendizagem. O

---

<sup>21</sup> A Escala de Inteligência Wechsler para Crianças (WISC-III) representa a terceira edição da Escala de Inteligência Wechsler para Crianças (WISC) e tem por finalidade avaliar a capacidade intelectual de crianças. Maior detalhe em CRUZ, 2005.

relato traz pacientes, na faixa etária escolar obrigatória, que manifestavam desejo na participação das atividades pedagógicas desenvolvidas no hospital, contudo, relatavam grande insatisfação com o retorno às atividades escolares. Quer seja pelo confronto com preconceitos com a doença, quer sejam pela ausência de apoio para alcançar o ritmo da sua turma de referência, onde, em suma, realizavam as lições mediante meras cópias, com avaliações sem exigências e com promoção facilitada.

Essa mescla de despreparo e condescendência da escola leva ao desperdício do potencial e da vitalidade das crianças e produz uma dor adicional, um senso de inferioridade. O conhecimento escolar não deve ser secundarizado, pois ele preserva vínculos com esferas da cultura e, sobretudo, constitui uma fonte de vontade de viver pelo seu valor de futuro projetado. (ROLIM, 2009.p.1)

Ressaltamos que, mesmo em casos nos quais, os prognósticos são de falecimento ou estados degenerativos, ainda assim, as intervenções realizadas através do trabalho em APD seriam fatores que minimizariam situações de baixa autoestima, ou, como a mesma autora afirma em Rolim (2015), o diálogo entre as instituições responsáveis pela criança em tratamento hospitalar, tem indicado a precariedade dessa relação, ao produzir uma educação marcada por impossibilidades, em que barreiras físicas e sociais se escondem sob a máscara da doença e fazem surgir na criança o gosto amargo do insucesso.

Optamos por relacionar a análise das produções científicas, mesmo que, em determinados momentos, sejam apontadas correlações, parte, em função do quantitativo encontrado e também para sinalizar que, algumas questões sobre o APD, não aparecem ou são entrelaçadas com o APH, dentre elas: a formação específica inicial e continuada do professor que realiza este serviço, as práticas pedagógicas desenvolvidas, aspectos relacionados a interlocução entre o professor do APD e a escola/professores de turma regular, recursos didáticos, condições do trabalho laboral/vida funcional desse profissional, relação professor-família, professor-aluno, professor-serviço de saúde, dentre outros, que buscaremos ao longo do nosso estudo perpassar.

Em se tratando de um tema específico, o atendimento pedagógico domiciliar, direcionado à uma parcela educacional, quase imperceptível, no que se refere, inclusive, a pesquisas e estudos que compreendam a singularidade de seu

funcionamento, práticas e outros aspectos relevantes. A efetivação do direito a educação, torna-se possível através da implementação de uma prerrogativa educacional, que toma corpo e se apresenta no cotidiano dos alunos público-alvo do atendimento pedagógico domiciliar.

A partir dos aspectos e questões apresentados, entendemos que nossa pesquisa possui relevância social, política e científica.

## **2. OBJETIVOS**

### **2.1 OBJETIVO GERAL**

Analisar a implementação das políticas públicas do Atendimento Pedagógico Domiciliar na rede municipal de Belford Roxo.

### **2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Investigar junto à Equipe Gestora e Professores do Atendimento Pedagógico Domiciliar (APD), quais os parâmetros legais e metodológicos em que se baseiam as ações em implementação no município de Belford Roxo;
- Analisar as práticas realizadas no APD a partir das concepções dos professores;
- Elaborar diretrizes orientadoras para o Atendimento Pedagógico Domiciliar direcionadas ao Município de Belford Roxo.

## **3. MATERIAL E MÉTODOS**

Existem durante nossa vida, sempre dois caminhos a seguir: aquele que todo mundo segue, e aquele que a nossa imaginação nos leva a seguir. O primeiro pode ser mais seguro, o mais confiável, o menos crítico, o que você encontrará mais amigos...mas, você será apenas mais um a caminhar. O segundo, com certeza vai ser o mais difícil, mais solitário, o que você terá maiores críticas; mas também, o mais criativo, o mais original possível. Não importa o que você seja, quem você seja, ou que deseje na vida, a ousadia em ser diferente reflete na sua personalidade, no seu caráter, naquilo que você é. E é assim que as pessoas lembrarão de você um dia.

(Ayrton Senna)

Apresentaremos aqui nossa trajetória metodológica, reconhecendo esta etapa como fundamental por sua função central na construção teórica e delineamento básico do conjunto de técnicas adotadas na construção e leitura de uma realidade. Com a intenção de colaborar na construção de diretrizes norteadoras, políticas e práticas para o atendimento pedagógico domiciliar na rede municipal de Belford Roxo, considerando a fase atual, que é de implementação desse serviço, enquanto política pública, buscamos compreender as relações estabelecidas entre as bases legais, procedimentais e a contextualização histórica.

### **3.2 A pesquisa qualitativa**

Nossa opção para o desenvolvimento desta pesquisa se pautou na abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, por meio da perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados (ANDRÉ, 1993). A necessidade de nos aprofundarmos sobre uma temática tão singular, por intermédio desse caminho de pesquisa foi a base para as reflexões e questionamentos sob os quais se estruturam processos organizacionais e políticos no município de Belford Roxo.

Mas, o que é pesquisa qualitativa?

Estudos pautados pelos pressupostos da abordagem de pesquisa qualitativa estão amparados pela preocupação fundamental com a investigação e a análise do mundo empírico em seu ambiente natural. Por esta perspectiva, o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo estudada torna-se de extremo valor (GODOY, 1995), ou seja, o significado “humano” reconhecido nos fenômenos. Evidenciado, desta forma, pelo foco na compreensão e percepção dos elementos construídos no e por meio do contato entre pesquisador e objeto, ou seja, uma relação estabelecida na subjetividade e autenticidade.

Ludke e André (1986 p. 11), pautados em Bogdan e Biklen (1982) explicitam as cinco características básicas da pesquisa qualitativa, a saber:

1. A pesquisa qualitativa privilegia o ambiente natural como fonte direta de dados;
2. O predomínio da descrição dos dados;

3. O prestígio do processo, em detrimento do produto;
4. O foco no envolvimento e valorização do significado dados às “coisas”;
5. O processo indutivo enquanto tendência de opção da análise dos dados.

Minayo (2008), aponta ainda que os instrumentos de trabalho de campo na pesquisa qualitativa são favoráveis a interlocução entre o marco teórico-metodológico e a realidade empírica. Durante a coleta de informação, deve observar que “[...] *a fala dos sujeitos de pesquisa é reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos [...]*” (MINAYO, 2008, p. 204) o que a torna tão rica e singular.

O estudo de caso surgiu na pesquisa educacional, a partir de 1980, quando assumiu um sentido abrangente de focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões (ANDRÉ, 2013), o que se aplica à esta pesquisa, pois, nos debruçamos sobre uma etapa bastante específica e sem parâmetros comparativos, que é a implementação de um serviço educacional na rede de ensino do município de Belford Roxo.

Segundo Gil (2002) o método de “estudo de caso” pode ser considerado o mais completo dentre todos os outros, uma vez que a coleta de dados considera tanto os dados de pessoas quanto de dados documentais, contudo, no formato desta pesquisa, é o que mais se ajusta aos fatos que desejamos investigar. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob a técnica de estudo de caso e uma de suas características mais significativas está na utilização de instrumentos padronizados de coleta de dados, dentre eles, a análise documental e entrevistas semiestruturadas.

Lüdke e André (1986) nos trazem a percepção de Goode e Hatt (1968), para o destaque de um caso constituído numa unidade dentro de um sistema mais amplo, portanto, que inclinado para aquilo que ele tem de único, de particular.

Pelas razões apresentadas acima, confirmamos a elegibilidade para nossa pesquisa, da natureza qualitativa por meio de um estudo de caso com análise documental, entrevistas semiestruturada com todos os atores envolvidos no Atendimento Pedagógico Domiciliar da Rede Municipal de Belford Roxo e a análise

dos microdados do Censo Escolar uma vez que. De acordo com Lüdke e André (1986), essa metodologia é profícua em estudos singulares e com temas específicos. Essa opção, confirma a adequação das fases indicadas por estas autoras ao nosso foco de investigação.

### **3.2.1 PRIMEIRA FASE – EXPLORATÓRIA E PRELIMINAR**

Iniciamos nossa pesquisa pela coleta bibliográfica e documental referente ao atendimento pedagógico domiciliar na Rede Municipal de Belford Roxo. Para tal, além da consulta aos bancos de dados e sítios virtuais, utilizamos a análise de documentos federais, estaduais e/ou municipais, além de dados empíricos de produções científicas realizadas a partir do ano de 2006, acrescido das informações disponíveis no banco de dados ao qual esta pesquisa está vinculada, bem como, obtivemos materiais disponibilizados pelos próprios sujeitos participantes da pesquisa.

Foi estabelecida parceria com a Rede Municipal de Belford Roxo para desenvolvimento da pesquisa através da assinatura do termo de concessão e autorização da pesquisa (apêndice 8.1) e de termo de consentimento livre e esclarecimento das entrevistas (apêndice 8.2). As análises consideraram três perfis definidos após as cinco entrevistas realizadas e buscando atender à investigação proposta nos objetivos específicos deste estudo:

- Perfil 1- Gestora/Coordenadora de Educação Especial.
- Perfil 2- formado pela equipe implementadora do APD.
- Perfil 3 - ocupado por um elemento que ocupa simultaneamente o papel de equipe implementadora e de professor que realiza o atendimento pedagógico domiciliar.

### **3.2.2. SEGUNDA FASE – PESQUISA DE CAMPO**

Por intermédio da pesquisa de campo, foram coletados documentos e minutas (mesmo em processo de construção), que foram complementares aos demais dados, bem como, serviram de amparo as análises e interpretações, apoiando e situando, por meio de contextualização histórica, informações e fatos coletados. Tendo como referência a pesquisa qualitativa, o trabalho de campo se apresenta como uma possibilidade de conseguirmos não só uma aproximação com

aquilo que desejamos conhecer e estudar, mas também de criar um conhecimento, partindo da realidade presente no campo (MINAYO, 2001)

Iniciamos a pesquisa de campo por intermédio do contato realizado com a representante da Coordenadoria de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Belford Roxo, que nos recebeu nas dependências da Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Turismo – SEMEST-BR, na sala da Coordenação de Educação Especial/Inclusão, onde procedemos a coleta de assinaturas necessárias para a realização da pesquisa (apêndice 8.1).

Na oportunidade, foram acordadas as demais entrevistas, bem como foi colocada a necessidade de visitas de acompanhamento aos momentos de intervenção docente durante a realização do atendimento pedagógico domiciliar, junto à docente, e, apenas e tão somente, após consentimento dos responsáveis. Esse acompanhamento à Professora que realiza o APD seria de fundamental importância, uma vez que pretendia-se registrar em diário de campo, as observações acerca da prática pedagógica desenvolvida nesta modalidade de atendimento educacional especializado.

O quadro abaixo sintetiza a organização das fases do estudo de caso em desenvolvimento:

Quadro 1 – Caracterização das fases do estudo de casos

| Entrevistas semiestruturadas                                                                 | Análise de documentos                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Gestora/ Coordenadora da Educação Especial</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Decreto-lei nº 1.044 de 21/10/1969. (BRASIL, 1969)</li><li>• Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (BRASIL, 1996)</li><li>• Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11/09/2001. (BRASIL, 2001)</li><li>• Resolução Nº 4, de 02 de outubro de 2009. (BRASIL, 2009)</li><li>• Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. (BRASIL, 2008)</li></ul> |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Equipe Implementadora</li></ul>                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Professor APD</li></ul>                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras



### 3.2.3. Terceira fase – análise dos dados

Por meio do diálogo estabelecido durante o processo de apreciação dos textos legais e/ou científicos e das entrevistas semiestruturadas, para procedermos a triangulação dos dados, elegemos, conforme Bardin (2011), a análise de conteúdo, enquanto método, por seu conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.

De forma prática, Minayo (2001), a partir de Bardin (2011) aponta para o desdobramento da análise temática de conteúdo, por meio das etapas:

- Pré-análise (leitura flutuante, demarcação do que seria analisado, formulação das hipóteses e dos objetivos e preparação do material, para facilitar a manipulação da análise);
- Exploração do material ou codificação (definidas as unidades de análise) e;
- Tratamento dos resultados obtidos/ interpretação.

As entrevistas semiestruturadas, foram realizadas com base em dois roteiros que se diferenciaram entre a gestora e sua equipe de implementação e o professor do APD, buscando atender as hipóteses levantadas por meio dos objetivos específicos desta pesquisa, e, em consonância com Manzini (2004) por intermédio de um roteiro com perguntas principais, acrescidas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista, complementando ainda que:

Ela [a entrevista semiestruturada] se insere em um espectro conceitual maior que é a interação propriamente dita que se dá no momento da coleta. (...) a entrevista pode ser concebida como um processo de interação social, verbal e não verbal, que ocorre face a face, entre um pesquisador, que tem um objetivo previamente definido, e um entrevistado que, supostamente, possui a informação que possibilita estudar o fenômeno em pauta, e cuja mediação ocorre, principalmente, por meio da linguagem (MANZINI, 2004, p.9)

Triviños (1987), nos aponta uma vantagem desse tipo de entrevista e que se demonstrou fundamental em toda essa etapa, ao proporcionar a manutenção da presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações por meio dos questionamentos básicos apoiados nas proposições e

hipóteses que se relacionam a implementação do APD em Belford Roxo.

Dando prosseguimento, realizou-se leitura atenta do material transcrito proveniente das entrevistas semiestruturadas e, a partir daí, elaboraram-se os recortes, entre frases e trechos que delimitavam os temas que norteariam a análise.

Quadro 2: Eixos temáticos e categorias de análises

| <b>Perfil</b>                             | <b>Eixo temático</b>                      | <b>Categoria temática de análise</b>                  |
|-------------------------------------------|-------------------------------------------|-------------------------------------------------------|
| <b>- Perfil 1 - Gestor</b>                | Atenção as demandas da comunidade escolar | Base legal e procedimental                            |
|                                           | Gerenciamento de recursos                 | Organização do APD                                    |
| <b>- Perfil 2 - Equipe implementadora</b> | Assessoria e acompanhamento               | Assistência e suporte na realização das ações do APD  |
| <b>- Perfil 3 - Professor APD</b>         | Práticas                                  | Planejamento, intervenção e avaliação                 |
|                                           | Processos de mediação                     | Relações professor APD e escola, família, aluno, etc. |

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras

### **3.4 O lócus da pesquisa: O município de Belford Roxo**

O Município de Belford Roxo tem se colocado como um parceiro e importante interlocutor em pesquisas (CORREA, 2016; ALMEIDA, 2016; MONTEIRO e PLETSCHE, 2014) que buscam a compreensão dos fenômenos educacionais, sendo lócus de investigações concluídas e analisadas sob o viés científico. Em nosso estudo, esse diálogo se torna fundamental, uma vez que acompanhar a consumação de implementação de uma diretriz política, através da compreensão dos momentos, fatores e tensões implicados podem ser favoráveis para a efetivação de um direito tão fundamental como o acesso à escolarização.

