



CAEE

Centro de Atendimento
Educativo Especializado

Professor Osny Macedo Saldanha

**CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - CAEE
PROFESSOR OSNY MACEDO SALDANHA -**

Mantido pelo INSTITUTO PARANAENSE DE CEGOS - IPC

Avenida Visconde de Guarapuava, n.º 4146 - Batel

CEP: 80.250-220

TELEFONE: (41) 3342- 6690 - Ramal 215

e-mail: ctaomsaldanha@escola.pr.gov.br

CURITIBA PARANÁ BRASIL

**CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO -
CAEE PROFESSOR OSNY MACEDO SALDANHA
INSTITUTO PARANAENSE DE CEGOS - IPC**

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

**CURITIBA
2021**



CAEE

Centro de Atendimento
Educativo Especializado

Professor Osny Macedo Saldanha

**CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - CAEE
PROFESSOR OSNY MACEDO SALDANHA -**

Mantido pelo INSTITUTO PARANAENSE DE CEGOS - IPC

Avenida Visconde de Guarapuava, n.º 4146 - Batel

CEP: 80.250-220

TELEFONE: (41) 3342- 6690 - Ramal 215

e-mail: ctaomsaldanha@escola.pr.gov.br

CURITIBA PARANÁ BRASIL

CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - CAEE PROFESSOR OSNY MACEDO SALDANHA INSTITUTO PARANAENSE DE CEGOS – IPC

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Projeto Político Pedagógico apresentado ao Núcleo Regional de Educação de Curitiba, para homologação e aprovação, como requisito à autorização de funcionamento do Centro de Atendimento Educativo Especializado CAEE - Professor Osny Macedo Saldanha.

**CURITIBA
2021**

COLETIVO DO CAEE QUANDO DA ELABORAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

DIREÇÃO DA MANTENEDORA:

- Enio Rodrigues da Rosa

DIREÇÃO DO CAEE:

- Idamaris Singulani Costa

PEDAGOGO:

- Enio Rodrigues da Rosa

DOCENTES:

- Ana Paula de Oliveira
- Andreia Cristina de Andrade
- Beatriz Gomes dos Santos
- Carlos Alberto Padilha Serri
- Dilmara Wonsowicz
- Jose Simão Stczaukoski
- Juliana Terezinha Partyka
- Mariana de Cassia Laurentino
- Maycon Lorkievicz
- Monica Adriana Alves
- Priscilla Tisse Zacchi Kuklik
- Rosilene Aparecida de Oliveira
- Rosmari Lopes

AGENTE EDUCACIONAL I:

- Edilene Isabel de Araújo
- Michel Verissimo Pereira
- Sonia Maria de Souza
- Vandilma Aguiar Pinheiro

AGENTE EDUCACIONAL II:

- Erondina Aparecida Belo
- Gisele Cristina Silva
- Sirlei da Silva Lima Lopes



CAEE

Centro de Atendimento
Educativo Especializado

Professor Osny Macedo Saldanha

**CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - CAEE
PROFESSOR OSNY MACEDO SALDANHA -**

Mantido pelo INSTITUTO PARANAENSE DE CEGOS - IPC

Avenida Visconde de Guarapuava, n.º 4146 - Batel

CEP: 80.250-220

TELEFONE: (41) 3342- 6690 - Ramal 215

e-mail: ctaomsaldanha@escola.pr.gov.br

CURITIBA PARANÁ BRASIL

TÉCNICOS:

- Dotzi Mara Godoi Rosa – Assistente Social
- Izabella Oliveira Rodrigues – Terapeuta Ocupacional
- Josilene Wosniak de Andrade – Psicóloga
- Sílvia de Oliveira Cazula – Nutricionista



CAEE

Centro de Atendimento
Educativo Especializado

Professor Osny Macedo Saldanha

**CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - CAEE
PROFESSOR OSNY MACEDO SALDANHA -**

Mantido pelo INSTITUTO PARANAENSE DE CEGOS - IPC

Avenida Visconde de Guarapuava, n.º 4146 - Batel

CEP: 80.250-220

TELEFONE: (41) 3342- 6690 - Ramal 215

e-mail: ctaomsaldanha@escola.pr.gov.br

CURITIBA PARANÁ BRASIL

A colaboração com o vidente deve constituir a base da educação laboral. Sobre esta base se cria uma relação verdadeira com os videntes e o trabalho resultará ser a porta estreita através da qual o cego entrará na vida (VIGOTSKI, 2019, p. 64-65).

APRESENTAÇÃO

Desde sua fundação (1939), o Instituto Paranaense de Cegos - IPC, sempre teve como um dos seus principais objetivos, a educação das pessoas com deficiência visual. Isso se confirma no simples fato de que sua Escola de Educação Especial, funcionou entre a data de sua fundação (1940) e a cessação do seu funcionamento (2020).

Mesmo durante este período, aquelas atividades educativas que hoje são chamadas de Atendimentos Educacionais Especializados - AEE, sempre foram realizadas, como parte do currículo da Escola ou como atividades educativas do Centro de Atendimento Educacional Especializado - CAEE.

Em 2016, foi autorizado pela Secretaria de Estado da Educação e Esporte - SEED/Departamento de Educação Especial - DEE, o funcionamento do Centro de Atendimento Educacional Especializado - CAEE, Professor Osny Macedo Saldanha, conforme Resolução Nº 5256/2016.

Deste modo, este Projeto Político Pedagógico - PPP, do CAEE Professor Osny Macedo, revisa e amplia o PPP apresentado em 2016.

Assim, apresentamos a comunidade do CAEE (estudantes, familiares, professores, funcionários), um documento bem mais completo, em comparação com aquele da primeira autorização.

Além da reformulação dos documentos dos marcos conceituais, legais, sobre os princípios da avaliação, da gestão democrático participativa e do trabalho colaborativo, foram também incluídos os programas do AEE, da Arte e da Educação Física.

Por isso, estamos conscientes que apresentamos um PPP que coloca o CAEE Professor Osny Macedo Saldanha, mantido pelo IPC, como uma referência estadual, na oferta do AEE, destinado às pessoas com deficiência visual.

LISTA DE ABREVIATURAS

- AEE – Atendimento Educacional Especializado
- ART – Artigo
- AVA – Atividade da Vida Autônoma
- AVAS – Atividade da Vida Autônoma e Social
- AVD – Atividade da Vida Diária
- BPC – Benefício de Prestação Continuada
- CAEDVs – Centros de Atendimento Especializado na área da deficiência visual
- CAEE – Centro de Atendimento Educacional Especializado
- CBB – Comissão Brasileira do Braille
- CAP – Centro de Apoio Pedagógico as Pessoas com Deficiência Visual
- CEBAS – Certificação de Entidades Beneficentes de Assistência Social
- CEE – Conselho Estadual de Educação
- CENESP – Centro Nacional da Educação Especial
- CF – Constituição Federal
- CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade
- CLT – Consolidação das Leis Trabalhistas
- CMAS – Conselho Municipal da Assistência Social
- CMDPD – Conselho Municipal da Pessoa com Deficiência
- CMDPI – Conselho Municipal da Pessoa Idosa
- CMEIS – Centros de Educação Infantil
- CNES – Cadastro Nacional de Estabelecimentos da Saúde
- COMTIBA – Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente
- CONV – Convênio
- CPB – Comitê Paralímpico Brasileiro
- CPF – Cadastro de Pessoa Física
- CRAS – Centros Regionais da Assistência Social
- DEE – Departamento de Educação Especial
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- EV – Estimulação Visual
- EVA – Etileno Acetato de Vinila
- FAD – Fundação da Ação Social

FAS – Fundação da Ação Social

FHV – Fundação Honorina Valente

FGTS – Fundo de Garantia do Tempo de Serviço

HA – Hora Atividade

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICF – International Classification of Functioning, Disability and Health

ILPI – Instituição de Longa Permanência para Idosos

INSS – Instituto Nacional do Seguro Social

IPC – Instituto Paranaense de Cegos

LBI – Lei Brasileira de Inclusão

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LOAS – Lei Orgânica da Assistência Social

LRCO – Livro de Registro de Classe Online

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NRE – Núcleo Regional de Educação

OM – Orientação e Mobilidade

OMS – Organização Mundial da Saúde

ONCB – Organização Nacional dos Cegos do Brasil

OSC – Organização da Sociedade Civil

PAEE – Plano de Atendimento Educacional Especializado

PEVI – Práticas Educativas para uma Vida Independente

PPP – Projeto Político Pedagógico

PR – Paraná

PRONAS/PCD – Programa Nacional de Apoio à Atenção da Saúde da Pessoa com Deficiência

QPM – Quadro Próprio do Magistério

RG – Registro Geral

SC02 – Aulas Extraordinária

SEED – Secretaria de Estado da Educação e Esporte

SEJUF – Secretaria de Estado da Justiça, Família e Trabalho

SERE – Sistema Estadual de Registro Escolar

SITES – Sistema de Transporte para a Educação Especial



CAEE

Centro de Atendimento
Educativo Especializado

Professor Osny Macedo Saldanha

**CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - CAEE
PROFESSOR OSNY MACEDO SALDANHA -**

Mantido pelo INSTITUTO PARANAENSE DE CEGOS - IPC

Avenida Visconde de Guarapuava, n.º 4146 - Batel

CEP: 80.250-220

TELEFONE: (41) 3342- 6690 - Ramal 215

e-mail: ctaomsaldanha@escola.pr.gov.br

CURITIBA PARANÁ BRASIL

SNPD – Comitê Internacional de Tecnologias Assistivas

SUAS – Sistema Único de Assistência Social

SUED – Superintendência da Educação

SUS – Sistema Único de Saúde

TA – Tecnologia Assistiva

TAC – Comitê Nacional de Ajudas Técnicas

UBS – Unidades Básicas de Saúde

UPIAS – União dos Deficientes Físicos contra a Segregação

ZDP – Zona de Desenvolvimento Próximo

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. IDENTIFICAÇÃO DO CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – CAEE E MANTENEDORA	16
2.1 Nome da Instituição	16
2.2 Dados da Mantenedora	16
2.3 Localização.....	18
2.4 Contatos.....	18
2.5 Zona de Abrangência	18
3. ELEMENTOS SITUACIONAIS	19
3.1 Histórico da Instituição.....	19
3.2 Estrutura Física	22
3.3 Materiais Pedagógicos	29
3.3.1 Instrumentos Musicais	29
3.3.2 Equipamentos.....	30
3.3.3 Recursos Específicos para o AEE	31
3.3.4 Mobiliários.....	33
3.3.5 Equipamentos da Sala de Atividade Física no IPC	34
3.3.6 Materiais da Sala de Práticas Educativas para uma Vida Independente - PEVI	36
3.3.7 Sala de Educação Física - CAEE	37
3.4 Recursos Humanos	38
3.4.1 Quadro de Funcionários	38
3.4.2 Relação do Corpo Docente, Administrativo, Biblioteca, Laboratório de Informática e Equipe de Agentes de Educação	38
3.5 Instâncias Colegiadas.....	42
3.5.1 Eleição de Direção.....	43
3.5.2 Conselho Pedagógico.....	43
3.5.3 Conselho dos Representantes	44
3.6 Organização da Instituição.....	45
3.6.1 Regime de Funcionamento	45
3.6.2 Área de Atendimento do CAEE	46
3.6.3 Organização Interna	47
3.6.4 Fluxo de Atendimento	48
3.6.4.1 Matrícula	48
3.6.4.2 Rematrícula	49
3.6.4.3 Transferência	49
3.6.4.4 Pasta Individual do Estudante	49
3.6.4.5 Documentos Oficiais do CAEE	50
3.6.4.6 Cronograma de Atendimento	50
3.7 Comunidade Atendida pelo CAEE Professor Osny Macedo Saldanha	51
3.8 Organização das Aulas não presenciais durante o Período de Pandemia	54

4. ELEMENTOS CONCEITUAIS	60
4.1 Concepção de Homem, Sociedade e Educação	60
4.1.1 Modelo Biológico Ingênuo	68
4.1.2 Modelo Biopsicossocial	71
4.1.3 Modelo Social da Deficiência	74
4.1.4 Concepção Sociopsicológica	77
4.2 Marcos Legais	94
4.2.1 O Direito à Educação para Todos	95
4.2.2 Sistema Educacional Inclusivo	100
4.2.3 Suporte Legal do Atendimento Educacional Especializado com foco no Atendimento aos Estudantes com Deficiência Visual	108
4.3 Princípios da Avaliação	121
4.4 Gestão Democrática Participativa	128
4.5 Formação Continuada	135
4.6 Trabalho Colaborativo	138
5. ELEMENTOS OPERACIONAIS	144
5.1 Organização Pedagógica do CAEE	144
5.1.1 Sistema Informatizado e Arquivos digitais	144
5.1.2 Eleição da Direção do CAEE	145
5.1.3 Instância Colegiada	146
5.1.4 Conselho dos Representantes do CAEE	147
5.1.5 Conselho Pedagógico	147
5.1.6 Livro de Chamada	148
5.1.7 Formação Continuada	149
5.1.8 Hora Atividade Concentrada.....	149
5.1.9 Avaliação de Ingresso	150
5.1.10 Cronograma.....	152
5.1.11 Plano de Atendimento Educacional Especializado - PAEE	153
5.1.12 Relatório Semestral	154
5.1.13 Calendário	155
5.1.14 Evasão, Abandono e Busca ativa	155
5.1.15 Estágio	156
5.2 Plano de Ação	156
5.2.1 Quadro Demonstrativo do Plano de Ação do CAEE	158
5.3 Proposta Pedagógica do Atendimento Educacional Especializado	161
5.3.1 Introdução aos Programas do CAEE	161
5.3.2 PROGRAMA:Práticas Educativas para uma Vida Independente – PEVI.....	161
5.3.3 PROGRAMA:Orientação e Mobilidade em Contexto Escolares e não Escolares.....	165
5.3.4 PROGRAMA:Uso de Tecnologias Assistivas e Usabilidade e Funcionalidade da Informática Acessível	172
5.3.5 PROGRAMA:Ensino do Sistema Braille	179
5.3.6 PROGRAMA:Ensino do uso e Funcionalidade de Recursos Ópticos e não Ópticos	186
5.3.7 PROGRAMA:Ensino das Técnicas de Cálculo do Soroban.....	193
5.3.8 PROGRAMA:Estimulação Visual - EV.....	199
5.3.9 PROGRAMA:Educação Precoce para Criança com Deficiência Visual ..	204

5.4 Proposta Pedagógica da Arte e Educação Física	214
5.4.1 Organização Pedagógica da Arte e da Educação Física	214
5.4.2 Arte	217
5.4.3 Educação Física	222
5.5 Atividades Complementares	227
5.5.1 Festejos Populares	227
5.5.2 Participação da Família no CAEE.....	228
5.5.3 Grupo de Convivência	228
5.5.4 Brigada Escolar	229
5.5.5 Comitê de Biossegurança.....	230
5.6 Setores e Projetos da Mantenedora	231
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	233
7. REFERÊNCIAS	235
8. GLOSSÁRIO	249
9. ANEXOS	250
ANEXO A – Requerimento de Matrícula	250
ANEXO B – Autorização de Imagem	253
ANEXO C – Ficha de Saúde	254
ANEXO D – Avaliação de Ingresso	255
ANEXO E – Plano de Atendimento Educacional Especializado – PAEE	285
ANEXO F – Relatório Semestral	294
ANEXO G – Projeto Grupo de Convivência	296
ANEXO H – Projeto Brigada Escolar	298
ANEXO I – Protocolo de Biossegurança	318

1. INTRODUÇÃO

Na introdução da reformulação do Projeto Político Pedagógico - PPP, do Centro de Atendimento Educacional Especializado - CAEE, Professor Osny Macedo Saldanha, inicialmente, parece necessário compreender toda a extensão e complexidade do conceito de colaboração proposto por Vigotski, na epígrafe destacada na Apresentação deste PPP.

Nesta pegada, é necessário compreender que ninguém chega ao mundo e adquire a condição de humanidade sem a colaboração de pessoas mais experientes que estão vivendo e participando da vida social em coletividades. Por isso, compreender as múltiplas relações, dimensões e mediações que marcam, atravessam e constitui os processos de colaboração, antes de tudo e de mais nada, significa compreender a importância da categoria colaboração como mediação no processo de formação humana.

Junto com a categoria da colaboração, também é necessário destacar a categoria do coletivo. "A pedagogia comunista é a pedagogia do coletivo", sustenta VIGOTSKI (2019). Deste modo, junto com a colaboração/cooperação com as pessoas videntes, o coletivo é a base, a porta estreita pela qual as pessoas com deficiência visual entram na vida.

Deste modo, sustentar que as pessoas com deficiência visual entram na vida pela colaboração/cooperação com as pessoas videntes, significa apenas reconhecer que as relações humanas, entre pessoas cegas e videntes, em todos os espaços sociais, são marcadas e atravessadas por processos mediados por práticas colaborativas.

Quando apontamos a necessidade do fortalecimento do coletivo e do estabelecimento de relações verdadeiramente colaborativas, marcamos e deixamos registrado nosso posicionamento crítico sobre esta crescente tentativa de trazer do mundo dos negócios privados e implantar na educação pública o mesmo modelo de colaboração.

Quando Vigotski (2019) sustenta que a " pedagogia comunista é a pedagogia do coletivo", para além das abstrações fantasmagóricas que ainda rondam as cabeças de certas pessoas assombradas com o medo do

comunismo, ele simplesmente argumenta que o coletivo social ocupa um papel de centralidade na formação de crianças, jovens, adultos e pessoas idosas, com ou sem deficiência visual.

Deste modo, qual é a centralidade deste papel educativo exercido pelo coletivo? Ora, uma pedagogia verdadeiramente baseada e preocupada com o bem comum, deve combater o modelo de educação social/escolar que estimula e reforça a competição e o individualismo entre os estudantes.

Assim, a pedagogia do coletivo adotada por este PPP, reconhece e assume a necessidade do fortalecimento de um coletivo engajado e comprometido com práticas colaborativas verdadeiramente inclusivas.

Nesta perspectiva, destacamos e fazemos consta nesta introdução, dois princípios registrados na Constituição Federal - CF de 1988. Em primeiro lugar, o reconhecimento que a educação é um direito de todos e um dever do Estado (Art. 205). Em segundo lugar, o reconhecimento da necessidade da garantia da oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE (Art. 208, III).

Diante deste direito constitucional, este PPP, define, organiza e estrutura o funcionamento do CAEE, nos termos previstos na Instrução Nº 025/2018 - SUEDE/SEED, da área da deficiência visual. Trata-se da previsão intencional de um conjunto de atividades, serviços, programas, projetos e ações específicas, devidamente organizadas, coordenadas e articuladas, com o propósito de possibilitar o desenvolvimento integral e a inclusão social dos estudantes com deficiência visual.

O PPP, acha-se organizado em três partes principais: elementos situacionais, elementos conceituais e elementos operacionais. Nos elementos situacionais, temos a identificação da organização mantenedora (IPC), a caracterização/localização do CAEE, o quadro dos recursos humanos (professores e funcionários), descrição dos setores, descrição das instalações físicas, descrição dos equipamentos e materiais didáticos pedagógicos e a definição sobre os requisitos legais para a realização da matrícula dos estudantes.

Trata-se de uma longa exposição de um conjunto de elementos, situações e características que situam o CAEE dentro do contexto em que ele atua e desenvolve suas atividades educacionais.

Na parte dos elementos conceituais, temos seis textos abordando aspectos teóricos, aspectos conceituais e legais, os princípios da avaliação de ingresso dos estudantes, os princípios da gestão democrática do CAEE, sobre a formação continuada e o trabalho colaborativo.

Esses seis textos junto formam o que podemos definir como sendo o quadro dos fundamentos teóricos que dão a base da edificação do Centro. Como nada existe solto no ar, resulta desta verdade inconteste que um estabelecimento de ensino, preocupado com a formação integral e crítica dos seus estudantes, precisa definir e explicitar com clareza, quais são os pressupostos que embasam sua proposta de AEE.

Na parte dos elementos operacionais deste PPP, alguns pontos sobre a organização pedagógica do CAEE, o plano de ação, a proposta pedagógica do AEE, a proposta pedagógica da Arte e da Educação Física, além de alguns serviços e projetos mantidos pelo IPC.

2. IDENTIFICAÇÃO DO CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E DA MANTENEDORA

2.1 Nome da Instituição:

- Centro de Atendimento Educativo Especializado – CAEE, Professor Osny Macedo Saldanha

- Data de Fundação:

Março de 1990

2.2 Dados da Mantenedora:

- Denominação:

Instituto Paranaense de Cegos – IPC

- CNPJ:

76.623.867/0001- 65

- Data da Fundação:

01/02/1939

- Diretor Geral:

Professor Enio Rodrigues da Rosa, RG: 4.882.884 – 1 CPF: 370.495.590 – 49, endereço: rua Dr. Pedrosa n. 415, Centro, Curitiba Pr.

- Certificado dos Conselhos:

- ✓ CEBAS – Certificação de Entidades Benéficas de Assistência Social Nº 5/2021;
- ✓ CMAS – Conselho Municipal da Assistência Social – Resolução nº 345;
- ✓ COMTIBA – Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente nº 120;
- ✓ CMDPI – Conselho Municipal da Pessoa Idosa nº 01;
- ✓ CMDPD – Conselho Municipal da Pessoa com Deficiência nº 18;
- ✓ CNES – Cadastro Nacional de Estabelecimentos da Saúde nº 0840998 – Ministério da Saúde;
- ✓ Utilidade Pública Municipal – nº 1507/1957;
- ✓ Utilidade Pública Estadual – nº 3735/1958;
- ✓ Vigilância Sanitária;

- ✓ Corpo de Bombeiros;
 - Certidões:
- ✓ Certidão FGTS;
- ✓ Certidão Trabalhista;
- ✓ Tribunal de Contas;
- ✓ Bombeiros;
- ✓ Negativa Municipal;
- ✓ Negativa Estadual;
- ✓ Dívida Ativa da União (Federal) /Contribuições Sociais – INSS;
- ✓ Liberatória FAS.
 - Parcerias/Convênios:
- ✓ Termo de Colaboração - Secretaria da Educação do Estado e Esporte do Paraná nº 202100121/2021;
- ✓ Termo de Aditivo/Cooperação com o Município de Curitiba nº 22.620/023;
- ✓ Termo de Colaboração com a Secretaria Municipal de Educação de Almirante Tamandaré nº 23/2018;
- ✓ Fundação Cultural do Município de Curitiba – Incentivo à Cultura Mecenato nº 093/2019;
- ✓ Termo de Colaboração - Fundação da Ação Social - FAS nº 5408/01;
- ✓ Termo de Colaboração - Fundação da Ação Social - FAS nº 5409/01;
- ✓ Termo de Fomento - Fundo Municipal da Pessoa Idosa - FMDPI - Fundação da Ação Social - FAS nº 5886/2021;
- ✓ Termo de Fomento - Fundo Municipal de Apoio a Deficiência FMAD - Fundação da Ação Social - FAS nº 5921/2021;
- ✓ Termo de Fomento - Fundo Municipal da Pessoa Idosa - FMDPI - Fundação da Ação Social - FAS nº 5695/2020;
- ✓ Termo de Compromisso - PRONAS/PCD - Ministério da Saúde/Fundo Nacional da Saúde - NUP nº: 25000.196248/2019-14;
- ✓ Termo de Fomento - SEJUF - Secretaria de Estado da Justiça, Família e Trabalho nº 010/2021;
- ✓ FHV – Fundação Honorina Valente.

2.3 Localização

Avenida Visconde de Guarapuava, 4.146, bairro Batel, CEP. 80.250-220, no município de Curitiba.

2.4 Contatos

Telefone: (41) 3342- 6690

E-mail: ctaomsaldanha@escola.pr.gov.br / caee@novoipc.org.br

2.5 Zona de Abrangência

O Centro de Atendimento Educativo Especializado, Professor Osny Macedo Saldanha, atende estudantes/pessoas deficiência visual, do município de Curitiba, dos municípios da Região Metropolitana e de outros municípios do Estado.

3. ELEMENTOS SITUACIONAIS

3.1 Histórico da Instituição

O CAEE, Professor Osny Macedo Saldanha, teve sua autorização de funcionamento em 1990, através da Instrução 2136/1990.

Porém, não há como falar do CAEE sem reconhecer o trabalho do Instituto Paranaense de Cegos – IPC, mantenedor do estabelecimento de ensino. Retrospectivamente, vamos conferir um dos primeiros registros desta longa história.

Ao 1º dia de fevereiro do ano de mil novecentos e trinta e nove, nesta cidade de Curitiba, em uma das salas da casa, nº 1875, da Avenida República Argentina, realizou-se a sessão de instalação do "Instituto Paranaense de Instrução e Trabalho para Cegos". Declarada aberta a sessão, sob a presidência do senhor Salvador de Maio; vindo como secretário o senhor José Rocha Faria e, com a presença das pessoas que esta subscrevem, as quais ficam sendo consideradas sócias fundadoras; o senhor Salvador de Maio, após discorrer longamente sobre as altas finalidades do Instituto recém fundado, fez um apelo a todos os presentes no sentido de trabalharem sem esmorecimento para que dentro em breve estivesse o mesmo aparelhado e em condições a prestar proveitosa assistência aos seus associados cegos.

Hoje, 82 anos depois, "dando asas ao pensamento" e fazendo um exercício retrospectivo, não é difícil imaginar os inúmeros desafios que aquelas pessoas tiveram que enfrentar e superar no início dos trabalhos, numa realidade onde nada de direitos e de políticas públicas existiam.

Lá, naquele contexto social, o IPC era uma espécie de próprio Estado. Era ele que oferecia trabalho às pessoas cegas; era ele que ofertava educação na sua escola especial; era ele que acolhia pessoas carentes no seu abrigo; era ele que realizava as ações de saúde e assistencialismo aos necessitados; era ele que pagava pensão aos cegos "desvalidos" e enterrava os seus próprios inquilinos, num cemitério local onde até hoje ainda conta com doze gavetas com ossadas dos seus mortos.

Até hoje o IPC conta com uma ILPI - Instituição de Longa Permanência, com 23 pessoas cegas como residentes. Para as pessoas que residem na ILPI, o IPC representa a única possibilidade de um local de moradia, com uma segurança básica necessária. Ainda que algumas dessas pessoas mantenham

certos vínculos (fragilizados) com suas famílias, o fato é que elas continuam morando e mantendo vínculos estreitos com o IPC.

Ao longo desses mais de 82 anos, milhares de pessoas cegas ou com baixa visão, foram usuárias dos serviços e das ações especializadas realizadas pelo IPC, com a intenção de atender as necessidades específicas deste público.

Daquelas que já moraram, muitas ainda continuam mantendo vínculos e participando de certas atividades sociais, educacionais, culturais, artísticas, desportivas, entre outras, realizadas pelo IPC, com a intenção de promoção dos seus direitos humanos.

A história do IPC se confunde com a história recente da própria cidade de Curitiba. Muito do que Curitiba pensa sobre as pessoas cegas e muito do que o IPC foi e continua sendo, tem a ver com esta relação, ainda muito marcada pela ideia da invalidez social das pessoas cegas. Sobre a história do IPC, conferir mais informações em: www.novoipc.org.br/institucional/historico

Desde que este modelo institucional, representado pelo IPC, surgiu na França, com a criação do Instituto de Cegos de Paris, a educação sempre foi uma das suas preocupações. No Brasil, esta trajetória iniciou na cidade do Rio de Janeiro, com a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos do Brasil, hoje, Instituto Benjamin Constant, em 1854.

No Paraná, logo após a fundação do IPC, em 06 de janeiro de 1940, surgiram às primeiras caminhadas para o ensino e educação dos cegos em Curitiba, com a proposta do Presidente do IPC, daquela época, em ministrar aulas de alfabetização, alicerçado pelo professor Erasmo Piloto.

Dando continuidade na proposta, foi sugerida a criação de uma Escola para crianças cegas e em março desse mesmo ano (1940), foi inaugurada a Escola de Alfabetização Benjamin Constant.

Porém, como fato isolado, registro confiável mostra que, em 1938, em Curitiba, uma pessoa cega precisou ingressar com um pedido junto ao então Conselho Nacional de Educação, pleiteando o direito de poder frequentar uma escola comum.

No parecer, o professor Cesário de Andrade escreveu:

[...] mas, o ingresso de alunos cegos na escola comum não se fez sem luta e sem um toque de compaixão. Uma pessoa cega pretendeu ingressar num Ginásio de Curitiba, suscitando o Parecer nº 291, de 4 de novembro de 1938, no qual a Comissão de Ensino Secundário do Conselho Nacional de Educação escreveu: O professor Cesário de Andrade mostra que não é possível ministrar em conjunto o ensino de classes de alunos cegos, que se valem de sistemas especiais e ainda deficientes e de alunos videntes que seguem métodos pedagógicos comuns. O referido parecer concluiu pela concessão da matrícula pleiteada, por quê: Seria realmente profundamente doloroso que, além do cárcere das trevas, privássemos o requerente desse bálsamo espiritual, que tanto o ajudará a quebrar o cepticismo tão próprio dessa grande desgraça que é a cegueira. (SOMBRA, 1983, p. 25)

De acordo com alguns registros em atas do IPC, com seu crescimento, a Escola de Alfabetização Benjamin Constant passou a constituir a Escola isolada do IPC, tendo em vista a cooperação dos poderes públicos estaduais, designando alguns docentes para o atendimento de atividades escolares.

Em julho de 1975, a escola Benjamin Constant, passou a se chamar escola Máximo Asinelli. Foi uma justa homenagem a um homem que dedicou muito do seu tempo e conhecimento, apoiando as pessoas cegas do IPC.

No ano de 1978, a escola foi autorizada a ofertar 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, por meio da Resolução 4948/78 da SEED, publicada no Diário Oficial de 12/05/78.

Embora, não fique claro nos achados, podemos deduzir que em um turno, era ministrado aulas correspondentes ao currículo escolar, enquanto no outro, os alunos recebiam os atendimentos especializados.

Avançando, em 1998 com a nova Lei de Diretrizes e Bases - LDB 9394/96, Deliberação n.º 003/98 – do Conselho Estadual de Educação - CEE aprovada em 02/07/1998, pela Resolução 3120/98, a instituição de ensino, passou a se chamar Escola de Educação Especial Professor Osny Macedo Saldanha - Ensino Fundamental.

Assim como Máximo Asinelli, o professor Osny Macedo Saldanha, também se dedicou muito às pessoas cegas, durante o período que foi professor na escola do IPC.

Existem alguns registros dando conta que até 2001, funcionou dentro da escola, um Centro de Atendimento Especializado para pessoas com Deficiência

Visual - CAEDV. Mesmo com a cessação, os atendimentos continuaram sendo feitos dentro da escola, junto com a oferta do Ensino Fundamental.

Em 2001, através do parecer 1381 - CEF, permanece com os atendimentos a pessoa com deficiência visual dentro da autorização de funcionamento da escola.

Em 2016, o IPC obteve a autorização de Funcionamento do Centro de Atendimento Educativo Especializado - CAEE, Professor Osny Macedo Saldanha. A Resolução nº 1843/2017, manteve o CAEE funcionando dentro da escola.

Em 2020, depois de 80 anos de contribuição na educação escolar de crianças cegas ou com baixa visão, o IPC encaminhou a SEED/DEE, o pedido de cessação definitiva do Ensino Fundamental anos iniciais.

Diante disso, por orientação da SEED, foi solicitado pedido de autorização de funcionamento para o CAEE, através do protocolado (protocolado 17.137.406-5). E em 2021 obteve autorização de funcionamento, através da Resolução nº 2796/2021, publicado no Diário Oficial nº 10973 de 9 de julho de 2021.

Assim, este PPP, define, organiza e estrutura a oferta do AEE, conforme estabelece o dispositivo constitucional que garante um conjunto de serviços e recursos didáticos, pedagógicos e tecnológicos, necessários no desenvolvimento das potencialidades das crianças, jovens, adultos e idosos com deficiência visual, matriculados ou não nas escolas comuns.

3.2. Estrutura Física

O prédio do IPC, é chamado de “prédio 01” enquanto o prédio do CAEE é chamado de “prédio 02”. Os atendimentos ocorrem tanto no prédio 01 quanto no 02. O prédio do IPC tem uma área construída de frente na avenida Visconde de Guarapuava 83,74 m², perfazendo esquina com a rua Coronel Dulcídio 46,24 m². Seu terreno ocupa 3.872, 13 m². O prédio do CAEE possui uma área construída de 630 m², seu terreno possui 831,65 m².

O espaço físico utilizado prédio 2 do CAEE, é distribuído da seguinte forma:

- **11 Salas de aula e/ou atendimentos:** (encontram-se no prédio 02), todas as salas são equipadas com mobiliário pedagógico/educacional (carteiras e cadeiras); ponto de internet; computador; ventilador; armário; balcão retangular grande (portas de correr); mesa de professor com cadeira estofada e materiais didáticos como: máquina Perkins (braille); regletes; punções; sorobans; bengalas; CCTV; lupas e telulupas; webcam; cortina em todas as salas; régua de leitura; jogos pedagógicos e outros materiais específicos para os diversos atendimentos.
- **01 Biblioteca:** (encontra-se no prédio 02), possui um acervo de aproximadamente 17.663 livros, distribuídos da seguinte forma: 476 livros em **braille**; 280 livros em **tinta**; 313 títulos em **áudio CD**; 1470 livros em **MecDaisy** (30 títulos diferentes); 15.124 títulos em **formato.txt**, (formato digital) para serem reproduzidos com programas de leitores de tela, 02 computadores com programas de leitores de tela e lupa com acesso à internet; 01 mesa de aproximadamente 6m; com 22 lugares/cadeiras estofadas. Neste mesmo espaço funciona a Central de produção braille com 02 computadores; 03 impressoras marca Index braille, sendo 02 modelos Everest DV4 e 01 modelo Basic; 01 guilhotina; 01 furador; aparelho telefônico; gaveteiro; 03 pontos de internet; cortina.
- **01 Laboratório de informática educacional acessível:** (encontra-se no prédio 02), contendo 07 computadores (CPU, monitor, mouse, teclado, caixas de som, fones de ouvido, acesso à internet); 01 webcam; 10 mesas para computador; armário; 10 cadeiras giratórias estofadas; 10 pontos de internet; 02 ventiladores; 01 gaveteiro; cortina.

- **01 Sala de professores:** (encontra-se no prédio 02), com 01 mesa e 16 cadeiras estofadas; 01 armário; 01 TV 29" (laranja); 01 computador com acesso à internet; 01 ventilador.
- **01 Sala de direção:** (encontra-se no prédio 02), com 02 mesas e 01 armário; cortina; 03 cadeiras giratórias estofadas; 02 cadeiras estofadas; computador e 02 pontos de internet; ventilador; aparelho telefônico e gaveteiro.
- **02 Salas de pedagogia:** 01 no prédio 01 e uma no prédio 02, contendo uma sala de reuniões em anexo, ambas equipadas com mesa e cadeiras, armário, computadores.
- **01 Sala de atividades diversas:** (encontra-se no prédio 01), com mesa e cadeiras; armário; cortina.
- **01 Sala de secretaria:** (encontra-se no prédio 02), com mesas; balcão; 02 cadeiras giratórias estofadas; 05 cadeiras estofadas; 02 computadores; 03 pontos de internet; ventilador; impressora Ricoh Aficio MP 2500 PCL; impressora HP deskjet 3050; 02 aparelhos telefônicos e 04 gaveteiros; cortina; 01 roteador de Wi-fi, que distribui sinal para todas as dependências do Centro.
- **01 Sala de Práticas Educativas para uma Vida Independente - PEVI:** (encontra-se no prédio 02), com 01 cozinha equipada com: armários; mesa com 08 cadeiras estofadas; pia; fogão; micro-ondas; geladeira; liquidificador; espremedor de frutas; utensílios domésticos (facas, talheres, copos, pratos, panelas, bacias, formas, etc); cafeteira; batedeira; multiprocessador; ferro de passar; tábua de passar; cortina; 01 banheiro completo e produtos de higiene pessoal. 01 quarto: com móveis (box com colchão solteiro, guarda-roupa, roupa de cama e roupas em geral) e ventilador.
- **01 Sala de Educação Precoce:** (encontra-se no prédio 02), 01 escorregador de plástico grande; cortina; 02 motos de criança com pedal, 01 moto elétrica; 01 bicicleta; 02 boias; 01 almofada em forma de semicírculo; 06 tapetes de EVA coloridos; 01 tatame; 01

colchonete; 02 pufs; materiais pedagógicos: encaixes de madeira e de plástico; frutas e verduras de plástico; animais de pelúcia e de plástico; 02 placas de encaixe em EVA; números em EVA; 01 jogo de encaixe de figuras da Turma da Mônica; 01 caixa de nichos com bolas de diferentes materiais e 01 cadeirão de bebês.

- **01 Sala de Educação Física:** (encontra-se no prédio 02), cortina; 02 estantes; 01 mesa com gavetas; 02 cadeiras estofadas; 01 mesinha redonda baixa; 04 banquetas baixas; 01 balcão retangular grande (portas de correr); 39 bambolês (tamanhos variados); 01 caixa de som amplificada; 01 base grande de espuma (tipo rampa); 04 bases de espuma (para atividades variadas); 01 rolo de espuma (para atividades variadas); 05 sinalizadores; 01 bola média (para exercícios variados); 01 bola grande (para exercícios variados); 01 bola oval (para exercícios variados); 01 bola pequena de borracha; 01 jogo de boliche infantil; 02 bolas de futebol com guizo; 01 bola de areia (exercícios de arremesso de peso); 01 bola de goalball; 01 medicine ball (01kg); 08 jogos de tabuleiro (xadrez e damas); 01 jogo de xadrez grande; 02 jogos da velha (tabuleiros pequenos); 01 mini pódio; 05 tatames de borracha; 01 par de alteres pequeno (01 kg); 04 mini steps; 16 colchonetes (finos); 10 colchonetes (espuma grossa); 08 tatames pretos (de encaixe); 14 bases de EVA (tapetes emborrachados); 01 atabaque; 02 dardos de miniatletismo (artesanais); 01 pelota leve de miniatletismo (artesanais); 01 berimbau; 01 caixa com vendas e bonés; 01 caixa com “kimonos” (10 peças); 01 caixa com instrumentos de percussão; 01 caixa pequena com fitas e bolinhas (para ginástica); 01 caixa com brinquedos diversos (raquetes, cordas, molas, dominó, puxa-puxa batatinha, mini torre de argolas, entre outros); 01 caixa com várias camisetas e calças de agasalho e vários troféus.
- **07 Banheiros:** (encontra-se no prédio 02), sendo: 02 femininos, 02 masculinos, 01 infantil, 01 professores e 01 adaptado para PCD.

- **01 Despensa:** (encontra-se no prédio 02), com prateleiras adequadas para armazenar os alimentos.
- **01 Almoxarifado:** (encontra-se no prédio 02), com prateleiras e armários.
- **02 Cozinhas:** sendo uma no prédio 01 e outra no prédio 02. São mobiliadas com armários de parede e balcões; 02 pias; 02 fogões semi-industrial; 02 geladeiras; 03 freezers; 02 micro-ondas; 01 ventilador; 02 liquidificadores; 01 “cabrita” (moedor) e 02 espremedores de frutas; cortina; utensílios domésticos (facas, talheres, copos, pratos, panelas, bacias, formas, garrafas térmicas, entre outros).
- **03 Refeitórios:** 01 no prédio 02 (20 lugares), 02 ventiladores; cortina. Dois refeitórios no prédio 01, (com uma média de 60 lugares) com mesas / banquetas.
- **01 Hall de entrada:** (encontra-se no prédio 01), com deque para espera e quadro para informações e apresentação das atividades.
- **01 Parquinho:** (encontra-se no prédio 01), com casa do Tarzan; 01 gangorra; 01 trepa/trepa; 01 gira/gira.
- **01 Salão interno:** (encontra-se no prédio 02), com espaço grande para atividades físicas e lúdicas, contendo também a **Brinquedoteca:** com brinquedos variados; 01 mesa pequena com 04 banquetas para crianças; 01 prateleira; colchonetes e almofadas.
- **01 Sala de Arte:** (encontra-se no prédio 01), onde são desenvolvidas as atividades de Arte e atividades dos projetos, estão disponibilizados diversos materiais e equipamentos; 10 câmeras fotográficas digitais; 01 filmadora; 01 tela de projeção; 01 data show, adquiridos com o financiamento recursos da mantenedora, por meio de projetos e convênios (Criança Esperança e HSBC). A sala possui 01 mesa de escritório em L com gavetas; 01 armário; 01 gaveteiro; 03 estantes; 02 mesas retangulares; 08 banquetas altas; 10 puffes

quadrados; 04 puffes de chão; 04 prateleiras; 01 computador; 01 impressora; cortina; 02 notebooks; 02 cortinas com varão.

- **01 Auditório:** (encontra-se no prédio 01), com 80 lugares com cadeiras estofadas; 01 cabine com mesa de som transmissão online (live); 01 computador; 02 microfones; 01 gravador de áudio; cortinas; 01 ar-condicionado e 01 projetor; cortina.
- **01 Sala de reuniões:** (encontra-se no prédio 01), com 20 lugares com cadeiras estofadas; mesa e 01 armário; cortina.
- **01 Quadra esportiva:**
- **01 Academia:** (encontra-se no prédio 01), com dois ambientes, banheiros masculino e feminino, contendo mesa de escritório; 02 mesas pequenas; 02 cadeiras; 01 computador; ponto de internet; armário embutido; armário gaveteiro; aparelho telefônico; 03 aparelhos de som; diversos equipamentos para exercícios físicos em geral, como: 04 estações de musculação; 01 bicicleta dupla; 08 barras auxiliares de peso (variadas); 01 par de luvas de boxe; 01 protetor de cabeça para boxe; 01 saco de areia (para treino de boxe); 02 aparelhos elípticos; 02 aparelhos de step (01 grande e 01 mini); 01 aparelho elétrico de massagem; 01 aparelho de supino reto; 01 aparelho de exercício (twist); 02 aparelhos simuladores de remo; 22 pares de alteres com pesos variados; 04 barras (grande) para supino; 01 barra (grande) "W"; 15 colchonetes; 02 balanças (01 digital e 01 mecânica); 01 banco para supino reto; 01 minitrampolim; 03 barras para alteres simples; 34 anilhas (peso variado); 07 pares de caneleiras (peso variado); 09 esteiras de tamanhos variados; 04 bicicletas ergométricas; 01 ventilador de chão; 01 ventilador parede; 01 espelho grande; 01 bebedouro.
- **01 Espaço cultural:** (encontra-se no prédio 01) com 02 banheiros; 40 cadeiras de plástico; mesa e armário, cortina.
- **01 Sala multiuso:** (encontra-se no prédio 01), 01 mesa e 01 armário; cortina.

- **01 Churrasqueira:** (encontra-se no prédio 01), 01 geladeira; 01 pia e 01 grelha.
- **01 Horta pequena:** (encontra-se no prédio 02), com 02 canteiros no solo e canteiros na vertical com garrafas pet.
- **01 Setor de enfermagem:** (encontra-se no prédio 01), com três ambientes e um banheiro anexo, equipado com maca; aparelho de medir pressão; excímero; armário para medicamentos com chave; sofá; mesa; cadeiras; computador; câmera de segurança com monitor; quadro de chave; quadro de anotações; pia; filtro de água; dispenser papel toalha e sabonete líquido; caixa de perfuro cortante com suporte; suporte para lixeiros (comum e infectante); ventilador; aquecedor; 02 frigobar (alimentos e medicamentos); oxigênio; impressora; arquivo documentos; cortina; material de higiene (fraldas, lenços umedecido entre outros); atende moradores e estudantes do CAEE em algumas atividades direcionadas.
- **01 Sala de psicologia:** (encontra-se no prédio 01), mesa; cadeira; armário; computador; cortina.
- **01 Sala de assistência social,** (encontra-se no prédio 01), cortina; mesa; cadeira; armário; computador e um banheiro anexo.
- **Recepção:** (encontra-se no prédio 01), anexo banheiro; a entrada de pessoas ocorre por esta recepção; monitorado por câmeras de segurança; balcão; cadeira; telefone; computador; gaveteiro; bebedouro; armário para produtos da loja.
- **Setor administrativo:** (encontra-se no prédio 01), contendo três salas e banheiro anexo; cortina; mesas; cadeiras; armários; impressora; ventilador; telefone e computador.
- **Setor de nutrição:** (encontra-se no prédio 01), com três ambientes, sendo um utilizado como despensa de alimentos; mesas; cadeiras; 02 computadores; 02 freezers; 01 geladeiras; impressora; telefone; cortina.

- **Setor de lavanderia:** (encontra-se no prédio 01), com três salas de almoxarifado; máquinas de lavar; tanque; ferro; mesa; cadeira; armário.
- **Banheiros para visitantes:** (encontra-se no prédio 01), masculino e feminino adaptados.
- **Cozinha pequena:** (encontra-se no prédio 01), pia; armário; bebedouro.
- **Garagem:** (encontra-se no prédio 01), para os transportes da instituição.

3.3. Materiais pedagógicos

3.3.1. Instrumentos Musicais

- 01 Piano acústico de armário (sala música);
- 01 Piano (auditório);
- 01 Piano (sala Arte);
- 03 Teclados Yamaha PSR-410(funcionando) com fonte;
- 02 Teclados Casio CT-638 (sem funcionar) sem fonte;
- 03 Suportes NOVOS para teclado HAYONIK;
- 03 Suportes Antigos para teclado;
- 01 Bongo com pele;
- 02 Metalofones;
- 01 Estante de partitura;
- Guitarras (1 infantil com cordas / 1 adulta sem cordas);
- 02 Violões infantis Custim (madeira clara);
- 06 Violões adulto Custim;
- 02 Suportes para violão;
- 02 Tambores grandes marca RMV;
- 01 Pandeiro RMV;
- 01 Atabaque RMV;
- 13 Tubos sonoros (coloridos);

- 02 Tamborins;
- 02 Minis pandeiros;
- 05 Baquetas;
- 01 Triangulo;
- 01 Reco reco;
- Guisas e pau de chuva;
- Chocalho de metal cilindro;
- Agogô Phedra cor verde;
- 02 microfones;
- Caixa com cabos para microfone (laranjada);
- Fones de ouvido com adaptador p2/p10;
- Baqueta para tantam;
- 01 Bandolim com apenas 5 cordas;
- Caixa de som ONEAL E ATTACK;
- 01 Ventilador Mondial;
- 01 Reglete e 1 pulsão;
- 01 Capotraste para violão FZONE na embalagem;
- 01 Capa preta para teclado;
- 01 Capa preta dura para violão;
- Flautas doce.

3.3.2. Equipamentos

- 03 Impressoras braille (02 modelos Everest D V4 e 01 modelo Basic);
- 10 Câmeras fotográficas;
- 02 Filmadoras;
- 01 Tela de projeção;
- 01 Mesa de som com receiver (amplificador de som);
- 03 Datas show;
- 03 Caixas amplificadoras;

- 33 Computadores (que consta de CPU, monitor, mouse, teclado, caixas de som, acesso à internet);
- 17 Webcams;
- 01 Impressora BROTHER MFC – L6902DW;
- 01 Impressora HP deskjet 3050;
- 01 Impressora Epson – L395;
- 02 Caixas de som JBL CJ6, pedestal, filtro de linha metálico, 6 tomadas e cabo PP;
- 26 Máquinas Perkins (braille);
- 01 TV 29" (laranja);
- 04 Lupas eletrônica;
- 07 Notebooks;
- 02 Rádios;
- 22 Ventiladores;
- 06 CCTVs;
- Mouse eletrônico;
- 01 CCTV Aladim.

3.3.3. Recursos Pedagógicos para o AEE

- 09 Regletes de mesa;
- 02 Regletes de bolso;
- 30 Sorobans;
- 20 Luminárias;
- 01 Corpo humano;
- 01 Esqueleto humano;
- 01 Arcada dentária;
- 01 Globo ocular (humano);
- 01 Hélice de DNA;
- 01 Caixa de Desenvolvimento Tátil;
- 03 Caixas de Material Dourado;

- 20 Pulsões;
- 01 Tangram de madeira;
- 03 Jogos de sólidos geométricos;
- 01 Jogo de figuras geométricas;
- Celas braille;
- 20 Giras braille;
- 01 Caixa de formas planificadas de madeira;
- 03 Globos terrestres adaptados;
- 01 Mapa político dos estados brasileiros em mdf;
- 01 Mapa das 05 regiões brasileiras em mdf;
- 01 Mapa Mundi adaptado;
- 01 Jogo de encaixe figuras geométricas;
- 01 Ábaco aberto;
- 03 Geoplanos/multiplanos;
- 01 Planetário;
- 01 Jogo de placas de psicomotricidade (linhas);
- 05 Conjunto de círculos de frações em EVA;
- 01 Alinhavo de figuras geométricas;
- 05 Bolas de guizo;
- 09 Cubos braille;
- 01 Boneco de madeira móvel;
- 01 Jogo de régua de frações;
- 01 Grampeador grande;
- 01 Furador;
- 35 Lupas;
- 05 régua de leitura;
- 01 Kit de Geometria;
- Jogos diversos contendo quebra-cabeças, resta 1, banco imobiliário, baralho, dominó, rastro, semáforo etc.;
- 22 Jogos de encaixe;

- 01 Alfabeto móvel em EVA;
- 01 Caixa de teste de lupa incompleta;
- 01 Escorregador infantil;
- 01 Cadeira de bebê;
- 01 Motoca de criança;
- 01 Bicicleta infantil;
- 01 Caixa com bolinhas de piscina de bolinha;
- Jogos de montar;
- 01 Conjunto de cozinha de brinquedo;
- Animais de brinquedo;
- 01 Pião grande;
- 02 Caixas de madeira com divisórias 6x3;
- 01 Caixa registradora (brinquedo);
- Aramados montanha russa (psicomotricidade);
- 10 dominós.

3.3.4. Mobiliários:

- 06 Gaveteiros;
- 01 Liquidificador;
- 01 Espremedor de frutas;
- 01 “Cabrita” de moer
- 03 Fogões (cozinha do CAEE, mantenedora, sala multiuso);
- 04 Micro-ondas (cozinha do CAEE, mantenedora, sala dos professores, refeitório);
- 02 Geladeiras;
- 02 Freezers;
- Escrivaninhas;
- Mesas (salas de aula, refeitório, sala dos professores, direção, sala dos pedagogos, biblioteca);
- Mesas de apoio para luminárias e CCTV;

- Cadeiras (salas de aula, secretaria, sala da direção, sala dos pedagogos, biblioteca, sala dos professores, auditório, salas de reunião);
- Cadeiras giratórias (sala a direção, pedagogos, secretaria, biblioteca);
- Cadeira de roda;
- Cadeiras fixas;
- Carteiras e cadeiras escolares;
- Armário (salas de aula, secretaria, sala da direção, sala dos pedagogos);
- 1 Estante branca com 5 prateleiras;
- Banquetas refeitórios;
- Casa Tarzan B 570 x 240 x 320 MTS em madeira (toras);
- 01 Trepas-trepas;
- 01 Gira-gira;
- 01 Gangorra;
- Puffs (sala de música e Arte).

3.3.5. Equipamentos da sala de Atividade Física no IPC

- 01 Armário embutido;
- 01 Gaveteiro;
- 01 Mesa de escritório;
- 01 Mesa para CPU;
- 01 Cadeira de escritório;
- 02 Cadeiras de recepção;
- 01 Computador de mesa completo;
- 01 Telefone de mesa;
- 01 Aparelho de som;
- 01 Ventilador de parede;
- 01 Ventilador de chão;

- 01 Bicicleta dupla;
- 01 Bebedouro;
- 01 Espelho de Parede;
- 01 Balança digital;
- 25 Colchonetes de 10 mm;
- 08 Tatames 1x1 de 40mm;
- 04 Colchões de espuma;
- 01 Colchão cilíndrico;
- 34 Arcos (2 desmontáveis);
- 04 Bolas de plástico;
- 05 Bolas suíça para pilates;
- 01 Bola feijão;
- 04 Bolas de peso para exercícios;
- 02 Meias bola de equilíbrio (Bosu);
- 24 Faixas elásticas para exercícios variados;
- 06 Extensores elásticos multifuncionais;
- 02 Rodas de exercícios abdominais;
- 02 Arcos/círculos mágicos para pilates;
- 02 Discos de deslizamento para treino de equilíbrio;
- 02 Discos de equilíbrio infláveis;
- 02 Rolos de pilates para liberação mio facial;
- 02 Rolos massagem corporal;
- 01 Rolo de massagem para os pés;
- 05 Kits de bolas para massagem;
- 01 Almofada para abdominal;
- 04 Jogos de Hand Grip para fortalecimentos das mãos;
- 03 Cordas de pular;
- 02 Luvas para box;
- 01 Protetor de cabeça para box;
- 01 Protetor Peitoral para box;

- 02 Caneleiras para box;
- 01 Saco de areia para box;
- 05 Steps de plástico;
- 06 Kettlebell com pesos variados para musculação;
- 10 Pares de Alteres com pesos variados para musculação;
- 12 Pares de Caneleiras com pesos variados par musculação;
- 43 Anilhas de pesos variados para musculação;
- 13 Barras para Supino/Alteres de tamanhos variados para musculação;
- 01 Banco para supino;
- 01 Banco para exercícios de musculação;
- 04 Estações de musculação;
- 01 Adutor/abdutor;
- 04 Esteiras;
- 03 Bicicletas ergométricas;
- 01 Espaldar para alongamento;
- 01 Torre de molas para alongamento e fortalecimento muscular;

3.3.6. Materiais da sala de Práticas Educativas para uma Vida Independente - PEVI

- Utensílios de cozinha (facas, talheres, copos, pratos, panelas, bacias, formas etc.);
- Roupas de cama, mesa, banho e vestuário;
- 01 Cama box com colchão;
- 02 Edredons;
- 01 Travesseiro;
- 04 aparelhos telefônicos;
- 01 Ferro;
- 01 Cafeteira;
- 01 Batedeira;
- 01 Fogão;

- 01 Geladeira;
- 01 Guarda-roupa 04 portas;
- 01 Mesa com 06 cadeiras estofadas;
- 01 Pia de cozinha;
- 01 Ventilador;
- Objetos para higiene pessoal;
- 02 cubos de multitarefas para utilizar no PEVI;
- Utensílios domésticos (facas, talheres, copos, pratos, panelas, garrafas térmicas).

3.3.7. Sala de Educação Física - CAEE

- 03 Armários;
- 02 Mesas de escritório;
- 02 Cadeiras;
- 01 Computador completo com câmera e caixas de som;
- 21 Colchonetes de 40 mm;
- 39 Tatames 1x1 de 10 mm;
- 06 Bolas de futebol;
- 01 Bola de gol ball;
- 02 Bolas de vôlei;
- 01 Bola de basquete;
- 05 Tabuleiros de xadrez;
- 04 Tabuleiros de dama;
- 01 Jogo de dominó;
- 02 Jogos de futebol de mesa/botão;
- 02 Bombas de ar para encher bola;
- 02 Jogos de camisa para futebol.

3.4. RECURSOS HUMANOS

3.4.1. Quadro de funcionários

Conforme tabela (com duas colunas) abaixo:

FUNÇÃO	QUANTIDADE
Diretor	01
Secretária	01
Auxiliar administrativo	01
Instrutor	02
Professores regentes	16 + 01 = 17
Pedagogos	02
Merendeira	01
Auxiliar de Serviços Gerais	02

3.4.2. Relação do Corpo Docente, Administrativo, Biblioteca, Laboratório de Informática e Equipe de Agentes de Execução

- **Relação do Corpo Docente – Manhã:**

O corpo docente do CAEE período da manhã, é formado por 11 (onze) professores. Sendo que destes, 05 (cinco) são QPM, 01 (um) SC02, 05 (cinco) são com contrato de CLT. Divididos em: 03 (três) regentes, 01 (um) Arte, e 01 (um) Educação Física), todos com formação acadêmica e especialização em Educação Especial.

Aos professores compete participar da elaboração, implementação e avaliação do PPP do Centro, elaborar a Proposta Pedagógica do AEE, PAEE, relatório semestral, desenvolver as atividades, proceder à reposição dos conteúdos do AEE, carga horária e/ou dias letivos aos estudantes, proceder à avaliação contínua, cumulativa e processual dos estudantes e participar de reuniões, sempre que convocados.

Conforme tabela (com quatro colunas) abaixo:

Nome	Programa	Carga Horária	Vínculo
Ana Paula de Oliveira Vieira	Apoio Escolar	20 horas	SC02/SEED
Andreia Cristina de Andrade	Educação Física	20 horas	CONV/SEED
Beatriz Gomes dos Santos	Apoio Escolar/ Informática Acessível / Trabalho Colaborativo	20 horas	CONV/SEED
Carlos Alberto Padilha	OM	20 horas	CONV/SEED
Dilmara Wonsowicz	Informática Acessível	20 horas	QPM/SEED
José Simão Stczaukoski	Ensino Sistema Braille/Ensino do Soroban	20 horas	QPM/SEED
Juliana Terezinha Partyka	Arte	20 horas	CONV/SEED
Monica Adriana Alves	EV/ Informática Acessível	20 horas	QPM/SEED
Priscilla Tisse Zacchi Kuklik	OM	20 horas	QPM/SEED
Rosmari Lopes	PEVI	20 horas	QPM/SEED

- **Relação do Corpo Docente – Tarde:**

O corpo docente do CAEE Professor Osny Macedo Saldanha, é formado por 11 (onze) professores. Sendo que destes, 02 (dois) são QPM, 03 (três) SC02, 01 (um) repasse de convênio com a prefeitura de Curitiba e 05 (cinco) são de contrato CLT. Divididos em: (02 (dois) regentes, 02 (dois) Arte, e 01 (um) Educação Física), todos com formação acadêmica e especialização em Educação Especial.

Aos professores compete participar da elaboração, implementação e avaliação do PPP do Centro, elaborar a Proposta Pedagógica do AEE, PAEE, relatório semestral, desenvolver as atividades, proceder à reposição dos conteúdos do AEE, carga horária e/ou dias letivos aos estudantes, proceder à avaliação contínua, cumulativa e processual dos estudantes e participar de reuniões, sempre que convocados.

Conforme tabela (com quatro colunas) abaixo:

Nome	Programa	Carga Horária	Vínculo
Ana Paula de Oliveira Vieira	Apoio Escolar	20 horas	QPM/SEED
Andreia Cristina de Andrade	Educação Física	20 horas	CONV/SEED
Beatriz Gomes dos Santos	Apoio Escolar/ Informática Acessível /Trabalho Colaborativo	20 horas	CONV/SEED
Carlos Alberto Padilha Serri	OM	20 horas	CONV/SEED
Dilmara Wonsomicz	Informática Acessível	20 horas	SC02/SEED
José Simão Stczaukoski	Ensino Sistema Braille/Ensino do Soroban	20 horas	QPM/SEED
Juliana Terezinha Partyka	Arte	20 horas	CONV/SEED
Mariane de Cassia Laurentino	Arte	20 horas	CONV/SEED
Mônica Adriana Alves	EV/Informática Acessível	20 horas	SC02/SEED
Priscilla Tisse Zacchi Kuklik	PEVI /Educação Precoce	20 horas	Prefeitura
Rosilene Aparecida de Oliveira	OM/EV	20 horas	SC02/SEED

- **Equipe Administrativa:**

A Equipe administrativa é formada por direção, pedagogo e secretária. A direção possui formação acadêmica em Estudos Adicionais, graduação em História e especialização em Educação de Jovens e Adultos - EJA, o pedagogo é mestre em Educação com Especialização na Educação Especial. A secretária possui graduação em Gestão Pública. A auxiliar administrativa possui graduação em Secretariado Executivo e especialização em Gestão de Organizações Públicas.

À Direção cabe à gestão dos serviços do CAEE, no sentido de garantir o alcance dos objetivos educacionais do Centro, definidos no PPP e no Regulamento de funcionamento do mesmo.

O Pedagogo é responsável pela coordenação, implantação e implementação no âmbito do Centro, dos AEEs, definidos no PPP e no Regulamento de funcionamento do CAEE, em consonância com a política educacional e orientações emanadas da SEED.

A secretaria é o setor responsável pela organização da documentação legal, cumpre finalidade estratégica no funcionamento do Centro, sobretudo na organização da documentação, centralização e distribuição das informações.

A auxiliar administrativa trabalha junto a secretaria, sendo responsável por colaborar com a organização da documentação legal, centralização e distribuição das informações.

Conforme tabela (com quatro colunas) abaixo:

Nome	Função	Carga Horária	Vínculo
Idamaris Singulani Costa	Direção	40 horas	QPM / SEED
Enio Rodrigues da Rosa	Pedagogo	40 horas	QPM / SEED
Sirlei da Silva Lima Lopes	Secretária	40 horas	CONV / SEED
Gisele Cristina Silva	Auxiliar Administrativo	20 horas	CONV / SEED

- **Biblioteca:**

Instrutor da biblioteca tem basicamente três atribuições:

- Organizar, zelar pelo acervo e controlar o fluxo dos estudantes sobre a procura das obras;
- Auxiliar na organização de atividades educacionais, ciclos de leituras e outros;
- Produzir os materiais adaptados que são necessários no processo de aprendizagem dos estudantes.

O funcionário da biblioteca possui graduação em Gestão Pública e fica subordinada à direção do Centro. Conforme tabela (com quatro colunas) abaixo:

Nome	Função	Carga Horária	Vínculo
Eronдина Aparecida Belo	Bibliotecária	40 horas	CONV / SEED

- **Laboratório de Informática:**

O Instrutor de informática tem por função ministrar aulas de Informática educacional acessível.

O funcionário instrutor de Informática possui graduação em Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos e fica subordinado à direção do Centro. Conforme tabela abaixo:

Nome	Função	Carga Horária	Vínculo
Michel Verissimo Pereira	Instrutor de Informática Acessível	40 horas	CONV / SEED

- **Equipe de Agentes de Execução:**

Os agentes de execução têm ao seu encargo os serviços de conservação, manutenção, preservação, segurança e da alimentação, sendo coordenados e supervisionados pela direção do Centro.

Integram a equipe: a merendeira e as zeladoras. Conforme tabela (com quatro colunas) abaixo:

Nome	Função	Carga Horária	Vínculo
Vandilma Aguiar Pinheiro	Merendeira Escolar	40 horas	CONV / SEED
Edilene Isabel de Araujo	Aux. de Serv. Gerais	40 horas	CONV / SEED
Sonia Maria de Souza	Aux. de Serv. Gerais	40 horas	CONV / SEED

3.5. Instâncias Colegiadas

Além das instâncias colegiadas da mantenedora (IPC) definidas no estatuto social, o CAEE conta com duas instâncias colegiadas próprias.

Pensada para atuar mais no âmbito da gestão administrativa, o PPP contemplou o Conselho dos Representantes (similar ao Conselho Escolar).

Refletindo mais as necessidades da dimensão pedagógica, o PPP incorporou o Conselho pedagógico (similar ao Conselho de Classe).

3.5.1. Eleição da Direção

Na perspectiva da gestão democrático participativa, este PPP incorpora a necessidade da eleição da direção do CAEE, como uma das iniciativas que pode contribuir com o rompimento de estruturas verticalizadas e a constituição de estruturas horizontalizadas.

Do ponto de vista do princípio, esta ideia também está presente no estatuto social da mantenedora (IPC). Trazer para dentro do PPP e do regulamento do CAEE, a necessidade da eleição direta da direção do centro, representa um avanço significativo.

Podem participar como candidatos a direção, professores (as) QPMs e contratados pela mantenedora, desde que cumpram os requisitos estabelecidos no regulamento da eleição.

A direção da mantenedora, indicará uma comissão eleitoral, composta por 4 (quatro) pessoas, sendo 2 (dois) indicado pela própria direção do IPC e 2 (dois) indicados pelos coletivos dos professores (as) e funcionários (as) do CAEE.

Esta comissão, com base no previsto na legislação, no estatuto do IPC, neste PPP e no regulamento do CAEE, estabelece os critérios, data e horário da eleição. A mesma comissão organiza o processo, apura o resultado e declara o professor (a) vencedor (a).

Após concluído o processo e uma vez obtido o nome do professor (a) eleito (a), a comissão encaminha o resultado para a direção da mantenedora, para conhecimento e posterior oficialização junto a SEED.

Na eleição, votam todos os funcionários), professores (as), estudantes com idade igual ou acima de 16 (dezesesseis) anos e familiares. Detalhamento das regras da eleição, serão definidas no regulamento do CAEE.

3.5.2. Conselho Pedagógico

O Conselho Pedagógico é uma instância colegiada pensada e criada com a função de refletir, discutir e avaliar questões/aspectos relacionados com o processo ensino aprendizagem.

Compreendendo o ensino/aprendizagem como um processo, logo, mediado por instrumentos materiais e simbólicos e por relações interpessoais constituídas pelos professores (as) e os estudantes, percebe-se que a função do Conselho Pedagógico não é apenas refletir/discutir/avaliar os resultados alcançados (ou não) pelos estudantes.

Focando no processo ensino aprendizagem, conseguimos fazer do Conselho Pedagógico uma instância preocupada com uma avaliação global e não apenas localizada no estudante e no olho do mesmo.

O Conselho Pedagógico é composto pela direção, equipe pedagógica, pelos professores (as) do CAEE e 2 (dois) representantes dos estudantes, eleitos entre os presentes na reunião convocada para tal finalidade. Ele se reúne sempre antes do final do primeiro e do segundo semestre, com a intenção de avaliar o processo e pontos específicos de cada semestre, bem como refletir sobre as ações do semestre subsequente que precisam ser pensadas/repensadas.

A critério da direção ou da equipe pedagógica, o Conselho Pedagógico poderá se reunir sempre que necessário. As regras da organização e funcionamento do Conselho Pedagógico, serão detalhadas no regulamento do CAEE.

3.5.3. Conselho dos Representantes

O Conselho dos Representantes é uma instância colegiada pensada e criada na perspectiva da democratização da gestão do CAEE.

Como instância deliberativa, sob certos aspectos e limites, além de consultiva e colaborativa, o Conselho dos Representantes é composto pela direção, equipe pedagógica, 2 (dois) representantes dos professores (as), 2 (dois) representantes dos funcionários (as), 3 (três) representantes dos estudantes e 3 (três) representantes dos familiares dos estudantes menores de idade.

Os representantes serão eleitos em reuniões dos próprios coletivos, pelo voto da maioria. A primeira reunião para eleger os representantes dos coletivos, será convocada pela direção/equipe pedagógica do CAEE.

A atuação e as discussões do Conselho dos Representantes, devem estar localizadas no âmbito da gestão administrativa do CAEE. Esta ressalva e delimitação é importante, para preservar e não conflitar com a atuação e as discussões das instâncias colegiadas da mantenedora.

As normas de organização e funcionamento do Conselho dos Representantes, serão detalhadas no Regulamento do CAEE.

3.6. Organização da Instituição

3.6.1. Regime de funcionamento

O atendimento do CAEE Professor Osny Macedo Saldanha é de segunda a sexta feira, no período da manhã das 07h30 às 11h55 e no período da tarde 13h00 às 17h25, podendo ainda os atendimentos ser realizados também no turno da noite, desde que haja procura e interesse da mantenedora.

De acordo com a Instrução nº 025/2018 SEED, o Atendimento Educativo Especializado - AEE é realizado por cronograma e elaborado pela equipe técnico pedagógica, com a participação do professor especializado de modo a garantir o cumprimento de sua carga horária semanal, assegurando a hora atividade - HA, conforme legislação vigente. O cronograma de atendimento deve ser flexível, organizado e reorganizado sempre que necessário, de acordo com as necessidades educacionais das pessoas envolvidas.

O número de atendimento educacional especializado deverá ser de 02 (duas) a 03 (três) vezes por semana, no mínimo 02 (duas) horas/aula diárias e o horário de atendimento deverá seguir a estrutura do CAEE, sendo que qualquer outra organização deve ter a anuência da equipe pedagógica.

Os horários de atendimentos são estruturados por cronograma, sendo 05 aulas com duração de 50 minutos cada.

No período da manhã os horários de atendimentos estão distribuídos conforme legenda abaixo:

1ª aula: 07h30 – 08h20

2ª aula: 08h20 – 09h10

3ª aula: 09h10 – 10h00

Intervalo: 10h00 – 10h15

4ª aula: 10h15 – 11h05

5ª aula: 11h05 – 11h55

No período da tarde os horários de atendimentos estão distribuídos conforme legenda abaixo:

1ª aula: 13h00 – 13h50

2ª aula: 13h50 – 14h40

3ª aula: 14h40 – 15h30

Intervalo: 15h30 – 15h45

4ª aula: 15h45 – 16h35

5ª aula: 16h35 – 17h25

O atendimento **da secretaria** no período da manhã, é das 07h45 às 11h45 e no período da tarde das 13h00 às 17h00. O atendimento **da biblioteca** no período da manhã das 08h00 12h00 e no período da tarde das 13h00 17h00.

3.6.2. Área de Atendimento do CAEE

Atendimento Educativo Especializado para pessoas com deficiência visual, disponibilizado aos estudantes cegos, de baixa visão ou outros acometimentos visuais, matriculados nas instituições de ensino que ofertam o Ensino Fundamental (anos finais) ou Ensino Médio, atendidos na rede pública estadual de ensino.

São atendidas também pessoas da comunidade com cegueira ou baixa visão, bebês, crianças, adultos e idosos que necessitam de atendimento nos programas do AEE, da Arte e da Educação Física, além das atividades dos projetos realizados em conjunto com a mantenedora.

3.6.3. Organização Interna

O CAEE Professor Osny, segue as orientações contidas na Instrução 025/2018. Os atendimentos ocorrem tanto individual como em pequenos grupos, para os estudantes são feitos PAEE individualizado ou coletivos, respeitando-se a necessidade de cada pessoa ou grupo.