#### **3.4.1. Dados gerais do cenário da pesquisa**

Belford Roxo foi considerado o sexto município mais populoso do estado do Rio de Janeiro, com 469.332 habitantes em uma área territorial de 77,815 Km<sup>2</sup> e uma densidade demográfica de 6.031,38 habitantes por Km<sup>2</sup>, de acordo com os

dados levantados no Censo Demográfico 2010 e disponibilizados pelo IBGE. Os nascidos nesta localidade recebem o gentílico de belford-roxenses. Sua base econômica principal centraliza-se no comércio local e nas indústrias química e metalúrgica. As indústrias químicas Bayer do Brasil, Termolite e Lubrizol possuem suas instalações no município.

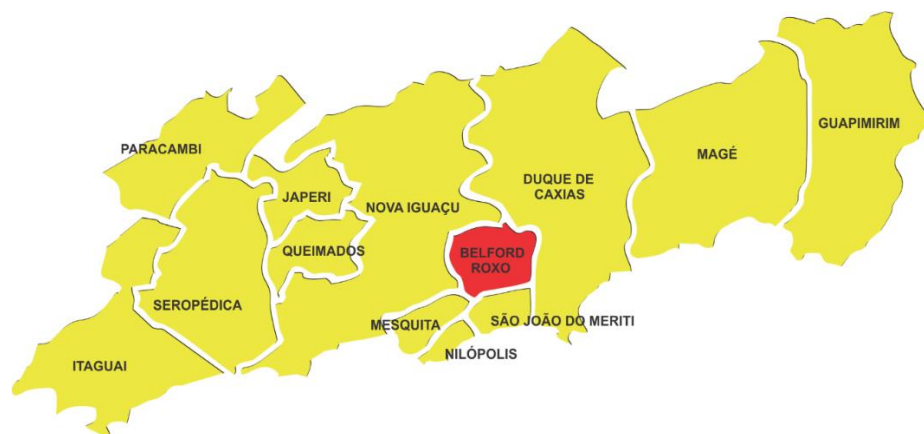
É considerada cidade-dormitório de uma grande massa de trabalhadores que atuam no município do Rio de Janeiro. Possui o 14º maior PIB do Estado, índice de desenvolvimento humano (IDH) médio, conforme o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) de 0,742 e renda per capita de R\$ 7.140,38 (sete mil, cento e quarenta reais e trinta e oito centavos), apresenta grandes carências quanto à infraestrutura urbana e a questões socioeconômicas, com impactos diretos em educação, saúde e segurança pública, com elevados índices de violência (MONTEIRO e PLETSCHE, 2014).

O município integra a região denominada Baixada Fluminense, junto com outros doze municípios<sup>22</sup>. Possui como municípios limítrofes: Mesquita, Nova Iguaçu, Duque de Caxias e São João de Meriti e sua distância até a capital (Rio de Janeiro) é consideravelmente pequena: 19,5 quilômetros. Está localizado às margens de uma importante rodovia fluminense BR-116 (Rio-São Paulo) contando com um corredor ferroviário, bem como, por inúmeras linhas de ônibus que interligam a região central desta metrópole aos seus bairros populares. A região apresenta especificidades peculiares caracterizadas, por exemplo, pelo baixo IDH, além de evasão escolar e outros problemas comuns às grandes cidades (PLETSCH, 2012).

---

<sup>22</sup> Adotaremos o referencial utilizado na dissertação de Almeida (2016), que considera a Baixada é constituída por 13 municípios: Belford Roxo, Duque de Caxias, Guapimirim, Itaguaí, Japeri, Magé, Mesquita, Nilópolis, Nova Iguaçu, Paracambi, Queimados, São João de Meriti e Seropédica.

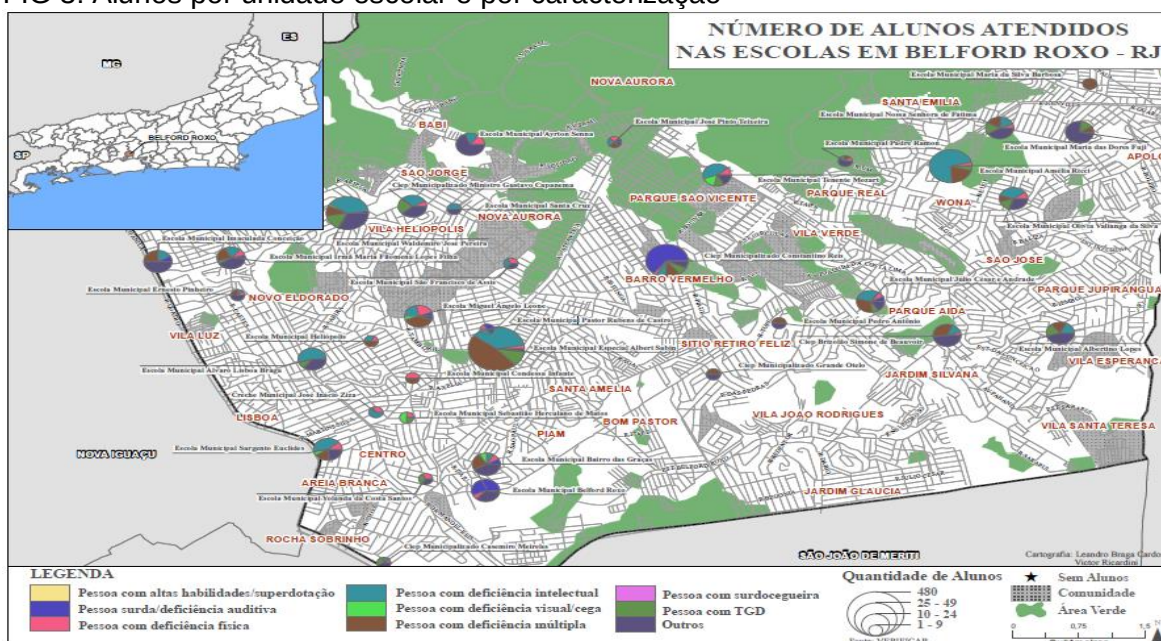
FIG 2: Regiões da Baixada Fluminense



Fonte: <http://baixadarj.webnode.com.br/municipios-da-baixada-fluminense/> (CORREA, 2016)

Ilustrados no mapa abaixo são disponibilizadas informações sobre a distribuição do quantitativo de alunos por unidade escolar e do número de alunos matrículas caracterizadas dentro do perfil do público-alvo da educação especial.

FIG 3: Alunos por unidade escolar e por caracterização



Fonte: Banco de dados do grupo de pesquisa Observatório da Educação Especial e inclusão escolar: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem (2013-2015).

Almeida (2016) ao analisar os indicadores políticos de inclusão escolar, nos afirma, que o atual panorama da educação especial na Baixada Fluminense não se mostra discrepante do apresentado no cenário nacional. A autora, afirma ser possível, diante desse aspecto, depreender que esta região tem adotado progressivamente as propostas de educação inclusiva, reestruturando seus

sistemas de ensino em consonância com a perspectiva vigente<sup>23</sup>.

Considerando ainda os indicadores oficiais, não foram encontrados, até o presente, referenciais que nos forneçam informações acerca do acesso mais básico da escolarização - a matrícula de alunos atendidos pelo APD. Mesmo buscando em coletas oficiais realizadas pelos institutos de pesquisa, em nível nacional, através de sítios e/ou documentos dedicados a este fim, como por exemplo INEP.

### **3.4.2. A educação na rede municipal de Belford Roxo**

O documento “Plano Municipal de Educação do Município de Belford Roxo<sup>24</sup>” (SEMEST, 2015), após a realização de um “*Minicenso escolar*”<sup>25</sup>, nos informa que o município possui unidades de ensino em praticamente todas as regiões da municipalidade. Considerando desde os estabelecimentos de ensino público com atividades para Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio ao polo do consórcio Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro - CEDERJ<sup>26</sup>. No atendimento ao Ensino Superior a Rede Privada conta com duas Instituições: Faculdade de Belford Roxo -FABEL e Associação Brasileira de Ensino Universitário- UNIABEU.

No tocante a oferta da educação básica, os dados educacionais do município, possibilitam contabilizar 81 creches privadas e 43 públicas, 164 escolas de ensino fundamental sendo, 101 privadas e 93 públicas e 52 unidades que oferecem o ensino médio, com 17 delas mantidas por redes privadas e 35 pela rede pública (IBGE,2010). Dados disponibilizados pelo INEP, indicam, aproximadamente, 42.000 alunos matriculados, sendo, 35.094 alunos da Educação

---

<sup>23</sup> Almeida (2016), em sua dissertação intitulada “Análise dos indicadores e políticas de inclusão escolar na Baixada Fluminense”, faz um delineamento do perfil desta região, apontando, inclusive dados e indicadores relacionados a educação especial específicos da região.

<sup>24</sup> Para maiores informações, os resultados e análises desenvolvidos para a construção do plano municipal de educação do município está no sítio abaixo. O acesso ocorreu em 18/10/2016. [http://www.mprj.mp.br/documents/112957/9048923/belfordroxo\\_lei1.529\\_15\\_planomunicipaldeeducacao.pdf](http://www.mprj.mp.br/documents/112957/9048923/belfordroxo_lei1.529_15_planomunicipaldeeducacao.pdf)

<sup>25</sup> O Minicenso contou com a participação de 72 unidades escolares, com uma média de 4839 famílias visitadas. O minicenso, foi desmembrado em duas etapas: 1ª Diagnóstico da Comunidade do entorno e 2ª Diagnóstico da Unidade Escolar em seus aspectos administrativos, pedagógicos e de infraestrutura.

<sup>26</sup> Criado em 2000, com o objetivo de levar educação superior, gratuita e de qualidade a todo o Estado do Rio de Janeiro, o Consórcio Cederj (Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro) é formado por sete instituições públicas de ensino superior: CEFET, UENF, UERJ, UFF, UFRJ, UFRRJ e UNIRIO, e conta atualmente com mais de 45 mil alunos matriculados em seus 15 cursos de graduação a distância.

De acordo com as informações da figura abaixo, pode-se perceber a distribuição geográfica das escolas públicas do município, bem como a média de alunos matriculados por turma.

**MÉDIA DE ALUNOS POR TURMAS NAS ESCOLAS EM BELFORD ROXO - RJ**

**LEGENDA**

**MÉDIA DE ALUNOS**

- 32 - 37 (4 Escolas)
- 29 - 31 (6 Escolas)
- 26 - 28 (13 Escolas)
- Ate 25 (10 Escolas)

★ Não se aplica  
Comunidade  
Área Verde

Fonte: INEP - Censo Escolar, 2014

0 0,75 1,5  
Quilômetros

### 3.4.3. A educação especial no Município

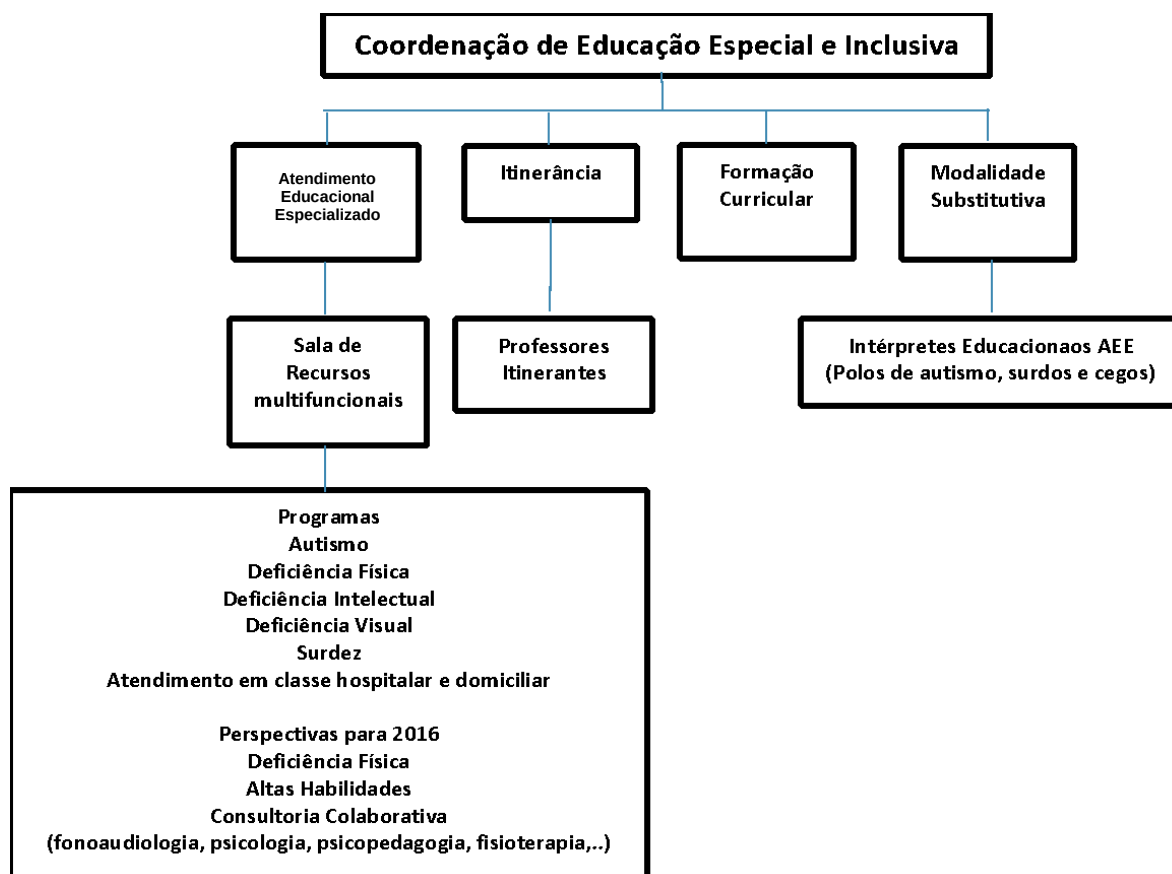
54



Piam.

A educação especial, conforme orienta a Deliberação nº 09/CME/04 (BELFORD ROXO, 2009), está organizada em suas etapas e modalidades de acordo com as informações disponibilizadas no organograma a seguir:

FIG 5 - Estrutura organizacional da Educação Especial - Belford Roxo



Fonte: Belford Roxo (2015a).

A visualização da organização estrutural da educação especial, nos demonstra um universo composto por serviços diversos, direcionados aos acompanhamentos prestados por este setor, que se mostram favoráveis à discussão em torno da implementação do APD, uma vez que, a atenção as demandas pedagógicas de sujeitos em suas especificidades não se configuram um panorama estranho as rotinas. Ao nosso ver, em verdade, ampliam, em larga escala a percepção sobre as necessidades discentes, bem como a qualidade das intervenções pedagógicas voltadas aos alunos, por meio de atendimento educacional específico e individualizado.

Ressaltamos aqui o papel da Itinerância, serviço educacional executado profissional especializado da Equipe de Educação Especial (SEMED) que assessora a professores e à equipe técnico-pedagógica nas escolas com alunos incluídos sem acompanhamento específico do AEE nas salas de recursos ou multifuncionais (MONTEIRO e PLETSCHE, 2014).

Com relação a Consultoria colaborativa, citada no fluxograma da Educação Especial de Belford Roxo, por intermédio da entrevista com a gestora e das informações obtidas na fase preliminar, apurou-se que a Escola Municipal de Educação Especial Albert Sabin, em parceria com a área da saúde ou multidisciplinar, oferece alguns atendimentos integrados a escolarização<sup>27</sup>. Essa iniciativa, busca suprir lacunas da prestação de serviços médicos e/ou de atenção básicas fundamentais para desenvolvimento global dos alunos e do projeto específico de atendimento desta Unidades Escolar.

Apesar de não ser o mote deste estudo, é importante destacar a relevância do papel pedagógico em todo este cenário, sem aqui desconsiderar a necessidade dos acompanhamentos de saúde e/ou multidisciplinares. Assim como, não estar alheio as mazelas da prestação de serviços públicos direcionados as demandas específicas que envolvem alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades e/ou superdotação, no que se refere as especialidades médicas, adaptação de transportes públicos e questões de acessibilidade de forma ampla. Contudo, aponta-se para a necessidade da construção de projeto político pedagógico muito consciente da função da escola e das intervenções pedagógicas, junto a esses sujeitos, atentando fundamentalmente para a não retomada da visão clínica e assistencialista que amparou a escolarização de sujeitos PAEE.

#### **3.4.4. Caracterização dos sujeitos da pesquisa**

Definiu se como sujeitos da pesquisa o Professor que atua no atendimento

---

<sup>27</sup> Informação complementar: Oferta de serviços odontológicos e do atendimento multidisciplinar com fisioterapia, terapia ocupacional, fonoaudiologia, pediatria e psicopedagogia aos alunos matriculados na EME Albert Sabin veiculada no sítio oficial. <http://noticiasdebelfordroxo.blogspot.com.br/2013/07/escola-municipal-albert-sabin-ganha-consultorio-dentario.html>



pedagógico domiciliar, a Gestora da referida Rede de Ensino e a equipe implementadora envolvida no desenvolvimento da proposta.

Participaram das entrevistas semiestruturadas, todos os sujeitos da SEMEST que participam da construção da oferta do APD na rede e, a cada encontro, dados característicos dos sujeitos foram evidenciando a formação dos perfis em seu formato final.

Quadro 3 – Caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa

| SUJEITOS           | IDADE | FORMAÇÃO                                                                                             | VÍNCULO FUNCIONAL   | FUNÇÃO                                             | PERFIL <sup>28</sup> |
|--------------------|-------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|----------------------------------------------------|----------------------|
| <b>Professor 1</b> | 44    | - Pedagogia<br>- Fonoaudiologia<br>- Espec. em Psicopedagogia                                        | Funcionário público | Professor/<br>Chefe da Educação Especial           | Perfil 1             |
| <b>Professor 2</b> | 39    | - Pedagogia<br>- Especialização em Psicomotricidade                                                  | Funcionário público | Professor/<br>Professor Itinerante e do APD        | Perfil 3             |
| <b>Professor 3</b> | 51    | - Fisioterapeuta<br>- Licenciatura em Educação Física<br>- Mestrado em Ciência da Motricidade Humana | Funcionário público | Professor/<br>Colaborador da Equipe Implementadora | Perfil 2             |
| <b>Professor 4</b> | 53    | - Pedagogia<br>- Mestrado em Educação                                                                | Funcionário público | Professor/<br>Equipe Implementadora                | Perfil 2             |
| <b>Professor 5</b> | 54    | - Pedagogia<br>- Espec. em Educação Especial                                                         | Funcionário Público | Professor/<br>Equipe Implementadora                | Perfil 2             |

Fonte: Quadro elaborado pela autora

A expectativa junto aos sujeitos envolvidos se justifica em função dos mesmos, por sua experiência e envolvimento com a etapa de implementação do APD na rede, colaborarem na coleta de dados e, por serem indivíduos ligados a organização e que conhecem profundamente a rotina organizacional e histórica deste serviço. André (2013 apud BASSEY, 2003), define este, como um momento propício para fazer perguntas (e ouvir atentamente), observar e registrar eventos (e

<sup>28</sup> O título “Perfil” buscar orientar para a categorização dos sujeitos, considerando os três grupos de entrevistados.

prestar atenção no que acontece), além de ler e analisar registros pessoais, documentos administrativos, legais ou informais nos quais se baseiam as ações que envolvem o atendimento pedagógico domiciliar, formando desta forma, uma base para triangulação dos dados.

## **4. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Apresentaremos a seguir, as discussões e diálogos estabelecidos por intermédio da triangulação dos dados coletados na revisão da literatura, pesquisa de campo e das entrevistas realizadas com os profissionais que participam da implementação e organização do APD. Será abordada ainda, as questões que envolvem a instituição, sustentação e a correlação desta rede de apoio enquanto extensão da abrangência do atendimento educacional especializado, diante das demandas em Belford Roxo. E, finalizando esta etapa, apresentaremos nossa contribuição em formato de produto, no sentido de ação colaborativa proposta a partir do enfoque voltado inicialmente para a compreensão e em seguida para uma aplicação direta no campo ao qual ele se insere.

### **4.1 Estrutura e funcionamento do Atendimento pedagógico domiciliar: a realidade de Belford Roxo**

O que se opõe ao descuido e ao descaso é o cuidado. Cuidar é mais do que um ato; é uma atitude. Portanto, abrange mais do que um momento de atenção, de zelo e de desvelo. Representa uma atitude de ocupação, preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro. (Boff, 1999, p. 33)

A aproximação entre políticas públicas e alunos com comprometimentos de saúde, comumente e de forma imediata, está ligada as ideias de hospital, médicos e remédios. É quase inevitável, deixar a margem, a perspectiva de desenvolvimento, que não esteja atrelado ao cuidado e ao tratamento de saúde.

Já houve tempos, no Brasil, em que crianças doentes, em suas mais diversas formas, foram dispensadas de estudar ou de continuar em atividades escolares, inclusive, por meio de dispositivos legais, como aponta Kassir (2012), ao abordar o exemplo do estado de Minas Gerais, que, por meio do Decreto-Lei nº 7.970-A, de 15 de outubro de 1927, que “*dispensava das aulas alunos mal vestidos e com incapacidades físicas e malformações*”.

Em cada tempo, é preciso não perder de vista, a relação que se estabelece entre as determinações globais da sociedade e as singularidades históricas no contexto da implementação de políticas (FRIGOTTO, 2000). Atualmente, pensar na escolarização desses sujeitos, durante o adoecimento, já se configura, em alguns hospitais, uma realidade menos distante, por meio da disponibilidade do serviço das classes hospitalares.

É nesse sentido que nos debruçamos então sobre os aspectos legais que amparam, a oferta do APD, tendo como lócus, o município de Belford Roxo, que em atenção ao que está previsto pela Deliberação nº 18 do Conselho Municipal de Educação – CME, por meio da Câmara de planejamento, legislação e normas, no estabelecimento de preceitos para a Educação Inclusiva na Educação Básica em todas as suas etapas e modalidades no Sistema Municipal de Ensino de Belford Roxo, determina no artigo 10, que:

O sistema municipal de ensino, mediante ação integrada com o sistema municipal de saúde, deve **organizar o atendimento educacional especializado aos alunos impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar, atendimento ambulatorial ou permanência prolongada em domicílio**. Fica a cargo da SEMED, o encaminhamento do professor especializado a este atendimento.

§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 Regulares da Rede Municipal de Ensino visando o seu retorno e reintegração ao contexto escolar.

§2º - O professor especializado efetivo, que atenderá as classes hospitalares e domiciliares, será o professor itinerante indicado pela SEMED.

§3º - Nos casos de que trata este artigo, a certificação de frequência deve ser realizada com base no relatório elaborado pelo professor que atende o aluno. (BELFORD ROXO, 2010, “**grifo nosso**”)

Apesar da apresentação em um único artigo com três parágrafos, pode-se observar a delimitação de questões importantes para o funcionamento do APD, como: a caracterização para elegibilidade, a finalidade e vínculo da classe hospitalar e do APD a definição do perfil docente que fará o acompanhamento, bem como, a orientação com relação a organização do serviço, com relação a apuração de frequência. Contudo, a estrutura do funcionamento do atendimento educacional especializado na modalidade do atendimento pedagógico domiciliar, demanda,

toda uma configuração bastante peculiar, uma vez que, o isolamento social, afeta substancialmente o desenvolvimento humano, o viver com restrições provocadas por patologias, exige imenso esforço individual e social (ROLIM, 2015).

Não obstante, o APD se difere dos objetivos que amparam o AEE, uma vez que este, desenvolve atividades que despertam no alunado mecanismos de aprendizagem que facilitarão no acompanhamento dos conteúdos ensinados na sala de aula comum, enquanto o APD, se configura como o único momento de contato do aluno com o ensino e com o professor sistematicamente, sem desconsiderar ainda a limitação de duração e de recursos (REDIG & SOUZA, 2016).

Ainda são Redig e Souza (2016), que problematizam a relação de abrangência das atividades do AEE, que, conforme as principais diretrizes legais aos quais está relacionado (BRASIL, 1988, 1996); (SEESP/MEC, 1994); (BRASIL,1996); (CNE/CEB/BRASIL, 2001), bem como, pelo caráter substitutivo ao ensino comum, praticado por algumas redes de ensino, assegura a ampliação de sua abrangência. Sem esquecer que, por meio da Resolução nº 4, o AEE (BRASIL, 2009, p. 1), como modalidade educacional realizada em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, o AEE, é parte integrante do processo educacional, alçado ao posto de principal suporte no trabalho pedagógico específico às necessidades educacionais dos alunos, por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

A correlação AEE e APD, deve se estabelecer, por meio da concepção de uma escola que visa o desenvolvimento de respostas educativas que atinjam a todos os alunos, independente de suas condições (GLAT; PLETSCH; FONTES, 2007) e, por seu caráter de suporte a escolarização de um aluno, que, semelhantemente a condição de PAEE, demanda apoio para a transposição dos obstáculos impostos pelo comprometimento de saúde ou psicossocial, bem como, por oportunizar à comunidade escolar a construção de projetos políticos pedagógicos sensíveis a diversidade de sujeitos, o que beneficia, em larga escala, todos os atores neste contexto.

#### 4.1.2 A gênese do APD no município de Belford Roxo

Efetivado, na prática, no ano de 2015, o APD em Belford Roxo, teve seu início em resposta a solicitação de um responsável que buscou a Coordenação de Educação especial, na sede da SEMEST, como relatado pelo Gestor:

Em 2015 iniciamos esse trabalho com a chegada de um pai, nos procurando, dizendo que a filha teve meningite e estava estudando e que precisava de escola, mas estava em casa e o que poderia ser feito? Eu falei: bom, essa é a oportunidade! É agora! (Entrevista em 26/08/2016, Professor 1).

O cumprimento da oferta do APD, já estava previsto desde o ano de 2010, por intermédio da Deliberação nº 18, contudo, apresentava-se como meta do gestor, conforme revelado em sua entrevista,

(...) tinha muito desejo que isso acontecesse, esse trabalho do atendimento domiciliar. Por conta de uma funcionária que trabalhava na secretaria (...) porque ela tinha um filho com deficiência (...) e ele ficou muito tempo afastado (...) aquilo me incomodava. O filho dela estava em casa e ele não tinha atendimento. Ele estava matriculado e não tinha atendimento (Entrevista em 26/08/2016, Professor 1).

É preciso contextualizar a questão das ações de gestão educacional em sua natureza e características próprias, ou seja, com escopo mais amplo do que a mera aplicação dos métodos, técnicas e princípios de uma administração empresarial, por exemplo, devido à sua especificidade e aos fins a serem alcançados (DOURADO, 2007). As perspectivas e metas, por si, só, podem não ser suficientes para a implementação, na prática, de uma diretriz política educacional, assim como, a participação e decisão das outras instâncias implicadas, devem em sua primazia, resgatar o direito indubitável e inalienável à escolarização sem qualquer contrariedade ou intermitência. Essa é uma dialética antiga, onde articulação e finalidade de interesses e ações, tanto impactam, quanto não podem ser desconsideradas. Ilustrada na fala de um dos elementos da equipe implementadora:

Olha, a necessidade do atendimento já foi observada há muito tempo atrás, mas, nunca a gente teve possibilidade de implementar... Não nunca...! **Sempre teve a ideia, mas, não teve a “visibilidade” com os gestores anteriores para implementar.** Então, foi nessa gestão, agora, que ela teve essa preocupação e

começou a apontar essa necessidade. Como tinha a Rosa<sup>29</sup>, que tinha uma formação, e uma certa experiência, (...) solicitou que começasse, já que ela era Itinerante da equipe. (Entrevista em 05/10/2016, Professor 4, grifo nosso).

A conjugação da gestão dos recursos aliada a atenção para a demanda da comunidade escolar, possibilitaram uma ação de resposta e provisão, neste caso, do APD, a necessidade específica daquela criança. Contudo, este episódio, não se configurou apenas como uma resposta emergencial ou um arranjo, mas, em uma oportunidade, em diálogo com as metas preestabelecidas para alavancar a oferta do APD, delineado por uma necessidade pontual, mas, comprometido por ser um direito.

O compromisso com a implementação do APD, no escopo que está imerso - direcionado a uma rede de ensino, implica, muito mais do que perspicácia no gerenciamento dos recursos, mas, fundamentalmente na tomada de decisões, de forma planejada, consciente e perseverante quanto à superação de limites estruturais, em uma combinação envolvendo as articulações intersetoriais, a autonomia e equanimidade operacional na tradução das diretrizes e proposições, materializando políticas educacionais, considerando que,

(...) nós precisamos organizar as instituições para que possa ser feito o atendimento (...) a legislação (...) precisa também ser revista, melhorada, ampliada, como toda legislação precisa ser. Revisitada. Mas, me parece que falta, execução. E, nós precisamos quebrar esse paradigma e vencer isso. (Entrevista em 05/10/2016, Professor 3).

Nesse sentido, Rossar (1999), chama a atenção para, a gestão democrática, enquanto compreensão e redefinição da estrutura de poder, desde o nível macro, por exemplo, do Ministério da Educação na sua forma de organização e funcionamento, até o nível micro de cada escola. Elaborada por meio de amplo debate nacional, onde as diretrizes político-pedagógicas, as prioridades educacionais, a garantia de recursos para todos os níveis de ensino seria considerada como um todo, e as formas de avaliação dos mesmos, contaria com a participação de diversos setores sociais.

Diante desses aspectos podemos afirmar que a ausência de respostas à

---

<sup>29</sup> Nome fictício.

demanda de uma criança ou adolescente que prescindir do APD podem impactar permanentemente o desenvolvimento comum a esta faixa etária. Da mesma forma, questões que envolvem o desenvolvimento acadêmico, não podem estar marginalizadas ou subjugadas aos processos terapêuticos, pois não possuem relação de disputa ou maior relevância. Ambos, paralelamente, cooperam para a constituição ampla dos sujeitos.

Buss (2000), ressalta que *“o conceito de saúde, enquanto bem-estar, transcende a ideia de formas sadias de vida, a promoção da saúde transcende, inclusive, o setor saúde<sup>30</sup>. A compreensão sobre saúde pode ser assimilada não como um objetivo em si, mas, como um recurso fundamental para a vida cotidiana, apoiado em condições e requisitos fundamentais, a saber: “paz, **educação**, habitação, alimentação, renda, ecossistema estável, recursos sustentáveis, justiça social e equidade”* (BUSS, 2000. p.170, **grifo nosso**).