O cronograma é elaborado conforme orienta a Instrução 025/2018, contemplando três pontos que são essenciais na organização pedagógica do conjunto das atividades educacionais ofertadas pelos CAEEs.

São elas:

- b) o Atendimento Educacional Especializado deverá ser realizado por cronograma e elaborado pela equipe técnica pedagógica, com a participação do professor especializado de modo a garantir o cumprimento de sua carga horária semanal, assegurando a hora/atividade, conforme legislação vigente.
- d) o cronograma de atendimento deve ser flexível, organizado e reorganizado sempre que necessário, de acordo com as necessidades educacionais das pessoas envolvidas.
- f) outras possibilidades de organização do cronograma deverão ter anuência da direção e equipe pedagógica do CAEE, devidamente registrada em ata, com a finalidade de atender as necessidades e especificidades (PARANÁ, 2018).

São elaborados relatórios semestrais sobre o desempenho acadêmico de cada estudante, contendo aspectos quantitativos e qualitativos, mostrando os avanços que os estudantes conseguiram ao longo do processo. Este relatório faz parte da vida legal e acompanha os estudantes no caso de pedido de transferência.

As reuniões pedagógicas previstas ou não no calendário da SEED, são realizadas com a intenção de avaliar os processos institucionais, do processo ensino aprendizagem ou da vida acadêmica de determinados estudantes.

O calendário do CAEE é elaborado anualmente em conformidade com as orientações do Núcleo Regional - NRE. O calendário do CAEE é homologado pelo NRE que atende o disposto na LDB nº 9394/96, Art. 23 e 24 e nele estão previstas as 800 horas e ou 200 dias letivos.

O calendário do CAEE é o documento que norteia as atividades desenvolvidas no Centro, de acordo com a legislação e as orientações da SEED/NRE.

3.6.4. Fluxo de Atendimento

3.6.4.1. Matrícula

Antes de chegar até o CAEE para realizar a matrícula, as pessoas com deficiência visual devem passar pela recepção da instituição, pelo serviço de psicologia e serviço social, a fim de fazer o cadastramento geral.

A matrícula é o ato formal/legal que vincula e confere a pessoa à condição de estudante do estabelecimento educativo. É proibida a cobrança de qualquer taxa ou pedido de contribuição vinculada ou relacionada com a matrícula.

Para a matrícula da pessoa com deficiência visual que será atendida no CAEE – Professor Osny Macedo Saldanha, são necessários os seguintes documentos:

- Cópia da carteira de vacinação e declaração para menores de 18 anos;
- Cópia da Certidão de Nascimento ou Carteira de Identidade - RG;
- Cópia do CPF, para maiores de 18 (dezoito) anos;
- Cópia comprovante de residência, prioritariamente a fatura de energia elétrica;
- Cópia da Avaliação Pedagógica do Centro de origem, quando for transferência;
- Cópia do laudo oftalmológico atualizado;
- Cópia do cartão do SUS/SUAS;
- Autorização para uso de imagem;
- Foto 3x4.

A matrícula dos estudantes é realizada em contraturno, caso esteja em escolaridade, sendo esta oficializada no Sistema Estadual de Registro Escolar – SERE/WEB.

No ato da matrícula, o estudante ou seu responsável será informado sobre o funcionamento do Centro e sua organização. Por exigência legal, o estudante deve autodeclarar seu pertencimento Étnico-Racial e o nome social (se for o caso).

3.6.4.2 Matrícula

A matrícula deverá ser efetivada pelos pais, responsáveis pelos estudantes menores, ou pelos próprios estudantes maiores de idade, no período estabelecido pela legislação e divulgado pelo Centro. Os documentos exigidos serão os mesmos da matrícula inicial, com exceção da avaliação de ingresso.

3.6.4.3. Transferência

Ao solicitar a transferência do Centro o estudante receberá a documentação necessária para matrícula no estabelecimento de destino. No caso de transferência em curso, será entregue ao estudante: - Relatório dos atendimentos recebidos no AEE. Se for da vontade do estudante de maior idade, pais ou responsáveis, o relatório poderá ser na versão digital, enviado no endereço eletrônico indicado.

Só poderá requerer transferência estudantes maiores de 18 anos, pais ou responsáveis pelos estudantes menores.

A matrícula por transferência é assegurada no Centro, em qualquer época, mediante apresentação da documentação de transferência, com aproveitamento e assiduidade do estudante.

3.6.4.4. Pasta Individual do Estudante

Na pasta individual do estudante ficam as cópias de todos os documentos apresentados, além de outros necessários para os atendimentos como:

- Ficha de matrícula;
- Autorização para uso de imagem;
- Carta de retorno ao médico oftalmologista;
- Laudo oftalmológico com diagnóstico visual;
- Cópia da certidão de nascimento ou RG;
- Comprovante de vacina (para menores de 18 anos);
- Relatório semestral;
- Avaliação de Ingresso;
- Plano de Atendimento Educativo Especializado - PAEE;

- Cópia de atestados e ou declarações para justificativa de faltas.

Toda essa documentação poderá ser arquivada na pasta individual do estudante, na versão digital, no servidor utilizado pelo CAEE. Quando requerido ou solicitado, pelo NRE/SEED, o acesso à documentação será liberado pela direção do CAEE.

3.6.4.5. Documentos Oficiais do CAEE

- Avaliação de Ingresso;
- Livro de chamada;
- Registro diário;
- Plano de Atendimento Educativo Especializado – PAEE;
- Relatório semestral.

A critério do coletivo do CAEE, outros documentos e instrumentos pedagógicos, poderão ser criados e utilizados.

3.6.4.6 Cronograma de Atendimento

O cronograma de atendimento de cada professor (a) é realizado em cinco aulas diárias por turno de trabalho, com duração de cinquenta minutos cada, organizados em quatro dias da semana, cumprindo a carga horária de vinte horas aula semanal, sendo quinze aulas de efetivo exercício com o estudante e cinco aulas utilizadas para cumprimento da hora atividade - HA no local de trabalho.

Conforme esse cronograma, cada professor (a) tem direito a um dia sem interação com estudante. O CAEE cumpre uma carga horária anual de 200 dias letivos, segundo calendário escolar orientado e aprovado pelo NRE.

No decorrer dos atendimentos, os professores (as) avaliam o desenvolvimento dos estudantes matriculados nos programas, em relação a apropriação dos conteúdos trabalhados. Com os atendimentos, busca-se proporcionar as condições de autonomia e independência dos estudantes.

O desligamento dos atendimentos do CAEE pode se dar por: desistência, transferência, terminalidade do programa que frequenta ou óbito. Seja qual for o caso, a pasta do estudante é arquivada junto com os documentos que comprovem

o motivo do desligamento, em local próprio e as atualizações no SERE/WEB são feitas pela secretária do CAEE.

Os materiais pedagógicos utilizados para atendimento nos programas, são em grande parte confeccionados pelo professor (es), em suas horas HA. A mantenedora, mantém os materiais de papelaria que são utilizados para este fim e todos os demais materiais necessários.

3.7. Comunidade Atendida pelo CAEE Professor Osny Macedo Saldanha

O CAEE Professor Osny Macedo Saldanha, atende crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos com deficiência visual, além de outras comorbidades visuais, matriculados ou não nas escolas públicas ou particulares, nos termos da Instrução 025/2018 - SUEDE/SEED, da área da deficiência visual.

No final de setembro de 2021, o CAEE, contava com 188 estudantes matriculados, incluindo crianças nos seus primeiros anos de vida até pessoa com idade superior aos 90 anos.

É importante registrar que este número pode mudar praticamente todos os dias, considerando-se o atendimento por cronograma e o fato de que estudantes podem ingressar ao longo de todo o ano letivo. Isso faz com que o número de estudantes esteja constantemente mudando.

Assim, tendo em vista o funcionamento dos dois turnos do CAEE, vamos conferir a distribuição dos estudantes, incluindo sexo, de acordo com a declaração na ficha de matrícula. Dos estudantes matriculados, nenhum deles declarou o uso de nome social, como ressalva e garante a legislação.

Dos 76 estudantes matriculados pela manhã, 46 são do sexo masculino e 30 do sexo feminino. Por sua vez, dos 92 estudantes matriculados no período da tarde, 47 são do sexo masculino e 45 são do sexo feminino.

Esses números revelam que uma ligeira maioria dos estudantes são do sexo masculino. São 93 do sexo masculino contra 76 do sexo feminino.

Do total de Estudantes matriculados no CAEE, 42 estão matriculados em escolas comuns (públicas ou particulares). Desses, 24 são do sexo masculino e 18 são do sexo feminino. No período da manhã, estudam 23, no período da tarde estudam 11, no período da noite estudam 3 e 3 que estudam a distância.

Do total de estudantes matriculados na escolarização, 10 são do Ensino Fundamental, anos iniciais e 2 estudam em escolas especiais. Os outros estão no Ensino Fundamental anos finais, EJA, Ensino Médio e Ensino Superior.

Aqui, se comparamos os estudantes que estão matriculados na escolarização, nas escolas comuns, e com matrícula no AEE do CAEE, com aqueles que estão somente no AEE, chamados pela Instrução 025/2018 - SUEDE/SEED, de público da comunidade, constatamos que a grande maioria são estudantes que não estão no processo de escolarização.

Agora, avançando na nossa análise, vamos conferir como esses estudantes estão distribuídos por faixa etária, considerando-se o intervalo de 10 em 10 anos. Assim distribuídos:

- De 0 a 10 anos, são 12;
- De 11 a 20 anos, são 26;
- De 21 a 30 anos, são 23;
- De 31 a 40 anos, são 27;
- De 41 a 50 anos, são 21;
- De 51 a 60 anos, são 35;
- De 61 a 70 anos, são 24;
- De 71 a 80 anos, são 07;
- De 81 a 90 anos, são 05;
- De 91 a 100 anos: 01.

Tomando como referência de 20 em 20 anos, vamos encontrar dados interessantes. Vamos conferir:

- Até 20 anos, são 38 estudantes;
- De 21 a 40 anos, são 50 estudantes;

- Dos 41 aos 60, são 56 estudantes;
- Acima dos 61, são 37 estudantes.

Diante desses números, percebe-se que isoladamente por década, o maior número de estudantes, está entre os 51 e os 60 anos. Se fazemos o cálculo tomando-se dos 21 anos até os 50 e acima dos 50 anos em diante, os resultados são equilibrados, respectivamente, 71 e 72 estudantes matriculados.

Deste total de estudantes, 114, são cegos e 54, possuem baixa visão. O número de estudantes cegos mais que dobra em comparação com estudantes com baixa visão. Para efeito de comparação, este dado é interessante. Enquanto na sociedade os dados disponíveis mostram que o número de pessoas com baixa visão é maior do que das pessoas cegas, no CAEE, os estudantes cegos são os que mais marcam presença.

Desses estudantes, 153 são residentes no município de Curitiba e 15 são de municípios da Região Metropolitana. Isso mostra que, embora o IPC seja paranaense, na realidade, ele atende basicamente pessoas da Capital.

Quando buscamos verificar como esses estudantes chegam no CAEE, encontramos a seguinte situação:

- Estudantes que são trazidos pela família, são 54;
- Estudantes que utilizam veículos de transporte, são 07 (Taxi, Uber etc.), menos de uma dezena;
- Estudantes que utilizam o SITES, são 12;
- Estudantes que vem de municípios da Região Metropolitana com transporte próprio, são 18;
- A grande maioria dos estudantes, cerca de 90 deles, utilizam-se do transporte público para chegar até o CAEE.

Isso revela a importância social e a necessidade individual que o transporte público e o passe livre têm na inclusão das pessoas com deficiência visual.

Outro dado interessante, revela que os solteiros estão em maioria. Enquanto 34 são casados, 134 deles, declaram que são solteiros.

Antes de finalizar esta parte, parece interessante fazer um breve demonstrativo sobre a participação dos estudantes nos programas do AEE, da Arte e da Educação Física.

Participação dos estudantes distribuídos nos programas, Arte, Educação Física e Apoio Escolar:

- Programa Sistema Braille, são 33, sendo 19 pela manhã e 14 à tarde;
- Programa Cálculos do Soroban: 3 no período da tarde;
- Programa PEVI: 47, sendo 23 pela manhã e 24 à tarde;
- Programa EV: 54, sendo 29 pela manhã e 25 à tarde;
- Programa OM: 36, sendo 22 pela manhã e 14 à tarde;
- Programa Informática Acessível: 68, sendo 34 pela manhã e 34 à tarde;
- Programa Educação Precoce: 6 no período da tarde;
- Arte 88, sendo 26 pela manhã e 62 à tarde;
- Educação Física: 80, sendo 39 pela manhã e 41 à tarde;
- Apoio Escolar: 23, sendo 12 pela manhã e 11 à tarde.

Como afirmamos no início desta seção, esses números mostram a realidade até o final do mês de setembro de 2021.

Evidentemente que todos esses dados são preliminares e servem apenas para revelar o quão o CAEE ainda precisa avançar na coleta, organização e exposição de informações mais completas sobre a vida e a realidade dos seus estudantes.

3.8. Organização das Aulas não Presenciais durante o Período de Pandemia

Inicialmente, cumpre esclarecer que a organização e oferta das aulas não presenciais, como brevemente descrito logo adiante, foi amparada em legislação específica nacional, estadual e municipal.

Por ser material amplamente divulgado e conhecido, parece desnecessário citar aqui todas as leis, decretos, portarias, notas técnicas,

normas e outras formas de orientações expedidas pelas autoridades competentes.

Deste modo, não obstante todas as dificuldades, desafios e complexidades que chegaram junto com a pandemia do novo Coronavírus - COVID19, os atendimentos continuaram sendo ofertados aos estudantes matriculados no CAEE.

Nesse sentido, a previsão legal garantida na redação do inciso III do Art. 208º da CF de 1988, além de outros dispositivos constantes na legislação nacional e estadual, foram devidamente assegurados aos estudantes, na forma de aulas não presenciais.

Evidentemente que na organização e oferta das aulas não presenciais, prejuízos houve e foram sentidos pelos professores (as), estudantes e os familiares deles. Além da preocupação com uma doença grave que atingiu por inteiro a população em geral, a pandemia também revelou nossas limitações em relação a utilização das tecnologias digitais. Tão desafiador quanto ao uso dessas ferramentas, por professores (as), estudantes e os próprios familiares, foi constatar a falta/precariedade de equipamentos e de rede de comunicação digital (internet), no momento de repassar os conteúdos das aulas.

Esta realidade mostrou que as aulas não presenciais, para estudantes cegos ou com baixa visão mais acentuada, representou um desafio adicional, quando consideramos o quão a visão faz a diferença diante de determinadas necessidades específicas. Assim, para dar conta dos desafios colocados, foi necessário flexibilizar a organização do cronograma, de acordo com o previsto na Instrução 025/2018 - SUEDE/SEED, da área da deficiência visual.

A Instrução verte: "O cronograma de atendimento deve ser flexível, organizado e reorganizado sempre que necessário, de acordo com as necessidades educacionais das pessoas envolvidas". Ainda, "Poderão ser contemplados no cronograma, momentos coletivos envolvendo todos os estudantes matriculados, para promover a identificação com seus pares, a convivência e a aprendizagem".

Por fim: "Outras possibilidades de organização do cronograma deverão ter anuência da direção e equipe pedagógica do CAEE, devidamente registrada em ata, com a finalidade de atender as necessidades e especificidades".

Diante desta realidade, em reunião realizada entre a mantenedora, direção, equipe pedagógica, professores (as) e funcionários (as) do CAEE, foi flexibilizado a organização do cronograma, além da adoção de outras medidas pedagógicas que pudessem garantir aos estudantes o AEE, na modalidade não presencial.

Assim, as aulas foram através do WhatsApp, internet, telefones celulares ou fixos (como contato inicial), Google Meet, com materiais escritos, falados (gravados), vídeos, filmes, fragmentos de textos, artigos, livros, indicação de links e canais onde os estudantes podiam acessar.

Para atender determinadas necessidades, os estudantes também podiam retirar, em datas e dias indicados pela direção/equipe pedagógica do CAEE, materiais por escrito (tinta ou braille), com o devido retorno das atividades realizadas.

Os professores (as) elaboraram PAEE para o atendimento dos estudantes, considerando quatro elementos:

- Aulas não presenciais;
- A realidade e as necessidades específicas dos estudantes;
- A realidade dos grupos familiares;
- O estudante que voltou para o atendimento presencial (segundo semestre de 2021).
- Para atender os estudantes, os professores (as) precisaram preparar suas aulas conforme descrito:
- Gravar aulas e dialogar com os estudantes, mediadas pelo uso da palavra;
- Utilizar-se da mediação escrita, para comunicar-se com os estudantes;
- Propor ou indicar fragmentos de textos, artigos etc., para leituras dos estudantes;

- Encontrar e sugerir vídeos, filmes e outros recursos acessíveis, para que os estudantes pudessem se apropriar de conhecimentos específicos;
- Formular questões e sugerir reflexões/proposições sobre os temas indicados;
- Manter constante e permanente diálogo com os estudantes, a fim de verificar se as tarefas/orientações estão sendo feitas por eles;
- Obter o retorno das tarefas indicadas, para o efeito de registros em diários/relatórios e livros de chamadas;
- Preparar as atividades para os estudantes que optaram pelo atendimento presencial.

Para os estudantes com matrícula nas escolas da rede regular, além da oferta dos atendimentos, foi também devidamente garantido todo o apoio pedagógico necessário, na realização das atividades escolares, disponibilizadas através das ferramentas virtuais utilizadas pela SEED.

Deste modo, com base na legislação, nas orientações da SEED/DEE/NRE e na proposta aprovada pela mantenedora/CAEE, as atividades não presenciais e presenciais executadas durante o ano letivo de 2020, foram devidamente revalidadas pelo NRE (protocolado número 17.200.450-4).

O ano letivo de 2021, iniciou como terminou o ano anterior, com a realização de aulas não presenciais. Do ponto de vista dos recursos tecnológicos, dos encaminhamentos pedagógicos e metodologias utilizadas, também foram repetidas as mesmas do ano de 2020.

Apesar de alguns ensaios sobre o retorno das aulas presenciais e não presenciais, num sistema híbrido, com as observações dos protocolos de segurança, foi somente com o avanço na campanha de vacinação e a partir do segundo semestre que uma quantidade limitada de estudantes e a maioria dos professores (as), puderam retomar parte das atividades presenciais.

Em razão da necessidade do distanciamento, veio junto também a necessidade da implementação de um sistema informatizado de produção e

arquivamento de materiais. Tudo isso exigiu da mantenedora investimento considerável, utilizando-se de recursos próprios, no sentido de dotar o CAEE com uma rede de internet, com e sem fio, com computadores em todas as salas de aulas, de modo que os professores (as) pudessem realizar as aulas presenciais para os estudantes que retornaram e não presenciais para aqueles estudantes que continuavam em suas residências, por opção, mesmo já tendo sido vacinados.

Junto com as autoridades sanitárias e educacionais, a mantenedora/CAEE, sempre tiveram presente a necessidade de se garantir aos estudantes os atendimentos, sem perder de vista em nenhum momento a necessidade da preocupação com a vida dos estudantes e dos profissionais envolvidos no processo. Mesmo com todas as medidas de segurança estabelecidas nos protocolos, quando abriu a possibilidade do retorno das aulas presenciais, foi relativamente pequeno o número de estudantes que decidiram pela retomada das aulas nesta modalidade de ensino.

Deste modo, o ano letivo de 2021, será concluído com a realização de aulas presenciais e não presenciais. Não obstante todas as dificuldades comuns, os riscos e os desafios, impostos para todos, o fato é que os atendimentos foram garantidos para todos os estudantes matriculados que optaram por continuar estudando.

Diante da necessidade imposta pela realidade da era virtual, bem como para atender o disposto na redação do Art. 68º da LBI - Lei 13.146 de 2015, o IPC (mantenedor) e o CAEE, aprovaram um novo documento conjunto, regulamentando alguns procedimentos pedagógicos sobre a flexibilização do cronograma e sobre a produção e arquivamento dos materiais digitais.

Este documento, endereçado ao setor pedagógico do DEE, (protocolado número 18.016.047-7), junto com as previsões legais e as orientações da SEED/DEE, serão os balizadores na elaboração e apresentação da validação das atividades realizadas pelo CAEE, caso seja necessário, durante o ano letivo de 2021.

Nesta parte, por fim, é importante deixar registrado o fato sobre o quão desafiador foi pensar e atender as necessidades específicas de estudantes cegos ou com baixa visão, diante de uma realidade de afastamento e realização de atividades virtuais. Mesmo assim, consideramos nosso dever profissional cumprido e o direito dos estudantes do CAEE garantidos.

4. ELEMENTOS CONCEITUAIS

4.1. Concepção de Homem, de Sociedade e de Educação

Nesses fundamentos teóricos, num primeiro momento, nossa intenção não é produzir uma reflexão separada sobre a concepção de Homem¹, de sociedade e de educação, adotada por este PPP.

Nesta abordagem, as sociedades históricas e as atividades humanas educativas, surgem como o próprio resultado do aparecimento da humanidade e da necessidade daquelas pessoas encontrarem formas coletivas e cooperativas de enfrentarem as condições naturais agrestes e hostis.

O ponto de partida na compreensão e no desvendamento apropriado desses problemas sociais e históricos consiste no reconhecimento de que a única aptidão inata que as pessoas trazem quando chegam ao mundo é a aptidão para adquirirem outras aptidões que são especificamente humanas.

Quando elas chegam ao mundo humanizado, desde cedo se encontram rodeadas por instrumentos, objetos, fenômenos e signos que foram produzidos pelas gerações precedentes por meio do trabalho, que é a base originária do ser social.

Pode-se diferenciar os homens dos animais através da consciência, através da religião, através do que se quiser. Eles mesmos começam a se diferenciar dos animais quando começam a produzir seus víveres, um passo que é condicionado pela sua organização corporal. Ao passo que produzem seus víveres (Lebensmittel), os homens também produzem indiretamente sua vida material (materielles Leben). (MARX e ENGELS, 1991, p. 42)

Deste modo, desde que os homens deixaram de serem guiados apenas pelas leis da biologia e se constituíram como seres históricos e sociais, livres dos processos naturais evolutivos e das transferências hereditárias, eles fazem parte das objetivações humanas (materiais e intelectuais) que constituem a cultura dos homens. É desta cultura que as crianças precisam apropriar-se quando chegam ao mundo para poderem sair do seu estado puramente biológico e ganharem o que alguns autores chamam de segunda personalidade, ou seja, as características que são especificamente humanas.

¹ Homem enquanto gênero humano.

No livro "O Desenvolvimento do Psiquismo" (1978), Leontiev apresenta uma síntese muito bem elaborada sobre o que apenas esboçamos nas linhas anteriores.

O processo principal que caracteriza o desenvolvimento psíquico da criança é um processo específico de apropriação das aquisições do desenvolvimento das gerações humanas precedentes; estes conhecimentos adquiridos, diferentemente dos do desenvolvimento filogenético dos animais, não se fixam morfológicamente e não se transmitem por hereditariedade. Este processo realiza-se na actividade que a criança emprega relativamente aos objectos e fenómenos do mundo circundante, nos quais se concretizam estes legados da humanidade. Todavia, uma tal actividade não pode formar-se por si mesma na criança, ela forma-se pela comunicação prática e verbal com as pessoas que a rodeiam, na actividade comum com elas; dizemos que a criança aprende e que o adulto ensina quando o fim desta actividade é precisamente transmitir à criança conhecimentos práticos e aptidões. Parece por vezes que neste processo a criança apenas se limita a pôr em acção aptidões e funções de que a natureza a dotou, que o seu êxito depende delas. Mas não é nada disso. As suas aptidões humanas formam-se no próprio decurso deste processo. (LEONTIEV, 1978, p. 324)

Para que as crianças entrem em contato e se possam apropriar da cultura humana, elas necessitam da mediação das pessoas mais experientes, que cumprem uma função muito importante na formação das funções cerebrais funcionais complexas que só se formam no decurso da vida, a partir das relações sociais estabelecidas.

Sem o processo de mediação, certamente as crianças não só pereceria como também não se poderiam desenvolver enquanto seres humanos naturais de tipo especial. O exemplo a seguir é bastante demonstrativo do quanto as crianças são dependentes dos adultos na fase inicial das suas vidas e do quanto as crianças não são outra coisa senão reflexo do tipo de educação que elas recebem, seja a educação social ou a educação específica que se oferta nas escolas.

Se o nosso planeta fosse vítima de uma catástrofe que só pouparia as crianças menores e na qual pereceria toda a população adulta, isso não significaria o fim do gênero humano, mas a história seria inevitavelmente interrompida. Os tesouros da cultura continuariam a existir fisicamente, mas não existiria ninguém capaz de revelar às novas gerações o seu uso. As máquinas

deixariam de funcionar, os livros ficariam sem leitores, as obras de arte perderiam a sua função estética.

A história da humanidade teria de recomeçar. (LEONTIEV, 1978, p. 273). Ainda, segundo descreve Leontiev (1978), junto com o trabalho a linguagem, tais são os dois estímulos que pouco a pouco transformaram o cérebro de um macaco no cérebro humano. De acordo com Marx e Engels, a linguagem é tão antiga quanto a própria consciência do homem. A linguagem é tão velha quanto a consciência:

A linguagem é tão velha quanto a consciência: a linguagem é a consciência prática, a consciência real, que existe também para os outros homens e que, portanto, começa a existir também para mim mesmo; e a linguagem nasce, assim como a consciência, da necessidade, da carência de intercâmbio com os demais homens. (MARX e ENGELS, 1991, p. 53)

Além dos instrumentos e dos objetos materiais, desde que chegam no mundo, as crianças entram em contato com a fala e é por meio dela que se vão apropriando dos conceitos. Se fossem largadas ao abandono após o nascimento, certamente as crianças não teriam condições de resistir e pereceriam. Recebendo o cuidado das pessoas adultas ou com mais experiências, inclusive crianças com pouco mais idade, os bebês recém-nascidos, e mesmo certas crianças menores, vão sendo ensinadas e aprendendo com as coisas que acontecem ao seu redor.

Por exemplo, sempre que as mães ou as pessoas responsáveis pelo/a cuidado/educação das crianças estão realizando as atividades educativas, elas costumam conversar e nominar os instrumentos que estão usando, de modo que as crianças vão aprendendo manipular corretamente, descobrindo a função social dos objetos e, por meio deste processo, mediado pelas pessoas e pela linguagem, vão se apropriando, internalizando os conceitos que designam instrumentos/objetos materiais ou signos psicológicos, que também agem como mediadores no processo de apropriação do mundo exterior.

A fase da alimentação infantil é um exemplo característico desse processo. Quando a mãe coloca a colher pela primeira vez na mão da criança,

ela não consegue executar a tarefa corretamente. Pelo contrário, vai fazer da colher um instrumento de brinquedo, vai batê-la contra a mesa e o prato. A mãe insiste segura na mão da criança por várias vezes até que, aos poucos, ela vai dominando a colher.

Ao mesmo tempo em que a criança faz esses movimentos manuais repetitivos com novos progressos todos os dias, a mãe também vai usando a fala para fazer fixar a representação, na consciência da criança, do conceito da função social que a colher carrega na forma de objetivações humanas. Diz-se que a criança se apropriou corretamente do instrumento quando ela aprendeu o seu significado social histórico, o que, por conseguinte, implica o uso igualmente adequado, segundo normas e padrões socialmente estabelecidos ao longo da história. A colher, que, no início, não passava de um simples brinquedo na mão da criança, agora foi internalizada como representação na forma de uma estrutura funcional complexa devidamente fixada no seu cérebro.

Diante desta realidade, é preciso compreender que a educação, enquanto atividade especificamente humana, tanto pode ocorrer no cotidiano da família, da igreja, do clube e de outros espaços sociais mediado por adultos mais experientes, como também acontece nos locais preparados para tal finalidade, centros de educação infantil, escolas e universidades, mediada por profissionais especializados que exercem a função da docência utilizando-se principalmente da linguagem falada como mediação na transmissão dos conteúdos escolares.

Todo esse processo complexo, intimamente relacionado com a incorporação da linguagem na vida mental da criança, resulta em uma reorganização radical do pensamento, que possibilita a reflexão da realidade e o próprio processo da atividade humana. (LURIA, 1990, p. 25)

Deste modo, é preciso ter muito presente que as relações humanas, sejam entre crianças com crianças, crianças com adultos ou mesmo entre adultos, são sempre relações coletivas que expressam processos de apropriações/objetivações dos signos, objetos e instrumentos e todos os

significados neles objetivados (encarnados ou plasmados), como atividades humanas. Quando dizemos que alguém ensina e alguém aprende nas salas de aulas, que são espaços privilegiados para fazer despertar nos estudantes o espírito de colaboração e de coletividade, devemos entender que o professor, enquanto mediador está realizando uma atividade coletiva de mediação entre um dado conhecimento e o processo de apropriação do estudante, processo que não ocorre sem o domínio de signos e de instrumentos que são processos de objetivações de comportamentos e de atitudes que se vão fixando e se expandindo na consciência das crianças como funções cerebrais complexas através do uso da linguagem.

Nesta mesma perspectiva, apresentamos também alguns dados sociais sobre a vida das pessoas com deficiência ao longo da história. Otto Marques da Silva (1987), na sua importante investigação com o sugestivo título: "A Epopéia Ignorada - a pessoa deficiente no mundo da história de ontem e de hoje", explorando dados históricos e antropológicos sobre as possíveis condições de existência das pessoas com deficiência nos primórdios da civilização humana, revela que as deficiências, nas suas diversas formas de manifestações, sempre foram fatores que dificultaram ou impediram a sua participação social.

Lembre-mo-nos de início que muitos dos males incapacitantes de hoje sempre existiram, desde os primeiros dias do homem sobre a Terra. Muitos deles por muitos milênios foram fatais devido à falta de recursos no seio das populações primitivas. Apesar de nos encontrarmos diante da impossibilidade de citar com segurança os males que rapidamente deterioravam a vida do homem pré-histórico, ainda achamos válido, apenas para ajudar nossa imaginação e nosso raciocínio, anotar mentalmente que os seguintes males sempre foram e sempre serão muito sérios para a sobrevivência do homem, ou para sua integração ao seu grupo principal como elemento participante. (SILVA, 1987, p. 28-30).

Alguns desses males são:

[...] amputações em vários níveis e membros; artrites em suas várias caracterizações; cegueira ou limitações de visão; defeitos de nascimento ou malformações; surdez ou reduções graves de paralisia cerebral de intensidades diversas; deficiências mentais nos variados graus; distrofia muscular; fraturas e problemas ortopédicos os mais variados; paralisias (paraplegia, tetraplegia, hemiplegia); fissuras lábio-palatais (SILVA, 1987, p. 30).

Todas essas e as demais deficiências - ou, em certos casos, doenças, caracterizadas pelo autor de males incapacitantes, poderiam ser congênitas, doenças que progrediam até se transformarem em deficiências, deficiências adquiridas na realização das atividades de trabalho ou nos conflitos tribais onde os confrontos físicos entre os guerreiros eram inevitáveis. Para essas tarefas, as pessoas precisavam possuir:

[...] capacidade de atuar em grupos bem coordenados e criativos e... uma capacidade física total. Dessa forma, é muito difícil imaginarmos como um homem ou uma mulher poderiam sobreviver naquelas remotas eras com uma deficiência física muito limitadora. (SILVA, 1987, p. 32).

Deste modo, impossibilitadas de participarem diretamente dos processos de produção e de produzirem a sua própria existência por meio do seu próprio trabalho, de acordo com Silva, “[...] a maioria dos povos primitivos, no entanto, indicava o extermínio como solução para o problema de crianças ou adultos com deficiências físicas ou mentais” (1987, p. 43).

Mesmo havendo, por parte daquelas tribos que viviam vagueando sobre a terra em busca dos melhores sítios onde pudessem retirar os alimentos e as condições necessárias de sobrevivência da coletividade, um bom tratamento e relacionamento com as pessoas idosas, doentes e com deficiência, a verdade é que elas acabavam se transformando num "peso" quando da transferência em busca de lugares mais ricos em fontes naturais de caça, pesca e coleta de frutos. Conforme os dados apurados por Silva:

[...] apesar de haver um bom tratamento para com doentes deficientes e mesmo para com os mais idosos de seus membros, de um modo especial na garantia da alimentação, o grupo maior tinha necessidade de livrar-se do peso que significavam as dificuldades na movimentação geral quando do escaçamento da caça, da pesca e dos outros tipos de alimentos. (SILVA, 1987, p. 39-40)

Nos casos extremos, quando o "peso" precisava ser eliminado, os métodos utilizados eram bastante drásticos e variados. Segundo Silva, as pessoas com deficiência eram "destruídas também de formas variadas,

incluindo-se desde o abandono à própria sorte em ambientes agrestes e perigosos, até a morte violenta, a morte por inanição ou o próprio banimento" (1987, p. 39).

Além do mais, existe outro dado bastante interessante, que também merece consideração, posto que indica uma mudança de comportamento das tribos na medida em que elas vão exercendo um maior controle sobre a natureza. Com o passar do tempo e com o desenvolvimento das forças produtivas, os motivos das atitudes de abandono e mesmo da eliminação das pessoas com deficiência, antes justificadas pelas dificuldades que as tribos enfrentavam no deslocamento em busca de regiões mais férteis, vão sucessivamente adquirindo contornos mais complexos e contraditórios, principalmente naqueles grupos com um grau mais adiantado no domínio da agricultura e do pastoreio. Na interpretação de Silva, as práticas de antes são bem diferentes daquelas anteriores:

[...] da destruição habitual e sistemáticas adotadas por grupos primitivos mais complexos dedicados à agricultura e também ao pastoreio e uma incipiente pecuária. A causa principal da destruição das pessoas era, evidentemente, econômica, face à quase inutilidade das mesmas. (SILVA, 1987, p. 40)

Mesmo no Brasil, de acordo com alguns registros mais remotos sobre as práticas e os costumes dos índios de certas tribos, existem evidências do extermínio das pessoas nascidas com deformidades físicas ou defeitos sensoriais, embora seja necessário lembrar que nem todos os povos adotavam o mesmo procedimento. Para justificar tais procedimentos, as tribos:

[...] usavam como argumento para o sacrifício a idéia de que o indivíduo iria sofrer ao longo de sua vida as condições precárias da época, além da eliminação da vítima em função da coletividade. Naqueles tempos já existia o conceito da "inferioridade"; um sujeito com algum tipo de deficiência, na visão pré-concebida de sua tribo, nunca seria um bom caçador, não poderia ir para o campo de batalha, não era digno de uma esposa, nem de gerar novos e bons guerreiros. (FIGUEIRA, 1996, p. 26,)

Ao lado dessas circunstâncias, que atingiam diretamente as condições de existência das pessoas com deficiência que não podiam trabalhar, devem-se

acrescentar as observações de Lukács sobre as interferências das qualidades do sujeito no processo de trabalho. Segundo Lukács (1981, p. 77), "[...] as qualidades do sujeito (espírito de observação, destreza, habilidade, tenacidade, etc.) influem de maneira determinante sobre o curso do processo de trabalho".