Corroborando com Pintor, Costa e Llerena (2005), acreditamos que:

Mesmo diante da complexidade (BUSS, 2000) e dos dilemas (ANDRADE, 2006) para a operacionalização e mediação de ações intersetoriais, é imprescindível (...) [o] diálogo acerca dos saberes e fazeres entre os diversos setores das instâncias governamentais. Portanto, esse processo requer a criação de redes intersetoriais juntamente ao fomento (...) [por] uma nova cultura organizacional que avance do fragmento para o todo, do individual para o coletivo, do vertical para o horizontal, do fechado para o aberto. (p.207)

Por este ângulo, as ações intersetoriais assumem caráter de urgência na composição que envolve e ampara a escolarização de um aluno em APD. No estudo desenvolvido por Ferreira (2011), fica explícita o quanto a parceria educação e saúde podem ser possíveis, favoráveis e abrangentes, ainda que seja considerada a complexidade das relações de interdependência entre os diversos setores sociais e de serviços.

Assim sendo, atender a legislação educacional, por intermédio da construção das bases de sustentação do APD, deve constituir compromisso público e social semelhantemente a qualquer outro direito básico. Neste cenário, e não menos importante, a educação (o acesso aos conhecimentos construídos e

---

<sup>30</sup> A I Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde resultou na elaboração da Carta de Ottawa (WHO, 1986 termo que referencia o desenvolvimento das ideias de promoção da saúde em todo o mundo. Para saber mais, ver Buss (2000).

constituídos por meio da escolarização) assume formato de matéria-prima fundamental para o crescimento humano.

#### **4.1.3 Teoria e prática: instrumentalizando o funcionamento do APD**

Amparados pelas determinações da Deliberação 18 (Belford Roxo, 2010), o profissional designado para atender o aluno em APD, deve ser vinculado à rede e denomina-se por Itinerante. E, apenas esse fato, já merece destaque, visto que nas publicações científicas analisadas durante a construção do estado da arte sobre o APD, foram apontadas situações as quais, o profissional encarregado da função de professor do APD, não necessariamente, pertenceria ao quadro permanente da rede<sup>31</sup>, sendo contratado ocasionalmente e em função da demanda, ou, ainda em sistema de ampliação da carga horária (FERREIRA, 2011).

É sabido que muitas redes de ensino são impactadas pela carência de professores em diversos componentes curriculares, modalidades e níveis de ensino. Contudo, uma solução superficial de atendimento em APD, com base em arranjos e “jeitinhos”, impactam sobremodo a qualidade da intervenção docente.

Cabe lembrar, que este atendimento, deve apoiar-se em um planejamento dinâmico e ajustado as necessidades específicas de cada sujeito e esta personalização, não permite improvisos. Talvez, por essa razão, práticas pedagógicas desenvolvidas no APD, aproximem-se das propostas de ensino que norteiam professores da educação especial, uma vez que estas deveriam se constituir em bases significativas e com atribuição de sentido ao processo de aprendizagem por meio da percepção de potencialidades, como as relatadas nesse trecho de uma das entrevistas:

Na verdade, o atendimento mesmo, eu iniciei, só que, como a menina estava muito debilitada, a parte pedagógica, para trabalhar com uma criança, a qual movimentava só os olhos, muito mal... Porque não se podia estar mexendo muito nela. Então, assim, era mais estimulação. Eu cheguei a cantar com ela... Ah, o olhar, aí, ela já ouvindo a minha voz, o olhar dela... Chegou a vir o sorriso! Não tinha, assim, muito [movimento]...mexia na mão dela,

---

<sup>31</sup> Quadro permanente, entendido por aquele composto por profissionais efetivos, legalmente investidos e que preencham os requisitos exigidos para o exercício das atribuições correspondentes ao cargo ocupado.



com muito cuidado, porque a mãozinha dela, toda parada, imobilizada. Então, essa sensibilidade, a gente ainda estava descobrindo, se ela tinha, como é que estava? No próprio joelhinho, passando só a mão, com carinho! (...) Vamos colocar um elemento maior ou menor, alguma coisa mais específica, mesmo dentro das especificidades da menina, mas só estímulos. E aí, os estímulos que nós tínhamos era[m] os lábios, estar passando uma coisa. Era o visual dela [a resposta através do olhar]. Saber se ela estava nos ouvindo... (Entrevista em 23/01/2017, Professor 5).

A aprendizagem significativa não se configura como exclusividade (ou efetividade) da prática dos professores especialistas em educação especial ou que atuam nesta modalidade, e, não há intenção de desconsiderar a opção metodológica ou eficácia do professor que atua em turmas comum de educação básica. O mote se volta em defesa da formação inicial, continuada e em serviço imprescindível ao professor que atua no APD. Ao constituir-se a oferta deste serviço, pautada ações responsivas pontuais ou efêmeras, estas propiciarão a continuidade da situação desta rede de apoio, tal como se apresenta no momento, inexpressiva e imperceptível.

Pela centralidade que ocupa nesta pesquisa, retomamos a questão da intervenção pedagógica, por outro ponto primordial, o planejamento pedagógico. Tema complexo, problematizado por Pletsch (2013), ao apontar uma das maiores dificuldades das redes e sistemas de ensino, para além da implantação das políticas federais, a efetivação dos processos de ensino e aprendizagem, sobretudo em casos onde o aluno apresenta maiores comprometimentos ou, como no nosso caso, carecem de metodologias e currículo diversificados.

Diferenciar as práticas pedagógicas requer rever as dimensões que envolvem o currículo escolar, o que, por sua vez, exige planejamento e intervenções fundadas em avaliações educacionais sistematizadas sobre os processos de ensino e aprendizagem dos alunos. (PLETSCH, 2013, p. 21).

Padilha (2009), pondera ainda, que nos esforçamos incansavelmente para tomar posições, decisões e implementar ações e assim devemos continuar a fazer, contudo, considerando que nem ao menos conhecemos bem as carências, desta forma, devem ser consideradas as demandas dos professores, de cada aluno, das escolas, em diferentes momentos históricos e em múltiplos ambientes, o que é demasiado complexo. Ficando explícito, no relato do Professor 5:

Como é que é isso? Isso, eu desconhecia completamente! Então, eu falei, eu quero ver isso! A Rosa agendou tudo direitinho. E, então, começou esse período de conhecer essa família. Aí, é que eu entro! Eu vou! Ouvir tudo primeiro, e eu vou! Partiu daí! Eu fui! E lá, a Rosa me explicou: temos que fazer um levantamento. Saber quem é essa criança. O que essa criança passou? Saber o perfil! Qual o problema de saúde? Nós não podemos começar a atender, sem antes conhecer essa realidade. Então, basicamente, eu fiz, junto com ela, esse inventário da família. Desde o porquê ela [a criança] ficou sem ir à escola, como foi? Se ela nasceu com a patologia. O que foi a questão da meningite, o porquê da operação da bacia, era uma menina que estava, se eu não me engano, com as duas pernas engessadas. E aí, aquilo tudo me encantou. A mãe falando... Falou das dificuldades dela, como foi todo o processo de internação... (Entrevista em 23/01/2017, Professor 5).

Concordando ainda com a ideia de Padilha (2009), na defesa de que a escola exista para isso! Ensinar a todos. Não deixar ninguém de fora! Mesmo aqueles que estejam impedidos de estar nela. Colaborar no enfrentamento das diferenças e das contradições que são próprias da sociedade porque são humanas, culturais e históricas, dentre elas, o adoecimento e a convalescença. A escola existe para propiciar instrumentos que possibilitem o acesso ao saber elaborado (saber científico), a partir desse saber sistematizado é que se devem organizar o currículo, transformar territórios e gerar novos espaços, em uma interconexão em que a totalidade do sujeito é pensada. (ROLIM, 2015).

Nesse contexto, para dar conta de tamanho desafio e de suas especificidades, apontamos para a necessidade e construção do planejamento educacional individualizado - PEI. Por meio deste instrumento, e apenas dele, é que o itinerário formativo deste aluno deve ser construído.

O PEI já é uma ferramenta discutida e construída com professores e equipes pedagógica na rede de Belford Roxo, e se dispõe a organizar recursos e estratégias, com base nas características e potencialidades do aluno, atributo que o torna individualizado. Sua proposta busca distanciar-se do que se apresenta como impossibilidade, não desconsiderando ou negando especificidades orgânicas, comportamentais ou de outra natureza. Ao contrário, o PEI pauta-se em todo o conjunto que envolve o cotidiano do estudante: sua família, contexto social, a processualidade do seu desenvolvimento, e, especificamente falando do nosso público, o fato de estar acamado, ou em quimioterapia, ou em ventilação mecânica,

e tantas outras situações pelas quais um aluno em APD pode passar. Desta forma, a definição de Tannús-Valadão (2013) auxilia a compreensão de que, no contexto da escolarização de um aluno em APD:

O PEI deve ser um plano escrito, uma espécie de contrato, que descreve o programa educacional em termos de serviços demandados por um estudante em particular, tomando como base uma avaliação aprofundada dos pontos fortes e de suas necessidades que afetam a habilidade dele para aprender e para demonstrar a aprendizagem. Ele [o PEI] é um registro das acomodações individualizadas que são necessárias para ajudar o estudante a alcançar expectativas de aprendizagem, configurando-se como um documento norteador do trabalho educacional que identifica como as expectativas de aprendizagem para todos podem ser alteradas, levando-se em consideração as necessidades do aluno e o currículo padrão, bem como a identificação de metas alternativas nas áreas de programas, caso seja necessário. (p.55)

O PEI foi o ponto de semelhança presente em todas as entrevistas, demonstrando, de acordo a função do entrevistado, o envolvimento no processo de constituição deste documento, enquanto prática de toda a rede, bem como, a percepção da necessidade e das etapas que perpassam a sua construção na prática:

(...) ele é um documento novo para o nosso município (...). Então, a gente conseguiu organizar os funcionários, a gente montou o **PEI** (...). Conseguimos ele no calendário! (Entrevista em 26/08/2016, Professor 1, **grifo nosso**).

(...) com certeza, para ela, só o **PEI** pode dar resultado! Não tem como você fugir! Você precisa realmente conhecer esse sujeito quem é esse sujeito? Quem é esta criança? Qual é a possibilidade? O que envolve e no que se pode mexer, para você construir junto e atender a real necessidade! Que seja estímulo, que seja algo que vai desenvolver essa potencialidade, mas dentro daquilo que ela realmente precisa! E dá para a gente conseguir alguma coisa com ela. Então, não tem como fugir! Para mim, depois que eu conheci o **PEI**... Minha Filha, sem ele? Não tem como! Tem que ser isso, e aí, tira aquela carga de ser só, a “escrita”, ser o “movimento da mão” ... Não é isso! Tudo está envolvido, mas, eu acho que a potencialidade, o que a criança pode trazer, é o mais importante e é isso que tem que ser atacado ali... (Entrevista em 23/01/2017, Professor 5, **grifo nosso**).

A ideia é fazer o **PEI**... A gente começou a fazer ontem até, eu atendi ele, e a gente começou a fazer um plano de aula. Eu colhendo com a mãe. (Entrevista em 05/10/2016, Professor 2, **grifo nosso**).

(...) utilizar, até para fazer levantamento das necessidades desse

aluno. Então, pedagogicamente, o processo pedagógico desse aluno está sendo amarrado com o **PEI**, que é o instrumento que amarra todas as questões “não clínicas”. Porque essa é uma característica dessa gestão, a gente tentar dar conta do pedagógico. E não ficar privando a criança, por conta da deficiência [ou necessidade] que ela tem! (Entrevista em 05/10/2016, Professor 4, **grifo nosso**).

Por intermédio das falas, percebemos a tensão do compromisso com o *fazer pedagógico*, buscando estratégias, não apenas para evitar a judicialização ou prestação de um serviço público, mesmo que estes também sejam objetivos que caracterizam a relação entre cidadãos e os aparelhos públicos, contudo, como dito pelo Professor 4, há a preocupação com o “dar conta do pedagógico”. E, esse mesmo professor, levantou outra questão relevante, como veremos a seguir:

Eu não conheço outras redes que estão implementando e tentando “dar conta” [do trabalho pedagógico], mas, eu acho que o maior desafio é esse! Entendeu? Até porque, eu vejo que, como a atendimento, **talvez isso seja histórico**, como o atendimento domiciliar e o atendimento hospitalar, ainda tem uma característica muito ligada ao “clínico”, a gente traz o ranço dos fundamentos históricos do trabalho da Educação Especial, que ficou muito tempo ligado ao “clínico”. (...). Ligado a saúde e institucionalizado ou assistencialista. Então, a gente tem que quebrar essa questão histórica! (...) E, esse distanciamento que tem que ser feito... O pedagógico... É muito muito sério! Porque, como está começando a implementar agora, na maioria das redes, a questão clínica ainda é muito forte! (...) Então eu vejo que talvez, em função desse processo histórico que a gente carrega, está difícil as redes se desvincilharem desse ranço clínico (...) [de] “personalizar”. **O atendimento domiciliar e o atendimento hospitalar, não tem dono! É da rede! São das redes!** (...) Então, eu acho que historicamente, a gente está passando por esse momento de institucionalizar pedagogicamente mesmo e de (...) Identidade pedagógica! Não identidade pontual! (Entrevista em 05/10/2016, Professor 4, **grifo nosso**).

A construção dessa identidade pedagógica considerando aí, todo processo de escolhas e estratégias para a modificação e transformação da prática, coloca algumas questões primordiais principalmente no que tange aos meios necessários à concretização do APD, dentre eles os recursos financeiros, tecnológicos, materiais e humanos, demonstrando um aparente (SOUZA, 2013), descompasso entre as determinações legislativas, os desenhos das políticas e a realidade histórica das escolas brasileiras.

#### 4.1.4 Dimensionamento das relações no APD

Em sua rotina, o APD lida com situações genuínas, originadas sobretudo pelo fato do professor estar ali, em frente ao aluno e na casa de sua família, no exercício da sua função, todavia e, de forma, simultânea, também vivenciando, investindo, pesquisando e apostando em formas mais ajustadas de escolarização, apenas e tão somente com este aluno. Alguns dos relatos recortados, buscam dimensionar a intensidade, singularidade e dinamismo que envolvem a prática do APD, tais como, a constante possibilidade de falecimento e a preparação enquanto professor para lidar com fragilidades e quadros de saúde de alguns alunos, incomuns à rotina e cenário onde se desenvolve prática pedagógica:

(...) quando você sai e percebe toda a situação do aluno, dependendo do aluno (...)...as vezes a imunidade está muito baixa, e aí, o que eu faço? (...) eu quase perdi a menina que eu atendo. (Entrevista em 05/10/2016, Professor 2).

Agora, Pesquisadora, tem uma coisa que impacta a gente: não é fácil, no primeiro olhar, para mim que nunca tive tal experiência, me chocou um pouco! (...) Não é um aluno padrão... Essa menina me impactou, por ela estar numa posição, quase que imobilizada. Muito frágil! E [tão pouco] a mãe não sabia como pegar. (Entrevista em 23/01/2017, Professor 5).

A questão dos recursos estruturais ao professor, por exemplo, na questão de complementação dos custos e, até da segurança pessoal nos deslocamentos até a casa dos alunos, assumindo a considerável variabilidade, balizada pelo número de alunos que um professor pode atender, as visitas necessárias as unidades escolares de cada estudante em atendimento, entre outras coisas:

(...) É assim lá também, é todos por todos, todos por si mesmo... O máximo que eu consegui, que a gente conseguiu foi fechar com o transporte. Então a gente conseguiu articular isso. Mas, é assim: tem a gasolina? Aí vai! Tem o motorista? Vai! (Entrevista em 26/08/2016, Professor 1).

(...) eu consegui o carro, não sei até quando, mas eu consegui... Minha dúvida hoje, é como que a gente vai conseguir ano que vem...(...) Aqui, tem áreas bem complicadas (...) [tem] a distância... a localidade é perigosa..... Eu só atendo a uma aluna. (...) E quando souberem que tem? Porque até então, isso está restrito ainda, as pessoas não sabem... (Entrevista em 05/10/2016, Professor 2).

E, as questões relacionadas a infraestrutura estão muito para além, é preciso provisão para as questões que possibilitam e favorecem a prática pedagógica de

aplicação do PEI do aluno:

(...) a gente tem lá a nossa xerox, a nossa máquina. Ela [a Professora do APD] pode produzir e imprimir ou, senão, sai do nosso bolso... (...) Inclusive, no plano municipal de educação, nós tínhamos colocado em uma das nossas metas, que profissional da Educação Especial, pudesse ganhar um pouco mais...mas, a plenária não achou justo...(Entrevista em 26/08/2016, Professor 1).

(...) Eu acho que a secretaria deveria comprar um kit para levar para esse aluno. (...) eu pensei em construir eu mesma algumas coisas. Bancar do meu bolso, a pastinha, o Kit, como eu já falei, por que eu vejo como a gente não tem recursos! (Entrevista em 05/10/2016, Professor 2).

A percepção da família, de todo o processo é outra vertente impactante no trabalho do APD, que vão desde a descrença e não investimento na escolarização e, por consequência, nas possibilidades em função dos prognósticos fatalistas, até a permissão para a entrada em domicílio:

(...) Eu acho que para a família, isso eu identificava na mãe... Ela nunca falava da filha com sofrimento. Ela simplesmente fazia! (...) Então, dentro daquela casa, era só a menina com a mãe. Tudo muito organizado. (Entrevista em 23/01/2017, Professor 5).

(...)uma das pessoas que nos procurou... (...) Essa pessoa tem perfil para o atendimento em função da característica da criança... Bem comprometida! Até mesmo a posição “física” da criança. A delicadeza que era “de locomover”, de fazer o movimento com aquela criança. (...) A responsável, que era uma mãe adotiva, ela deixou claro que ela já havia conseguido pela saúde, alguns profissionais para ele em casa, mas que ela não tinha gostado de pessoas dentro da casa dela. E como fazer um trabalho assim? Quer dizer, ainda esbarra nessa questão! (...) É... O limite até onde a gente pode ir! (Entrevista em 05/10/2016, Professor 4).

(...) você está lidando no espaço do outro. Então, você frequenta a casa e isso é uma questão muito delicada. (Entrevista em 05/10/2016, Professor 3).

A ação docente no APD, na relação professor-famíliares, concordando com as palavras de Rolim (2015), “edifica” escolas são onde só existe “doença”, objetivando reafirmar o direito das crianças ou jovens de manter seu lugar de aluno, entre outros alunos. A autora, relembra que é Vygotsky (1997), quem chama a responsabilidade de a sociedade garantir o desenvolvimento educacional da criança, pois somente por meio do trabalho do grupo social é possível unir espaços que a própria sociedade, escondida na sombra da doença, separou (ROLIM, 2015

apud VYGOTSKY,1997). E, num resumo sensível, esclarece a relação que passa a ser estabelecida pelas pessoas do círculo de convivência desses sujeitos, pois, o aluno acometido por uma patologia, é “julgado” e passa a ser o resultado de sua doença, e como tal é nomeado; ocorre, então, a fusão entre doente e doença. Por intermédio das aulas na casa, os olhares se modificam, tanto do professor quanto a conscientização do seu papel, inclusive porque “*faz a família acreditar que esse menino pode realmente retornar à escola*” (Entrevista em 23/01/2017, Professor 5), ou ainda:

[traz] luz para essa menina, [traz] outra vida para essa menina! Que escutou o outro lado, que não é só a mãe ou a televisão que está ligada ali e, às vezes, ela nem colocou o olho na televisão! A escola faz parte da vida de uma criança... Isso! E que a família também tem que ver a escola. A Escola! Onde é que estava a escola na vida dessa criança? Só a parte médica? Cadê a escola? (...) E, como esse público está passando, sem ao menos ter o direito de...? Ser estimulado para nada, Pesquisadora! De ter o pedagógico, de ser trabalhado? E temos profissionais que podem estar fazendo isso! (Entrevista em 23/01/2017, Professor 5).

Quanto transforma a percepção dos familiares:

(...) quando eu falei determinada coisa lá, ela olhou para mim e com aquele ar de sorriso! Aí, a [Professora] Rosa falou: [Professora] Margarida<sup>32</sup>! É você! Ela gostou! Ela conhece a sua voz! Isso foi muito bacana! A Mãe ficou muito encantada com tudo isso e com esse trabalho. Tem respostas! (...) (Entrevista em 23/01/2017, Professor 5)

A relação do professor, enquanto profissional também é outro ponto chave no trabalho do APD, pois, perpassa a sua vida funcional, o que já foi um pouco abordado, quando falamos de infraestrutura, contudo, não deve ser menosprezado, por seu impacto amplo na qualidade da intervenção docente. Em Belford Roxo, o APD é realizado por um professor itinerante, que gerencia o acompanhamento de unidades escolares, o serviço de estimulação precoce em creches, as reuniões de repasses a equipe de acompanhamento e o APD. Acrescente-se a essa questão, as atribuições relacionadas a intervenção enquanto docente do APD voltadas a buscar sua própria formação, planejar, selecionar/preparar/confeccionar recursos e materiais para ser levado a casa do aluno, produção de relatórios, e, as atribuições enquanto colaboradora da organização e instrumentalização para efetivação do

---

<sup>32</sup> Nome fictício

APD enquanto serviço da rede de Belford Roxo.

Todas essas questões são indagações e temáticas legítimas e provenientes daquilo que perpassa a construção da escolarização do aluno que está para dos seus muros físicos e muito longe dos olhos. Olhos que, as palavras de Rubem Alves, magnificamente caracterizam:

Existe uma estória que foi construída em torno da dor da diferença: a criança que se sente não bem igual às outras, por alguma marca no seu corpo, na maneira de ser... Esta, eu bem sei, é estória para ser contada também para os pais. Eles também sentem a dor dentro dos olhos. Alguns dos diálogos foram tirados da vida real. Ela lida com algo que dói muito: não é a diferença, em si mesma, mas o ar de espanto que a criança percebe nos olhos dos outros [...] **O medo dos olhos dos outros é sentimento universal.** Todos gostaríamos de olhos mansos... A diferença não é resolvida de forma triunfante, como na estória do Patinho Feio. O que muda não é a diferença. São os olhos... (Rubem Alves, 1987, grifo nosso)

A escolarização básica obrigatória no Brasil<sup>33</sup>, caracteriza-se pela atenção específica ao desenvolvimento em uma faixa etária fundamental na construção de valores, limites e possibilidades. Época em que cada movimento é sempre marcado pela curiosidade e involuntário de aprender, e, por essa razão, a evolução individual ganha forma nas experiências de convivência coletiva, que transforma a infância/adolescência em etapas únicas.

Desta forma, o olhar diferenciado e atencioso sobre as questões que envolvem alunos, afetados pela interrupção deste ciclo natural em função da impossibilidade de ir à escola, consubstancia a responsabilidade das famílias e redes de ensino e sociedade com algo tão único e singular.

Quando entramos na escola, não são vislumbramos interrupções ou interferências circunstanciais em tudo o que há de vir, apenas vivemos. O adoecimento, é possível, mas circunstancial e imprevisível, ou seja, exige, a fluidez estratégica para além de sua presença e vestígios. Não é fácil “fazer” isso todos os dias, mas é legítimo, humano, e sobretudo, necessário. Não há possibilidade de

---

<sup>33</sup> A Educação Básica é direito universal e alicerce indispensável para a capacidade de exercer em plenitude o direito à cidadania. É o tempo, o espaço e o contexto em que o sujeito aprende a constituir e reconstituir a sua identidade, em meio a transformações corporais, afetivoemocionais, socioemocionais, cognitivas e socioculturais, respeitando e valorizando as diferenças.(BRASIL, 2013).



dimensionar o quanto isso afeta e impacta a nós e ao outro.

## **4.2 Devolutiva ao município de Belford Roxo: o produto da pesquisa**

Ciente da oportunidade de pesquisar a realização sobre a prática pessoal cotidiana com ênfase no saber-fazer, e de que problemas dos mais variados surgidos no cotidiano escolar, em geral não dependem somente da experiência profissional do professor para que sejam sanados de forma satisfatória (GOMES e SALVADOR, 2010). A dedicação, especialmente às causas desafiadoras, dos cursos de mestrado profissional possui requisitos que são muito simétricos ao fazer artesanal, remetendo à ideia de mestria e ofício, ao saber em uso e a espaços de aplicação do conhecimento (FISCHER, 2010).

Sua articulação e proposição é com políticas acadêmicas tecnológicas, de inovação e de inserção social comprometidas com “a formação de profissionais para o desenvolvimento de novas tecnologias, aperfeiçoamento de processos e produtos, pretendendo contribuir para a capacidade técnica, científica e para o atendimento das demandas geradas pelo mercado de trabalho” (Fórum dos Mestrados Profissionais, 2009, p. 1).

Contudo, para além do cumprimento dos deveres junto a instituição que chancela a titulação acadêmica pleiteada por meio deste estudo, foi assumido compromisso de retorno, devolutiva e contrapartida, junto a Gestora/Coordenadora de Educação Especial do município de Belford Roxo, bem como, com os elementos de sua equipe, dentre eles, todos os colaboradores e entrevistados que participaram de forma mais direta, por meio da elaboração de um produto pertinente aos objetivos desse estudo.

O produto proposto, então, são diretrizes orientadoras para o atendimento educacional especializado na modalidade do atendimento domiciliar direcionado aos alunos matriculados na rede municipal de Belford Roxo.

Caracterizado com uma tecnologia social, envolve o arcabouço técnico sobre o trabalho pedagógico realizado na residência do aluno afastado da escola por questões de saúde. As sugestões dessas diretrizes se propõem a colaborar

com a estruturação para o funcionamento do APD, contudo, se configura como uma proposta, à equipe gestora valendo-se da oportunidade, da fase atual de construção de uma política pública, que é a de implementação.

A conexão principal é estabelecida com a educação, através do escopo do atendimento pedagógico domiciliar, no que tange a sua estruturação, legitimação e, a ampliação do acesso de crianças e jovens, elegíveis como público-alvo do APD a escolarização. A segunda conexão está ligada às metodologias de ensino e ao trabalho colaborativo, modelo de serviço baseado na colaboração entre educação comum e especial (BRAUN e MARIN, 2016) e, que, por meio do PEI, procura realizar o trabalho pedagógico com base na aprendizagem significativa e interdisciplinar, apesar de todo o contexto e especificidade que envolve o APD. E, a terceira conexão é com a tecnologia, enquanto ferramenta facilitadora de seleção/preparação/confecção de recursos e materiais acessíveis e com potencial para contribuir e promover a qualidade da intervenção docente, aproximando a escola e aluno.

Não houve necessidade de qualquer aparato complementar na construção do produto, em princípio, uma vez que apenas equipamentos comuns e disponíveis (computador, rede de internet, ferramentas de arquivamento e softwares), já estão inseridos no desenvolvimento cotidiano do estudo.

As diretrizes pretendem dialogar com o gestor que está implementando esta política pública, com as equipes que assessoram este trabalho e com o professor do APD, que operacionaliza a ação pedagógica. Procuram ainda, ampliar a organização política, metodológica e a efetividade da intervenção educacional, em uma realidade de tratamento de saúde, entretanto, deve ser flexível, por considerar um contexto sensível à condição do aluno, é também disponível para o uso, gratuitamente e será enviada ao Município da pesquisa, de forma virtual e impressa pelas pesquisadoras.

No sentido de aferir validade ao produto, foi realizada reunião técnica para apresentação e submissão das diretrizes aos elementos componentes da Equipe Gestora/implementadora responsável pelo direcionamento do trabalho, recepção das famílias, bem como, devidos encaminhamentos. Importante destacar o fato da presença e continuidade do mesmo corpo de profissionais que consentiram e

autorizaram o início da pesquisa, mesmo com a troca do governo local. Deste modo, a checagem da proposta assumiu uma perspectiva minuciosa, sistemática e profícua em consonância com a deferência da questão.

Foi realizada pelos presentes leitura atenta de todos os pontos das diretrizes, procedemos ao debate coletivo, onde as devidas justificativas e correlações foram tratadas e, ao final, duas alterações foram solicitadas, no sentido de tornar o documento ajustado à realidade da Rede de Belford Roxo.

A intenção e finalidade das diretrizes, para além de corroborar com a ampliação da consolidação política educacional local e práticas cotidianas, tem potencial de apoiar discussões junto aos demais órgãos implicados na garantia do direito à educação. Entidades como o Conselho Municipal de Educação de Belford Roxo, Secretaria de saúde, entre outros. Da mesma forma, também indica eixos norteadores para a formação continuada dos profissionais da rede. A pesquisadora colocou-se disponível para colaborar com o que se fizer necessário.

Como critério para análise da qualidade social e da aceitação da tecnologia em uma sociedade / escola democrática e inclusiva, inicialmente, a análise e avaliação do potencial democrático de diversidade e inclusão do produto se pautará a partir dos seguintes critérios: objetividade e adequação à realidade local, utilização das diretrizes operacionais estabelecidas pelo produto, bem como o acompanhamento e assessoria a experiência de uso pelos sujeitos envolvidos com a pesquisa, e por intermédio da participação nos projetos e estudos desenvolvidos pelo grupo Observatório de Educação Especial e Inclusão Escolar: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem – ObEE.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Somos apenas uma gota no oceano, mas sem essa gota, certamente o oceano seria menor.  
(Madre Teresa de Calcutá)

O ser humano não apenas é ou está, mas se constitui como um vir a ser)  
(Pletsch, 2015)

### **5.1 – Conclusão**

Ao rever a complexa e histórica construção da base institucional do APD,

observamos que ainda se faz necessária uma atualização na concepção da legislação vigente para garantia de um efetivo direito à educação. Nesse sentido, o presente estudo identificou aspectos limitantes, como no Decreto 1044/1969 (BRASIL,1069), que demonstra ambiguidade e contextualização devida à época em que foi aprovada. É importante que o amparo legal seja compreendido no conjunto, de modo que a concepção equânime de Inclusão seja garantida, reafirmada e efetivamente consolidada nas escolas brasileiras.

Considerando o contexto diferenciado pertinente ao atendimento pedagógico domiciliar, e os aspectos correlacionados direta ou indiretamente em torno deste tema, que perpassam, tanto a “quase inexistente” formação inicial, continuada e em serviço, quanto as práticas pedagógicas individualizadas, que apontam a impreterível necessidade de estudos que evidenciem a escolarização dos alunos em APD e desta forma, possam colaborar na remoção da invisibilidade que recai sobre os profissionais e estudantes.

Essa já seria uma demanda justificada pelo direito inalienável e salvaguardado à educação que todo e qualquer sujeito possui, independente de quaisquer questões que se interponham entre esse aluno e a construção de seu conhecimento, porém, por si só, se configura em mais uma oportunidade de se pensar e fazer educação comprometida com a aprendizagem de todos, sem distinção e com apoio em quaisquer de suas demandas.