De fato, as qualidades indicadas por Lukács, no caso das pessoas com deficiência, sempre foram as principais condicionantes no histórico processo de exclusão dos processos de trabalho. Ainda nos dias de hoje, não obstante todos os avanços nas ciências, nos conhecimentos e das tecnologias, são exatamente as qualidades inferiores da força de trabalho das pessoas com deficiência que as empresas observam nas avaliações quando das entrevistas por uma vaga de emprego.

Se hoje as pessoas com deficiência já não são mais fisicamente exterminadas como em tempos remotos, a grande maioria delas, no entanto, ainda precisam lutar por reconhecimento social e pela efetivação dos seus direitos formais.

Na realidade, se comparamos as condições materiais objetivas das primeiras sociedades ainda rudimentares, com os avanços sociais e históricos das sociedades modernas de hoje, com pesar, vamos constatar que muitas pessoas com deficiência, ainda vivem em condições análogas daquelas dos primórdios das primeiras civilizações humanas.

Deste modo, nossa concepção de pessoas, não é outra se não aquela de pessoas reais e não apenas imaginadas nas consciências. Do mesmo modo, nossa concepção de sociedades, também não é outro se não aquela das sociedades como, resultado das lutas e dos embates sociais.

Do ponto de vista de nossa concepção de educação, nos alinhamos com Saviani:

[...] o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. Entretanto, para chegar a esse resultado a educação tem que tomar como referência, como matéria-prima de o saber objetivo produzido historicamente. O fenômeno acima apontado manifesta-se desde a origem pelo desenvolvimento de processos educativos inicialmente coincidentes com o próprio ato de viver os quais foram diferenciando progressivamente até atingir um caráter o

cuja forma mais conspícua se revela no chão da escola. (SAVIANI, 1993, p. 15)

Deste modo, a educação é antes mesmo do surgimento da escola e mesmo depois dela, atividade humana humanizadora. É por meio das atividades educativas que as crianças entram no mundo da cultura, desde aquelas formas e manifestações menos até as mais complexas.

No próximo tópico, vamos fazer algumas considerações sobre quatro concepções, modelos ou compreensões sobre pessoas com deficiência. Como não temos espaço para explorar com mais profundidade essas concepções, a intenção é apenas assinalar os principais pontos de cada uma delas.

- Modelo biológico ingênuo;
- Modelo biopsicossocial;
- Modelo social da deficiência;
- Modelo sócio-psicológico.

4.1.1. Modelo Biológico Ingênuo

Bordando sobre as três grandes épocas que marcaram a história sobre o ponto de vista da cegueira e as pessoas cegas, Vigotski afirma que "A primeira época pode ser designada como mística; a segunda, biológica ou ingênua e a terceira, a contemporânea, científica ou sócio-psicológica" (1997, p. 73).

De nossa parte, estamos interpretando essas três épocas como sendo três concepções ou modo de compreender a deficiência visual. Na realidade, essas três épocas é apenas um esquema imaginário, porque o próprio Vigotski, mesmo no seu tempo, reconhecia que em termos culturais, as ideias das três concepções conviviam juntas no mesmo espaço social.

Nos dias de hoje, quase cem anos após a morte de Vigotski, no Brasil, ainda é possível afirmar que as duas concepções dominantes são a mística e a biológica ingênua. Apenas para ilustrar, vamos destacar uma formulação de Vigotski sobre a concepção mística.

[...]. Na cegueira, via-se, antes de tudo, uma enorme infelicidade, pela qual se sentia um medo supersticioso e um grande respeito. Junto com a consideração do cego como um ser inválido, indefeso e abandonado, surge a convicção geral de que, nos cegos, desenvolvem-se as forças

místicas superiores da alma, que a eles são acessíveis o conhecimento espiritual e a visão, no lugar do sentido da visão que se perdeu. (VIGOTSKI 2019, p. 142)

Esta é apenas uma demonstração sobre como um conjunto de ideias místicas, religiosas, folclóricas e lendárias, sobre a cegueira e as pessoas cegas, que foram produzidas e instituídas na nossa cultura ao longo da história.

Muito dessas ideias ainda estão presentes nos dias atuais. Basta ligar a televisão, rádios e mesmo nas redes sociais e lá estão os vendedores de milagres ganhando dinheiro e almas com as promessas de cura. Tudo isso contrasta com a ciência e representa enormes retrocessos na luta contra essas ideias que representam o passado.

Deixando de lado a concepção mística, somente no século XVIII, abriu-se uma nova época e uma nova compreensão sobre a cegueira e as pessoas cegas passaram a ocupar espaço na sociedade. Dividindo espaço com a concepção mística, as ideias religiosas passaram a ser questionadas pela ciência, pelas próprias experiências de algumas pessoas cegas e pelos estudos que estavam iniciando sobre questões relacionadas com a cegueira e as pessoas cegas.

No plano teórico, a concepção biológica ingênua sustenta que a visão pode ser substituída pelos outros órgãos dos sentidos.

Esta concepção:

[...] expressou-se na teoria da substituição dos órgãos dos sentidos. De acordo com essa ideia, o desaparecimento de uma das funções da percepção, a falta de um órgão, é compensado com o funcionamento elevado e o desenvolvimento dos outros órgãos. (VIGOTSKI 2019, p.144)

Esta concepção ganhou espaço e ainda hoje ela é dominante na educação das pessoas com deficiência visual. É comum no conjunto da sociedade e mesmo entre a maioria dos professores (as) das pessoas cegas, a ideia da substituição do sentido da visão pelos outros órgãos dos sentidos.

Junto com a tese da substituição, como decorrência do próprio período histórico, também ganhou espaço a força dos médicos e dos especialistas. Ainda

nos dias de hoje, exercem um domínio sobre os conhecimentos sobre a cegueira e sobre as próprias pessoas com deficiência visual.

Não obstante os limites teóricos desta concepção é necessário reconhecer que ela abriu um caminho importante no rumo de uma nova direção nos estudos sobre as pessoas com deficiência visual.

[...] essa concepção biológica ingênua tenha demonstrado ser incorreta e se obrigado a ceder seu lugar a outra teoria, de qualquer forma, ela deu um grande passo de avanço em direção à conquista da verdade científica sobre a cegueira. Pela primeira vez, partindo da observação científica e com o critério da experiência, abordou-se o fato de que a cegueira não é só um defeito, uma deficiência, mas que também incorpora novas forças, novas funções e cumpre certa atividade orgânica criativa, embora essa teoria também não pudesse indicar em que consiste precisamente esse trabalho. Pode-se julgar em que medida é grande a importância prática deste passo para a verdade, pelo fato de que nessa época, criou-se a educação e o ensino dos cegos. Um ponto do Sistema Braille fez mais pelos cegos que milhares de filantropos; a possibilidade de ler e escrever resultou ser mais importante que o "sexto sentido" e a agudeza do tato e da audição. No monumento a Haüy, fundador do ensino dos cegos, foram escritas as seguintes palavras, dirigidas à criança cega: "Encontrarás a luz no ensino e no trabalho". (VIGOTSKI 2019, p.145-146)

Antes de concluir este tópico, parece interessante trazer aqui a opinião de uma pessoa cega ilustrada. Professor do Instituto São Rafael de Belo Horizonte, em 1931, Aires da Mata Machado Filho, desferiu uma crítica bastante dura no sensualismo desenvolvido por Diderot e Condillac.

Foi então que veio a lume, entre outros livros, a "Lettre sur les Aveugles" por Diderot, em que, a par de reflexões profundas e verdades incontestáveis, há também lamentáveis erros. Nesse trabalho o autor observa o notável matemático cego Sounderson. A exposição do senso do obstáculo que os cegos possuem; as idéias expandidas sobre o possível aproveitamento pedagógico do tato, que, certo, influíram no espírito de Haüy; a antecipação de muitos anos no lembrar um método de educação para os cegos-surdos-mudos, eram à sua obra grande interesse. Os erros em que incidiu foram originários da doutrina do sensualismo que ele e Condillac fundaram, segundo a qual a inteligência é uma resultante das impressões sensoriais. Ora, concluem Diderot e seus adeptos: "Sendo a vista o mais precioso, o mais aplicado dos sentidos, o indivíduo que não vê será completamente diverso dos outros." Que concepção acanhada da vida humana!" (FILHO, 1931, s/p.).

De fato, trata-se de uma concepção muito pobre e estreita sobre as

pessoas com deficiência visual. Vista pelo prisma desta concepção, parece que as pessoas com deficiência visual são destituídas de psique humana.

Na mesma perspectiva, Vigotski também apresenta uma crítica sarcástica sobre a velha educação especial tradicional.

Diz ele:

[...] ocorre que, na fundamentação psicológica da educação, começamos a perder o limite entre a educação do animal e a do ser humano, entre o adestramento e a verdadeira educação. Voltaire dizia, em tom de brincadeira, que, depois de ler Rousseau, tinha vontade de andar gatinhando. [...]. Não há discussão: este enfoque é muito importante; estudar o homem como uma das espécies de animais, como um mamífero superior, é muito importante. Isso, porém, não é tudo e, inclusive, tampouco é o principal para a teoria e a prática da educação. Frank, continuando a brincadeira simbólica de Voltaire, expressa que em oposição a Rousseau, a natureza em Goethe "não nega, mas, sim, exige diretamente a posição vertical do homem; ela não chama a pessoa para trás, em direção à simplismo e ao estado primitivo, mas para frente, em direção ao desenvolvimento e à complexidade da humanidade (1910, p. 358)". [...] as ideias desenvolvidas aqui sobre esses polos aproximam-se a Goethe e não de Rousseau. Se a teoria dos reflexos condicionados traça a posição horizontal do homem, a teoria da supercompensação oferece sua posição vertical. (VIGOTSKI, 2019, p.89-90)

Deste modo, nossa perspectiva é de futuro e nunca de regressão. O futuro da educação social e escolar dos estudantes com deficiência visual, não obstante os bloqueios e entraves que colocam em risco conquistas históricas e outros avanços, sem dúvida, indica na direção de sistemas e escolas verdadeiramente inclusivas.

4.1.2. Modelo Biopsicossocial

Muitos dos princípios e dispositivos da Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, foram incorporados pela Lei Brasileira da Inclusão (LBI) - Lei 13.146 de 2015.

No Art. 2º desta legislação consta:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, as quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir [ver obstruída] sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

Trata-se da mesma redação presente na convenção da ONU. Esta conceituação representa um avanço, na medida que compreende que os "impedimentos", na relação com as "barreiras" existentes na sociedade, podem obstruir a plena participação das pessoas com deficiência.

A redação do parágrafo primeiro da LBI, verte:

§ 1º A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará: I – os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo; II - os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais; III - a limitação no desempenho de atividades; e IV - a restrição de participação. (BRASIL 2015)

Trata-se de uma avaliação focada, num primeiro plano, nos impedimentos das funções e das estruturas do corpo. Logo, as considerações serão sobre os aspectos biológicos. É um modelo de avaliação que indica no sentido contrário ao proposto pelo modelo social da deficiência e pela teoria sócio psicológica, como veremos logo adiante.

O modelo biopsicossocial foi desenvolvido pela Organização Mundial da Saúde - OMS, a partir dos estudos da Classificação Internacional de Funcionalidade - CIF.

A CIF foi uma resposta das críticas feitas pelos pesquisadores do Modelo Social da Deficiência. De acordo com Colin Barnes, um dos formuladores do Modelo Social da Deficiência, numa entrevista dada a Debora Dinis, pesquisadora brasileira que se dedica aos estudos sobre o Modelo Social da Deficiência (2013):

No final dos anos 1990, a OMS decidiu que iria responder às críticas à ICIDH. E reuniu vários grupos de pessoas, incluindo alguns ativistas deficientes anônimos, e terminou com um novo documento em 2001 - a Classificação Internacional de Funcionalidade, Deficiência e Saúde (ICF - International Classification of Functioning, Disability and Health). Desenvolveu o modelo biopsicossocial da deficiência e argumentou que unir os dois modelos (o social e o biomédico) produziria um entendimento mais coerente e completo da deficiência. A OMS diz que essa é uma visão objetiva, isenta de valores. Diz que é para cientistas sociais, políticos, dirigentes políticos explicarem a realidade das vidas das pessoas deficientes. Mas vamos deixar uma coisa clara. O modelo biopsicossocial da deficiência começa com biologia; depois, fala da

noção de psicologia - "biopsico" e social por último. Modelo biológico, psicológico, social da deficiência: o que isso lhe diz? O que vem primeiro? O biológico. E o argumento é que devemos focar em ambos - o biológico e o social - para resolver o problema da deficiência. Pois há alguma verdade nisso, porque precisamos nos concentrar nas causas dos problemas biológicos, certo? Mas, nas mãos de políticos, dirigentes políticos e analistas, é muito mais fácil focar no biológico que no social. A realidade da situação é que, desde meados dos anos 2000, isso é o que os governos têm feito. Eles aceitam o modelo biopsicossocial da deficiência, adiam grandes mudanças estruturais, que custariam dinheiro, e focam nos indivíduos". (BARNES, 2013, p. 246/247)

De fato, o modelo biopsicossocial continua focando nas pessoas e nos aspectos biológicos. Embora, deva ser considerado certo avanço na definição sobre pessoa com deficiência, na realidade, no Brasil, nem mesmo a proposta de avaliação previsto na redação do parágrafo primeiro do Art. 2º da LBI, vem sendo implementada por inteiro.

De todo modo, Barnes considera que as discussões sobre a Convenção da ONU foram importantes e conseguiram politizar os assuntos relacionados com a deficiência. "A Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência é um exemplo da politização da deficiência. Eu talvez não chamasse a Convenção de modelo social, mas de entendimentos sociopolíticos de deficiência". (BARNES, 2013, p. 247).

De acordo com Barnes (2013), não existem pessoas com deficiência. Existem pessoas com impedimentos e os impedimentos geram desvantagens. Nesta perspectiva, em vez de falarmos em pessoas com deficiência, deveríamos falar em pessoas com impedimentos e desvantagens. Trata-se de uma compreensão e uma abordagem bastante interessante e provocante. Se as pessoas possuem impedimentos, deveríamos considerar que esses impedimentos são uma produção social com reflexos e a partir de alguma coisa que afetou o indivíduo, do ponto de vista da sua corporalidade.

Deste ponto de vista, são as ações externas, sociais, agindo contra as pessoas e transformando as em pessoas com deficiência. Depois, tudo isso é ignorado, na medida em que o problema da deficiência é transformado numa questão individual, como se nada de ação externa, social, houvesse.

Na nossa interpretação, parece possível afirmar que a convenção da ONU fica entre o Modelo Social da Deficiência e o Modelo biopsicossocial. Como o modelo biopsicossocial foi desenvolvido pela OMS, a partir da CIF, ele está bem mais próximo, alinhado e identificado com a saúde, portanto, dos aspectos biológicos, do que do social.

4.1.3. Modelo Social da Deficiência

O chamado Modelo Social da Deficiência surgiu na Inglaterra, a partir dos questionamentos de um grupo de pessoas com deficiência. No núcleo desses questionamentos estava o controle que os especialistas exercem sobre os corpos e as cabeças das pessoas com deficiência institucionalizadas.

Como uma das vertentes das análises, está o poder dos médicos na definição sobre os destinos das pessoas com deficiência. Outro veio também muito enfatizado é a tutela exercida pelos profissionais especializados sobre as pessoas com deficiência.

A partir desses dois pontos de análises, os teóricos do Modelo Social da Deficiência, propõem deslocar o foco das questões clínicas e individuais, localizadas no corpo das pessoas com deficiência, para a sociedade. Por isso, em vez de modelo individual da deficiência, modelo social da deficiência.

De acordo com Diniz, pesquisadora brasileira que se dedica aos estudos sobre o Modelo Social da Deficiência:

[...] de todas as obras de Paul Hunt, [...] o escrito de maior impacto foi a carta que ele remeteu ao jornal inglês The Guardian, em 20 de setembro de 1972. Nela se lia: Senhor Editor, as pessoas com lesões físicas severas encontram-se isoladas em instituições sem as menores condições, onde suas ideias são ignoradas, onde estão sujeitas ao autoritarismo e, comumente, a cruéis regimes. Proponho a formação de um grupo de pessoas que leve ao Parlamento as ideias das pessoas que, hoje, vivem nessas instituições e das que potencialmente irão substituí-las (DINIZ, 2007, p. 13-14).

Neste processo, pelo menos três aspectos merecem ser destacados. O primeiro diz respeito à própria iniciativa das pessoas com deficiência que buscaram a sua auto-organização, como forma de conquistar e defender seus

direitos. A segunda foi a bandeira dos direitos civis, o que conduzia ao terceiro aspecto, quer dizer, a luta pelo fim do modelo institucional segregado, onde a concepção médico-assistencial da deficiência era predominante. Falando da União dos Deficientes Físicos contra a Segregação - UPIAS, Diniz afirma: Em um primeiro momento, portanto, a UPIAS constituiu-se como uma rede política cujo principal objetivo era questionar essa compreensão tradicional da deficiência:

[...] diferentemente das abordagens biomédicas, deficiência não deveria ser entendida como um problema individual, uma "tragédia pessoal", como ironizava Oliver, mas sim uma questão eminentemente social. A estratégia da Upias era provocativa, pois tirava do indivíduo a responsabilidade pela opressão experimentada pelos deficientes e a transferia para a incapacidade social em prever e incorporar a diversidade [...] O principal objetivo da Upias era redefinir a deficiência em termos de exclusão social. A deficiência passou a ser entendida como uma forma particular de opressão social, como a sofrida por outros grupos minoritários, como as mulheres ou os negros (2007, p. 15-16)

O método materialista-histórico e dialético foi a ferramenta de análise utilizada pelos primeiros teóricos do modelo social da deficiência, desenvolvido no Reino Unido. "O marco teórico do grupo de sociólogos deficientes que criaram a Upias foi o materialismo histórico, o que os conduziu a formular a tese política de que a discriminação pela deficiência era uma forma de opressão social" (DINIZ, 2007, p. 16).

Para confirmar o manejo correto do método, é interessante observar o esquema de análise proposto por um dos formuladores do modelo social da deficiência:

Antes de se unir ao grupo inicial da UPIAS, Abberley considerava-se um "deficiente de sucesso", isto é, um deficiente que havia passado boa parte do tempo sublimando a deficiência. O objetivo de Abberley era duplo: por um lado, diferenciava opressão de exploração; por outro, apresentar a lesão como uma consequência perversa, porém previsível, do capitalismo. A tese de Abberley, uma espécie de ironia ao modelo médico da deficiência, era que a relação de causalidade deveria ser capitalismo-lesão-deficiência, e não lesão-deficiência-segregação. Para comprovar seu argumento, Abberley fez uso de uma série de estatísticas de saúde disponíveis sobre a década de 1980 no Reino Unido, em que diferentes formas de artrite apareciam como a primeira causa de lesões: 31% dos casos mais severos eram

provocados por artrite. De posse do argumento biomédico aceito na época de que grande parte dos casos de artrite era motivada por desgaste no trabalho, Abberley propôs um argumento bipartido, que deve ser entendido como fundamento do modelo social: 1. não se deve explicar o fenômeno da deficiência pela esfera natural ou individual, mas pelo contexto socioeconômico no qual as pessoas com lesão vivem; e 2. é preciso estender os conceitos de lesão e deficiência a outros grupos sociais, como os idosos. A alta prevalência de artrite, especialmente entre idosos, bem como suas consequências debilitantes constituíram um caso paradigmático para o argumento de Abberley: por um lado, mostrava-se que a lesão não era uma tragédia pessoal, mas resultado da organização social do trabalho; por outro, ampliava-se a compreensão do significado da lesão de forma a torná-la um fato ordinário na vida social. A proposta de Abberley não era ingênua, pois não ignorava: O papel dos germes, genes ou trauma, mas chamava a atenção para o fato de que seus efeitos somente são aparentes em sociedades reais e contextos históricos específicos, cuja natureza é determinada por uma interação complexa de fatores materiais e não-materiais (DINIZ, 2007, p. 24-25)

Nesta perspectiva analítica, a sequência das causalidades propostas por Abberley, corretamente, coloca em primeiro plano as relações sociais de produção capitalista, com destaque para aquelas que ocorrem na esfera da produção de mercadorias. Ele mostra que as lesões são produzidas predominantemente no universo da divisão social do trabalho, seja por acidentes ou por doenças adquiridas no trabalho, sobretudo pelos movimentos repetitivos e pelos esforços intensificados.

Somente por último Abberley aponta que a deficiência é uma consequência da combinação de fatores que estão muito mais relacionados com a forma da organização, a produção e a reprodução da vida social capitalista, do que propriamente com as características particulares de cada pessoa que possui um determinado defeito na sua corporalidade.

Com isso, Abberley não nega a lesão ou o defeito, mas evidencia que a deficiência é uma produção social, que só pode ser compreendida em toda a sua extensão e complexidade quando se busca na raiz o ordenamento das determinações sociais que incidem na produção social das deficiências.

Na interpretação de Colin Barnes, nas palavras de Diniz:

Bem, os estudos sobre a deficiência analisam a forma como a sociedade cria a deficiência e responde às pessoas que têm impedimentos já conhecidos. Simples assim. Trata-se de aceitar a

natureza politizada da ciência social, porque a ciência social, por definição, é política. Então, não se trata de fugir da natureza política da opressão; trata-se de aceitar que a sociedade torna as pessoas deficientes. E é isso que os estudos sobre deficiência fazem. Algo central nesse campo é o modelo social da deficiência, que representa o afastamento do foco tradicional nos impedimentos individuais como causa da desvantagem para a forma como a sociedade responde a grupos particulares de pessoas. (2013, p. 246).

O Modelo Social da Deficiência representou uma importante virada no ocidente, sobre como o problema da deficiência sempre foi visto, interpretado e compreendido. Criticando a atuação dos médicos, dos técnicos e dos especialistas que detêm o domínio sobre as pessoas, bem como criticando também o foco nas pessoas como sendo o problema, os formuladores do Modelo Social da Deficiência, ele próprio pessoas com deficiência, mostram que a deficiência não está nas pessoas, se não na sociedade.

Não obstante as importantes e decisivas contribuições dos teóricos do Modelo Social da Deficiência, o fato é que são estudos que ficaram no campo da sociologia e da política. Como estudos de base social, não estavam no núcleo das preocupações daquelas pessoas com deficiência, a relação entre a sociedade, a deficiência, a educação, a pedagogia e a psicologia.

4.1.4. Concepção Sócio-psicológica

A partir dos importantes avanços propostos pelo Modelo Social da Deficiência, neste tópico, vamos dar um passo a mais e fazer alguns apontamentos sobre os estudos de Vigotski, relacionados com questões envolvendo as pessoas com "defeito" (ou deficiência).

Porém, antes de entrarmos nas formulações desta concepção, julgamos necessário fazer apenas alguns esclarecimentos sobre a Psicologia Histórico Cultural. Esta vertente da psicologia foi desenvolvida por Vigotski e seus colaboradores. O construto teórico desta psicologia é extremamente rico e, se bem estudado e compreendido, oferece importantes contribuições no desvendamento de pontos emblemáticos que ainda não foram explorados, sobre certos aspectos que envolvem as pessoas com deficiência visual.

Apenas para sublinhar, parece necessário lembrar que Vigotski e seus colaboradores, realizaram seus estudos, pesquisas e investigações, focadas numa perspectiva marxista e na busca de resoluções de problemas desafiadores que a revolução de 1917, na Rússia, precisava enfrentar e superar.

Do ponto de vista de uma educação social e de uma psicologia que conseguisse reunir dialeticamente numa unidade integral elementos da biologia, elementos sociais e elementos da psique humana, a transcrição da parte de uma obra de Alexei Leontiev, intitulada "O Desenvolvimento do Psiquismo" (1978), demonstra a profundidade e a preocupação daqueles pesquisadores.

As faculdades do homem não estão virtualmente contidas no cérebro. O que o cérebro encerra virtualmente não são tais ou tais aptidões especificamente humanas, mas apenas a aptidão para a formação destas aptidões. Por outras palavras, as propriedades biologicamente herdadas do homem constituem apenas uma das condições da formação das suas funções e faculdades psíquicas, condição que desempenha por certo um papel importante. Consequentemente, se bem que estes sistemas não sejam determinados por propriedades biológicas, dependem, todavia, destas últimas. A outra condição, é o mundo de objectos e de fenómenos que rodeiam o homem, criado pelo trabalho e pela luta de inúmeras gerações humanas. É este mundo que fornece ao homem o que ele tem de verdadeiramente humano. Se, portanto, distinguimos nos processos psíquicos superiores do homem, por um lado, a sua forma, isto é, as particularidades puramente dinâmicas que dependem da sua (factura) morfológica e, por outro, o seu conteúdo, isto é, a função que eles exercem e a sua estrutura, então podemos afirmar que o primeiro elemento é determinado biologicamente e o segundo socialmente (LEONTIEV, 1978, p. 258).

Normalmente, Vigotski e seus colaboradores são acusados de negarem os fatores biológicos, na medida em que enfatizam o peso que joga os fatores sociais na formação cultural do gênero humano. O que esses autores realmente negam são os determinismos biológicos na educação social e na formação das aptidões especificamente humanas (pensamento, linguagem, memória, emoções, afetos, ideias etc.).

Por isso, Leontiev afirma que:

O processo de apropriação efectua-se no decurso do desenvolvimento de relações reais do sujeito com o mundo. Relações que não dependem nem do sujeito nem da sua consciência, mas são determinadas pelas condições históricas concretas, sociais, nas quais ele vive, e pela maneira como a sua vida se forma nestas condições.

É por isto que a questão das perspectivas de desenvolvimento psíquico do homem e da humanidade põe antes de mais o problema de uma organização equitativa e sensata da vida da sociedade humana - de uma organização que dê a cada um a possibilidade prática de se apropriar das realizações do progresso histórico e de participar enquanto criador no crescimento destas realizações (LEONTIEV, 1978, p. 258-259)

Ora, essas são leis gerais que atuam na constituição e na formação social e cultural de todas as pessoas, indistintamente. As aptidões humanas, formadas através de complexos processos de conexões neuronais, não são inatas. Os conteúdos objetivos e subjetivos dessas aptidões correspondentes, cada uma delas conectadas e articuladas num sistema cerebral aberto, composto por milhões de neurônios, todos eles estabelecendo milhões de relações e ligações sinápticas, estão objetivados, encarnados, plasmados nos instrumentos e signos produzidos pelas criações humanas das gerações precedentes.

Nesta perspectiva, Vigotski e seus colaboradores atribuem fator decisivo do coletivo no processo de desenvolvimento das aptidões físicas e mentais, não apenas das crianças, jovens e adultos sem deficiência, mas também no aparecimento e desenvolvimento das mesmas aptidões físicas e mentais das crianças, jovens e adultos com cegueira ou com perdas visuais, ou ainda com qualquer outra deficiência.

De acordo com os formuladores da Psicologia Históricas Cultural, as barreiras e os obstáculos sociais, existentes nas sociedades concretas, são produções coletivas, estão no coletivo e por isso refletem negativamente no desenvolvimento das pessoas com deficiência. As barreiras e os obstáculos são fatores coletivos que inibem ou impedem o pleno desenvolvimento humano das potencialidades das pessoas com deficiência.

Se essas pessoas não têm garantido pela sociedade, ou pelo coletivo onde nasceram e vivem, as devidas e necessárias condições materiais específicas, de acordo com as suas reais necessidades; se essas pessoas, além disso, também sofrem discriminações e preconceitos que deixam danos psicológicos e emocionais que provocam marcas negativas profundas na formação da sua psique, seria muito ingenuidade de nossa parte, ou mesmo

muita perversidade pretender retirar o peso que joga o coletivo na realização da formação sociopsicológica das pessoas com deficiência.

Por isso, o postulado fundamental elaborado por Vigotski sobre o coletivo, coloca em relevo uma questão de método e inverte o princípio dominante desta sociedade. De acordo com a concepção burguesa do individualismo, a impressão é que a pessoa, com ou sem deficiência, chegou sozinha no mundo e o seu fracasso ou sucesso, é obra do acaso ou mérito meramente individual. Contrapondo-se a esta ideia, Vigotski demonstra que a compreensão correta deste fenômeno tem sempre o ponto de partida no coletivo.

Basta conferir a seguinte formulação:

[...] a investigação das funções psíquicas superiores, no processo de seu desenvolvimento, convence-nos de que essas funções têm uma origem social, tanto na filogênese como na ontogênese. Com respeito à filogênese, esse postulado quase nunca encontrou sérias objeções, já que é totalmente claro que as funções psíquicas superiores (o pensamento conceitual, a linguagem racional, a memória lógica, a atenção voluntária etc.) formaram-se no período histórico de desenvolvimento da humanidade e devem seu surgimento não à evolução biológica que formou o biótipo humano, mas a seu desenvolvimento histórico como ser social. Somente no processo da vida social coletiva criaram-se e desenvolveram-se todas as formas superiores da atividade intelectual própria do homem. Com relação à ontogênese, no que tange ao desenvolvimento da criança, somente nos últimos tempos, e devido a uma série de investigações, conseguiu-se estabelecer que também nela, na ontogênese, a estrutura e a formação das funções superiores da atividade psíquica realizam-se no processo de desenvolvimento social da criança, no processo de sua inter-relação e de sua colaboração com o meio social que a rodeia. Ao nos apoiarmos em algumas pesquisas nossas e de nossos colaboradores, formulamos, em outro texto, esse postulado da seguinte maneira: a observação do desenvolvimento das funções superiores demonstra que a estrutura de cada uma delas subordina-se rigorosamente à mesma regularidade. Isto é, cada função psíquica superior manifesta-se no processo de desenvolvimento da conduta duas vezes: primeiramente, como uma função da conduta coletiva, como uma forma de colaboração ou de interação, como um meio de adaptação social, ou seja, como uma categoria interpsicológica, e, a seguir, na segunda vez, como um modo da conduta individual da criança, como um meio de adaptação pessoal, como um processo interior da conduta, ou seja, como uma categoria intrapsicológica. (VIGOTSKI, 2019, p.284-285)

Demonstrado que os conteúdos objetivos (materiais) e subjetivos (simbólicos) estão no coletivo, quer dizer, estão no social, resta evidente que o peso dos fatores biológicos não ocupa a mesma centralidade que vemos em

outras teorias psicológicas. "O Defeito e a compensação" (2019), é o título de um artigo produzido por Vigotski, onde ele revela seu interesse e expõem os motivos pelos quais considera os fatores biológicos intrínsecos na teoria da supercompensação.

A supercompensação é um fenômeno contraditório, inerente à própria constituição e vida da matéria viva. Em vez de isolar os fatores biológicos dos fatores sociais e psicológicos, a teoria da supercompensação reúne dialeticamente os diversos e variados elementos explicativos, na busca de oferecer importantes e valiosas contribuições sobre o fenômeno da deficiência.

Vigotski afirma:

[...] Na verdade, não temos uma teoria biológica que seja, de certo modo, completa e abrangente acerca da supercompensação, mas, em uma série de áreas diferentes da vida orgânica, esses fenômenos têm sido estudados de forma tão fundamentada e sua utilização prática é tão importante que nós, com pleno direito, podemos falar sobre a supercompensação como um fato fundamental, cientificamente estabelecido na vida do organismo.

Inoculamos em uma criança sadia o tóxico virulento. A criança sofre uma leve doença e, depois de se restabelecer, permanece por muitos anos protegida contra a varíola. Seu organismo adquiriu a imunidade, ou seja, não somente venceu essa leve doença que provocamos com a vacina, mas saiu dessa doença mais saudável do que era antes. O organismo soube produzir o antídoto em quantidade muito maior do que a requerida pela dose do tóxico que se inoculou. Se agora comparamos nossa criança com outras que não foram vacinadas, veremos que ela, com respeito a essa terrível doença, é supersaudável: ela, além de não se adoecer agora como as outras crianças saudáveis, permanecerá sadia inclusive quando o tóxico chegar novamente a seu sangue.

Esse é um processo orgânico contraditório à primeira vista, que transforma a doença em supersaúde, a debilidade em força, a intoxicação em imunidade e tem o nome de supercompensação. (VIGOTSKI, 2019, p.60-70)

Prosseguindo, Vigotski, avança para além do biológico e destaca:

[...] Na psicologia esse fenômeno foi amplamente aplicado quando se começou a estudar a psique não de um modo isolado do organismo, como a alma separada do corpo, mas no sistema do organismo, como a função peculiar e superior. Resultou que, no sistema da personalidade, a supercompensação desempenha um papel igualmente relevante. (VIGOTSKI, 2019, p. 70-71)

Antes que infundadas e inverídicas críticas sejam feitas sobre a expressão o "defeito", deixamos claro que o "defeito" possui sempre uma base

biológica. No caso da cegueira ou da perda da visão parcial, a base biológica orgânica é sempre o olho. Quais as partes funcionais deste órgão serão atingidas por doenças ou acidentes, fica na dependência de cada situação específica determinada.

O salto qualitativo de Vigotski reside justamente na sua crítica ao que ele denominou de teoria biológica ingênua (já exposta no tópico 4.1.1.). Dois dados científicos devidamente comprovados, demonstram o quão importante são os processos psicológicos na vida das pessoas que ficaram cegas ou estão perdendo a visão.

No primeiro caso, relatado por Oliver SAKCS (1997), sobre um dos escritos de Diderot, de 1749, fica evidente a necessidade de mudanças qualitativas na reorganização cerebral e no aparato psíquico.

Mas, no caso de um homem previamente cego, aprender a ver não é como aprender outra língua; é, segundo Diderot, como aprender uma língua pela primeira vez.) Nos que acabam de ganhar a visão, aprender a ver exige uma mudança radical no funcionamento neurológico e, com isso, uma mudança radical no funcionamento psicológico, no eu, na identidade. A mudança pode ser experimentada literalmente em termos de vida e morte. Valvo cita um de seus pacientes que diz: "É preciso morrer como uma pessoa que vê para poder renascer como um cego", e a recíproca é igualmente verdadeira: é preciso morrer como um cego para renascer como uma pessoa que vê. É o ínterim, o limbo - "entre dois mundos, um morto/ O outro impotente a nascer" -, que é tão terrível (SAKCS, 1997, p. 152)

No segundo caso, Vigotski (2019) também formula uma tese bastante parecida com aquela relatada por Diderot:

Se algum órgão, devido à deficiência morfológica ou funcional, não é capaz cumprir inteiramente seu trabalho, então o sistema nervoso central e o aparato psíquico assumem a tarefa de compensar o funcionamento insuficiente do órgão, criando sobre este ou sobre a função deficiente uma superestrutura psíquica que tende a reforçar o organismo no ponto débil e ameaçado. (VIGOTSKI, 2019, p. 22)

Deste modo, partindo-se dessas duas premissas centrais, a reorganização do sistema nervoso central e as mudanças qualitativas no aparato psicológico, são fatores determinantes na realização do processo da supercompensação. Por isso, a supercompensação é um fenômeno complexo,

envolvendo fatores biológicos, sociais e psicológicos, diferentemente da ideia da substituição. A educação tradicional das pessoas cegas, ainda nos dias de hoje, ancora-se nesta ideia sem demonstração científica que basta a perda da vista para que os outros órgãos assumam a função do órgão com defeito ou lesionado.

Uma pessoa, como organismo vivo, é um sistema de conjunto, composto por relações e determinações complexas. Aliás, o corpo humano, quando compreendido em toda a sua dimensão e complexidade, é um sistema abrangente composto por sistemas menores integrados no sistema maior. Sistemas, órgãos e membros compõem uma estrutura física e mental, cujas funções e particularidades só existem e podem ser compreendidas, quando reconhecemos e consideramos a pessoa com todas as suas partes constituintes integradas naquilo que podemos denominar personalidade integral.

O conceito de personalidade integral foi formulado por Vigotski, representa uma importante contribuição na busca da superação da nossa compreensão que fragmenta as pessoas em partes desconexas umas das outras. Diz Vigotski:

Nos sistemas da psicologia centrados no conceito da personalidade integral, a ideia da supercompensação desempenha um papel dominante. "O que não me destrói faz-me mais forte". (1923, p. 145) fórmula essa ideia, indicando que, da debilidade, surge a força, e das insuficiências, as capacidades [...]. (STERN, 1923, p, 145 *apud* VIGOTSKI, 2019, p.69)

Nesta perspectiva, o conceito sobre "o que não me destrói me deixa mais forte", só pode ser compreendido na sua relação com a personalidade integral da pessoa. Por isso, dizer que da debilidade nasce a força e das insuficiências as capacidades, significa compreender que as forças da totalidade do organismo vivo reunidas na mesma direção, são maiores e podem produzir as condições psicológicas que são necessárias na realização do processo de supercompensação.

Com base nesses princípios, realizando um processo de decomposição das partes e reconstituição dessas mesmas partes no todo, vamos fazer um

exercício mental que nos ajuda compreender a deficiência na relação com a totalidade do organismo vivo.

Neste exercício, precisamos pensar sempre na relação vida e morte, barreiras e superação. A luta cotidiana, permanente e sistemática do organismo vivo (pessoa), tem sempre está relação, que são marcadas por inúmeras situações e circunstâncias, aliadas a diversas condições materiais e psicológicas que atingem a vida das pessoas, com ou sem deficiência.

Existem situações e circunstâncias que são fatais quando atingem o organismo. Contra um acidente fatal, nada poderemos fazer, a não ser lamentar a perda de um ente querido. A morte faz parte da vida, diz o ditado. Contra determinadas doenças, muitas vezes, mesmo com todos os recursos tecnológicos e avanços da ciência médica e o esforço de profissionais empenhados na busca da cura, a luta é inglória, após longos períodos de tratamento. A medicina já deu passos largos na descoberta e cura de certas doenças, mas, sobre algumas delas, ainda não foi capaz de vencê-las e superar a morte.

Avançando no exame da questão, devemos pensar também a relação entre perda total e perda parcial. Este é um conceito mais utilizado em acidentes de trânsito, por exemplo. Num dado acidente, ocorre perda total do veículo, enquanto em outro, a perda foi apenas parcial. Nessas mesmas situações de acidentes, pessoas são envolvidas. Algumas não resistem e morrem. Outras, por sua vez, conseguem sobreviver, mas o resultado pode ser uma seqüela definitiva (a deficiência física e a cegueira, são os casos mais frequentes).

A mesma relação também observamos com certas doenças ou causas patológicas. Por exemplo, na luta contra uma determinada doença dos olhos, dificilmente acontece o risco de morte, a pessoa pode não ficar cega, mas o resultado final pode ser uma perda visual mais ou menos acentuada. Mas, pode também, perfeitamente, ocorrer que a pessoa saiu desta luta com a vida, mas com uma cegueira para enfrentar e vencer (ou não).

O exemplo que demos sobre a cegueira, pode ser aplicado em outras situações que também acabam, após processos de tratamento clínicos,

resultando em deficiência. Também nesses casos, as pessoas "ganham" a vida, mas acabaram sendo "presenteadas" com uma deficiência que vão precisar enfrentar e vencer.

A expressão vencer a deficiência precisa ser aqui compreendida em duas dimensões. Na primeira, precisamos levar em conta que, uma vez instalada definitivamente uma dada deficiência física, intelectual ou sensorial, nada mais poderemos fazer na reconstituição da condição orgânica de antes do aparecimento da deficiência.

Vencer a deficiência, portanto, não significa retirar a deficiência do nosso corpo. Uma vez instalada, constituída, como uma marca feita com o ferro em brasa no couro do gado, a deficiência também será uma marca pelo resto da vida das pessoas com deficiência.

Diante desta materialidade, vamos mais uma vez recorrer a dois conceitos formulados por Vigotski que são de suma importância, na busca de demonstrar que a cegueira, ou a deficiência, por si só, não decide o destino da pessoa.

Nesta perspectiva, Vigotski (2019, p. 84) afirma: "... a criança com defeito não é indispensavelmente uma criança deficiente". Do ponto de vista da constituição biológica do organismo vivo, da integralidade de uma pessoa, parece incontestável que a cegueira representa um defeito. Uma pessoa cega não possui um dos sentidos mais importantes. Se não possui, é porque não tem e se não tem é porque isso representa um defeito na sua corporalidade. Não vamos confundir corporalidade com personalidade. Sobre isso, retornaremos depois.

Para Vigotski, assim como a base primária para o aparecimento do defeito só pode ser o organismo vivo, a base primária para o aparecimento da deficiência só pode ser o defeito. Mas, como diz o dito popular "*vamos devagar que o santo é de barro e pode quebrar*". Esta não é uma simples equação onde a somatória do conceito defeito com a somatória do conceito deficiência resulta igualmente numa situação apenas biológica.

Em outras palavras, mesmo com o defeito já instalado definitivamente, a deficiência que não é originalmente constituída sob uma base biológica, poderá

ou não se transformar numa deficiência. Para Vigotski (2019), a deficiência é uma produção social. Interpretando, parece ser este o real significado da expressão: o defeito por si só não decide o destino da personalidade.

Agora, podemos retomar a questão pendente que deixamos acima sobre a personalidade, afirmando que a personalidade das pessoas é formada por um conjunto de aspectos que não possuem relação direta com qualquer deficiência. Para aqueles que acham o conceito defeito um tanto pesado, porque precisam de palavras suaves para não ferir o espírito, podemos formular o conceito de deficiência primária, no caso do defeito, e do conceito de deficiência secundária, no caso da deficiência como o resultado do conjunto das relações e mediações sociais, culturais e educacionais.

Vamos agora recorrer a outra formulação de Vigotski. De acordo com seu postulado, o defeito por si só não decide o destino da personalidade, senão as consequências sociais e sua realização sociopsicológica (2019).

Vamos examinar com mais vagar a formulação o defeito por si só não decide o destino da personalidade, se não as consequências sociais e a sua realização sóciopsicológica. Se com a formulação o defeito por si só não decide o destino das pessoas, Vigotski está focando em aspectos físicos da corporalidade, com a formulação as consequências sociais e a sua realização sociopsicológica, ele entra na esfera da psique humana com todas as suas complexidades.

Deste modo, no destrinchar de tudo isso, a coisa toda vai ganhando uma complexidade cada vez maior, na medida em que vamos nos embrenhando em relações sistêmicas que já não ficam mais apenas nos aspectos da corporalidade física, do aparato orgânico, mas já avança e atinge também os dados ainda mais complexos da psique humana.

Neste ponto da exposição, é necessário introduzir o conceito de imitação, como uma das ferramentas de mediação neste processo de formação das aptidões humanas. Além do conceito de imitação, no processo ensino aprendizagem, outra ferramenta chave na mediação é a palavra. Newton Duarte, importante pesquisador da obra de Vigotski, esclarece:

Diferentemente dos animais, uma criança é capaz de imitar ações as quais ela não é capaz de realizar por conta própria. Mas essa capacidade de imitação da criança tem sempre, em cada momento do seu desenvolvimento intelectual, um limite, a partir do qual ela não conseguirá realizar certas ações nem mesmo por meio da imitação. Isso leva Vigotski a considerar que a aprendizagem nos seres humanos deve ser entendida como diferente da aprendizagem dos animais, fato esse que, segundo Vigotski, teria sido desconsiderado por três tipos de teorias psicológicas sobre as relações entre desenvolvimento e aprendizagem: a teoria piagetiana, a teoria behaviorista e a teoria da Gestalt (DUART, 2001, p. 205)

Na mesma perspectiva, citando Vigotski, Duarte escreve:

Este fato é de fundamental importância para toda a psicologia do ensino dos animais e do homem. É notável que nas três teorias da instrução das quais nos ocupamos no presente capítulo, não se estabelece uma diferença básica entre o ensino dos animais e do homem. As três teorias empregam o mesmo princípio explicativo para o adestramento e o ensino. Porém, o fato exposto mais acima mostra claramente em que consiste a diferença radical e básica entre eles. O animal, inclusive o mais inteligente, não é capaz de desenvolver suas faculdades intelectuais mediante a imitação ou o ensino. Não pode assimilar nada basicamente novo em comparação com o que já possui. É capaz de aprender unicamente mediante o adestramento. Neste sentido, cabe dizer que o animal não pode ser ensinado em absoluto, se interpretamos o ensino no sentido específico que tem para o homem. (VIGOTSKI, 2001, p. 205)

Os estudos e investigações desses pesquisadores, demonstram de forma inequívoca que as vias do desenvolvimento humano são as mesmas, independente das condições físicas, intelectuais ou sensoriais de cada pessoa. Naquilo que se constituem os traços marcantes dos seres humanos, na sua constituição anatomofisiológica, salvo pequenas e insignificantes variáveis de cor de pele, da cor do cabelo, da cor dos olhos da estrutura física maior ou menor, vamos constatar sem risco de erro que todas as pessoas são formadas com a mesma constituição corporal e cerebral.

Diante desta verdade inquestionável, queremos precisamente dizer que não existe diferença de princípio entre o desenvolvimento de pessoas sem ou com deficiência. As particularidades ocasionadas pela cegueira, por perdas visuais, ou mesmo por outras deficiências, afetam, mas não invalidam a personalidade integral da pessoa. Aqui precisamente reside o maior equívoco das teorias que não consideram a totalidade das pessoas. Focadas apenas

numa parte do organismo, apenas numa dada deficiência, essas teorias tomam o “*rabo pelo cachorro*”.

Precisamos também deixar claro que através das sensações táteis, auditivas, olfativas e gustativas, nós também fazemos chegar até o cérebro representações do mundo circundante que são importantes na formulação de conceitos elementares. Entretanto:

[...] Se soubéssemos, de fato, o quanto podemos perceber diretamente com nossos cinco sentidos, nenhuma ciência, no verdadeiro sentido da palavra, seria possível, já que os anexos, relações e dependências entre os fenômenos que formam o conteúdo do conhecimento científico não são qualidades perceptíveis visualmente, mas se descobrem com a ajuda do pensamento. Deste modo, também para a criança cega, o pensamento é a esfera fundamental da compensação da insuficiência das representações.

Os limites do desenvolvimento na esfera do conhecimento superior superam o treinamento sensório-motor que é possível no âmbito dos processos elementares. *O conceito é a forma superior da compensação da insuficiência das representações.* (VIGOTSKI, 2019, p.303 – 304, grifo do autor)

Na formação dos conceitos superiores, os conceitos científicos, a palavra como mediação exerce uma função primordial. Por isso, Vigotski destaca:

[...] Já mencionamos anteriormente a opinião de Petzeld de que precisamente a linguagem, a utilização da linguagem oral, é o meio para vencer as consequências da cegueira. Ele estabeleceu que o processo de utilização da linguagem é igual no cego e no vidente; ele também esclareceu a teoria das representações substitutivas de Hitshmann:

“O vermelho para o cego, tem a mesma relação de significação que para o vidente, ainda que, para ele, isso possa ser somente um objeto de significação e não de percepção. O preto e o branco, em sua compreensão, são tão opostos como os vê o vidente, e sua importância como relações entre os objetos tampouco é menor [...]”. (PETZELD, 1925, *apud* VIGOTSKI, 2019, p.155)

Por isso, a questão central na educação dos estudantes com deficiência visual, não está na esfera das percepções, mas das significações.

Nesta direção:

[...] O fato de que o cego pode formar conceitos totalmente adequados aos dos videntes e totalmente concretos sobre os objetos que ele não

pode perceber com a visão é um fator de uma importância de primeira ordem para a psicologia e a pedagogia do cego. (VIGOTSKI, 2019, p.304)

De fato, esta é uma verdade que os professores, os profissionais da pedagogia e da psicologia deveriam compreender em toda a sua dimensão, complexidade e profundidade. O dia que esses profissionais conseguirem libertar-se dos seus velhos preconceitos, eles vão descobrir que:

[...] Desse modo, a cegueira, que priva apenas o "estímulo físico puro", não fecha hermeticamente as janelas ao mundo e não priva da "realidade total". Ela somente obriga a mudar a *interpretação* social desses estímulos físicos a outros estímulos e a vincular-se com eles. A cegueira pode ser compensada, em grande medida, com outros estímulos. É importante aprender a ler e não simplesmente a ver as letras. É importante conhecer as pessoas e compreender seu estado e não olhar em seus olhos. O trabalho dos olhos, em resumo, desempenha o papel subordinado de instrumento para alguma atividade e pode ser substituído pelo trabalho de outro instrumento. (VIGOTSKI, 2019, p.123, grifo do autor)

Na mesma perspectiva, Vigotski também demonstra que o mais desafiador na educação é ensinar a face oculta da lua. De acordo com sua formulação:

Essa mesma situação reinava na psicologia associativa. Sempre víamos na palavra apenas o seu aspecto externo voltado para nós. O outro aspecto interno - o significado -, como a outra face da Lua, continua até hoje sem ser estudado e desconhecido. Entretanto, é precisamente nesse outro aspecto que se encerra a possibilidade de solução das questões que nos interessam e dizem respeito à relação entre pensamento e linguagem, porque é justamente no significado que está o nó daquilo que chamamos de pensamento verbalizado. (VIGOTSKI, 2000, p. 9)

Assim, no estudo da face oculta da lua, ou mais precisamente, para além das esferas das aparências, na busca da essência das coisas e dos fenômenos naturais e sociais, temos a relação entre o pensamento e a palavra.

Aqui, estudantes com deficiência visual e professores (as) e estudantes com visão, encontram-se no mesmo lugar, ambos se utilizam da mesma palavra.

Do ponto de vista da visão, parte do problema pode ser resolvido com a descrição das imagens, cores e figuras, pelas pessoas videntes que estão na relação com as pessoas cegas. Além do mais, já ficou demonstrado linhas antes

que, para as pessoas cegas, a questão central não está na esfera das percepções, mas na esfera dos significados.

Depois desta exposição, podemos extrair uma ideia que resume o conjunto dos argumentos aqui apresentados. As duas ideias foram formuladas em períodos históricos bastante diferentes e por estudiosos de bases teóricas distintas.

Em 1749, Diderot, sustentou a tese segundo a qual as pessoas cegas podem formar uma identidade cega própria, levar uma vida integral completa e que o problema de tentar curar a cegueira é um problema das pessoas videntes e não delas.

Oliver Sakcs escreve:

Em seu ironicamente intitulado *Lettre sur les aveugles à l'usage de ceux qui voient* (1749), o jovem Diderot mantém uma posição de relativismo cultural e epistemológico - que os cegos podem, a sua maneira, construir um mundo completo e suficiente, ter uma "identidade cega" completa e nenhum sentimento de incapacidade ou inadequação, e que o "problema" de sua cegueira e o desejo de curá-la, por conseguinte, é nosso, não deles (SAKCS, 1997, p. 152)

Por sua vez, por volta de 1925, Vigotski formulou uma ideia bastante semelhante sobre o mesmo assunto:

Em alguns cegos, como Scherbina descreveu de maneira maravilhosa, compensa-se organicamente o defeito, "cria-se como que uma segunda natureza" (SCHERBINA, 1916, p. 10), e eles encontram na vida, com todas as dificuldades relacionadas à cegueira, um encanto peculiar ao qual não aceitariam renunciar por nenhum bem-estar pessoal. Isso significa que, nos cegos, a superestrutura psíquica compensou de modo tão harmonioso a deficiência que se converteu na base de sua personalidade; renunciar à deficiência significaria, para eles, renunciar a si mesmos. (VIGOTSKI, 2019, p.157)

Ao utilizar a expressão "em alguns cegos", compensa-se os prejuízos ocasionados pelo "defeito" orgânico, Vigotski abre outra reflexão e mostra que nem todas as pessoas cegas conseguem realizar o processo da supercompensação. De fato, as experiências demonstram que existem aquelas pessoas cegas que aprendem lidar relativamente bem com o impacto da cegueira, enquanto outras, ao contrário, mesmo recebendo atendimentos

profissionais especializados e contando com o apoio da família, fracassam na realização do processo de supercompensação. Por isso, diz Vigotski:

[...] Em nossa compreensão, ambos os tipos significam dois resultados extremos da compensação: o êxito e o fracasso desse processo fundamental. Já afirmamos que esse processo, por si só, independentemente do mau resultado, não contém nada de excepcional, que seja próprio apenas da psicologia do cego. (VIGOTSKI, 2019, p.156-157)

De fato, o fenômeno da supercompensação não é inerente apenas às pessoas cegas. Ele é um fenômeno que atinge qualquer pessoa, independente de possuir deficiência, rica ou pobre, branca ou negra etc. São incontáveis os números de pessoas sem deficiência, com condições de vida muito bem estabelecida, mas que do ponto de vista psicológico não conseguem lidar e superar problemas aparentemente simples.

Diante dessas situações, Vigotski afirma:

No que diz respeito aos casos de fracasso da compensação, o problema psicológico converte-se em um problema social: acaso a enorme massa de crianças sadias da humanidade alcança tudo o que elas poderiam e deveriam obter na sua estrutura psicofisiológica? Nosso resumo está concluído: chegamos ao final. Não fez parte de nossa tarefa esclarecer completamente a psicologia dos cegos; queríamos somente assinalar o ponto crítico do problema, o núcleo ao qual estão atados todos os fios de sua psicologia. Nesse núcleo, encontramos a ideia científica da compensação. (2019, p.157-158).

Do mesmo modo, nossa fundamentação teórica também está concluída. Nossas experiências confirmam plenamente os elementos teóricos aqui destacados.

Diante de todos os fundamentos expostos, rejeitamos uma tese ainda muito recorrente nos dias de hoje na sociedade em geral, na educação geral e, particularmente, no interior da própria educação especial, qual seja: a prática é mais importante do que a teoria e que todas as teorias são iguais e servem do mesmo modo para explicar os fenômenos sociais e psicológicos que atingem os estudantes com deficiência visual.

Em grande medida, é justamente esta confusão que não consegue separar aspectos religiosos, míticos, místicos, folclóricos e lendários sobre a cegueira e as pessoas com deficiência visual, o principal problema que precisa ser definitivamente enfrentado e de uma vez por todas superado. Estamos falando de educação e educação antes de tudo e de mais nada é ciência e não achismo sem base de fundamentação científica.

Podemos dizer que a educação social, escolar e especial dos estudantes com deficiência visual, também precisa realizar o seu próprio processo de supercompensação. Neste processo, vamos descobrir que os problemas que atingem as pessoas com deficiência visual são, antes de clínicos e individuais, sociais e psicológicos.

Finalizando, nessas fundamentações teóricas, além de indicar a concepção de Homem, de sociedade e de educação, buscamos expor os traços gerais de quatro modelos ou concepções de pessoas com deficiência.

Sobre a concepção de Homem, de sociedade e de educação, procuramos demonstrar o caráter histórico tanto do surgimento da humanidade, da sociedade enquanto o resultado das próprias necessidades dos primeiros agrupamentos humanos, na busca da organização coletiva e cooperativa e da educação, enquanto atividade humana humanizadora.

Mostramos também que a concepção biológica ingênua, não obstante tenha representado avanços em relação àquelas opiniões e ideias místicas, esbarrou nos limites sensoriais, acreditando que a perda da visão pode ser substituída pelas percepções dos outros órgãos dos sentidos.

O modelo biopsicosocial, mesmo representando avanços, ainda coloca em primeiro plano os aspectos biológicos, representados nas funções e nas estruturas do corpo.

Também o Modelo Social da Deficiência representou uma perspectiva interessante, na medida em que questionou as determinações médicas, firmou críticas importantes contra a tutela dos especialistas e, talvez, o mais importante: retira a deficiência das próprias pessoas, enquanto características próprias, inerentes e localizadas nas próprias pessoas e desloca tudo isso para a

sociedade. Em outras palavras, trata-se de uma verdadeira produção social das deficiências.

Por último, investigamos e conferimos os principais elementos dos fundamentos teóricos da Psicologia Histórico Cultural, desenvolvida por Vigotski e seus colaboradores.

No núcleo deste construto teórico, encontramos a teoria da supercompensação. Na base edificadora desta teoria, encontramos a necessidade da reorganização do sistema nervoso central e do aparato psicológico, como via da compensação da perda da visão.

Por fim, mais uma vez, encontramos em Vigotski um elemento essencial que precisamos destacar nesta conclusão. Ele afirma que a ciência moderna dispõe de três tipos de armas para lutar contra a cegueira e suas consequências:

No que diz respeito aos casos de fracasso da compensação, o problema psicológico converte-se em um problema social: acaso a enorme massa de crianças sadias da humanidade alcança tudo o que elas poderiam e deveriam obter na sua estrutura psicofisiológica? Nosso resumo está concluído: chegamos ao final. Não fez parte de nossa tarefa esclarecer completamente a psicologia dos cegos; queríamos somente assinalar o ponto crítico do problema, o núcleo ao qual estão atados todos os fios de sua psicologia. Nesse núcleo, encontramos a ideia científica da compensação. (2019, p.157-158).

De fato, essas três armas são indispensáveis no combate a cegueira e suas consequências sociais e psicológicas. Em nenhum momento descartamos, desaconselhamos ou recusamos a ideia sobre a importância e a necessidade das intervenções médicas e clínicas no combate a cegueira.

Nossa questão é saber separar com clareza os campos e os limites da ciência médica e da ciência da educação. Enquanto os médicos lidam com uma questão pontual, quer dizer, com o órgão específico, identificando doenças e procurando evitar a cegueira, a educação, ao contrário, inicia seu trabalho pedagógico justamente no ponto onde os médicos fracassaram.

Do ponto de vista da educação, sem dúvida que ela cumpre uma função social fundamental no combate as consequências sociais da cegueira, como

uma das vias da supercompensação. Porém, para fazer isso de modo satisfatório, a educação precisaria ser de qualidade e atender todas as necessidades específicas e efetivas dos estudantes com deficiência visual.

Como está, é certo que nossa educação não consegue compensar pela via indireta os prejuízos produzidos com a perda da visão dos estudantes. Com isso, essas pessoas são duplamente prejudicadas: primeiro, pela perda da visão, depois, pelos prejuízos sociais, na medida em que suas necessidades não são atendidas.

O mesmo podemos dizer também do trabalho. O trabalho, enquanto atividade humana produtiva, poderia ser uma importante via de superação da histórica condição de invalidez dessas pessoas. No entanto, enquanto a educação continuar reforçando e reproduzindo a invalidez social desses estudantes e as empresas também continuarem recusando a força de trabalho dessas pessoas, nem a educação e nem o trabalho, conseguirão contribuir de modo mais efetivo no processo de inclusão social e educacional do público-alvo dos CAEEs e das salas de recursos.

Com base no exposto, fica demonstrado que, enquanto não houver profundas e radicais mudanças estruturais no atual modelo de sociedade, as perspectivas de uma inclusão real e verdadeira das pessoas com deficiência visual, está cada vez mais distante.

4.2. Marcos Legais

Nos fundamentos teóricos, explicitamos nossa concepção de Homem, de Sociedade e de Educação. Mostramos também os principais elementos teóricos de quatro modelos, ou concepções de pessoas com deficiência: biológico ingênuo, biopsicossocial, modelo social da deficiência e o sociopsicológico.

Agora, nesse ponto em que abordamos os marcos legais, iniciamos destacando alguns elementos sobre o direito à educação para todos e o papel do Estado e das políticas sociais sobre essa questão, o referencial da legislação que ampara o Sistema Educacional Inclusivo, fazendo um aprofundamento

sobre o Atendimento Educacional Especializado, com foco na área da deficiência visual.

4.2.1. O Direito à Educação para Todos

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) coloca a qualidade como um dos princípios educacionais que devem ser assegurados para todos. Educação esta que começa a ser traçada nos anos 80, quando a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a educação, ciência e cultura) começou a articular uma série de reuniões para mobilização da opinião pública sobre a redução dos investimentos em educação a partir do final da década de 1970. Estavam criadas as condições para a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, em 1990, cujo tema central foi “Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, priorizando as minorias, compostas por meninas e mulheres e grupos desamparados (BRASIL, 1990).

A partir desse marco, a educação para todos tem sido um dos temas norteadores das políticas educacionais em todo mundo. E a preocupação inicial deste movimento era colocar em evidência aqueles que, por muito tempo, não foram destinatários do direito à educação, nas palavras de Cury (2008) as pessoas com deficiência, negros, quilombolas, indígenas, fora da faixa etária legal formam a grande população de excluídos do direito à educação, o que este autor denomina de sujeitos da privação.

No mundo atual praticamente todos os países garantem, em suas constituições, o direito de acesso, permanência e sucesso à educação básica. Ela é reconhecida como um direito social, portanto, bem público, que deve ser provido pelo Estado, com a perspectiva de ser fundante da cidadania, da vida social e política e para inserção no mundo do trabalho (CURY, 2007).

Entretanto é importante marcar que entendemos o direito à educação como indissociável do direito de aprender, esta sim é a função pública do Estado em seu papel formulador de políticas públicas educacionais a seus cidadãos. Bellardo (2015) destaca que:

No cumprimento de sua função pública, o Estado, ao formular e implementar as Políticas Educacionais que incidirão sobre o direito de aprender e, conseqüentemente, sobre a promoção e garantia do direito à educação, terá como locutor permanente, os atores sociais (BELLARDO, 2015, p. 66).

Autores sociais que sempre tiveram um papel importante como porta-vozes das demandas sociais. São esses atores, representados na maioria das vezes pelos movimentos organizados que farão o tensionamento necessário para o exercício da política. Bobbio (1992) esclarece que um direito não é algo abstrato, sem contexto de luta, a gênese histórica de um direito começa com uma exigência social que vai se afirmando até se converter em um direito positivo. A conversão, porém, não garante a universalização do mesmo, quando esta acontece indica que, àquela exigência já colocada como direito, se torna generalizada para todos os cidadãos ou amplia os níveis de atendimento.

A educação enquanto direito social não foi universal em sua origem, sempre houve aqueles que ficaram à margem, não eram destinatários deste direito. A Constituição Imperial brasileira de 1824 garantia a instrução primária gratuita, porém apenas aos cidadãos brasileiros nascidos no Brasil, livres ou libertos. Desde então se percebe a exclusão de boa parte da população do direito à educação escolar. O que com o passar dos anos e advento de novas legislações não ficou resolvido, pois a Lei geral de educação de 1827 assegurava a presença de escolas apenas em cidades mais populosas, a Constituição de 1934 condicionava a matrícula à capacidade do estabelecimento e seleção. Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 explicita quem “não precisa” de escola: os que comprovarem estado de pobreza, não puderem ir por insuficiência de escolas ou encerramento de matrículas, bem como aqueles que estejam com alguma doença ou anomalia grave (CURY, 2008).

Sendo assim, esta exclusão histórica permanece na lógica da sociedade capitalista, que “desenraiza, exclui para incluir de outro modo, segundo suas próprias regras, segundo sua própria lógica” (MARTINS, 1997, p.32). Reforçando, a sociedade exclui para depois incluir de forma precária, a partir de modelos que, em uma primeira análise não contemplam as demandas dos movimentos sociais. Na verdade, a lei não pode ser reconhecida como um

instrumento linear ou mecânico da realização dos direitos sociais, sempre haverá uma dimensão de luta para que a norma contemple, cada vez mais, anseios democráticos, sonhos de justiça, efetivações realistas, que combatam a descaracterização mutiladora das diferenças, sejam elas culturais, étnicas, de crença.

Seguindo este raciocínio, quando o direito à educação alcançou o patamar de universalização, portanto, direito de todos, finalmente poderemos ter a especificação do direito. De acordo com Cury (2002) a especificação acontece quando há o reconhecimento de novos direitos, baseados nas especificidades de um determinado grupo. O que se aplica às pessoas com deficiência, que, de acordo com suas peculiaridades, exigem para si um modelo próprio educacional, pois o que está posto não as atende.

Essa especificação do direito, o atendimento à essa demanda, cabe ao Estado, enquanto uma organização especial da força, historicamente determinado e às políticas públicas como resultado de lutas históricas dos movimentos sociais organizados (sindicatos de trabalhadores, associações de grupos específicos etc.), é um dado indispensável quando falamos nas leis e na concretização dos direitos desses segmentos.

Pensando por contradição, ao mesmo tempo que as políticas públicas representam certas conquistas e alguns avanços dos direitos, inversamente, elas também representam freios nas lutas mais abrangentes e radicais, pelo seu caráter reformista. Assim, diante dessa situação, a perspectiva de sistemas educacionais inclusivos, fica tensionada pela correlação de forças entre as demandas dos sujeitos da educação especial e o Estado como provedor de políticas públicas.

A fim de aprofundar a discussão sobre o tensionamento entre as demandas educacionais das pessoas com deficiência e as políticas públicas necessárias, lançaremos o olhar para a Teoria do reconhecimento, de Honneth. Tal teoria pode ser amplamente compreendida na obra "Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais" (2003), em que o autor concentra seus estudos em três pontos centrais, buscando na filosofia de Hegel,

as ideias do amor, do direito e da estima, os fios condutores e articuladores de sua importante argumentação teórica. Logo no início do prefácio, ele esclarece as razões que o levaram a buscar na filosofia de Hegel os fundamentos constituintes necessários que serviram de base nas suas formulações. Diz ele: Nesse escrito, proveniente de uma tese de livre-docência, tento desenvolver os fundamentos de uma teoria social de teor normativo partindo do modelo conceitual hegeliano de uma "luta por reconhecimento" (HONNETH, 2003 p. 23).

Falando sobre a necessidade da reciprocidade entre as pessoas como elemento indispensável nas relações de reconhecimento e na formação da intersubjetividade humana das pessoas, Honneth enfatiza:

Para a relação de reconhecimento, isso só pode significar que está embutida nela, de certo modo, uma pressão para a reciprocidade, que sem violência obriga os sujeitos que se deparam a reconhecerem também seu defrontante social de uma determinada maneira: se eu não reconheço meu parceiro de interação como um determinado gênero de pessoa, eu tampouco posso me ver reconhecido em suas reações como o mesmo gênero de pessoa, já que lhe foram negadas por mim justamente aquelas propriedades e capacidades nas quais eu quis me sentir confirmado por ele. (HONNETH, 2003, p. 78)

Efetivamente, se nós como pessoas dotadas de propriedades e capacidades humanas, na interação, não reconhecemos nas outras pessoas as mesmas propriedades e capacidades humanas que estão presentes nas nossas próprias personalidades integrais, nós não podemos pretender que as outras pessoas reconheçam nas nossas pessoas propriedades e capacidades que são comuns a todas as pessoas humanas.

Por isso, na negação das propriedades e capacidades humanas das pessoas com deficiência, acha-se presente o núcleo central de todas as formas de desrespeito dos seus direitos humanos. Reconhecer apenas direitos formais inscritos nas leis de uma moral normativa socialmente válida, sem considerar questões intersubjetivas relacionadas com os sentimentos de aceitação e pertencimento familiar e social, parece ser o mesmo que garantir, apenas na forma da lei, direitos que depois não são efetivados na vida real.

Nas primeiras linhas do último capítulo de sua teoria social do reconhecimento, Honneth afirma que da experiência do amor, existe a possibilidade da autoconfiança, da experiência do reconhecimento jurídico, a possibilidade do autorrespeito e da experiência da solidariedade a possibilidade da autoestima:

[...] os indivíduos se constituem como pessoas unicamente porque, da perspectiva dos outros que assentem ou encorajam, aprendem a se referir a si mesmos como seres a que cabem determinadas propriedades e capacidades. A extensão dessas propriedades e, por conseguinte, o grau da autorrealização positiva crescem com cada nova forma de reconhecimento, a qual o indivíduo pode referir a si mesmo como sujeito: desse modo, está inscrita na experiência do amor a possibilidade da autoconfiança, na experiência do reconhecimento jurídico, a do autorrespeito e, por fim, na experiência da solidariedade, a da autoestima. (HONNETH, 2003, p. 272).

De fato, no caso dos estudantes com deficiência visual, esses três elementos mereceriam uma profunda reflexão, pois autoconfiança, autorrespeito e autoestima, são, precisamente, as três principais formas de desqualificação e estão diretamente vinculadas e articuladas com os aspectos morais e materiais da falta de reconhecimento desses estudantes, em todos os aspectos e espaços da vida social e escolar.

Efetivamente, não é por outra razão que esses estudantes, em comparação com aqueles sem deficiência visual, são os que mais acabam sofrendo com as práticas preconceituosas e mesmo discriminatórias dentro das escolas. Negar esta realidade, é o mesmo que negar que a terra gira em torno do sol.

Deste modo, fica evidente que o direito subjetivo da educação dos estudantes com deficiência visual, não se concretiza apenas com o ato da matrícula. Além das questões da moral, relacionadas com os aspectos das intersubjetividades, existem questões materiais objetivas que também precisam ser devidamente asseguradas pelo sistema educacional como um todo e, particularmente, pelas escolas.

4.2.2. Sistema Educacional Inclusivo

Iniciamos este tópico destacando um escrito de Poulantzas, apresentado por Neves:

Há leis que surgem para validar no campo jurídico um costume já consagrado socialmente (são exemplos as mudanças no Código Civil com relação ao direito de família), enquanto outras são formuladas justamente para induzir a um costume, mesmo que este não venha a ser observado, em um primeiro momento, pela sociedade como um todo (NEVES, 2005, p. 194).

De fato, quando refletimos sobre os avanços civilizatórios, independente das sociedades, dos períodos históricos, dos lugares e dos costumes existentes, vemos que as leis surgem sempre como manifestações de grupos ou coletivos sociais, interessados em mudar determinadas realidades culturalmente instituídas.

Pontuamos este aspecto apenas de passagem para destacar que a CF de 1988, tinha a perspectiva de mudanças nas leis e com isso, também mudanças nos costumes e nas práticas em relação às pessoas com deficiência.

Durante a realização da Assembleia Nacional Constituinte, diversas organizações de pessoas com deficiência, organizaram lutas e participaram de manifestações, na busca de fazer registrar na CF de 1988, determinadas reivindicações específicas.

Do ponto de vista da educação, objeto deste PPP, de modo direto, dois dispositivos constitucional são de nosso interesse: a educação como um direito de todos e um dever do Estado (Art. 205) e o Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (Art. 208, III).