Ressaltamos ainda as nuances interessantes e delicadas do trabalho de pesquisa, uma vez, de acordo com as impressões de WHYTE (2005), a compreensão da transformação do comportamento individual ou de grupos faz-se necessário observá-lo por um longo período e não num único momento e por essa razão, nossa proposta inicial foi de quatro a seis observações realizadas pela própria pesquisadora, acompanhando a professora do atendimento domiciliar na residência do aluno e com registros em diário de campo, através de caderno de notas e apontamentos.

Whyte (2005), defende que pesquisador não sabe de antemão onde está "aterissando", uma vez que, ao adentrar no território a ser pesquisado, não é esperado pelos sujeitos e, principalmente, é estranho as teias de relações que marcam a hierarquia de poder e a estrutura social local. A observação participante

implica saber ouvir, escutar, ver, fazer uso de todos os sentidos. É preciso aprender quando perguntar e quando não perguntar, assim como que perguntas fazer na hora certa.

Com relação à observação participante, no caso especificamente deste estudo, havia a previsão de observação das práticas pedagógicas desenvolvidas pela professora do APD, junto ao aluno, no momento da aula, na residência do mesmo. Contudo, essa era uma questão condicional a aceitação expressa da família, uma vez que implicaria na presença de mais uma pessoa, estranha a privacidade familiar e até, ao aluno. Foi solicitada a concordância dos responsáveis, por intermédio do maior vínculo possível nesta situação, a Professora do APD, e a resposta foi negativa, a família não se sentiu confortável com a presença de mais uma pessoa em sua casa. Respeitosamente, compreendemos a questão, o que tornou impossível a realização da observação participante das práticas pedagógicas desenvolvidas no APD in loco.

Este fato é completamente compreensível, e carregado de significados, inclusive, apontando para mais uma informação relevante deste caminho de pesquisa, uma vez que, diante da modificação do ambiente e da rotina de qualquer casa, necessários a uma efetiva intervenção pedagógica no APD, a presença de um elemento externo e estranho impacta diretamente a família, e por consequência, o aluno e suas respostas pedagógicas.

As análises evidenciaram, entre outros aspectos, que a pouca literatura específica pode ser observada como reflexo de uma enorme lacuna, em termos de percepção do significado do que se materializa como um serviço educacional para crianças e jovens que enfrentam a convalescença e o adoecimento, mas, que anseiam de forma esperançosa que a vida retome sua trajetória ao final de tudo apenas, pois durante a trajetória, neste caminho, a *“o final da viagem”*, pode preceder tempos apenas de lembranças e recordações...

A defesa ainda, se amplia para a concepção de que o aluno que recebe o APD seja reafirmado enquanto sujeito à despeito do comprometimento de saúde ou da condição orgânica que o afete, e por acreditar que, por meio do acesso ou continuidade dos estudos, não apenas ele possa ser favorecido pelo desenvolvimento construído por meio da escolarização, mas que também tenha a

possibilidade de exceder o estigma que o esconde por ressaltar o estado de saúde ou a falta dela. Para o sujeito que recebe o APD, dar início ou retomar os estudos significa dar início ou continuar o fluxo natural da vida... Quantos de nós sabe o que significa isso?

Sabemos que o adoecimento é uma fase possível e até circunstancial do desenvolvimento humano, entretanto, também temos a consciência de que, ao afetar crianças e jovens, as atenções se voltam para os tratamentos e a escolarização que podem ser marginalizadas em detrimento de todos os fatores impostos pela nova dinâmica exigida da família e até do próprio sujeito.

O presente trabalho apresenta-se com pretensões em colaborar no avançar e alavancar de estudos e análises acerca de uma “desconhecida” população educacional. Com a certeza do desafio que se impõe pela ciência e aproximação de sujeitos e suas famílias em situações limítrofes ou de grande fragilidade, mas confiantes da capacidade da educação enquanto elemento de modificação e transformação social potente e de múltiplas e infinitas possibilidades.

## **6 – Perspectivas**

Não importa nossa crença ou descrença, que nosso anseio à sabedoria tome a forma de uma meditação sobre a vida.  
(Zuben, 2011)

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.  
(Hannah Arendt, 1972).

Diante de todos os dados e discussões apresentados neste estudo, bem como da percepção da necessidade de mais investimentos, pretende-se que a pesquisa sirva de base para incentivar outros estudos, que aprofundem mais e mais a discussão e o aperfeiçoamento da oferta e efetivação do APD.

Outro ponto de expectativa se debruça sobre o impacto desejável à etapa da implementação do APD enquanto movimento processual político, no sentido de

fomentar os próximos passos, objetivando a disponibilidade para a comunidade escolar do município de Belford Roxo, do APD de forma efetiva e verdadeira. Assim como, há o desejo de que esta pesquisa possa colaborar com o avanço e estruturação do APD, aproveitando o espírito colaborativo existente entre as redes de ensino que integram a Baixada Fluminense, para desta forma, fortalecer a composição de elementos favorecem o desenvolvimento dessa região.

Sem o desejo de esgotar ou encerrar as reflexões em torno do APD, que outras pesquisas e pesquisadores tenham a intrepidez e ousadia de abraçar públicos diferenciados e temáticas singulares, uma vez que, dados e estatísticas são informações abstratas fundamentais, contudo, podem ser traduções de algo inestimável: pessoas.

## 7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Tamara França de. **Análise dos indicadores e políticas de inclusão escolar na Baixada Fluminense**. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação), Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ. 2016.

ANDRÉ, Marli. **O que é um estudo de caso qualitativo em Educação?** Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013

BAPTISTA, Tatiana. W. F.; REZENDE, Mônica. **A ideia de ciclo na análise de políticas públicas**. In MATTOS, R. A.; BAPTISTA, T. W. F. Caminhos para análise das políticas de saúde, 2011. p.138 – 172 . Online: disponível em [www.ims.uerj.br/ccaps](http://www.ims.uerj.br/ccaps) .

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**; tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL, **Decreto-lei nº 1.044**, de 21 de outubro de 1969. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/del1044.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del1044.htm). Acessado em 16/02/2017.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm). Acessado em 28/02/2016

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm). Acessado em 28/02/2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996a. disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acessado em 12/01/2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações**. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2002. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000423.pdf>. Acessado em 29/07/2016

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica - 2006**. Brasília, DF: MEC/Inep, 2006. Disponível em: <http://dados.gov.br/dataset/microdados-do-censo-escolar>. Acessado em



17/01/2017

\_\_\_\_\_.Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica - 2007**. Brasília, DF: MEC/Inep, 2006. Disponível em: <http://dados.gov.br/dataset/microdados-do-censo-escolar>. Acessado em 17/01/2017

\_\_\_\_\_.Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica - 2008**. Brasília, DF: MEC/Inep, 2006. Disponível em: <http://dados.gov.br/dataset/microdados-do-censo-escolar>. Acessado em 17/01/2017

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acessado em 28/02/2016.

\_\_\_\_\_.Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica - 2009**. Brasília, DF: MEC/Inep, 2006. Disponível em: <http://dados.gov.br/dataset/microdados-do-censo-escolar>. Acessado em 17/01/2017

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n ° 13/2009**, aprovado em 03/06/2009. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013\\_09\\_homolog.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf). Acessado em 28/02/2016.

\_\_\_\_\_.Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica - 2010**. Brasília, DF: MEC/Inep, 2006. Disponível em: <http://dados.gov.br/dataset/microdados-do-censo-escolar>. Acessado em 17/01/2017

\_\_\_\_\_.Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica - 2011**. Brasília, DF: MEC/Inep, 2006. Disponível em: <http://dados.gov.br/dataset/microdados-do-censo-escolar>. Acessado em 17/01/2017

\_\_\_\_\_.Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica - 2012**. Brasília, DF: MEC/Inep, 2006. Disponível em: <http://dados.gov.br/dataset/microdados-do-censo-escolar>. Acessado em 17/01/2017

\_\_\_\_\_.Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica - 2013**. Brasília, DF: MEC/Inep, 2006. Disponível em: <http://dados.gov.br/dataset/microdados-do-censo-escolar>. Acessado em 17/01/2017

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica - 2014**. Brasília, DF: MEC/Inep, 2006. Disponível em: <http://dados.gov.br/dataset/microdados-do-censo-escolar>. Acessado em 17/01/2017

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica - 2015**. Brasília, DF: MEC/Inep, 2006. Disponível em: <http://dados.gov.br/dataset/microdados-do-censo-escolar>. Acessado em 17/01/2017

BRAUN, Patricia; MARIN, Márcia. **Ensino colaborativo: uma possibilidade do Atendimento Educacional Especializado**. Revista Linhas. Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 193-215, set./dez. 2016. Disponível em [http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1984723817352016193/pdf\\_157](http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1984723817352016193/pdf_157). Acessado em 24/04/2017

BELFORD ROXO. **Estrutura organizacional da Educação Especial no município de Belford Roxo**. Apresentação em PowerPoint no I Seminário de processos de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual. UFRJ. 2015a.

\_\_\_\_\_. **Plano Municipal de Educação - PME**, 2015.

BUSS, Paulo Marchiori. **Promoção da saúde e qualidade de vida**. Ciênc. Saúde coletiva, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 163-177, 2000. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232000000100014&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232000000100014&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 07 de abril de 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232000000100014>.

CAUDAS, Aulete. **Dicionário Aulete Digital**. Lexikon Editora Digital, 2016. Disponível em <http://www.aulete.com.br/index.php>. Acessado em 27 de novembro de 2016

CRUZ, Maria Beatriz Zanarella. WISC III: **Escala de Inteligência Wechsler para crianças**: Manual. Aval. psicol., Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 199-201, nov. 2005. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-04712005000200011&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712005000200011&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 16 fev. 2017.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Políticas e gestão da educação básica no Brasil**:

**limites e perspectivas.** Educação & Sociedade, v. 28, n. 100, p. 921-946, 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100>. Acessado em 21/02/2017

DUARTE, Clarice Seixas. **Direito público subjetivo e políticas educacionais.** São Paulo em Perspectiva. São Paulo, n. 18 (2), p. 113-118. 2004.

FISCHER, Tânia et al. **Documento-sobre maestria, profissionalização e artesanato intelectual.** Revista de Administração Contemporânea, v. 14, n. 2, p. 353-359, 2010. Disponível em [http://www.producao.usp.br/bitstream/handle/BDPI/6250/art\\_FISCHER\\_Documento-sobre-maestria-profissionalizacao-e-artesanato-2010.pdf?sequence=1](http://www.producao.usp.br/bitstream/handle/BDPI/6250/art_FISCHER_Documento-sobre-maestria-profissionalizacao-e-artesanato-2010.pdf?sequence=1). Acessado em 23/02/2017

FÓRUM DOS MESTRADOS PROFISSIONAIS. (2009, outubro). Regimento interno do Fórum dos Mestrados Profissionais. Plenária do Encontro Nacional dos Mestrados Profissionais, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 5. Disponível em: <http://www.foprof.org.br/documentos/regimento-do-forum/index.html>. Acessado em 23/02/2017

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional.** In: FAZENDA, Ivani (org.). Metodologia da pesquisa educacional. SP, Cortez, 2000. p. 71-90.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Políticas inclusivas na educação: do global ao local.** In: BAPTISTA, Cláudio Roberto et al (Org.). Educação especial: diálogo e pluralidade. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 11-23.

\_\_\_\_\_. **Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico.** Rev. bras. educ. espec., Marília, v. 12, n. 3, p. 299-316, Dec. 2006. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382006000300002>. Acessado em 14/-2/2017

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise; FONTES, Rejane Souza. **Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade.** Educação, Santa Maria, v. 32, n. 2, p.343-356, 2007. Disponível em <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2007/02/a5.htm>. Acessado em 23/02/2017

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **Plano Educacional Individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar.** In: Rosana Glat e Márcia Denise Pletsch. (Org.). Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais. 1ed. Rio de Janeiro/RJ: EDUERJ, 2013, v. 1, p. 17-32

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1991.

GOMES, Antônio Nascimento; SALVADOR, José Antônio. (2010). **E depois da elaboração de um Produto Educacional?** Disponível em: [http://www.enrede.ufscar.br/participantes\\_arquivos/E3\\_gomes\\_TC.pdf](http://www.enrede.ufscar.br/participantes_arquivos/E3_gomes_TC.pdf). Acesso em: 23/02/2017.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Reforma do Estado e Educação Especial: preliminares para uma análise.** In: Revista Educação Puc - Campinas/SP, p. 24-34, 2001. Disponível em <http://periodicos.puccampinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/331>. Acessado em 23/02/2017

\_\_\_\_\_. **Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva.** Rev. bras. educ. espec, v. 17, n. spe1, p. 41-58, 2011.

\_\_\_\_\_. **Educação especial no Brasil: Desigualdade e desafios no reconhecimento da diversidade.** In: Educação e Sociedade, Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, jul.-set., 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/10.pdf>. Acessado em 23/02/2017

LIMA, Idalice Ribeiro Silva. **Políticas de educação escolar em ambientes hospitalares: em defesa da escola no hospital.** Revista Educação e Políticas em Debate, v. 4, n. 1, 2015. Disponível em <http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/31309/17043>. Acessado em 15/02/2017

MAGALHÃES, Daniella Santos. **A judicialização dos direitos sociais como consequência da falta de efetividade das políticas públicas apresentadas pelos poderes legislativo e executivo.** In: Âmbito Jurídico, Rio Grande, XV, n. 107, dez 2012. Disponível em: <[http://www.ambitojuridico.com.br/site/?n\\_link=revista\\_artigos\\_%20leitura&artigo\\_id=12526](http://www.ambitojuridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_%20leitura&artigo_id=12526)>. Acesso em 22 fev 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001

MONTEIRO, Aline; PLETSCHE, Márcia Denise. **Panorama da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Belford Roxo - RJ.** In: I Seminário Internacional de Inclusão Escolar: práticas em diálogo, 2015, Rio de Janeiro - RJ. Anais do I Seminário Internacional de Inclusão Escolar: práticas em diálogo. Rio de Janeiro - RJ: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2015. v. 1. p. 1-10.

MUELLER, Suzana Pinheiro Machado. **A ciência, o sistema de comunicação científica e a literatura científica.** P.21-35. In: CENDÓN, Beatriz Valadares. Disponível em <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/biblio/article/view/28349>. Acessado em 27/07/2016

PADILHA, Anna Maria Lunardi.. **“Ensino Inclusivo”: uma expressão incorreta.** In: Revista InterMeio, v. 15, n. 30, p. 13-31, jul./dez., 2010. Disponível em [http://intermeio.ufms.br/revistas/30/30%20Artigo\\_01.pdf](http://intermeio.ufms.br/revistas/30/30%20Artigo_01.pdf). Acessado em 22/02/2017

PEREZ, José Roberto Rus. **Por que pesquisar implementação de políticas educacionais atualmente?** Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1179-1193, Dec. 2010. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000400007>. Acessado em 24/10/2016

PLETSCH, Márcia Denise. **Educação Especial e inclusão escolar: uma radiografia do atendimento educacional especializado nas redes de ensino da Baixada Fluminense /RJ.** In: Revista Ciências Humanas e Sociais da UFRRJ, Seropédica/RJ, 2012

\_\_\_\_\_. **Educação Especial e inclusão escolar: políticas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem.** Revista Poíesis Pedagógica, v. 12, n. 1, 2014.

\_\_\_\_\_. **Deficiência Múltipla: disputas conceituais e políticas educacionais no Brasil.** Cad. Pes. São Luís, v. 22, n. 1, jan./abr. 2015.

\_\_\_\_\_. **Educação Especial e inclusão escolar: políticas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem.** Revista Poíesis Pedagógica, v. 12, n. 1, 2014.

\_\_\_\_\_. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual.** 2ª edição. Rio de Janeiro: NAU, 2014a.

\_\_\_\_\_. **Atendimento educacional especializado na modalidade domiciliar: um estudo de caso.** Cadernos de Pesquisa, v. 22, p. 59-70, 2015. Disponível em DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/2178-2229.v22.n3.p.59-70>. Acessado em 14/02/2017

PINTOR, Alves Marques; COSTA, Valdelúcia Nelma Alves; LLERENA, Juan Clinton. **Educação e saúde: um diálogo necessário às políticas de atenção integral às pessoas com deficiência** Revista Especial Educação [online] 2012, 25 (maio-agosto): [Data consulta: 15 de fevereiro de 2017] Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313127405003>> ISSN 1808-270X

REDIG, Annie Gomes. **ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA MODALIDADE DOMICILIAR: um estudo de caso.** Cadernos de Pesquisa, v. 22, p. 59-70, 2015. <http://dx.doi.org/10.18764/2178-2229.v22.n3.p.59-70>. Acessado em 08/07/2017

\_\_\_\_\_; SOUZA, Flávia Faissal de. **Atendimento Educacional Especializado na modalidade domiciliar: funcionamento e organização.** Revista Linhas.

Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 68-86, set./dez. 2016. Disponível em <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817352016068>. Acessado em 14/02/2017.

ROSAR, Maria de Fatima Felix. **A dialética entre a concepção e a prática da gestão democrática no âmbito da educação básica no Brasil**. Educ. Soc., Campinas, v. 20, n. 69, p. 165-176, Dec. 1999. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73301999000400008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000400008&lng=en&nrm=iso)>. access on 21 Feb. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301999000400008>

ROLIM, Carmem Lúcia Artioli; GOES, Maria Cecília Rafael de. **Crianças com câncer e o atendimento educacional nos ambientes hospitalar e escolar**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 35, n. 3, p. 509-523, Dec. 2009. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022009000300007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022009000300007&lng=en&nrm=iso)>. access on 15 Feb. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022009000300007>.

\_\_\_\_\_. **Entre escolas e hospitais: o desenvolvimento de crianças em tratamento hospitalar**. Pro-Posições, v. 26, n. 3, p. 129-144, 2015.

PACHECO, Mirna Cristina; SILVA, Sheila Venancia. ; PINHEIRO, Vanessa. . **Um olhar sobre o Atendimento Pedagógico Domiciliar: Políticas e Práticas Educacionais**. In: Márcia Denise Pletsch; Flávia Faissal de Souza. (Org.). Observatório de educação especial e inclusão escolar: balanço das pesquisas e das práticas na baixada fluminense. 1ed.: Abpee, 2015, v. 1, p. 137-147

\_\_\_\_\_. **Reflexões sobre o atendimento pedagógico domiciliar**. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INCLUSÃO ESCOLAR: práticas em diálogo, 1., 2014, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: CAP–UERJ, 2014. p. 1-10.

SILVA, Sheila Venancia.; PLETSCHE, Márcia Denise. **Quando a escola vai ao aluno: a estrutura legal para o atendimento pedagógico domiciliar**. In: I Congresso Internacional de Educação Especial e Inclusiva e a XIII Jornada de Educação Especial, 2016, Marília - São Paulo.

SEGABINAZZI, Marília ; MENDES, Geovana Mendes Lunardi. ; PLETSCHE, Márcia Denise. . **O estudo dos campos de tradução de uma mesma política: análise das tecnologias digitais no AEE**. In: Márcia Denise Pletsch, Geovana Mendonça Lunardi Mendes, Regina Célia Linhares Hostins. (Org.). A escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas, práticas e processos cognitivos. 1ed. São Carlos/SP: M&M/ABPEE, 2015, v. 1, p. 159-178

SOUZA, Flávia Faissal de. **Políticas de educação inclusiva: análise das condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na instituição escolar**. 297f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

TANNÚS-VALADÃO, Gabriela. (2013) **Inclusão escolar e planejamento educacional individualizado: avaliação de um programa de formação continuada para educadores** (Defesa de doutorado). São Carlos PPGEES – UFSCar. Disponível em <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2933/6402.pdf?sequence=1>. Acessado em 22/02/2017

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VALLADARES, Licia. **Os dez mandamentos da observação participante**. Rev. bras. Ci. Soc., São Paulo , v. 22, n. 63, p. 153-155, Fev. 2007 <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69092007000100012>. Acessado em 18/10/2016

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

## 8. Apêndices e Anexos

### 8.1 Apêndices

#### 8.1.1 Termo de concessão e autorização da pesquisa



**INSTITUTO DE BIOLOGIA**  
**DEPARTAMENTO DE BIOLOGIA CELULAR E MOLECULAR**  
**CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM DIVERSIDADE E INCLUSÃO - CMPDI**



#### **TERMO DE CONCESSÃO E AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA**

Eu, \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ declaro estar devidamente informado (a) dos objetivos da pesquisa “Estudo de caso das práticas pedagógicas no Município de Belford Roxo: a implementação do Atendimento Pedagógico Domiciliar” vinculada ao projeto “A escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem”, desenvolvido em rede pela UFRRJ, UDESC e UNIVALI, financiado pela CAPES, aprovado pelo Comitê de Ética da UFRRJ, processo número 23083.007306/2012-61, sob coordenação da Prof.<sup>a</sup> D<sup>a</sup>: Márcia Denise Pletsch, por meio de reunião com apresentação do estudo proposto. Nesta ocasião, concordei em conceder os direitos autorais de relatos e informações prestadas à Sheila Venancia da Silva Vieira, mestranda do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão – CMPDI do Instituto de Biologia da Universidade Federal Fluminense, para eventual publicação em trabalhos acadêmicos, na íntegra ou em parte, bem como a utilização das gravações de áudio ou vídeo obtidas para os mesmos fins. Outrossim, declaro estar ciente de que todos os participantes foram devidamente informados sobre a preservação de sua identidade em todos os trabalhos acadêmicos provenientes desta pesquisa.

Belford Roxo, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

RG nº \_\_\_\_\_

Representante da Coordenadoria de Educação Especial Secretaria Municipal de Educação de Belford Roxo



### 8.1.2 Termo de consentimento livre e esclarecimento das entrevistas



**INSTITUTO DE BIOLOGIA**  
**DEPARTAMENTO DE BIOLOGIA CELULAR E MOLECULAR**  
**CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM DIVERSIDADE E INCLUSÃO - CMPDI**



#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

Eu \_\_\_\_\_

(preencher o espaço com nome, nacionalidade, idade, estado civil, profissão, endereço, RG), estou sendo convidado a participar de um estudo denominado "Estudo de caso das práticas pedagógicas no Município de Belford Roxo: a implementação do Atendimento Pedagógico Domiciliar", cujos objetivos em linhas gerais são analisar a implementação das políticas públicas do Atendimento Pedagógico Domiciliar na rede municipal de Belford Roxo, investigar junto à Equipe Gestora e Professores do Atendimento Pedagógico Domiciliar (APD), quais os parâmetros legais e metodológicos nas quais se baseiam as ações em implementação no município e realizar levantamento e análise, através da coleta de dados, das práticas desenvolvidas pelos professores do APD, considerando as concepções que envolvem as ações docentes. Minha participação neste estudo envolverá ser entrevistado pela pesquisadora. Tal entrevista poderá ser gravada em áudio e vídeo. Fico ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo. Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de que, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo. A pesquisadora envolvida com o referido projeto é a Prof.<sup>a</sup> Sheila Venancia da Silva Vieira e com ela poderei manter contato pelo telefone (21) 988261813. É garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação. Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar,

por minha participação. Declaro que entendi os objetivos, de que não há riscos que eu possa sofrer e benefícios de minha participação na pesquisa serão a colaboração para a construção de diretrizes orientadoras para a implementação do Atendimento pedagógico domiciliar e concordo em participar.

Belford Roxo, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

\_\_\_\_\_  
Nome do sujeito da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do sujeito da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Nomes das pesquisadoras responsáveis

\_\_\_\_\_  
Assinaturas das pesquisadoras responsáveis

### 8.1.3 ROTEIRO PARA ENTREVISTA – GESTOR e EQUIPE DE IMPLEMENTAÇÃO



**INSTITUTO DE BIOLOGIA**  
DEPARTAMENTO DE BIOLOGIA CELULAR E MOLECULAR  
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM DIVERSIDADE E INCLUSÃO - CMPDI



Pesquisa: Estudo de caso das práticas pedagógicas no Município de Belford Roxo: a implementação do Atendimento Pedagógico Domiciliar

**Mestranda:** Sheila Venancia da Silva Vieira

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup> Dra. Márcia Denise Pletsch

#### ROTEIRO PARA ENTREVISTA – GESTOR E EQUIPE DE IMPLEMENTAÇÃO – PERFIL 1 E 2

Nome:

Cargo:

Formação:

Tempo de atuação:

Como surgiu a necessidade do Atendimento Pedagógico Domiciliar na Rede?

Como é o Atendimento Pedagógico Domiciliar?

Que fatores foram mais importantes para a tomada da decisão em implantar o

Atendimento Pedagógico Domiciliar?

Quais profissionais da Equipe Gestora participam do Atendimento Pedagógico Domiciliar?

Qual o papel de cada profissional?

O Atendimento Pedagógico Domiciliar é realizado com Professor da Rede?

Há metas definidas em relação à assistência aos Professores que trabalham no Atendimento Pedagógico Domiciliar? Quais? (Auxílio com deslocamentos/transporte, suporte pedagógico e consumo de materiais/recursos, etc...).

Quais os resultados esperados em relação ao Atendimento Pedagógico Domiciliar?

Quais os critérios são considerados para o aluno receber o Atendimento Pedagógico Domiciliar? Quem são os alunos eleitos para o Atendimento Domiciliar?

Como tem sido a procura para acesso ao Atendimento Pedagógico Domiciliar?

Foi estabelecido algum quantitativo (limite) de alunos para o Atendimento Pedagógico Domiciliar?

O aluno em situação de Atendimento Pedagógico Domiciliar precisa estar matriculado na rede?

Com relação aos Profissionais e/ou Professores que atuam em qualquer etapa do Atendimento Pedagógico Domiciliar, há previsão de encontros para estudos ou discussão de todo o processo do Atendimento Pedagógico Domiciliar?

Existe uma avaliação da abrangência ou efetividade do Atendimento Pedagógico Domiciliar? Qual a opinião da Equipe Gestora?

Há avaliação ou acompanhamento dos alunos/familiares que recebem o Atendimento Pedagógico Domiciliar?

Existe alguma interlocução da Equipe implementadora com a Equipe Gestora da Unidade Escolar?

Como tem sido a implementação do Atendimento Pedagógico Domiciliar?

A Equipe implementadora percebeu a necessidade de alguma forma de parceria e formação continuada dos profissionais que nele atuam?

Há alguma questão que gostaria de acrescentar e que não foi abordada?

#### **8.1.4 ROTEIRO PARA ENTREVISTA – PROFESSOR DO ATENDIMENTO PEDAGÓGICO DOMICILIR – PERFIL 3**



**INSTITUTO DE BIOLOGIA**  
**DEPARTAMENTO DE BIOLOGIA CELULAR E MOLECULAR**  
**CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM DIVERSIDADE E INCLUSÃO - CMPDI**



Pesquisa: Estudo de caso das práticas pedagógicas no Município de Belford Roxo: a implementação do Atendimento Pedagógico Domiciliar

**Mestranda:** Sheila Venancia da Silva Vieira

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup> Dra. Márcia Denise Pletsch

## **Roteiro de Perguntas ao Professor do Atendimento Pedagógico Domiciliar**

### **I. Dados Pessoais e de Formação**

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Bairro de Domicílio: \_\_\_\_\_

Formação : \_\_\_\_\_

### **II. Dados Profissionais:**

Tempo de exercício do magistério

Tempo de exercício no Atendimento Pedagógico Domiciliar

Tipo de Vínculo com a rede:

### **III. Informações sobre a trajetória Profissional**

1 - Como você tornou se Professor do Atendimento Pedagógico Domiciliar?

2 - Experiência anterior ao exercício do Atendimento Pedagógico Domiciliar – Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Classe Especial, Sala de Recursos ou Classe Hospitalar, Equipe Pedagógica e/ou de Gestão:

### **IV. Em sua opinião, quem são os alunos público alvo do atendimento pedagógico domiciliar?**

Apenas alunos com deficiências ou transtorno do espectro autista que não tenham condições de estar ou permanecer na escola, por aspectos comportamentais;

Alunos afastados da Escola por acidentes ou problemas de saúde temporários (até 90 dias) para evitar prejuízos acadêmicos;

Alunos que não podem ir à Escola por questões relacionadas à Acessibilidade ou mobilidade urbana. Ex: Não há rampas de acesso às salas de aula ou transporte público adaptado até a Escola;

Alunos que são dependentes de equipamentos para manutenção da vida. Ex: Respiradores por ventilação mecânica ou Atendidos por Home Care;

Alunos usuários de fraldas ou que recebem alimentação ou medicação por sondas (ostomia);

Alunos usuários de cadeiras de rodas matriculados em Escolas sem acessibilidade;

Alunos em situação de doenças crônicas. Ex: Leucemia ou câncer

Outros. Especifique.

**V. Com relação aos Recursos Pedagógicos,** quais recursos pedagógicos que são utilizados durante o Atendimento Pedagógico Domiciliar:

Computador – notebook ou Desktop, Tablet, TV, DVD, livros didáticos e/ou paradidáticos, caderno, lápis, borracha, caneta, régua, tesoura, cola, calculadora, gravador de voz, aparelho celular, apostilas impressas, quadro branco ou lousa, quadro de cortiça, recursos de comunicação alternativa e ampliada – cartões de comunicação, fotos e outro recurso de imagem, plano inclinado, lápis engrossado, jogos diversos, atividades em folhas xerocadas ou mimeografadas, outros (com exemplo)

**VI. Com relação à escola de matrícula dos alunos acompanhados pelo Atendimento Pedagógico Domiciliar, foi solicitada a opinião quanto a realização e pertinência da participação do professor do APD em:**

Reuniões pedagógicas, planejamento, conselhos de classe, planejamento colaborativo, reunião de responsáveis, capacitações, formações continuadas e centros de estudo, elaboração do projeto político pedagógico da unidade escolar

**VII. Com relação ao planejamento das aulas direcionada aos alunos em Atendimento Pedagógico Domiciliar:**

Há previsão de horário de planejamento na escola de matrícula do aluno ou na escola de lotação do Professor? Em caso positivo, quantas horas semanais e qual local mais adequado seriam suficientes para dedicação ao planejamento?

Entre 2-4 horas semanais na escola de lotação do Professor ou na escola de matrícula do aluno?

Entre 1- 2 horas semanais na escola de lotação do Professor ou na escola de matrícula do aluno?

Considerando a sua realidade, quem está envolvido diretamente no planejamento pedagógico?