A garantia do AEE como dispositivo constitucional, marcou um embate entre aqueles setores mais tradicionais e aqueles mais progressistas do campo da Educação Especial.

Em lados opostos estavam os defensores das escolas especiais e os defensores do fortalecimento da educação pública, com a presença dos estudantes com deficiência, recebendo os devidos e necessários apoios especializados, no processo de escolarização.

Do ponto de vista da educação dos estudantes cegos ou com baixa visão, o fator escola especial nem tinha tanta implicação. Na área da deficiência visual, mesmo antes da CF de 1988, já havia do Ministério da Educação e Cultura - MEC, uma diretriz clara indicando que os estudantes com deficiência visual, deveriam estar matriculados nas escolas comuns.

Diferentemente da área da deficiência mental, hoje, intelectual, por exemplo, os defensores de escola especial para cegos, sempre foram minoritários, inclusive no Estado do Paraná.

Não é por outra razão que a Secretaria de Estado da Educação - SEED/Departamento da Educação Especial - DEE, ainda no início da década de oitenta do século passado, decidiu implantar os Centros de Atendimentos Especializados para Estudantes com Deficiência Visual, os CAEDVs. Esses centros depois foram transformados e hoje são as Salas de Recursos Multifuncionais na área da deficiência visual, que funcionam nas escolas públicas, estaduais ou municipais. Da mesma forma que outras delas tornaram-se Centros de Atendimento Educacional Especializado, como foi o caso de todos os CAEEs parceiros no estado do Paraná.

Registramos essas linhas apenas com a intenção de deixar marcado que mesmo antes da redação do inciso III do Artigo 208 da CF de 1988, os atendimentos especializados aos estudantes com deficiência visual, já estavam por Lei assegurados. Claro que tudo era bem mais precário e difícil do que nos dias de hoje, ao menos sob certos aspectos que não pretendemos avançar neste momento.

Na educação, depois da CF de 1988, a legislação mais importante foi a Lei de Diretrizes e Base da Educação - LDB, Lei 9394/1996. No capítulo V da LDB, vemos uma redação um pouco diferente, praticamente reproduz o previsto no inciso III do Art. 208º da CF, no que tange ao AEE.

Mesmo reconhecendo a existência de uma infinidade de Leis e documentos nacionais e internacionais publicados no período pós CF de 1988, abordando assuntos sobre a educação das pessoas com deficiência, parece desnecessário ficar aqui repassando cada um deles.

Cabe destacar que, no contexto da escrita deste Projeto Político Pedagógico, há duas Políticas Nacionais de Educação Especial vigentes – as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). São documentos definidores das ações na educação especial, porém com perspectivas diferentes quanto à concepção de educação especial, público-alvo e lócus da política, principalmente. Compreendemos que, de acordo com o direcionamento que se queira estabelecer, em nível estadual ou municipal, um dos dois documentos é referenciado.

Em vista desta característica, acreditamos ser importante apresentar as concepções presentes nos mesmos, da mesma forma que iremos destacar como elas aparecem no estado do Paraná, a partir das Diretrizes Curriculares da Educação Especial para construção de currículos inclusivos (PARANÁ, 2006).

Educação Especial

Podemos iniciar as considerações sobre a educação especial localizando a referência que a Lei de Diretrizes Nacionais para Educação Nacional coloca no Art. 58: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996).

O artigo 3º da Resolução 02/2001a, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial afirma:

Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001a).

Há uma preocupação em substituir o modelo clínico, até então hegemônico, por uma abordagem educacional, com algumas características bem-marcadas:

- APOIAR: auxílio ao professor e ao estudante no contexto da sala de aula regular (recursos materiais, físicos e humanos, salas de recursos);
- COMPLEMENTAR o currículo para viabilizar o acesso à base nacional comum, no contraturno escolar (apoios em salas de recursos e instituições especializadas, públicas e/ou privadas);
- SUPLEMENTAR, ampliar, aprofundar ou enriquecer o currículo no contexto da sala regular ou no contraturno escolar (altas habilidades/superdotação);
- SUBSTITUIR os serviços educacionais comuns, em casos de atendimentos muito diferenciados da base curricular nacional (classes e escolas especiais, classes hospitalares e atendimento domiciliar).

Já na Política de 2008, a educação especial é entendida como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular.

Inaugura um novo marco teórico e organizacional na educação brasileira. Define a educação especial como modalidade não substitutiva à escolarização. Há, a partir dela, um abandono da ideia de educação especial como uma proposta pedagógica para centrar-se na disponibilização de recursos e serviços. A política defende, ainda, a transversalidade da educação especial, já proposta na LDBEN 9.394/96, desde a educação infantil até os níveis superiores da educação e contempla o conceito de atendimento educacional especializado como complemento e suplemento ao ensino regular (BRASIL, 2008).

Com isto temos que nas Diretrizes de 2001 a Educação Especial pode ser substitutiva à escolarização, possibilidade negada na Política de 2008. Esta última traz a ideia de que a educação inclusiva, fundamentada na concepção de direitos humanos, é, além de cultural, social e pedagógica, uma ação política,

promotora de uma educação de qualidade para todos os alunos. Da mesma forma que evidencia o papel da escola na superação da lógica da exclusão, apontando mudanças na organização de escolas e de classes especiais, visando à construção de sistemas educacionais inclusivos, por meio do acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares (MACHADO e VERNICK, 2013).

O contexto legal nacional no estado do Paraná fica assim entendido: a Educação Especial é uma modalidade da educação escolar definida em uma proposta pedagógica, que assegura um conjunto de recursos, apoios e serviços educacionais especiais, organizados para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todos os níveis, etapas e modalidades da educação (PARANÁ, 2006).

Público alvo da política de educação especial e definição de deficiência

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (BRASIL, 2001a) o público-alvo da política são alunos com necessidades educacionais especiais, indo muito além do público tradicionalmente atendido pela educação especial. Fazem parte, neste contexto:

- Aqueles que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem que dificultam o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:
 - Não vinculadas a uma causa orgânica;
 - Relacionadas a disfunções, limitações ou deficiências.
- Dificuldades de comunicação e sinalização;
- Altas habilidades/superdotação.

O documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), entende a deficiência como um conceito em evolução e que ela resulta da interação entre pessoas com deficiência e as

barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.

O público-alvo são os estudantes com:

- Deficiência;
- Transtornos globais do desenvolvimento;
- Altas habilidades/superdotação.

Essa política impele os sistemas de ensino a se organizarem de forma a atender todos os alunos, sem qualquer forma de categorização das deficiências e tem como objetivos específicos garantir:

- Oferta do atendimento educacional especializado (AEE);
- Continuidade de estudos e acesso aos níveis mais elevados de ensino;
- Promoção de acessibilidade universal;
- Formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado;
- Formação de profissionais da educação e comunidade escolar;
- Transversalidade da modalidade de ensino especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Articulação Intersetorial na implementação das políticas públicas.

O estado do Paraná orienta-se pela adoção da terminologia necessidades educacionais especiais para referirem-se às crianças, adolescentes, jovens e adultos cujas necessidades decorrem de sua elevada capacidade ou de suas dificuldades para aprender, tem o propósito de deslocar o foco das condições pessoais do aluno, que possam interferir em sua aprendizagem, para direcioná-lo às respostas educativas que ele requer.

As necessidades educacionais especiais são definidas pelos problemas de desenvolvimento da aprendizagem apresentados pelo estudante, em caráter temporário ou permanente, bem como pelos recursos e apoios que a escola deverá proporcionar objetivando a remoção das barreiras para a aprendizagem. O público-alvo da política, em âmbito estadual, assemelha-se ao elencado nas Diretrizes Nacionais de 2001 e são os estudantes com:

- Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, não vinculadas a uma causa orgânica específica ou relacionadas a distúrbios, limitações ou deficiências;
- Dificuldades de comunicação e sinalização, demandando a utilização de outras línguas, linguagens e códigos aplicáveis;
- Condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos;
- Superdotação/altas habilidades.

Lócus do atendimento da educação especial

A grande ênfase das Diretrizes de 2001 é a matrícula na sala comum de ensino regular, com apoio dentro ou fora da sala de aula. Porém, como há a possibilidade do caráter substitutivo, além do apoio, complementação e suplementação, vale destacar os seguintes artigos:

Art.9º As escolas podem criar, extraordinariamente, classes especiais, [...] para atendimento, em caráter transitório, a alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e demandem ajudas e apoios intensos e contínuos.

Art.10º Os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais e requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não consiga prover, podem ser atendidos, em caráter extraordinário, em escolas especiais, públicas ou privadas, atendimento esse complementado, sempre que necessário e de maneira articulada, por serviços das áreas de Saúde, Trabalho e Assistência Social (BRASIL, 2001a).

Não é este o lócus defendido pela Política de 2008, que vê na educação especial uma modalidade de caráter complementar ou suplementar, não substitutivo. Há o entendimento de que a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008). Há um novo elemento

presente – o Atendimento Educacional Especializado, materializado principalmente no espaço das salas de recursos multifuncionais.

Assim, de acordo com a Resolução 04/2009 (BRASIL, 2009), defende-se a matrícula preferencial na escola comum, com direito ao atendimento educacional especializado, realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns. Pode ser realizado em Centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação.

Secretaria de Estado de Educação do Paraná defende o que tem denominado de:

[...] inclusão responsável, uma nova forma de repensar e reestruturar políticas e estratégias educativas, de maneira a criar oportunidades efetivas de acesso para crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais, e, sobretudo, garantir condições indispensáveis para que possam manter-se na escola e aprender. (PARANÁ, 2006).

Fernandes (PARANÁ, 2006) destaca que, naquele momento de transição de paradigmas, inclusão total e espaços segregados, as conquistas já consolidadas pelas pessoas com necessidades educacionais especiais e seus familiares, historicamente, não poderiam ser descartadas e as estruturas desmanteladas, como se não tivessem um valor histórico indiscutível na complexa rede de relações que constituem o sujeito social.

Desta forma, o Paraná assegura um sistema inclusivo em que coexistem as matrículas de pessoas público-alvo da educação especial em dois lócus distintos: (a) nas escolas comuns com atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais ou centros de atendimento educacional especializado e, (b) em escolas de educação básica na modalidade educação especial para pessoas com deficiência intelectual, deficiências múltiplas e transtornos globais do desenvolvimento.

Nas palavras de Zamproni et al, 2015:

Assim, legalmente constituída e amparada na legislação vigente, a Escola de Educação Básica, na modalidade Educação Especial, busca atender aos educandos que, pelas suas especificidades, demandam, além das adaptações institucionais e flexibilização das condições de oferta, atenção individualizada nas atividades escolares, apoio à autonomia e socialização, por meio de recursos específicos, suporte intensivo e continuado, bem como metodologias e adaptações significativas que a escola precisa ofertar, a fim de tornar-se efetivamente inclusiva (ZAMPRONI et al, 2015, p. 4).

Nesta seção verificamos que ainda existe no Estado do Paraná a ideia ou ação que entra em contradição com o previsto no inciso III do Art. 208º da CF. Embora, nesta redação esteja presente a ideia preferencialmente, o fato é que em nenhum momento a constituição sugere a possibilidade de escola substitutiva. No próximo tópico vamos verificar como está organizado o atendimento educacional especializado – AEE na área da deficiência visual.

4.2.3. Suporte Legal do Atendimento Educacional Especializado com Foco no Atendimento aos Estudantes com Deficiência Visual

Apresentado o panorama acima, entendemos que, no Brasil, sem dúvida o documento que causou maior polemica foi a publicação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC 2008).

Mais uma vez, como já havia acontecido durante o período da Constituição, em relação ao AEE, também aqui o teor da proposta da inclusão mexeu mais com os defensores da educação dos estudantes com deficiência em espaços segregados, em sua grande maioria em escolas especiais.

Como desdobramento, houve alguns respingos também na área da deficiência visual. Porém, nada além de algumas manifestações localizadas, mais em função de que o MEC pretendia fazer algumas mudanças no Instituto Benjamin Constant.

O fato é que a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, representou um marco histórico importante na luta pela defesa das escolas públicas inclusivas.

Neste mesmo período, estava também em discussão a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, no Brasil, aprovada como emenda constitucional.

Justamente pelo valor de norma constitucional, na sequência, destacamos alguns dispositivos deste documento, notadamente, do capítulo que trata da educação.

De acordo com o teor inicial do Art. 24º:

Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida. [...] (BRASIL, 2006, p.28).

Na concretização de sistemas educacionais inclusivos, devem ser observados os seguintes objetivos:

a. O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana; b. O máximo desenvolvimento possível da personalidade, dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais; c. A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre. (BRASIL, 2006).

Deste modo, a luz desses objetivos e segundo a nossa própria interpretação, o pleno desenvolvimento das potencialidades humanas, as garantias dos direitos humanos, uma efetiva participação social com liberdade, autonomia e independência, jamais poderão ser concretizados com sistemas educacionais que ainda estão muito longe das previsões da Convenção.

Avançando, a Convenção afirma que para a realização dos direitos consignados nos objetivos propostos, os Estados Partes deverão assegurar:

a. As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência; b. As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em

que vivem; c. Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas; d. As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação; e. Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena. (BRASIL, 2006)

Para cumprir essas metas, a Convenção ainda destaca:

Os Estados Partes assegurarão às pessoas com deficiência a possibilidade de adquirir as competências práticas e sociais necessárias de modo a facilitar às pessoas com deficiência sua plena e igual participação no sistema de ensino e na vida em comunidade. (BRASIL, 2006)

Para cumprir essas metas, os sistemas educacionais precisam garantir:

a. Tornando disponível o aprendizado do Braille, escrita alternativa, modos, meios e formatos de comunicação aumentativa e alternativa, e habilidades de orientação e mobilidade, além de facilitação de apoio e aconselhamento de pares; [...] (BRASIL, 2006)

Arrematando o conjunto do Art. 24º da Convenção, encontramos registrado o seguinte:

A fim de contribuir para o exercício desse direito, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas para empregar professores, inclusive professores com deficiência, habilitados para o ensino da língua de sinais e/ou do Braille, e para capacitar profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino. Essa capacitação incorporará a conscientização da deficiência e a utilização de modos, meios e formatos apropriados de comunicação aumentativa e alternativa, e técnicas e materiais pedagógicos, como apoios para pessoas com deficiência. (BRASIL, 2006)

Se todas essas previsões estivessem sendo efetivamente concretizadas, por certo, os estudantes com deficiência visual, seriam reconhecidos e as suas necessidades específicas estariam sendo atendidas.

Muitos dos princípios e dispositivos da convenção foram incorporados pela Lei Brasileira da Inclusão (LBI) - Lei 13.146 de 2015. No que tange a educação, o Art. 27º deste diploma, verte:

Art. 27º. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e o aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar a educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação. (BRASIL, 2006)

Somente a necessidade de fixação de normas e regras legais, reafirmando que essas pessoas precisam da proteção redobrada sobre determinadas situações, por si só, já parece um claro indicativo que essas garantias não estão sendo observadas pelos sistemas educacionais.

O Art. 28º, estabelece:

Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - Sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - Aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - Projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; [...]

V - Adoção de medidas individualizadas e coletivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo seus acessos, permanência, participação e aprendizagem nas instituições de ensino;

VI - Pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva;

VII - Planejamento do estudo de caso, da elaboração do plano de atendimento educacional especializado, da organização de recursos e serviços de acessibilidade e da disponibilização e usabilidade pedagógica dos recursos de tecnologia assistiva;

VIII - Participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar;

IX - Adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais, profissionais, levando em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;

X - Adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;
XI – Formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, tradutores e intérpretes da Libras, guias intérpretes e profissionais de apoio;
XII - Oferta do ensino da Libras, do Sistema Braille e do uso dos recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;
[...] (BRASIL, 2006)

Desta longa exposição destacando princípios legais, em primeiro lugar, temos aqui sistematizado uma síntese das principais diretrizes sobre a educação das pessoas com deficiência. Em segundo lugar, como a LBI regulamenta a Convenção e esta tem status constitucional, significa dizer que todas essas diretrizes estão em sintonia e, por assim dizer, regulamentam o inciso III, do Art. 208º, da CF de 1988.

Efetivamente, o AEE previsto no Art. 208º, III da CF de 1988, também previsto de modo mais destrinchado na LBI, foi a estratégia geral encontrada na garantia do atendimento das necessidades específicas dos estudantes com deficiência visual.

Organização do Centro de Atendimento Educacional Especializado – CAEE como vimos no tópico anterior, existe uma vasta e completa legislação nacional, garantindo e regulamentando a oferta do AEE. Como o AEE é concretizado, depende muito sobre como cada Estado ou município, quando é o caso, organiza este atendimento da Educação Especial.

Na perspectiva da educação inclusiva o Atendimento Educacional Especializado para estudantes com deficiência visual, de forma sintética, atua em sintonia com os seguintes marcos legais, políticos e pedagógicos:

- **Deliberação nº 02/2003 do Conselho Estadual de Educação do Paraná** que fixa as normas para a educação especial, modalidade da educação básica, para o sistema de ensino do estado do Paraná, para alunos com necessidades especiais, no documento denominada educação especial. Modalidade esta que assegura educação de qualidade a todos os alunos com necessidades educacionais especiais,

em todas as etapas da educação básica, e apoio, complementação e/ou substituição dos serviços educacionais regulares, bem como a educação profissional para ingresso e progressão no trabalho, formação indispensável para o exercício da cidadania;

- **Diretrizes Curriculares da Educação Especial para construção de currículos inclusivos, SEED/2006** que orienta a política de atendimento aos alunos com necessidades educacionais no Estado do Paraná, apresentando as bases filosóficas, teóricas e metodológicas que norteiam as Diretrizes Curriculares para Educação Básica, no que se refere ao acolhimento e reconhecimento das diferenças desses alunos no contexto escolar, para a efetivação de seu processo de aprendizagem e participação social;
- **Decreto Legislativo nº 186/2008 e Decreto Executivo nº 6949/2009 (BRASIL, 2009a), que ratificam a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – ONU/2006**, o qual o Brasil é signatário e que estabelece compromisso dos Estados-Partes em assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta de plena participação e inclusão, adotando medidas para que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação da deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação da deficiência. Bem como garantir às pessoas com deficiência acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;
- **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – MEC/2008**, que estabelece diretrizes gerais para educação especial em que se objetiva o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os

sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais;

- **Resolução nº 04/2009 CNE/CEB** (BRASIL, 2009b) que institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na educação básica, modalidade educação especial. Orienta que os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns de ensino regular e no AEE, ofertado em Salas de Recurso Multifuncional ou em Centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, sem fins lucrativos;
- **Instrução nº 020/2010, SUED/SEED**, que dispõe sobre a organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado na área da Deficiência Visual no sistema de ensino do Estado do Paraná.
- **Decreto 7611/2011**, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Fica estabelecido o dever do Estado na garantia de um sistema nacional em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades; aprendizado ao longo da vida; não exclusão do sistema educacional geral sob alegação da deficiência; garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, assegurada adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais; oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação; adoção de medidas de apoio individualizado e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta da inclusão plena; oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino;
- **Nota técnica nº 055/2013/MEC/SECADI/DPEE**, que orienta à atuação dos Centros de Atendimento Educacional Especializado (AEE) na perspectiva da educação inclusiva, dispendo sobre o que caracteriza o AEE, o financiamento do AEE nas redes públicas de ensino, o convênio

entre Secretaria de Educação e Centros de AEE, a organização dos Centros de AEE, as atribuições do professor do AEE e o Projeto Político Pedagógico dos Centros de AEE;

- **Lei nº 13005/2014 que aprova o Plano Nacional de Educação.** Destaque para o artigo 8º que coloca o dever dos Estados, Distrito Federal e dos Municípios na elaboração de seus respectivos planos de educação no estabelecimento de estratégias que garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial e assegurando o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades. A meta 4 (quatro) do devido plano tem por objetivo universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, o acesso à educação básica e ao Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.
- **Lei 13.146/2015 que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência),** destinada a assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Especificamente sobre o Atendimento Educacional Especializado para estudantes com deficiência no Estado do Paraná, há regulamentação em duas instruções editadas pela SEED. A **Instrução nº 06/2016/SUED/SEED**, que regulamenta o AEE ofertado nas salas de recursos multifuncionais na área da deficiência visual e a **Instrução nº 025/2018/SUED/SEED**, que regulamenta o AEE ofertado nos CAEEs.

Do ponto de vista das estratégias, dos objetivos, do público-alvo, dos programas AEE e das atribuições dos professores (as) que atuam nas salas de recursos ou nos CAEEs, as duas instruções versam basicamente o mesmo.

Neste tópico, portanto, vamos apenas destacar alguns elementos previstos na **Instrução nº 025/2018/SUED/SEED**, que ampara o trabalho desenvolvido nos CAEEs. Como a Instrução baseia-se em outros documentos oficiais, publicados pelo MEC, pelo CNE, pelo CEE e pela SEED/SUED/DEE, ela possui uma função mais explicativa sobre um conjunto de elementos que devem compor a organização e funcionamento dos CAEEs.

Para facilitar a compreensão, vamos adotar o mesmo procedimento utilizado no tópico anterior. Na medida que vamos destacando aquelas redações que julgamos necessárias, vamos também fazendo as devidas explicações.

Se o PPP fosse apenas um documento de consumo interno, talvez este procedimento seria dispensável. No entanto, como ele é um documento aberto ao público em geral, as explicações ajudam esclarecer a organização e funcionamento dos centros.

A Instrução nº 025/2018/SUED/SEED, define:

O Centro de Atendimento Educacional Especializado - CAEE - área da deficiência visual, é um Atendimento Educacional Especializado - AEE, de natureza pedagógica que complementa a escolarização de estudantes que apresentam deficiência visual (cegos e de baixa visão) ou outros acometimentos visuais (ambliopia funcional, distúrbios de alta refração e doenças progressivas), matriculados na rede pública estadual de ensino. (PARANÁ, 2018)

Além dos estudantes matriculados nas escolas públicas e particulares:

Poderão ser atendidas também pessoas da comunidade com cegueira congênita ou adquirida e com baixa visão, (bebês, adultos e idosos), que necessitam de atendimento complementar e suplementar, como: Educação Precoce, Estimulação Visual, ensino do Sistema Braille, ensino das técnicas do cálculo do Soroban, Orientação e Mobilidade em contextos escolares e não escolares, Práticas Educativas para uma Vida Independente, ensino do uso e funcionalidade de recursos ópticos e não ópticos, usabilidade e funcionalidade da Informática Acessível, dentre outros, até que suas necessidades educacionais sejam supridas. (PARANÁ, 2018).

De fato, os CAEEs atendem todas as pessoas cegas ou com baixa visão que necessitam do AEE. Isso acontece desde que os primeiros Centros foram criados, a partir de meado da década de oitenta do século passado.

Não fosse a possibilidade do atendimento nas Salas de Recursos Multifuncionais e nos CAEEs, as pessoas cegas ou com baixa visão não teriam onde receber os serviços como esses que constam no AEE, ou mesmo outros que também são necessários quando elas perdem ou estão perdendo a visão.

Tanto no Estado, em Curitiba ou mesmo nos outros municípios do interior, esses serviços são praticamente inexistentes, não obstante estejam previstos em Leis e normatizações, como indicamos no final do tópico anterior.

Dentro dos critérios para a organização dos CAEEs, consta: "O CAEE deverá, obrigatoriamente, possuir Projeto Político-Pedagógico e Regulamento Interno e funcionará com características próprias em consonância com as necessidades específicas do público nele matriculados" (PARANÁ, 2018).

Antes de encaminhar as considerações finais dos marcos legais, desejamos abordar outros dois pontos que também precisam ser observados.

Em primeiro lugar, por derradeiro, recorrendo a Instrução nº 025/2018/SUED/SEED, achamos registrado:

A entidade mantenedora deverá prever e prover recursos didático-pedagógicos, de tecnologias assistivas, materiais adaptados, técnicos e/ou tecnológicos específicos que viabilizem o acesso à comunicação, à informação das pessoas com deficiência visual (PARANÁ, 2018).

No tocante ao aspecto da legislação, vamos conferir o que prevê a LBI - Lei 13.146 de 2015:

Art. 68º. O poder público deve adotar mecanismos de incentivo à produção, edição, difusão, distribuição e comercialização de livros em formatos acessíveis, inclusive em publicações da Administração Pública ou financiadas com recursos públicos, com vistas a garantir às pessoas com deficiência o direito de acesso à leitura, à informação e à comunicação (BRASIL, 2015).

Ainda deste mesmo Artigo, destacamos:

§ 1º Nos editais de compras de livros, inclusive para o abastecimento ou atualização dos acervos de bibliotecas em todos os níveis e modalidades de educação e de bibliotecas públicas, o poder público deverá adotar cláusulas de impedimento à participação de editoras que não ofertem sua produção também em formatos acessíveis.

§ 2º Consideram-se formatos acessíveis os arquivos digitais que possam ser reconhecidos e acessados por softwares leitores de telas ou outras tecnologias assistivas que vierem a substituí-los, permitindo a leitura com voz sintetizada, ampliação dos caracteres, diferentes contrastes e impressão em Braille (BRASIL, 2015).

Na mesma perspectiva de assegurar as condições de acessibilidade às pessoas cegas ou com baixa visão, a Lei 13.019 de 2014, alterada pela Lei 13.204 de 2015, estabelece:

Art. 14º. A administração pública divulgará, na forma de regulamento, nos meios públicos de comunicação por radiodifusão de sons e de sons e imagens, campanhas publicitárias e programações desenvolvidas por organizações da sociedade civil, no âmbito das parcerias previstas nesta Lei, mediante o emprego de recursos tecnológicos e de linguagem adequados à garantia de acessibilidade por pessoas com deficiência. (BRASIL, 2015).

A mesma Lei também firma: " Art. 10º. A administração pública deverá manter, em seu sítio oficial na internet, a relação das parcerias celebradas e dos respectivos planos de trabalho, até cento e oitenta dias após o respectivo encerramento" (BRASIL, 2015).

Na mesma direção e com o mesmo objetivo, a Lei 13.019 de 2014, alterada pela Lei 13.204 de 2015, afirma: "Art. 11º. A organização da sociedade civil deverá divulgar na internet e em locais visíveis de suas sedes sociais e dos estabelecimentos em que exerça suas ações todas as parcerias celebradas com a administração pública" (BRASIL, 2015).

Todas essas previsões legais chocam-se com aquelas que afirmam que os Estados devem assegurar sistemas educacionais acessíveis, além de garantir que seus sítios estejam com os materiais (textos, vídeos e imagens), devidamente acessíveis, de modo que as pessoas cegas ou com baixa visão, consigam se apropriar dos conteúdos.

Apesar desta constatação, este PPP, considera e incorpora o previsto na LBI e em outras legislações, como um desafio que precisa ser imediatamente superado, na perspectiva de assegurar aos estudantes, professores (as) e

funcionários (as) cegos ou com baixa visão, o acesso aos documentos, conteúdos e informações, em formatos devidamente acessíveis.

Assim, com base nesta exigência, todos os documentos, incluindo aqueles que formam o conjunto dos conteúdos e registros pedagógicos dos estudantes, devem estar na versão digitalizada, em formatos e locais virtuais acessíveis, de modo que professores (as) e funcionários (as), consigam acessar e, quando necessário, produzir as devidas e necessárias alterações ou registrar observações.

Destacamos a redação do Art. 4º da LBI - Lei 13.146 de 2015, combinado com a redação do parágrafo primeiro do mesmo Artigo:

Art. 4º Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação.

§ 1º Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou exercício dos direitos e liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e do fornecimento de tecnologias assistivas (BRASIL, 2015).

De fato, quando refletimos criticamente sobre os processos de preconceito e discriminação que as pessoas com deficiência em geral e, em particular, os estudantes cegos ou com baixa visão são submetidos nos espaços públicos, nas suas famílias, no próprio CAEE e nas escolas públicas, logo, percebemos o quão profunda ainda é a distância entre o dizer e o fazer.

Por fim, sugerimos uma reflexão crítica sobre três elementos, respectivamente, o amor, o direito e a estima, da teoria do reconhecimento, desenvolvida por Axel Honneth (2003).

Falando sobre a necessidade da reciprocidade entre as pessoas como elemento indispensável nas relações de reconhecimento e na formação da intersubjetividade humana das pessoas, Honneth enfatiza:

Para a relação de reconhecimento, isso só pode significar que está embutida nela, de certo modo, uma pressão para a reciprocidade, que sem violência obriga os sujeitos que se deparam a reconhecerem também seu defrontante social de uma determinada maneira: se eu

não reconheço meu parceiro de interação como um determinado gênero de pessoa, eu tampouco posso me ver reconhecido em suas reações como o mesmo gênero de pessoa, já que lhe foram negadas por mim justamente aquelas propriedades e capacidades nas quais eu quis me sentir confirmado por ele. (HONNETH, 2003, p. 78)

Efetivamente, se nós como pessoas dotadas de propriedades e capacidades humanas, na interação, não reconhecemos nas outras pessoas as mesmas propriedades e capacidades humanas que estão presentes nas nossas próprias personalidades integrais, nós não podemos pretender que as outras pessoas reconheçam nas nossas pessoas propriedades e capacidades que são comuns a todas as pessoas humanas.

Por isso, na negação das propriedades e capacidades humanas das pessoas com deficiência, acha-se presente o núcleo central de todas as formas de desrespeito dos seus direitos humanos. Reconhecer apenas direitos formais inscritos nas leis de uma moral normativa socialmente válida, sem considerar questões intersubjetivas relacionadas com os sentimentos de aceitação e pertencimento familiar e social, parece ser o mesmo que garantir, apenas na forma da lei, direitos que depois não são efetivados na vida real.

Nas primeiras linhas do último capítulo de sua teoria social do reconhecimento, Honneth afirma que da experiência do amor, existe a possibilidade da autoconfiança, da experiência do reconhecimento jurídico, a possibilidade do autorrespeito e da experiência da solidariedade a possibilidade da autoestima:

[...] os indivíduos se constituem como pessoas unicamente porque, da perspectiva dos outros que assentem ou encorajam, aprendem a se referir a si mesmos como seres a que cabem determinadas propriedades e capacidades. A extensão dessas propriedades e, por conseguinte, o grau da autorrealização positiva crescem com cada nova forma de reconhecimento, a qual o indivíduo pode referir a si mesmo como sujeito: desse modo, está inscrita na experiência do amor a possibilidade da autoconfiança, na experiência do reconhecimento jurídico, a do autorrespeito e, por fim, na experiência da solidariedade, a da autoestima. (HONNETH, 2003, p. 272).

De fato, no caso dos estudantes com deficiência visual, esses três elementos mereceriam uma profunda reflexão, pois autoconfiança, autorrespeito

e autoestima, são, precisamente, as três principais formas de desqualificação e estão diretamente vinculadas e articuladas com os aspectos morais e materiais da falta de reconhecimento desses estudantes, em todos os aspectos e espaços da vida social e escolar.

Deste modo, fica evidente que o direito subjetivo da educação dos estudantes com deficiência visual, não se concretiza apenas com o ato da matrícula. Além das questões da moral, relacionadas com os aspectos das intersubjetividades, existem questões materiais objetivas que também precisam ser devidamente asseguradas pelo sistema educacional como um todo e, particularmente, pelas escolas.

Como demonstrado nesses marcos legais, nossa farta legislação formal choca-se com a dura realidade enfrentada pelos estudantes cegos ou com baixa visão. Transpor os marcos legais e conseguir avançar na direção da concretização dos direitos objetivos e subjetivos desses estudantes, efetivamente, passa pela superação da concepção da invalidez social que ainda permeia as cabeças de muitos agentes públicos e professores (as).

É aqui precisamente que os fundamentos teóricos e legais deste PPP, se encontram e conseguem revelar uma das faces ocultas mais perversas ainda existente neste modelo de sociedade. Não parece possível pensar em escolas inclusivas se ainda vivemos numa sociedade profundamente excludente.

4.3 Princípios da Avaliação

Por uma questão de coerência, os princípios da avaliação dos estudantes que buscam ingressar no CAEE, estão em sintonia e articulados com as premissas desenvolvidas nos elementos conceituais e nos marcos legais, já trabalhados nos últimos dois artigos sobre os fundamentos deste PPP.

O tema da avaliação é um dos mais complexos e por isso mesmo, deve ser discutido/refletido juntamente com a questão da metodologia. Apesar dos quase cem anos que nos separam de Vigotski, junto com ele, continuamos achando que a Educação Especial em geral e, em particular, a educação das

peças com deficiência visual, ainda tem na metodologia da substituição dos órgãos dos sentidos e na avaliação médica/clínica, dois principais entraves que precisam ser superados.

Para ilustrar, vamos destacar alguns fragmentos da obra de Vigotski, buscando demonstrar como ele chegou à conclusão sobre a crise da metodologia e do quão a concepção biológico-médica possuía limites intransponíveis.

Em relação à metodologia, Vigotski afirmou:

[...] essa metodologia perdeu, com muita rapidez, todas as possibilidades e manifestou o círculo relativamente estreito de sua aplicação. De um modo inesperado para os próprios pesquisadores, "o fundo do copo no qual eles bebiam" resultou estar muito mais próximo do que supunham. (VIGOTSKI, 2019, p. 361)

De fato, resta saber se a educação das pessoas com deficiência visual está atravessando uma crise de avaliação ou uma crise de metodologia? Observando que as possibilidades das avaliações biológicas/médicas/clínicas estão cada vez mais limitadas, parece que devemos questionar a própria metodologia utilizada nas avaliações.

Nesta perspectiva, Vigotski afirma:

Gostaria de demonstrar também que, para o pedagogo, isto é, para a pessoa que se aproxima da criança cega com a intenção de educá-la, existe não tanto a cegueira como um fato diretamente biológico, mas, sim, e principalmente, as consequências sociais desse fato, as quais devem ser levadas em conta. Na literatura científica e na opinião pública, está firmemente arraigada a ideia errônea de que existe certa compensação biológica do defeito. Supõe-se que, ao privar-nos de um dos sentidos, a natureza nos recompensaria com o desenvolvimento insólito dos demais sentidos: os cegos teriam um tato extraordinariamente agudo e os surdos se distinguiriam pela intensidade singular da visão. Em função dessa convicção errônea, as tarefas da pedagogia adquirem um caráter terapêutico-medicinal e limitam-se ao desenvolvimento dos demais sentidos, (VIGOTSKI, p. 94, 2019).

Vigotski prossegue argumentando:

Um dos postulados mais importantes da fisiologia experimental, de grande interesse para a pedagogia, estabelece que as formas condicionadas da conduta têm por princípio um vínculo único com os diferentes órgãos dos sentidos, com os diferentes analisadores. O reflexo condicionado pode ser formado tanto pela visão quanto pela

audição, tanto pela audição quanto pela pele e, por conseguinte, quando, na educação, temos a substituição de um analisador por outro, de uma via por outra, empreendemos o caminho da compensação social de um ou outro defeito. Por isso, é importante não o fato de que o cego veja as letras, mas que saiba ler. É indispensável que o cego leia de uma maneira absolutamente igual a como nós lemos e aprenda a fazê-lo da mesma forma que a criança normal. É importante que o cego saiba escrever, mesmo que ele não deslize a caneta sobre o papel. Se ele aprende a escrever perfurando o papel com uma punção, temos, novamente, o mesmo princípio e um fenômeno praticamente idêntico. (VIGOTSKI, 2019, p. 95).

Deste modo, todo este complexo, dinâmico e variado processo descrito por Vigotski, não tem nenhuma relação com questões clínicas, médicas ou de laudo. Aqui, de nada interessa se a pessoa vê pouco ou não vê, já que a questão se resume em ensinar a pessoa ler e escrever, utilizando-se da caneta para escrita ampliada, ou tamanho normal, ou simplesmente braille, com a utilização do instrumental necessário.

Todo este processo exige atividades motoras, exercícios práticos com os instrumentos materiais, mas também exige operações mentais, desenvolvimento de novas aptidões específicas, vinculadas e relacionadas com os novos conhecimentos. Ainda que haja resíduo de visão, estamos falando de atividades cerebrais que precisam ser desenvolvidas.

Nesse sentido, Vigotski continua demonstrando que:

Em essência, não existe diferença nem no enfoque educativo da criança com defeito e da criança normal, nem na organização psicológica de sua personalidade. O famoso livro de Troshin (1915) contém essa ideia sumamente importante. É errôneo ver na anormalidade apenas uma enfermidade. Na criança anormal, vemos somente o defeito e, por isso, nossa teoria sobre a criança e sobre o tratamento dado a ela limita-se à constatação do percentual de cegueira, de surdez ou de alterações do gosto existentes. Detemo-nos nos gramas de doença e não notamos os quilos de saúde. Notamos as pitadas de defeito e não observamos as imensas esferas plenas de vida que têm as crianças que apresentam anormalidades. (VIGOTSKI, 2019, p. 96)

Diante do exposto, Vigotski arremata:

É provável que a humanidade, mais cedo ou mais tarde, triunfe sobre a cegueira, sobre a surdez e sobre a deficiência intelectual, mas as vencerá no plano social e pedagógico muito antes que no plano biológico e médico. (VIGOTSKI, 2019, p. 121).

Esta não seria, portanto, apenas uma libertação dos professores (as) diante das avaliações, mas uma libertação das próprias pessoas cegas ou com baixa visão, quando compreenderem as enormes possibilidades existentes que estão à espera de novos aprendizados, não obstante o defeito biológico no órgão da visão.

Deste modo, uma avaliação liberta e libertadora das amarras e determinações biológico-médicas/médicas/clínicas, deve incorporar o pressuposto metodológico elaborado e desenvolvido por Vigotski considerando-se o nível de desenvolvimento atual, nível de desenvolvimento potencial e Zona de Desenvolvimento Próximo - ZDP.

O conceito de ZDP acha-se presente no livro: *Pensamento e Linguagem* (2000), uma das principais obras de Vigotski.

Apropriando-se de Vigotski, Duarte destaca:

[...] o desenvolvimento que parte da colaboração mediante a imitação é a fonte de todas as propriedades especificamente humanas da consciência da criança. O fator principal é constituído pelo desenvolvimento baseado no ensino. Por conseguinte, o aspecto central para toda a psicologia do ensino apoia-se na possibilidade de elevar-se mediante a colaboração a um grau intelectualmente superior, na possibilidade de passar com ajuda da imitação do que a criança é capaz de fazer ao que não é capaz. Nisto se baseia toda a importância do ensino no desenvolvimento e isso é o que constitui na realidade o conteúdo do conceito de zona de desenvolvimento próximo. (DUARTE, 1992, p. 205)

Avançando, Duarte complementa:

A imitação, se a interpretamos no sentido amplo, é a forma principal pela qual é levada a cabo a influência do ensino sobre o desenvolvimento. O ensino da linguagem, o ensino na escola, se baseia em alto grau na imitação. Porque na escola a criança não aprende a fazer o que é capaz de fazer por si mesma, mas sim a fazer o que é, todavia, incapaz de realizar sozinha, porém, está a seu alcance em colaboração com o professor e sob sua orientação. O fundamental no ensino é precisamente o novo que aprende a criança. Por isso, a zona de desenvolvimento próximo, que determina o campo das graduações que estão ao alcance da criança, resulta ser o aspecto mais determinante no que se refere ao ensino e ao desenvolvimento. (DUARTE, 1992, p. 205)

Ainda, segundo Duarte (1992):

[...] a zona de desenvolvimento próximo é constituída por aquilo que a criança, num determinado momento, não faz sozinha, mas o faz com a ajuda de outros, inclusive e principalmente do professor. É por isso que para Vigotski o único bom ensino é o que atua no âmbito da zona de desenvolvimento próximo. Aquilo que hoje a criança faz sozinha, mas no passado só fazia com ajuda, já foi interiorizado e foi incorporado ao nível de desenvolvimento atual. (1992, p. 205)

Com base em Vigotski, embora Duarte esteja mais precisamente falando do desenvolvimento infantil, o princípio é o mesmo e pode perfeitamente ser aplicado nos casos das pessoas com deficiência visual que frequentam o CAEE.

Na avaliação e elaboração dos respectivos planos individuais, os professores devem observar, ou partir sempre daquilo que as pessoas já sabem para atingir os resultados esperados. Trata-se de compreender o nível de desenvolvimento atual para, a partir deste ponto, avançar com o processo aprendizagem dos estudantes com deficiência visual.

Nesta perspectiva, independentemente das diversas situações e realidades das pessoas com deficiência que procuram o CAEE, a avaliação deve sempre focar em dois pontos essenciais:

- a) Qual é a realidade atual, ou o nível atual de desenvolvimento da pessoa com deficiência visual.
- b) Quais são as atividades propostas para que esta pessoa possa avançar no seu processo de desenvolvimento.

Neste processo de avaliação e busca de possibilidades, é necessário insistir: o mais importante numa intervenção pedagógica apropriada, não é a quantidade das atividades propostas, mas a qualidade dessas atividades intencionalmente elaboradas e organizadas.

Aqui vale ressaltar, o que já apareceu antes nas palavras de Duarte (1992). Ensinar aquilo que uma pessoa já sabe é tão inútil como ensinar aquilo que ela ainda não está pronta para aprender. Por isso, a boa atividade do AEE, vale insistir, é aquela que atua na ZDP, onde o ensino intencionalmente organizado segue na frente proporcionando sempre um novo desenvolvimento qualitativamente superior.

Embora os planos sejam individualizados, contemplando a realidade e as necessidades específicas de cada pessoa com deficiência visual, é necessário não perder de vista as orientações contidas nos documentos oficiais que reforçam a organização de atividades coletivas com grupos de afinidades ou com níveis de desenvolvimento próximo.

Atividades coletivas também são fundamentais, o exemplo destacado por Lúria, no texto logo abaixo, demonstra bem a força do coletivo na mudança de comportamentos, não apenas das crianças.

Ao aprender atividades complexas com objetos, corrigindo seu próprio comportamento através de relações sociais e adquirindo sistemas linguísticos complexos, as crianças são levadas, invariavelmente, a desenvolver novas motivações, criar novas formas de atividade consciente e propor novos problemas. A criança substitui suas brincadeiras iniciais de manipulação por outras que envolvem temas e papéis inéditos. Aparecem então regras socialmente condicionadas para essas brincadeiras que se tornam regras de comportamento. Sob a influência da linguagem dos adultos, a criança distingue e estabelece objetivos para seu comportamento: ela repensa as relações entre os objetos: ela imagina novas formas de relação criança-adulto. (LURIA, 1990, p. 25)

Nesta formulação resume-se o desafio da avaliação e das atividades ofertadas no CAEE. Tanto no caso das crianças, adolescentes e jovens, como no caso de adultos e idosos, elas precisam alterar determinados comportamentos que já estão instituídos nas pessoas com deficiência visual. Mais uma vez, estamos diante da importância do uso da linguagem na mudança desses comportamentos.

Antes de concluir é necessário refletir sobre o conceito de atividade mediadora. Sobre isso, apropriando-se de Vigotski, Duarte escreve:

Vigotski [...] atribuía uma importância fundamental ao conceito de atividade mediadora, esclarecendo que esse conceito se refere a vários tipos de mediação na relação entre o indivíduo e a realidade, sendo o uso de ferramentas e o uso de signos, dois casos particulares de atividade mediadora. Assim como as ferramentas são mediadoras na ação do homem sobre objetos, são necessárias ao controle da realidade material, os signos são mediadores na ação do indivíduo sobre si mesmo ou sobre outros indivíduos, isto é, são mediadores necessários ao controle do comportamento humano e dos processos mentais. (DUARTE, 1992, p. 209)

No processo ensino aprendizagem, presente nas atividades do CAEE, a relação entre professores e pessoas cegas ou com baixa visão, é o tempo todo mediada pelo uso de instrumentos materiais (máquinas, regletes, computadores, bengalas etc.) e a palavra, de uso comum entre pessoas cegas e videntes, ou entre as próprias pessoas com deficiência visual.

A forma como o espaço educacional está organizado e a maneira como os profissionais relacionam-se entre si e com as pessoas com deficiência visual, tem implicações imediatas e diretas nos resultados pretendidos.

Por isso, é importante compreender a relação existente entre o todo e as partes de um dado ambiente ou fenômeno. Pois, não é das partes que se explica o todo, se não do todo que se explicam as partes. Não é do menos complexo que se explica o mais complexo, senão do mais complexo que se explica o menos complexo. Não é de um fenômeno mais simples e isolado que se conhece e explica o CAEE, por exemplo, se não justamente o contrário, é do conhecimento do todo do CAEE que se explicam as questões menores, menos complexas que acontecem dentro do ambiente pedagogicamente pensado e organizado pelo coletivo.

Por fim, a avaliação deve ser contínua e processual, com a prevalência dos aspectos qualitativos, considerando as relações e mediações envolvendo o processo ensino aprendizagem. Neste seguimento, a elaboração e organização intencional das atividades educacionais especializadas são da responsabilidade dos profissionais, observando-se o previsto no PPP do CAEE e as normas e orientações da legislação.

Seguindo a reflexão da legislação, à guisa de conclusão desses princípios balizadores da avaliação, vale insistir no conceito de transversalidade e os fundamentos dos direitos humanos. Hoje, reconhecer e respeitar as diferenças individuais e de coletivos historicamente excluídos ou marginalizados, para além de uma questão ética, trata-se de um direito que não pode ser negligenciado sob nenhuma hipótese.

Depois da exposição desses princípios gerais, espera-se superar de uma vez por todas aquelas perspectivas de avaliação clínica que continuam localizando apenas nas pessoas com deficiência visual as explicações quando os resultados educacionais intencionados não são alcançados pelos especialistas e pelo próprio CAEE.

4.4 Gestão Democrática Participativa

Inicialmente, partimos do pressuposto que formas de participação e gestão democráticas, são processos históricos sociais e estão intimamente relacionados com processos de aprendizagens advindas de experiências humanas coletivas, baseadas em realidades concretas. Nesta perspectiva, parece interessante destacar que, segundo a compreensão deste PPP, não existe uma única forma de participação, de democracia e muito menos de gestão democrática participativa. Experiências históricas já testadas demonstram que nem sempre planos e programas muito bem fundamentados teoricamente, na prática do cotidiano em que se propõem atuar, conseguem traduzir-se em ações verdadeiramente educativas emancipatórias.

Ações verdadeiramente educativas são aquelas elaboradas e organizadas com fins intencionais de garantir a ampla e irrestrita participação das pessoas com deficiência visual, dos profissionais que atuam no CAEE, dos familiares e da comunidade, nas tomadas de decisões na gestão da mantenedora - IPC e, particularmente, no âmbito do CAEE, com a finalidade de garantir o dispositivo constitucional previsto no inciso III do Art. 208º da CF de 1988, em verbes: "Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na rede regular de ensino".

Elas são educativas porque ninguém nasce sabendo ou gostando de participar dos processos de decisões. Se ninguém nasce sabendo, logo, devemos desde muito cedo ensinar as crianças, os jovens e os adultos a gostar de participar de reuniões, plenárias, assembleias, seminários etc. Somente

participando é que as pessoas vão aprender pelo menos duas coisas importantes:

a) tomar decisões faz parte da vida, logo, a tomada de decisões é necessária;

b) já que a vida não é possível sem a tomada de decisões, quando mais preparadas as pessoas estiverem, melhores serão as decisões tomadas por elas.

No livro intitulado: "Conselhos Gestores e a Participação Sociopolítica", Maria da Glória Gohn, assinala importantes contribuições sobre a temática da participação sociopolítica.

Diz ela:

O tema da participação tem uma longa tradição de estudo e análises, particularmente na ciência política. Ele pode ser observado nas práticas cotidianas da sociedade civil, quer seja nos sindicatos, nos movimentos, quer em outras organizações sociais, assim como nos discursos e práticas das políticas estatais, com sentidos e significados completamente distintos. Muito se falou e se produziu a respeito do tema da participação nas últimas décadas, no Brasil e em outros países ocidentais; inúmeras foram as lutas para a conquista de espaços democráticos onde fosse possível exercer a participação de forma cidadã (GOHN, 2003, p. 13)

De fato, no Brasil, as experiências sobre a participação são relativamente novas, fragmentadas e descontinuas. Durante o período da Ditadura Militar, todas as formas de expressões e manifestações individuais e coletivas, sobretudo daqueles grupos políticos ou sociais de alinhamento ideológico mais progressista, estavam impedidas de acontecer.

Prosseguindo com a sua exposição, Gohn, destaca outro aspecto interessante:

Mas o entendimento do que seja participação continua sendo um enigma a decifrar. Por isso resolvemos iniciar esse estudo fazendo um balanço. O que é afinal participação? Como é entendida, quais os paradigmas que alicerçam seus diferentes significados, quais suas dimensões e campos de atuação? Para nós, o tema da participação é uma lente que possibilita um olhar ampliado para a História. Nesse olhar, observamos que as questões envolvidas no universo da participação são muito mais antigas que a própria formulação do conceito. O entendimento dos processos participação da sociedade civil e sua presença nas políticas públicas nos conduz ao entendimento

do processo de democratização da sociedade brasileira; o resgate dos processos de participação leva-nos, portanto, às lutas da sociedade por acesso aos direitos sociais e à cidadania. Nesse sentido, a participação é, também, luta por melhores condições de vida e pelos benefícios da civilização. Participação é uma das palavras mais utilizadas no vocabulário político, científico e popular da modernidade. Dependendo da época e da conjuntura histórica, ela aparece associada a outros termos, como democracia, representação, organização, conscientização, cidadania, solidariedade, exclusão etc. Vários foram os teóricos que fundamentaram o sentido atribuído à participação. Podemos analisá-la segundo três níveis básicos: o conceptual, o político e o da prática social (GOHN, 2003, p. 14)

Como muito bem ressalta a autora, se hoje as escolas e outros espaços educativos possuem uma relativa autonomia na sua gestão, tendo certa liberdade na elaboração do seu PPP e nas tomadas de decisões, por meio das suas instâncias colegiadas, devemos sempre recordar que essas conquistas são o resultado de muitas lutas políticas e sociais coletivas.

Retomando os três níveis assinalados por Gohn no final da última citação: o conceptual, o político e o das práticas sociais, ela conclui a sua participação afirmando: "O primeiro apresenta um alto grau de ambiguidade e varia segundo o paradigma teórico em que se fundamenta". O segundo, dado pelo nível político, usualmente é associado a processos (GOHN, 2001, p. 14).

Ao concluir destacando que a "participação é um meio viabilizador fundamental", Gohn indica que sem a participação coletiva nas tomadas das decisões, não é possível pensar na gestão democrática nas escolas públicas ou mesmo nos Centros de Atendimentos Educacionais Especializados - CAEEs, mantidos por instituições sem fins lucrativos, como é, por exemplo, o caso do CAEE do IPC.

Depois de ouvir Gohn, fica claro que participar é igual a tomar parte, fazer parte, estar junto com outras pessoas lutando em torno ou em busca de bens materiais (equipamentos, estruturas etc. públicos ou privados de uso coletivo) ou imateriais (educação, espaços políticos de representações, cultura etc.).

Desta forma, as lutas sociais e políticas não são importantes e necessárias apenas nas conquistas de novos direitos e políticas públicas, elas também cumprem papel destacado nos avanços civilizatórios da humanidade.

Resumindo, temos basicamente três concepções principais de participação:

a) A participação conservadora. De acordo com esta concepção, como o próprio nome já indica, seu objetivo é conservar as coisas como estão. Pessoas conservadoras, por exemplo, vão sempre lutar contra a inclusão de pessoas com deficiência nas escolas comuns, baseando-se sempre em argumentos também conservadores. Conservar significa deixar tudo do jeito que está;

b) A participação reformista. De acordo com esta concepção, determinadas mudanças são importantes e necessárias. No entanto, essas mudanças não questionam e não propõem, por exemplo, a superação da sociedade capitalista. O nome por si só já indica seus limites. A reforma propõe apenas reparos no velho, dando uma nova aparência e nada mais;

c) A participação transformadora ou revolucionária. Esta concepção está articulada com processos que visam transformações sociais, econômicas, políticas e culturais mais profundas.

As últimas duas concepções de participação, quer dizer, a reformista e a transformadora, se do ponto de vista do princípio e considerando-se uma questão política mais abrangente e estratégica, são antagônicas, mesmo assim é possível operar com os dois conceitos olhando para a realidade do IPC e da constituição do CAEE.

Por exemplo, olhando e localizando uma reflexão no interior da instituição mantenedora do CAEE, diríamos que a única forma de participação totalmente incompatível com o projeto estratégico do Novo IPC e do CAEE, é a participação conservadora.

Esta forma de participação entra em choque com a nova visão do IPC: "Atuar como referência na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde as pessoas com deficiência visual possam viver de forma plena e livre de preconceito no exercício de sua cidadania", (visão do IPC).

De fato, não há como viver de forma plena e exercer a cidadania, sem pelo menos a garantia do previsto no parágrafo único do Art. 1º da CF de 1988: "Parágrafo único. Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição".

Ainda em relação à CF e a questão da gestão democrática, é interessante destacar o inciso VI do Art. 206º: "Art. 206º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei ...".

Por sua vez, a Lei N. 9.394 de 1996 - LDBN, no seu Art. 3º inciso VIII, aponta: "Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino [...]".

Além disso, a mesma LDBN, também enfatiza a necessidade dos profissionais da educação na elaboração do PPP e a constituição de Conselhos Escolares, como forma de garantir a participação da comunidade.

Art. 14º Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996)

De acordo com a redação do parágrafo segundo do Art. 76º da Lei Brasileira da Inclusão (LBI) - Lei 13.146 de 2015:

§ 2º O poder público promoverá a participação das pessoas com deficiência, inclusive quando institucionalizadas, na condução das questões públicas, sem discriminação e em igualdade de oportunidades, observado o seguinte: I - participação em organizações não governamentais relacionadas com a vida pública e política do País, e em atividades e administração de partidos políticos; II - formação de organizações para representar pessoa com deficiência em todos os níveis; III - participação da pessoa com deficiência em organizações que a representem. (BRASIL, 2015)

Antes de encaminhar a conclusão dos princípios da gestão democrática participativa do CAEE, reproduziremos algumas ideias de Bordenave, retiradas do livro "O que é participação" (1983).

A participação é um processo de desenvolvimento da consciência crítica e de aquisição de poder. Quando se promove a participação deve-se aceitar o fato de que ela transformará as pessoas, antes passivas e conformistas, em pessoas ativas e críticas. Além disso, deve-se antecipar que ela ocasionará uma descentralização e distribuição do poder, antes concentrado numa autoridade ou num grupo pequeno. Se não se está disposto a dividir o poder, é melhor não iniciar em movimento de participação. (BORDENAVE, 1983, p. 76)

Nesta perspectiva, é sempre bom lembrar que ninguém nasce sabendo participar. Trata-se de processos de aprendizagens que vão aperfeiçoando-se com o tempo. Quanto mais às pessoas são estimuladas e mais elas participam, muito mais suas respectivas participações tornam-se qualificadas e ganham maior importância na formação de coletivos críticos e conscientes.

Embora pareça certa utopia pensar num processo de "alta gestão" no IPC e mesmo no CAEE, trata-se de um aspecto fundamental que não podemos perder de vista. Ainda que esta perspectiva represente apenas "dar asas à imaginação", nunca é demais acreditar que um dia vamos conseguir pensar, organizar um processo verdadeiramente coletivo, onde a alta gestão seja efetivamente concretizada.

Diante desta necessidade legal e moral, é importante ressaltar que de acordo com o estatuto social da mantenedora do CAEE, são quatro as instâncias colegiadas: assembleia geral soberana, o conselho deliberativo, o conselho fiscal e a diretoria executiva. Seguindo a mesma perspectiva, este PPP incorpora o mesmo princípio da necessidade da constituição de instâncias colegiadas, similares ao conselho escolar e ao conselho de classe, existentes nas escolas públicas.

Deste modo, em conformidade com o estatuto social da mantenedora (IPC) e o previsto no regulamento do CAEE, como parte da gestão democrática do Centro, defendemos como princípio a eleição direta do diretor (a) e a

constituição de um conselho de representantes, composto por estudantes matriculados, professores (as), funcionários (as) e familiares.

Haverá também a formação de um Conselho Pedagógico, constituído pela direção, equipe pedagógica, professores (as) e dois representantes dos estudantes, com a finalidade de avaliar e deliberar sobre questões pedagógicas relacionadas com os estudantes e do CAEE.

As regras da eleição da direção e dos representantes dos respectivos conselhos, serão detalhadas no regulamento do CAEE, com a participação da direção da mantenedora. Nos elementos operacionais, dentro do plano de ação, retornaremos ao assunto e indicaremos algumas ações mais detalhadas sobre como concretizar tudo o que aqui estamos propondo.

Resumindo, em linhas gerais, aqui, indicamos apenas algumas pistas e alguns caminhos que poderão conduzir a um processo que reconheça e valorize a participação de todas as pessoas, em particular, das próprias pessoas com deficiência visual, como agentes de transformação. As pessoas com deficiência visual não podem e não devem ser vistas, apenas como usuárias do AEE, mas também e principalmente, sujeitos de direitos e agentes ativos que buscam transformações. Nada disso será possível, porém, se as pessoas videntes, em especial aquelas que ocupam cargos de direção ou exercem funções destacadas (como professores (as), por exemplo), não acreditam que as pessoas com deficiência visual podem e devem participar dos processos de tomadas de decisões.

Independentemente de garantir o lema: "nada sobre nós sem nós", trata-se de um direito constitucional de cidadania. Para além do direito positivado, quer dizer, para além do direito apenas na forma da Lei, o que está em questão aqui é a responsabilidade do CAEE e seus profissionais, garantir que democracia e participação não são temas secundários que devem ser abordados a parte, a margem do AEE.

Aliás, muito pelo contrário: só é possível pensar numa real efetivação do AEE, quando as principais interessadas que são as próprias pessoas com deficiência visual estejam plenamente incluídas no processo de elaboração e

organização das atividades educativas realizadas no CAEE. Sem isso, corremos o risco de a participação cair no apontamento crítico feito por Gohn:

[...] mas também pode ser utilizado como um discurso mistificador em busca da mera integração social de indivíduos, isolados em processos que objetivam reiterar os mecanismos de regulação e normatização da sociedade, resultando em políticas sociais de controle social (GOHN, 2003, p. 14)

De fato, esta observação é fundamental, sobretudo na atualidade quando vivemos um processo de desconstrução da participação enquanto instrumento político de lutas pela concretização dos direitos formais. Hoje, somos chamados a participar o tempo todo, através de todos os recursos tecnológicos possíveis, mas, trata-se de uma dada forma de participação despolitizada, muito mais para atender os interesses do mercado consumidor. Neste modelo de participação, as pessoas são chamadas a darem apenas as suas respectivas opiniões. É garantido a elas o direito de manifestação, mas não da organização e participação nas tomadas de decisões nas questões que envolvem aspectos fundamentais da vida social.

4.5. Formação Continuada

A formação continuada consiste num processo sistemático e permanente de formação dos professores (as) e funcionários (as) que atuam nas escolas públicas, nas salas de recursos e nos CAEEs, da área da deficiência visual.

Como uma necessidade do sistema educacional, sem a qual não se atende um dos requisitos essenciais no estabelecimento de "sistemas educacionais inclusivos" (convenção da ONU/LBI), a verdade é que, quanto mais falamos sobre a formação continuada, mais percebemos a distância entre o dizer e o fazer.

Evidentemente que as barreiras materiais, a falta de equipamentos e as tecnologias assistivas, são indispensáveis na concretização de escolas verdadeiramente inclusivas. Porém, sem a formação apropriada dos recursos humanos, quer dizer, do material humano, sem o investimento nas pessoas, os obstáculos dobram de tamanho e os desafios são praticamente insuperáveis.

Embora a Instrução 020/2010 - SUEDE/SEED, cujo objeto era regulamentar o funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais Tipo II e dos CAEEs, da Área da Deficiência Visual, já não esteja mais vigorando, parece importante observar como ela compreendia a necessidade da formação dos professores (as), tendo por base a Deliberação 02/03, do Conselho Estadual da Educação - CEE, sobre a Educação Especial.

De acordo com o Art. 33º da mencionada Deliberação,

A formação de professores para Educação Especial em nível superior dar-se-á: I. em cursos de licenciatura em educação especial associados ou não à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental; II. em cursos de pós-graduação específico para educação especial; III. em programas especiais de complementação pedagógica nos termos da legislação vigente (PARANÁ, 2010).

Por sua vez, na Instrução 025/2018-SUED/SEED, que regulamenta o funcionamento dos CAEEs, acha-se registrado: "apoiar a rede pública de ensino na formação continuada dos professores e funcionários que atuam nas escolas comuns, sempre que solicitado pela SEED/DEE" (PARANÁ, 2018).

Ainda, a mesma Instrução verte: "A oferta de formação continuada e orientação nas instituições de ensino as quais os estudantes frequentam o CAEE serão realizadas no turno complementar ao turno de escolarização" (PARANÁ, 2018).

Nesta perspectiva, este PPP, indica duas frentes, ou eixos de atuação: a) A implementação de um plano de formação continuada aos professores (as) e funcionários (as), do próprio CAEE Professor Osny Macedo Saldanha: em primeiro lugar, este plano deve organizar e consolidar um conjunto de termos, conceitos e ideias soltas e fragmentadas, de modo que, mesmo dentro de uma diversidade de ideias diferentes, seja possível construir uma unidade de ação, reunindo todos os agentes em torno de eixos estratégicos institucionais comuns.

Em segundo lugar, entre as quatro concepções antes sumariadas, este PPP fez a opção pela concepção sociopsicológica. A escolha por uma

determinada concepção teórica, não é o mesmo que apenas escolher um perfume.

Deste modo, a formação continuada desenvolvida e ofertada aos professores (as) e funcionários (as) do CAEE Professor Osny Macedo Saldanha, deve continuar insistindo na necessidade da mudança de pensamento para que seja possível conferir na prática as transformações almejadas. Por isso, a formação continuada, deve ser uma ação estratégica na implementação de um AEE que rompa com a ideia biológico clínica, em relação às pessoas com deficiência visual.

Do ponto de vista interno, devemos considerar a própria formação em serviço, no caso da utilização de parte da carga horária das horas de trabalho (5 horas aulas, são hora atividade - HA), do calendário definido pela própria SEED/DEE e das necessidades indicadas pelo próprio coletivo dos professores (as) e funcionários (as) que atuam no CAEE.

No entanto, para que esta carga horária, a carga horária de outros cursos promovidos pelo CAEE, para o público interno e outros públicos interessados, o CAEE/IPC, deve fazer a certificação, com a possibilidade de validação pela própria SEED, para o efeito de progressão na carreira.

Para isso, se for efetivamente o caso, deve ser feito com a SEED um convênio específico. Na mesma direção, o CAEE/IPC, também deve firmar convênios ou parcerias com universidades, na busca da certificação com validação dos cursos ofertados.

A necessidade da articulação e definição de um plano estratégico envolvendo os doze CAEEs do Estado (o Natallie Barraga e os onze das parcerias), o DEE, os CAPs - Centros de Apoio Pedagógicos às Pessoas com Deficiência Visual, mantidos pela SEED/DEE, os NREs, universidades estaduais e federais e mesmo organizações representativas das pessoas com deficiência visual.

Do ponto de vista externo, o CAEE Professor Osny Macedo Saldanha, já vem atuando em conjunto com os outros onze CAEEs, com o DEE/NRE, na busca da articulação e a definição de uma efetiva política de formação

continuada, considerando as necessidades específicas da área da deficiência visual e dos professores (as) que atuam com este público.

Não faz parte deste ponto do PPP, o detalhamento do conjunto das ações de formação continuada, tanto aquelas internas como aquelas externas. Aqui, o objetivo é demonstrar e deixar registrado a necessidade desta formação, inclusive, como parte integrante da determinação sobre "sistemas educacionais inclusivos", previsto na Convenção da ONU e na LBI.

Mais adiante, nos elementos operacionais, dentro do plano de ação, serão indicadas algumas ações na direção da formação continuada.

4.6 Trabalho Colaborativo

Nesta seção, iniciamos nossa abordagem sobre o trabalho colaborativo, destacando que "O trabalho humano, em contrapartida, é uma actividade originariamente social, assente na cooperação entre indivíduos que supõe uma divisão técnica, embrionária que seja, das funções de trabalho [...]". (LEONTIEV, 1978, p. 75).

De fato, desde os primórdios das primeiras civilizações humanas até os dias de hoje, não é possível pensar na existência da humanidade sem considerar o coletivo e a cooperação/colaboração como base constituinte das sociedades, independentemente de onde, o período e como elas foram constituídas com suas características próprias.

Efetivamente, não existe como pensar na realização do trabalho social, enquanto a soma da porção do trabalho individual, sem a colaboração de todos os trabalhadores (as) que estão atuando nos processos de trabalho. Isso independe do período histórico, das sociedades constituídas e dos processos de trabalho em questão.

Como atividade mediadora, a colaboração é um elemento indispensável nos processos de trabalho. Mediada por signos e instrumentos de trabalho, a colaboração é uma atividade humana que surge junto com a própria humanidade.

De acordo com Vigotski:

[...] Na realidade, no início do desenvolvimento, a linguagem aparece na criança cumprindo uma função de comunicação, isto é, como meio de comunicação, de influência sobre as pessoas que a rodeiam, de relação com elas, como forma de colaboração com as demais crianças e com as pessoas adultas, como um processo de colaboração e interação. Porém, basta comparar o momento inicial do desenvolvimento da linguagem não só com o momento final, isto é, com a função da linguagem na pessoa adulta, mas também com uma das últimas etapas do desenvolvimento, por exemplo, com o destino da função linguística na idade escolar ou na puberdade, para ver como a linguagem, nesse período, converte-se em um dos meios mais importantes do pensamento, e num dos processos internos mais importantes da conduta da criança. (VIGOTSKI, 2019, p.285)

Diante do exposto por Vigotski, na nossa perspectiva, a questão da formação dos processos mentais deve ser uma das maiores preocupações do trabalho colaborativo, na relação entre os professores (as) do AEE e os professores (as) das escolas públicas (regular).

Por isso, a atuação dos professores (as) especializados não pode ser o de simplesmente "orientar" os professores (as) das escolas. Isso seria reduzir o trabalho e a responsabilidade dos especialistas a uma função de simples orientadores.

Além do mais, devemos também considerar que,

[...] A colaboração com o vidente deve constituir a base da educação laboral. Sobre essa base cria-se, uma relação verdadeira com os videntes, e o trabalho resultará ser a porta estreita através da qual o cego entrará na vida [...] (VIGOTSKI, 2019, p.126).

De fato, a colaboração com as pessoas/professores (as) videntes, é a base através da qual as pessoas cegas entram na vida. Dizer que as pessoas com deficiência visual entram na vida através da colaboração com as pessoas videntes, não deveria representar e significar que as pessoas videntes são humanamente superiores e as pessoas cegas humanamente inferiores.

Deste modo, se tomamos como verdadeira a tese segundo a qual as pessoas cegas entram na vida através da colaboração com as pessoas videntes e se as pessoas cegas são humanamente inferiores as pessoas videntes, por conseguinte, deveríamos questionar até que ponto as pessoas videntes que se julgam superiores são efetivamente humanamente superiores em relação às

pessoas cegas? Trata-se apenas de um questionamento, como ponto de reflexão crítica.

De toda sorte, não resta dúvida que o trabalho colaborativo é extremamente importante e necessário, inclusive dentro dos próprios CAEEs. Independentemente da relação pessoas cegas com pessoas videntes, da relação pessoas videntes com pessoas videntes e da relação entre todas as pessoas, indistintamente, de fato, a colaboração ou a cooperação é a base sob a qual as sociedades foram edificadas.

Por isso, na nossa perspectiva, se pretendemos uma efetiva e verdadeira relação de cooperação/colaboração, precisamos inverter algumas ordens. Na educação, por exemplo, em vez da competição e o individualismo, precisamos incentivar e reforçar a tese do coletivo e da colaboração. Sem essa inversão, todos os esforços continuarão sendo em vão.

Nesta perspectiva, destacamos a seguinte redação prevista na Instrução 025 de 2018:

[...] b) elaborar, executar e avaliar o Plano de Atendimento Educacional Especializado do estudante, contemplando:
a identificação das necessidades educacionais específicas; a definição e organização de estratégias metodológicas; serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade; o tipo de atendimento conforme as necessidades educacionais específicas do estudante; o cronograma de atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos; [...]. (PARANÁ, 2018)

Diante desta situação, o trabalho colaborativo deve estar presente já logo no início, durante a realização do Plano de Atendimento Educacional dos estudantes. Se o trabalho colaborativo não estiver presente no momento da elaboração do PAEE, o PAEE de cada estudante, em cada um dos programas do AEE, se transforma num plano individual, desconectado com o conjunto das atividades dos estudantes realizadas nos diversos programas que eles participam.

Na medida em que esses estudantes são atendidos por professores (as) diferentes, a colaboração entre esses professores (as), tanto na elaboração dos PAEEs como na execução deles, transforma-se numa questão de primeira ordem e tem implicação direta com a elaboração dos cronogramas e, por

consequente, tem também reflexos nos resultados pedagógicos alcançados pelos estudantes e pelo próprio CAEE.

Diante desta realidade, a ideia do atendimento individual, dificulta a própria compreensão e a concretização do trabalho colaborativo. Se os professores (as) não conseguem superar a ideia do atendimento individual, eles terão dificuldades de pensar no coletivo e na própria necessidade do trabalho colaborativo, como uma estratégia global e transversal, que atravessa horizontalmente todos os programas do AEE, da Arte e da Educação Física.

Assim, temos o trabalho colaborativo entre os professores (as), mas temos também a necessidade do trabalho colaborativo envolvendo a direção, a equipe pedagógica e todos os funcionários (as) do CAEE.

Esta compreensão de trabalho colaborativo precisa avançar e atingir todos os demais setores da organização mantenedora, organizando e articulando o trabalho colaborativo com outros profissionais, internos e externos.