Professor do Atendimento Pedagógico Domiciliar, Equipe Pedagógica – Orientação Educacional, Supervisão Pedagógica e/ou Professor de Sala de Leitura ou Biblioteca Escolar, Equipe de Gestão, Professor da Turma de referência, Responsáveis/ Família do Aluno, Equipe da área de saúde que acompanha o discente, outros, com exemplo.

Quais as principais atividades desenvolvidas durante a aula do Atendimento Pedagógico Domiciliar?

Leitura de livros paradidáticos, Atividades nos livros didáticos, Atividades que envolvam escrita ou outras formas de registro. Ex: Professor como escriba, gravações em áudio, comunicação alternativa e ampliada, Música, Vídeo, Utilização de Quadro Branco/ Negro, Pesquisas na Internet ou em materiais gráficos, Jogos, Atividades em folhas xerocadas ou mimeografadas, Atividades realizadas em colaboração com a família, Outros. Dê exemplos.

**VIII. Com relação ao processo de avaliação da aprendizagem do aluno em Atendimento Pedagógico Domiciliar:**

Complete a sentença utilizando as expressões mais adequadas e complemente com sua opinião:

- 1- Eu \_\_\_\_\_ que o aluno não deve ser avaliado, em função do quadro de saúde e/ou comportamento, porque: \_\_\_\_\_
- 2- Eu \_\_\_\_\_ que o aluno deve ser avaliado através de instrumentos de avaliação adaptados ou ajustados à sua condição porque: \_\_\_\_\_
- 3- Eu \_\_\_\_\_ que o aluno pode realizar as mesmas avaliações que sua turma de referência com extensão de tempo porque: \_\_\_\_\_
- 4 – Eu \_\_\_\_\_ que não existe necessidade de avaliar um aluno em atendimento pedagógico domiciliar porque: \_\_\_\_\_

**IX. Com relação à participação da família do aluno em atendimento pedagógico domiciliar. Sinalize as alternativas que indicam, em sua opinião, possibilidades de atuação dos familiares**

Matrícula em escola da rede pública de ensino; Comunicação do afastamento por orientação da saúde das atividades escolares de forma presencial; Entrega do atestado de saúde à Unidade Escolar; Presença em reuniões de responsáveis promovidas pela Unidade Escolar; Coleta ou entrega de material de estudos, trabalhos ou tarefas solicitadas pela Equipe Docente; Leitura de livros, realização de tarefas escolares ou de atividades indicadas pelo professor do Atendimento Pedagógico Domiciliar; Outras: Indique quais.

**X. Enquanto Professor de Atendimento Pedagógico Domiciliar, quais são as expectativas que você possui do seu trabalho considerando?**

- a) O encaminhamento (êxito/sucesso) da vida escolar do aluno
- b) Das parcerias para o desenvolvimento do seu trabalho
- c) Os recursos pedagógicos necessários para o desenvolvimento das tarefas e atividades escolares
- d) O seu desempenho e desenvolvimento profissional
- e) A sua formação continuada para atuação no atendimento pedagógico domiciliar

## 8.2 Anexos

### 8.2.1 Relatório de extração dos microdados do Censo Escolar.

#### METODOLOGIA

1. Os microdados do Censo Escolar referentes às matrículas, entre os anos de 2006 e 2015, foram obtidos através do portal do INEP (Microdados - INEP <<http://portal.inep.gov.br/microdados>>) com acesso em 17/01/2017.
2. Em seguida os arquivos foram descompactados e os dados do ano de 2006 foram extraídos para o formato Excel com o auxílio do software SAS 9.2.
3. Para a extração dos dados dos demais anos, foi utilizado o software R versão 3.3.2.
4. Para todas as extrações foram seguidas as sintaxes disponibilizadas nos arquivos "Leia-me" de cada ano.

#### REFERÊNCIAS

- The SAS system for Windows. Release 9.2. SAS Inst., Cary, NC. 2011.
- R Core Team (2016). R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. URL <https://www.R-project.org/>.



### 8.2.2 Capa e contracapa Produto da Dissertação



# Apresentação

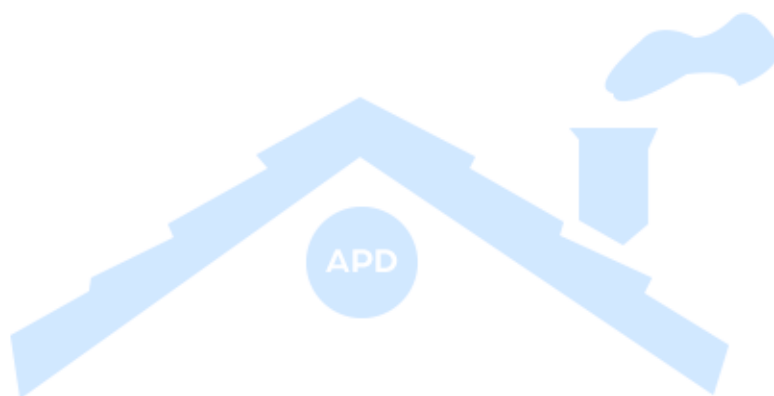
ESTUDO DE CASO SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DO  
ATENDIMENTO PEDAGÓGICO DOMICILIAR EM BELFORD  
ROXO/RJ

Aluna: Sheila Venancia da Silva Vieira

Profª Orientador: Profª Drª Márcia Denise Pletsch

## **Produto da Dissertação:**

Diretrizes norteadoras para o  
**atendimento pedagógico  
domiciliar** na Rede Municipal de  
Belford Roxo.





## Produto da Dissertação

Diretrizes norteadoras para o atendimento pedagógico domiciliar na Rede Municipal de Belford Roxo.

### **Art. 1**

O presente instrumento busca orientar a construção das Diretrizes Norteadoras para o atendimento pedagógico domiciliar (APD) direcionadas ao conjunto orgânico, sequencial e articulado das etapas e modalidades da Educação Básica na Rede Municipal de Ensino de Belford Roxo. Baseando-se no direito de toda pessoa à educação, ao desenvolvimento pleno, equânime e de qualidade. Considerando que condições de saúde nem sempre permitem frequência escolar, na proporção mínima exigida em lei, embora o aluno esteja em condições de aprendizagem. Tendo ainda, como fundamento a responsabilidade que o Estado brasileiro, a família e a sociedade têm de garantir a democratização do acesso, a inclusão, a permanência e a conclusão com sucesso das crianças, dos jovens e adultos na instituição educacional, a aprendizagem para continuidade dos estudos e a extensão da obrigatoriedade e da gratuidade da Educação Básica (BRASIL,2013).

## TÍTULO I OBJETIVOS

### **Art. 2**

Estas Diretrizes norteadoras para o atendimento pedagógico domiciliar têm por objetivos:

I – sistematizar os princípios e as diretrizes gerais do atendimento pedagógico domiciliar em conformidade com o Decreto-lei nº 1.044 (BRASIL, 1969), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2013), a Resolução Nº 4 (BRASIL, 2009), as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, por meio da Resolução CNE/CEB Nº 2 (BRASIL, 2011) e, em atenção ao que está previsto pela Deliberação nº 18 do Conselho Municipal de Educação – CME, por meio da Câmara de planejamento, legislação e normas, no estabelecimento de preceitos para a Educação Inclusiva na Educação Básica em todas as suas etapas e modalidades no Sistema Municipal de Ensino e Belford Roxo, assim como, dos demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica, tendo como foco os sujeitos que estejam impossibilitados de frequentar a escola por motivos de saúde ou atenção psicossocial, de maneira temporária ou permanente;

II – estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, a execução e a avaliação dos processos de construção de conhecimento em contextos diferenciados de aprendizagem;

III – orientar a formação continuada e em serviço de docentes e demais profissionais da Educação Básica da Rede;

### **Art. 3**

---

As diretrizes norteadoras para o atendimento pedagógico domiciliar devem assumir papel indicativo de ações políticas, sociais, culturais, educacionais, na sua relação com o desenvolvimento integral, e tendo como referência, os objetivos curriculares da Rede Municipal de Belford Roxo, fundamentado na cidadania e na dignidade da pessoa, o que pressupõe equanimidade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade.

### **Art. 4**

---

Para receber o atendimento pedagógico domiciliar previsto pelo artigo 10, da Deliberação Nº 18/CME/10, faz-se necessário pertencimento explícito ao sistema de ensino do Município de Belford Roxo, que deve matricular regularmente o aluno em uma das unidades escolares desta Rede, bem como o afastamento deve estar justificado por profissional da saúde e/ou atendimento psicossocial.

## **Art. 5**

---

O APD tem como função a continuidade dos estudos, construção e/ou resgate da subjetividade e formação do aluno em situação de afastamento da frequência escolar por questões de saúde ou atenção psicossocial, por meio da adequação dos serviços educacionais, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras e ampliem a plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem, em interlocução com a área da saúde/multidisciplinar e com a família/responsáveis.

**Parágrafo único:** Para fins destas Diretrizes, considera-se que a oferta do atendimento pedagógico domiciliar, atenda a necessidade específica de combate à evasão escolar por meio da disponibilização de recursos humanos e materiais à fim de acesso ao direito e irrestrito a todas as oportunidades favoráveis e facilitadoras do desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social.

## **Art. 6**

---

O atendimento pedagógico domiciliar se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, sendo o APD parte integrante do processo educacional, devendo compor o Projeto Político Pedagógico das Unidades Escolares da Rede Municipal de Educação de Belford Roxo.



## **Art. 7**

---

Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do APD, qualquer aluno com matrícula ativa nas Unidades Escolares de Belford Roxo, que esteja afastado legalmente das atividades escolares por sessenta (60) dias consecutivos ou mais. Os alunos em situação de afastamento por período inferior aos 60 dias, devem ser atendidos em estratégia de plano de estudos elaborado e aplicado de forma colaborativa entre Equipe Escolar e a família/responsável.

## **Art. 8**

---

O APD somente será efetivado pela concordância expressa da família e/ou responsável pelo aluno e ocorre nas dependências da residência deste. É substitutivo ao ensino regular pelo tempo em que se realizar. Em caso de negativa do familiar/responsável pelo aluno para o acesso do APD, a comunicação ao serviço de proteção à infância e juventude de referência na região, deve ser providenciada, sob risco de responsabilidade por negligência ou abandono intelectual.

## **Art. 9**

---

A frequência escolar deve ser respaldada por relatório periódico entregue pelo professor do APD à Unidade Escolar onde o aluno está matriculado e deve apontar informações sobre o desenvolvimento das atividades desenvolvidas no APD.

## **Art. 10**

---

O atendimento pedagógico domiciliar deve ser ofertado por professor de atendimento pedagógico domiciliar. Admitir-se a que o serviço também possa ser oferecido, na ausência do professor de atendimento pedagógico domiciliar, em situação temporária e estratégica, por professor de atendimento educacional especializado.

## **Art. 11**

---

Todo o processo pedagógico desenvolvido em APD deve corresponder ao previsto no planejamento educacional individualizado (PEI) direcionado a cada aluno. O PEI deve ser elaborado pelo professor do APD em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias/responsáveis e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros, necessários ao atendimento. Deve ainda, estar em consonância com o ano de escolaridade e a turma da escola de matrícula do aluno em APD, resguardadas as múltiplas linguagens e a sensibilidade ao espaço onde se executam ações desta modalidade de atendimento educacional especializado.



## **Art. 12**

---

Fica assegurado ao aluno em APD a avaliação escolar formativa e processual, prevista conforme direcionamento do PEI. É de responsabilidade do professor do APD, o registro descritivo de todos procedimentos, recursos e situações vivenciados no relatório citado no artigo 9, favorecendo mútua relação entre o espaço escolar no domicílio, a turma comum na escola onde o aluno está matriculado e a família/responsável em todo o processo pedagógico vivenciado no APD.

## **Art. 13**

---

Para a construção do PEI, a família/responsável pelo aluno deve realizar entrevista, com escuta e registros atentos, levando em consideração o domínio de dados clínicos pela criança ou jovem e por sua família/responsáveis. Devem ser explicitadas a família e ao aluno informações sobre a modalidade de atendimento pedagógico domiciliar e sobre a proposta de trabalho em parceria com a escola. Devem ser fixados, também, o local da residência, dias e os horários de atendimento da criança ou jovem em APD, presença obrigatória de acompanhante maior de 18 anos (durante todo o atendimento) e a definição de atitudes de colaboração e de convivência (família/profissionais de saúde/profissionais da educação) que possibilitem ao professor do atendimento pedagógico domiciliar desenvolver as atividades durante o trabalho com o aluno.

## **Art. 14**

---

A construção do PEI do aluno em APD, devem prezar por ações em parceria estabelecida também com profissionais da saúde, do serviço social, do serviço de terapia e acompanhamento psicológico, de nutricionistas dentre outros, no sentido dos planejamentos e atividades trabalhadas nas aulas serem flexíveis e com mobilidade para abarcar as discussões, os interesses e as motivações do aluno pela situação do atendimento pedagógico domiciliar. Permitir-se a abertura para trabalhar a questão da dor, do receio da morte e de intervenções e procedimentos médicos e/ou da curiosidade por assuntos da doença e do restabelecimento clínico não ignorando a fala da criança ou jovem em APD.

## **Art. 15**

---

Para favorecer o disposto previsto no artigo 11, a lotação do professor do atendimento pedagógico domiciliar, deve ser, preferencialmente, na unidade escolar onde se vincula o aluno, ou ainda o maior número de alunos em APD. A presença do professor do atendimento pedagógico domiciliar é indispensável nas discussões do projeto pedagógico da escola de origem, nos Conselhos de Classes e em Centros de Estudos precisa ser regular e, na viabilização do trabalho pedagógico-administrativo da gestão escolar quanto ao planejamento, aquisição e a utilização de recursos: livros didáticos e paradidáticos, jogos, equipamentos de tecnologia, entre outros.

## **Art. 16**

---

O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do APD prevendo na sua organização:

I. Espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos necessários ao planejamento professor do atendimento pedagógico domiciliar;

II. Acompanhamento pedagógico e administrativo dos alunos em atendimento pedagógico domiciliar;

III. Cronograma de atendimento aos alunos;

IV. Planejamento educacional individualizado: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;

V. Professores para o exercício da docência do APD;

VI. Estabelecimento de parcerias e/ou suporte de outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, atuando de forma colaborativa na execução do PEI do aluno em APD;

VII. Redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o APD;

VIII. Apoio e acompanhamento pedagógico ao aluno que recebeu APD após a alta médica e/ou retorno as atividades escolares.

**Parágrafo único:** Para atuação no APD, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial.

## **Art. 17**

---

São atribuições do professor do Atendimento Pedagógico Domiciliar:

I. Identificar, elaborar, produzir e mediar a utilização de recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas do aluno em atendimento pedagógico domiciliar;

II. Elaborar, em parceria com a equipe pedagógica e o professor da turma de referência do aluno em APD o planejamento educacional individualizado;

III. Registrar em documento próprio, de forma periódica, a avaliação, a execução, a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade, as respostas educativas pensando o aluno em todas as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento;

IV. Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

V. Orientar e esclarecer as famílias/responsáveis sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados com o aluno;

VI. Ensinar e estimular o uso de tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VII. Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando troca e retorno das atividades desenvolvidas durante o APD, de forma a melhor adequar a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a aprendizagem.

VIII. Apoiar as atividades e a ambientação do aluno que recebeu APD, nas situações de alta e regularidade de frequência, visando o ajustamento e participação do aluno nas rotinas e atividades escolares.