Mas, isso ainda não é tudo, quando pensamos no trabalho colaborativo como uma estratégia mais abrangente. O trabalho colaborativo deve estar também no planejamento da relação estabelecida do CAEE com as escolas públicas, privadas, com outras organizações sociais, com as famílias e com as estruturas superiores da SEED/DEE.

Em resumo, o trabalho colaborativo deve atravessar e atingir por inteiro, por baixo, por cima e por todos os lados, o conjunto do sistema educacional. Se o trabalho colaborativo não estiver colocado no núcleo central da educação, a partir de uma compreensão sistêmica, dificilmente ele conseguirá romper com os bloqueios que ainda insistem em fazer e colocar o AEE como uma estratégia educativa marginal, paralela ao sistema estadual da educação.

Neste ponto da exposição sobre o trabalho colaborativo, parece importante e necessário recorrer a uma formulação de Gramsci:

Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o homo faber do homo sapiens. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um "filósofo", um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para

modificar uma concepção do mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar. (GRAMSCI, 1991, p. 7- 8).

De fato, este é precisamente o principal desafio na implantação do trabalho colaborativo, no CAEE e em outros espaços: promover novas maneiras de pensar. Numa ponta, o trabalho colaborativo propõe romper com trabalhadores isolados, fragmentados, desempenhando funções repetitivas. Por isso, quanto mais é compreendido e praticado o trabalho colaborativo, melhores serão as relações de colaboração entre todos os trabalhadores e trabalhadoras e, por conseguinte, mais universais, do ponto de vista do gênero humano, serão todos e todas os trabalhadores e trabalhadoras que atuam e ajudam na construção do CAEE e de um sistema educacional mais inclusivo.

Quando os trabalhadores e trabalhadoras da educação, do CAEE às demais estruturas, conseguem pensar e executar o trabalho colaborativo, nas suas múltiplas dimensões e nos diversos espaços pedagógicos coletivos, eles contribuem com a formação integral da personalidade dos estudantes com deficiência visual.

Assim, o primeiro e mais importante salto na perspectiva da implantação do trabalho colaborativo, em todos os espaços e dimensões, precisa levar em conta e atacar as práticas competitivas e individualistas (egoístas) que ainda estão presentes nas cabeças dos professores (as), funcionários (as), dos estudantes e na própria organização do CAEE.

Quando Vigotski (2019) afirma que a pedagogia comunista é a pedagogia do coletivo, ele simplesmente mostra a necessidade de reconhecer e reforçar a ação educativa do coletivo, sempre mediada por práticas colaborativas entre todos (as) os envolvidos no processo de trabalho educativo, concretizado dentro dos CAEEs, das escolas e nas estruturas superiores.

Dentro do CAEE, um passo importante no rumo do fortalecimento do coletivo e da colaboração, começa reconhecendo a necessidade de se repensar a organização do cronograma, de modo que seja considerado a organização de grupos, dentro de cada um dos programas do AEE e envolvendo também todos os programas, a Arte e a Educação Física, como uma estratégia de estimular e

fortalecer trocas de experiências e reflexões baseadas nas práticas cooperativas entre estudantes, professores, funcionários (as), familiares e outros coletivos externos.

Outro dado interessante e necessário na efetivação do trabalho colaborativo, consiste em compreender que deve existir uma unidade de ação dentro da diversidade das atividades ofertadas pelos programas do AEE, além daquelas da Arte e da Educação Física.

Nesta perspectiva, a proposta pedagógica do CAEE, não representa simplesmente um amontoado de programas separados, cada um deles com vida própria e independente do todo. Ainda que cada atividade desenvolvida por cada um dos programas tenha por objetivo atender determinadas necessidades específicas dos estudantes, não podemos perder de vista as relações e as mediações que estão agindo e determinando na formação integral dos estudantes.

Sem esta compreensão mais ampla e abrangente, corremos o sério risco de achar que não existe vínculo e relação entre os programas do AEE, da Arte e da Educação Física. A proposta pedagógica na área da deficiência visual (exposta adiante), consiste num conjunto de conteúdos básicos que foram pensados na perspectiva de facilitar o trabalho colaborativo dos professores (as) e melhorar a qualidade dos atendimentos ofertados aos estudantes.

Por fim, deixamos aqui registrado que, por princípio, nossa compreensão de trabalho colaborativo não tem nenhuma relação com a tese do trabalho colaborativo defendido e colocado em prática dentro das empresas.

Este registro é importante, no sentido de demonstrar e firmar que os objetivos e os fins das empresas são totalmente diferentes dos objetivos e os fins educativos do AEE, como princípio e direito constitucional.

5. ELEMENTOS OPERACIONAIS

Concluimos a seção sobre os elementos conceituais e os marcos legais, reforçando a importância e a necessidade do trabalho colaborativo dentro do CAEE e da relação dele com as demais organizações sociais.

Agora, abrindo a apresentação dos elementos operacionais deste PPP, continuamos insistindo na tese do trabalho colaborativo, como atividade humana essencial na concretização do PPP.

Quando refletimos e intencionalmente definimos pela elaboração de um plano de ação como parte integrante dos elementos operacionais, ficamos ainda mais convencidos do quanto o trabalho colaborativo configura-se como uma estratégia com o propósito de reunir e unir todas as forças humanas em torno de um projeto comum.

Ainda que os tópicos seguintes sejam abordados separadamente, para efeito de exposição metodológica, na realidade, eles estão interligados e relacionam-se entre si, formando uma unidade integrada, cujo trabalho de um ou mais profissionais, reflete positivamente ou negativamente no resultado coletivo da instituição.

5.1. Organização Pedagógica do CAEE

5.1.1. Sistema Informatizado e Arquivos Digitais

Como já demonstrado nos marcos legais, o poder público e as Organizações da Sociedade Civil sem fins lucrativos - OSCs, atuando em regime de parceria com o Estado, precisam garantir as devidas e necessárias condições de acessibilidades às pessoas cegas ou com baixa visão.

Embora já exposto, parece importante reproduzir aqui dispositivos, dispositivos das leis. No parágrafo segundo do Art. 68º da LBI - Lei 13.146 de 2015, acha-se registrado:

§ 2º Consideram-se formatos acessíveis os arquivos digitais que possam ser reconhecidos e acessados por softwares leitores de telas ou outras tecnologias assistivas que vierem a substituí-los, permitindo

a leitura com voz sintetizada, ampliação dos caracteres, diferentes contrastes e impressão em Braille (BRASIL, 2015)

Na Lei Federal 13.019 de 2014, alterada pela Lei 13.204 de 2015, verte: "Art. 11. A organização da sociedade civil deverá divulgar na internet e em locais visíveis de suas sedes sociais e dos estabelecimentos em que exerça suas ações todas as parcerias celebradas com a administração pública".

Além do mais, também é necessário considerar que a própria SEED, já migrou praticamente todo o seu trabalho administrativo e educacional, para sistemas e processos virtuais.

Diante desta nova realidade, o IPC está desenvolvendo um sistema próprio de informatização, com o propósito de integrar os processos do CAEE com todos os outros processos dos outros setores da organização. Quando definitivamente concretizada esta operação, os principais documentos e registros do CAEE, relativos aos aspectos legais e pedagógicos, estarão devidamente produzidos e arquivados nos formatos digitais.

Por fim, desde que devidamente acessível e com toda a documentação da área contemplada o IPC/CAEE poderá aderir o Livro de Registro de classe online - LRCO, disponibilizado pela SEED.

5.1.2. Eleição da Direção do CAEE

Na perspectiva da gestão democrático participativa, este PPP incorpora a necessidade da eleição da direção do CAEE, como uma das iniciativas que pode contribuir com o rompimento de estruturas verticalizadas e a constituição de estruturas horizontalizadas.

Do ponto de vista do princípio, esta ideia também está presente no estatuto social da mantenedora (IPC). Trazer para dentro do PPP e do regulamento do CAEE, a necessidade da eleição direta da direção do centro, representa um avanço significativo, como estratégia de ampliação da participação.

Podem participar como candidatos a direção, professores (as) QPMs e contratados pela mantenedora, desde que cumpram os requisitos estabelecidos no regulamento da eleição.

A direção colegiada da mantenedora, indicará uma comissão eleitoral, composta por 4 (quatro) pessoas, sendo 2 (dois) indicado pela própria direção do IPC e 2 (dois) indicados pelos coletivos dos professores (as) e funcionários (as) do CAEE.

Esta comissão, com base no previsto na legislação, no estatuto do IPC, neste PPP e no regulamento do CAEE, estabelece os critérios, data e horário da eleição.

A mesma comissão organiza o processo, apura o resultado e declara o professor (a) vencedor (a). Após concluído o processo e uma vez obtido o nome do professor (a) eleito (a), a comissão encaminha o resultado para a direção da mantenedora, para conhecimento e posterior oficialização do nome junto a SEED.

Na eleição, votam todos os funcionários), professores (as), estudantes com idade igual ou acima de 16 (dezesesseis) anos e familiares.

Detalhamento das regras da eleição, serão definidas no regulamento do CAEE. Ainda, regras adicionais, serão definidas no edital de convocação e normatização do processo eleitoral.

5.1.3. Instâncias Colegiadas

Além das instâncias colegiadas da mantenedora (IPC) definidas no estatuto social, o CAEE conta com duas instâncias colegiadas próprias.

Pensada para atuar mais no âmbito da gestão administrativa, o PPP contemplou o Conselho dos Representantes (similar ao Conselho Escolar).

Refletindo mais as necessidades da dimensão pedagógica, o PPP incorporou o Conselho pedagógico (similar ao Conselho de Classe).

5.1.4. Conselho dos Representantes do CAEE

O Conselho dos Representantes é uma instância colegiada pensada e criada na perspectiva da democratização da gestão do CAEE.

Como instância deliberativa, sob certos aspectos e limites, além de consultiva e colaborativa, o Conselho dos Representantes é composto pela direção, equipe pedagógica, 2 (dois) representantes titulares e 2 (dois) suplentes dos professores (as), 2 (dois) representantes titulares e 2 (dois) suplentes dos funcionários (as), 3 (três) representantes titulares e 3 (três) suplentes dos estudantes e 2 (dois) representantes titulares e 2 (dois) suplentes dos familiares dos estudantes menores de idade.

Os representantes serão eleitos em reuniões dos próprios coletivos, pelo voto da maioria. A primeira reunião para eleger os representantes dos coletivos, será convocada pela direção/equipe pedagógica do CAEE.

A atuação e as discussões do Conselho dos Representantes, devem estar localizadas no âmbito da gestão administrativa do CAEE. Esta ressalva e delimitação é importante, para preservar e não conflitar com a atuação e as discussões das instâncias colegiadas da mantenedora.

As normas de organização e funcionamento do Conselho dos Representantes, serão detalhadas no Regulamento do CAEE. As decisões do conselho dos representantes do CAEE, poderão ser revisadas pelas instâncias colegiadas da mantenedora.

5.1.5. Conselho Pedagógico

O Conselho Pedagógico é uma instância colegiada pensada e criada com a função de refletir, discutir e avaliar questões/aspectos relacionados com o processo ensino aprendizagem.

Compreendendo o ensino/aprendizagem como um processo, logo, mediado por instrumentos materiais e simbólicos e por relações interpessoais constituídas pelos professores (as) e os estudantes, percebe-se que a função do Conselho Pedagógico não é apenas refletir/discutir/avaliar os resultados alcançados (ou não) pelos estudantes.

Focando no processo ensino aprendizagem, conseguimos fazer do Conselho Pedagógico uma instância preocupada com uma avaliação global e não apenas localizada no estudante e no seu olho.

O Conselho Pedagógico é composto pela direção, equipe pedagógica, pelos professores (as) e 2 (dois) representantes dos estudantes devidamente matriculados no CAEE.

Ele se reúne sempre antes do final do primeiro e do segundo semestre, com a finalidade de avaliar o processo e pontos específicos de cada semestre, bem como refletir sobre as ações do semestre subsequente que precisam ser pensadas/repensadas.

A critério da direção ou da equipe pedagógica, o Conselho Pedagógico poderá se reunir sempre que necessário.

As regras da organização e funcionamento do Conselho Pedagógico, serão detalhadas no regulamento do CAEE. No regulamento, serão também definidas o processo de escolha dos representantes dos estudantes no conselho pedagógico.

5.1.6. Livro de Chamada

O livro de chamada é um documento onde são feitos os registros sobre a vida legal dos estudantes. Além do registro da frequência, também são registrados os conteúdos trabalhados nas atividades, as metodologias utilizadas, os recursos empregados e os resultados alcançados.

Hoje, parte desses registros são feitos no chamado registro diário. Porém, ainda que esta possibilidade seja considerada, parece que o mais aconselhável é fazer todos esses registros no próprio livro de chamada, seguindo o próprio modelo do LRCO, desenvolvido pela SEED.

Como o CAEE está sendo inserido dentro de um sistema informatizado próprio, desenvolvido pela mantenedora, todos os registros serão feitos com base num modelo pensado na realidade do CAEE Osny Macedo.

5.1.7. Formação Continuada

A formação (ou falta) é hoje um dos mais sérios problemas que precisa ser enfrentado em todos os aspectos, sentidos e significados. Ela atinge professores (as) e funcionários (as), indistintamente, dentro do CAEE Osny, nos demais CAEEs, nas escolas e nas estruturas de controle e direção da SEED.

Ela é extremamente preocupante nas duas pontas. Tanto quanto falta formação técnica instrumental, no sentido do domínio de conhecimentos específicos sobre os programas do AEE, como também e principalmente, sobre conhecimentos gerais, no sentido de uma formação sobre conhecimentos mais abrangentes, relacionados com aspectos sociais, históricos, políticos e culturais (formação humanista).

Essas duas dimensões de uma formação política continuada são fundamentais. Em parte, elas podem ser feitas através da formação em trabalho, utilizando-se de parte da HA e outros momentos de formação, dentro do próprio calendário da SEED. Porém, isso é insuficiente e, portanto, exige uma ação política mais abrangente e coordenada entre o CAEE, outras instituições parceiras, NRE, DEE/SEED e instituições de ensino superior, na busca de formação especializada na área da deficiência visual e outras especificidades.

5.1.8. Hora Atividade Concentrada

Nos termos da legislação, a HA dos professores (as) do AEE, da Arte e Educação Física, estão garantidas e contempladas na própria elaboração do cronograma/currículo.

Das cinco horas previstas, duas são utilizadas concentradas e três são flexíveis. As horas flexíveis estão disponíveis e são utilizadas pelos professores (as), em conformidade com a legislação e a necessidade pedagógica do estabelecimento de ensino.

De acordo com o estabelecido em norma própria, enquanto a organização pedagógica da HA é feita pelo setor pedagógico, o controle dela está sob a responsabilidade da direção do CAEE.

Ainda, de acordo com a possibilidade da flexibilização do cronograma, nos termos previstos na Instrução 025/2018 - SUEDE/SEED, desde que se considerando normas fixadas pela SEED, a organização e utilização da HA, fica a critério do setor pedagógico e da direção do CAEE.

Como a organização pedagógica da Arte e da Educação Física não é vinculada ao cronograma do AEE, as turmas ou os trabalhos individualizados com determinados estudantes, será registrada em "currículo" próprio, contemplando todas as informações necessárias.

A organização pedagógica e o controle da HA desses professores (as), respectivamente, são do setor pedagógico e da direção do CAEE. Ainda que haja uma separação na organização pedagógica das atividades educativas do AEE, da Arte e da Educação Física, do ponto de vista da HA e de outras atividades comuns, eles estão contemplados e integrados na proposta global do CAEE.

5.1.9. Avaliação de Ingresso

A avaliação de ingresso é feita pelos professores (as) e deve considerar os fundamentos teóricos previstos nos princípios da avaliação deste PPP, nas informações obtidas durante a avaliação e no laudo médico apresentado pelo estudante ou familiar, no caso de criança.

Como a avaliação é pedagógica/educacional, as informações clínicas fornecidas pelo laudo médico, são apenas elementos complementares que contribuem na avaliação sobre a formação integral dos estudantes que estão buscando no CAEE, a identificação e a superação das suas necessidades educacionais específicas.

Esta avaliação deve ser completa a ponto de fornecer os principais elementos na elaboração do PAEE. A avaliação deve considerar três aspectos essenciais:

1. Quais são as experiências, as vivências, enfim, o histórico de vida, as relações familiares, amigos, trabalho, se for o caso etc., da pessoa que está

sendo avaliada. Quando se avalia alguém, se avalia antes de tudo a pessoa e não a doença, a deficiência, apenas a cegueira ou a perda visual.

2. Quais são as qualidades dessas experiências, dessas vivências, das relações sociais, educacionais, culturais, religiosas etc. A qualidade dessas relações ajuda mostrar quem são os estudantes, para além da situação oftalmológica. A questão não é apenas saber o que tem o olho, mas quem tem o olho.

3. Por isso, descobrir quem são os estudantes, é importante e necessário. Porém, mais do que saber quem eles são, é necessário compreender o que eles poderão vir a ser. Este é o dado mais significativo numa avaliação de ingresso realizada no CAEE, pelos professores (as) especializados (as).

Basicamente, a avaliação deve considerar três fases, ou etapas: Na primeira, durante um determinado tempo, o professor (a) avaliador (a), através de conversas, observações e testes com a utilização de determinados instrumentos, busca identificar as necessidades visuais e aquelas que podem contribuir na autonomia e independência dos estudantes.

Na segunda fase, de posse das informações já obtidas com a avaliação inicial, o professor (a) avaliador (a), junto com a equipe pedagógica, refletem quais os atendimentos são necessários para os estudantes que estão ingressando.

Na terceira fase, o professor avaliador (a), avalia e alinha com os estudantes ou responsáveis, no caso de crianças, quais os atendimentos eles devem participar. Este é o momento de acordar com os estudantes ou familiares, quais são as suas reais necessidades e quais são os objetivos que se pretende atingir com os atendimentos especializados.

Somente após concluídas essas etapas, vem o momento de organizar o cronograma e iniciar a elaboração do PAEE, de acordo com as necessidades identificadas e com os conteúdos previstos em cada um dos programas do AEE.

Fechada a avaliação, o professor (a) avaliador (a), deve disponibilizar a mesma no sistema informatizado do CAEE, de modo que os outros professores (as) possam acessar e consultar as informações, quando necessário.

No caso da Arte e da Educação Física, a avaliação dos estudantes será feita pelos próprios professores que ministram esse conteúdo. Mesmo assim, os pontos antes descritos sobre a avaliação, devem ser observados na avaliação de ingresso da Arte e da Educação Física.

5.1.10. Cronograma

De acordo com a Instrução 025/2018 - SUEDE/SEED, da área da deficiência visual, o cronograma é organizado pela equipe pedagógica, em conjunto com os professores (as) especializados (as) que atuam no CAEE.

Assim, no que tange a organização do cronograma, a presente Instrução, verte: "o cronograma de atendimento deve ser flexível, organizado e reorganizado sempre que necessário, de acordo com as necessidades educacionais das pessoas envolvidas".

Além disso, "outras possibilidades de organização do cronograma deverão ter anuência da direção e equipe pedagógica do CAEE, devidamente registrada em ata, com a finalidade de atender as necessidades e especificidades".

Deste modo, na organização do cronograma dos estudantes matriculados no CAEE, são observados esses dois dispositivos previstos na Instrução que regulamenta o funcionamento dos centros.

Na organização do cronograma é considerado o dia sem interação e a HA dos professores (as). De acordo com documentos da SEED, enquanto cabe a equipe pedagógica a organização da HA, cabe a direção do CAEE, fazer o controle dela.

Deste modo, considerando-se os aspectos já previstos em leis, normas, instruções e orientações emanadas da SEED, o cronograma do AEE é sempre organizado com a intenção de atender as necessidades específicas dos estudantes matriculados no CAEE.

O cronograma será organizado em planilha própria e disponibilizado no sistema informatizado do CAEE. Desta forma, todos (as) os professores (as) poderão visualizar e conferir os horários vagos e ocupados, nos respectivos programas do AEE.

5.1.11. Plano de Atendimento Educacional Especializado - PAEE

O PAEE deve ser elaborado pelos professores dos respectivos programas do AEE, da Arte e da Educação Física, observando-se as informações contidas na avaliação de ingresso e de outras levantadas a partir dos primeiros contatos, nas primeiras aulas.

De acordo com os fundamentos teóricos previstos no PPP e na Proposta Pedagógica do AEE, o PAEE do estudante deve definir uma estratégia de ação pedagógica, deixando claro o objetivo que pretende alcançar no final do semestre, indicando os conteúdos básicos que deverão ser trabalhados no período, as atividades educacionais realizadas, as metodologias e os recursos utilizados ao longo do processo ensino aprendizagem.

Como o PAEE é uma proposta de intervenção pedagógica progressiva e gradativa, elaborada com base em dados objetivos e subjetivos, seus resultados precisam ser comprovados e demonstrados no final de cada período.

Por isso, no início de cada semestre, o PAEE é novamente elaborado e nova estratégia pedagógica precisa ser definida, com a intenção de atender novos objetivos ao longo do próximo semestre.

A Instrução 025/2018 - SUEDE/SEED, afirma que o atendimento "poderá" ser individual ou em grupos. Ainda que haja no interior do AEE uma ideia muito fortificada de que o PAEE deve ser individual, quer dizer, um para cada estudante em cada um dos programas, este PPP abre uma fenda e deixa aberto o espaço para a elaboração de PAEEs contemplando grupos de estudante, com determinadas características educacionais específicas.

Características pedagógicas específicas são aquelas comuns que estão presentes em determinados estudantes que constam no mesmo cronograma, possibilitando, assim, a elaboração de uma estratégia geral comum, abordando

conteúdos semelhantes, realizando atividades em grupos, com metodologias e recursos que poderão ser compartilhados pelos estudantes e professores (as).

Em linhas gerais, esta estratégia coletiva está desenvolvida nos princípios da avaliação, no PPP do CAEE e no conceito de ZDP. Estudantes com nível de desenvolvimento próximo, quer dizer, com determinadas necessidades pedagógicas específicas, podem realizar atividades colaborativas conjuntas e individuais, no mesmo PAEE e no mesmo cronograma.

A Instrução 025/2018, sustenta que os grupos de convivências devem estar contempladas no cronograma dos professores (as). Os grupos de convivência são importantes e necessários, na promoção da identificação, socialização e troca de experiências entre os estudantes.

Nesta direção, a elaboração de PAEEs coletivos, contemplando grupos de estudantes, representa um avanço pedagógico importante no rompimento da ideia do atendimento individual no AEE.

No caso da Arte e da Educação Física, salvo aquela situação de um eventual trabalho individualizado, o PAEE será sempre elaborado pensando e contemplando as necessidades comuns dos estudantes de cada uma das turmas.

5.1.12. Relatório Semestral

O relatório semestral é um documento que deve contemplar os registros das atividades realizadas, mostrando os aspectos evolutivos e aqueles que precisam ser repensados/reavaliados, ao longo da trajetória dos estudantes no CAEE.

O relatório deve ser concisos e precisa demonstrar, com relativa clareza, quais eram as necessidades do estudante quando ingressou no programa, qual a estratégia geral definida, os conteúdos, a indicação das atividades realizadas e se o objetivo previsto no PAEE, foi parcial ou integralmente alcançado ao longo dos seis meses.

Nem sempre os objetivos definidos no início do semestre se concretizam ao final. Por isso mesmo, existe a necessidade da retomada da avaliação inicial

e da estratégia definida, para justamente compreender quais os pontos precisam ser reforçados ou repensados, na perspectiva de se continuar progredindo com o aprendizado.

Deste modo, se houver a indicação da necessidade da continuidade dos estudantes nos programas onde já estão frequentando, ou nas atividades da Arte e da Educação Física, o relatório deve apontar qual é a nova estratégia e quais são os objetivos pretendidos na próxima etapa do processo.

5.1.13 Calendário Escolar:

Conforme calendário homologado pelo Núcleo de Educação do Paraná que atende o disposto na LDB nº 9394/96, art. 23 e 24 estão previstos 800 horas e 200 dias letivos.

O calendário do CAEE é o documento que norteia as atividades desenvolvidas no Centro, como: dias de Estudo e Planejamento, realizado duas vezes por ano, uma no início do ano letivo e outra no começo do 2º semestre, formação em ação, planejamento/replanejamento, manifestação cultural, Dia da Família no CAEE, plano de abandono, reuniões com a comunidade escolar, início e término de semestres, e também feriados e recessos.

5.1.14 Evasão, Abandono e Busca ativa

A evasão e o abandono de estudantes matriculados no CAEE, acontece pelos mais variados e diversificados motivos.

Apesar desta constatação, o fato é que ainda não temos dados mais precisos e confiáveis sobre quais seriam as principais causas dos abandonos ou desistências. Junto com esta verdade, também não temos ações mais concretas e efetivas na direção, equipe pedagógica e docentes, de ao menos minimizar um pouco mais os abandonos e as evasões dos estudantes.

Para evitar maiores delongas, parece que uma estratégia seria estudar melhor os impactos negativos que a perda da visão ocasiona na vida das pessoas, as realidades sociais e econômicas que atingem a vida e a dinâmica

familiar e avançar na articulação e cooperação com a rede de proteção e defesa dos direitos das pessoas com deficiência.

Isso coloca a necessidade do próprio CAEE e do próprio IPC, romper com algumas de suas próprias barreiras internas e dialogar de modo mais efetivo e assertivo com os estudantes, com a sociedade (rede de proteção) e principalmente com as famílias das pessoas com deficiência visual.

5.1.15 Estágio

O CAEE do IPC tem se tornado cada vez mais um centro importante de referência na área da deficiência visual, no que tange ao campo de estágio e projetos de extensão, para estudantes da graduação e pós-graduação, de diversos cursos de várias universidades públicas e particulares, institutos de pesquisas e centros de ensino superior de educação, não apenas de Curitiba, mas de outros municípios do Estado e de outras unidades da federação.

Além do AEE e da educação formal dos estudantes matriculados, o CAEE compreende a necessidade e incentiva estudos e pesquisas relacionadas com assuntos e questões específicas sobre as necessidades das pessoas com deficiência visual.

Por isso, sempre que pessoas interessadas aparecem com ideias inovadoras na área, elas são acolhidas e o espaço do CAEE é aberto. Antes, é averiguado a relação do objeto da pesquisa e do projeto de extensão com a área e depois organizado a agenda/calendário de trabalho dos estudantes/pesquisadores.

5.2 Plano de Ação

Depois desses apontamentos mais gerais sobre a organização pedagógica do CAEE, agora, estamos em condições de selecionar alguns pontos que deverão constar no plano de ação do Centro.

O plano a seguir, configurado em planilha própria, intenciona abarcar seis eixos estratégicos, os quais apresentam-se como grandes desafios que precisam ser enfrentados e superados pelo coletivo do CAEE.

O primeiro eixo diz respeito ao processo de informatização em sistema próprio das atividades pedagógicas e administrativas do CAEE.

O segundo refere-se a uma certa necessidade de reorganização pedagógica do AEE, a partir das mudanças introduzidas pelo PPP, de modo particular, com a Arte e a Educação Física no CAEE.

O terceiro eixo, encontramos colocado as questões relacionadas com a gestão democrática participativa do CAEE.

No quarto eixo, temos diante de nós uma urgente necessidade de pensar e articular uma formação continuada que consiga dar conta de suprir os pontos fracos da formação dos nossos professores (as).

No quinto eixo, por sua vez, temos colocado a necessidade de apontar as estratégias na busca de melhorar/estreitar as nossas relações com as organizações governamentais e não governamentais, da rede de proteção dos direitos humanos das pessoas com deficiência.

Ainda, o sexto eixo, precisa enfrentar e encontrar quais são as possíveis estratégias no sentido de ao menos reduzir as taxas de abandono/evasão/busca ativa dos estudantes matriculados no CAEE.

Desdobrados, esses seis eixos revelam uma quantidade de ações que se inter cruzam e se interligam, produzindo a necessidade de se identificar corretamente os principais pontos que estão bloqueando os avanços que precisamos alcançar.

5.2.1. Quadro Demonstrativo do Plano de Ação do CAEE

Eixos Estratégicos de Ação	Ações	Detalhamento das Ações	Responsável	Cronograma
Informatização em Sistema Próprio	1. Desenvolvimento e conclusão do sistema; 2. Alimentação do sistema com as informações/dados; 3. Atualização periódica dos dados; 4. Treinamento.	1. O sistema está em processo de finalização, aguardando sua conclusão; 2. Digitalização dos dados de todos que fazem parte da instituição; 3. Alimentação diária de cada setor/profissional dos documentos relativo à sua função; 4. Ao finalizar a programação do sistema, os desenvolvedores ofertarão um treinamento aos profissionais da instituição.	1. A empresa desenvolvedora; 2. Equipe administrativa/ setor de Recursos Humanos/ recepcionista/ Equipe pedagógica/docentes/ setor de psicologia/ setor de serviço social/ setor de enfermagem e demais setores; 3. Responsável pelo treinamento será a desenvolvedora do sistema.	1. O desenvolvimento está ocorrendo em 2021; 2. A previsão para o início da utilização do sistema é até o início de fevereiro 2022; 3. O treinamento para a utilização do sistema a partir de fevereiro de 2022.
Mudanças Pedagógicas Introduzidas no PPP	1. Alteração da organização do cronograma; 2. Desvinculação da Arte e da Educação Física do cronograma do AEE; 3. Avaliação de ingresso; 4. Reavaliação da aprendizagem dos estudantes dentro dos programas; 5. Avaliar as mudanças pedagógicas; 6. Realizar o conselho pedagógico semestral.	1. Reorganização do cronograma/digitalização; 2. Arte e Educação Física com organização própria independente do cronograma do AEE; 3. Observar o tempo que o estudante está no programa, avaliar o rendimento, dialogar sobre os objetivos individuais e verificar se está em consonância com o PAEE; 4. Reunião com as equipes para analisar se as práticas implantadas atendem as demandas esperadas; 5. O conselho pedagógico será composto pela direção, equipe pedagógica, professores (as), e dois representantes dos estudantes.	1. Setor pedagógico/ diretivo/ docentes.	1. Durante a vigência deste PPP.

<p style="text-align: center;">Gestão Democrática Participativa</p>	<p>1. Organização do conselho dos representantes da comunidade escolar; 2. Estruturar o processo eleitoral para direção do CAEE; 3. Eleição dos representantes dos estudantes para compor o conselho pedagógico.</p>	<p>1. A partir de reunião deliberativa de cada setor, serão eleitos dois titulares e dois suplentes representantes de cada instância colegiada; 2. Constituir uma comissão eleitoral (representante do CAEE e da mantenedora) para elaborar o edital com as normatizações para a eleição; 3. Reunião dos estudantes para deliberar a escolha de seus representantes para participar do conselho pedagógico.</p>	<p>1. Mantenedora/equipe diretiva/equipe pedagógica.</p>	<p>1. Primeiro semestre de 2022; 2. Durante a vigência deste PPP.</p>
<p style="text-align: center;">Formação continuada</p>	<p>1. Manter a formação interna nas HA concentradas; 2. Formação com os funcionários da mantenedora/CAEE; 3. Promover cursos de formação para o público interno/externo; 4. Cumprir o calendário escolar com estudos e planejamentos/atividades culturais do CAEE, conforme calendário escolar.</p>	<p>1. Proposição de temas pertinentes à deficiência visual e sua relação com questões sociais prementes; 2. Promover encontros para tratar de temas relativos à postura e relacionamento social e profissional com as pessoas com deficiência visual; 3. Elencar temas de interesse e buscar parcerias com a comunidade; 4. Nos dias de estudos e planejamento usar parte da carga para estudo junto com os demais CAEEs; 5. Organizar as demais atividades culturais e sociais.</p>	<p>1. Mantenedora/equipe diretiva/equipe pedagógica.</p>	<p>1. Durante a vigência deste PPP.</p>

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Relações com a comunidade</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar e estreitar as relações com as organizações da rede de proteção dos direitos da pessoa com deficiência; 2. Estreitar as relações com as escolas da rede regular de ensino dos estudantes com matrículas; 3. Estreitar relações com os demais CAEEs e organizações de e para pessoas com deficiência visual; 4. Promover encontros com as famílias; 5. Estabelecer relação com organizações nacionais de e para pessoas com deficiência visual. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Trazer representantes da rede de proteção dos direitos da pessoa com deficiência para ministrar palestras para funcionários do CAEE/ mantenedora/familiares; 2. Reunião no início do ano com as escolas regulares; 3. Cursos de formação para os professores da rede regular de ensino; 4. Promoção de encontros e reuniões de formação/técnica de atividades culturais/projetos promovendo atividades em conjunto com os CAEEs; 5. Ofertar cursos/palestras/ encontros/ eventos/ atividades externas em conjunto/ produção de material orientativo/redes de comunicação para tratar de assuntos diversos, integração família/ estudante/CAEE. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mantenedora/ equipe diretiva/ equipe pedagógica/docentes. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Durante a vigência deste PPP.
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Abandono/Evasão/Busca ativa</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mapear os estudantes evadidos do AEE; 2. Identificar os motivos do abandono/evasão; 3. Entrar em contato com as famílias/ estudantes/rede de proteção. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fazer o levantamento de quem abandonou as atividades/motivos, entrar em contato com a família; 2. Reavaliar algumas ações de acordo com os motivos identificados no levantamento; 3. Entrar em contato por meio de: telefonemas, mensagens de WhatsApp, visita da assistente social e rede de apoio. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mantenedora (serviço social e psicologia) / equipe diretiva/ equipe pedagógica/ administrativa. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Durante a vigência deste PPP.

5.3 Proposta Pedagógica do Atendimento Educacional Especializado

5.3.1. Introdução aos Programas do CAEE

A proposta pedagógica integral do CAEE, contempla a parte referente ao AEE e a Arte e Educação Física.

Nesta primeira parte, apresentamos os programas do AEE. Na segunda parte, acham-se os objetivos e os conteúdos referentes as atividades educativas da Arte e da Educação Física.

5.3.2. PROGRAMA: Práticas Educativas para uma Vida Independente - PEVI

Fundamentação Teórica

O programa Práticas Educativas para uma Vida Independente - PEVI tem como princípio favorecer a independência e autonomia para as pessoas com deficiência visual. Porém nem sempre o programa teve este nome.

Com a resolução CNE/CEB Nº 2 de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, até então chamada Atividade da Vida Diária – AVD, passa a ser designada por Atividades da Vida Autônoma e Social – AVAS.

Em 2008, após a aprovação do documento Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, o novo termo adotado passou a ser Atividades da Vida Autônoma – AVA e desta forma o trabalho educativo passou a ser diferenciado do trabalho clínico.

A Instrução nº 025/2018 SEED/PR adota a terminologia Práticas Educativas para uma Vida Independente – PEVI. Esclarecida a questão da nomenclatura, cabe destacar que tal programa preza pela autonomia e independência atendendo os princípios de igualdade de oportunidades, que constam na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

Considerando os princípios de igualdade de oportunidades educacionais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, segundo os quais a educação de qualquer estudante com deficiência tem os mesmos fins da educação geral, o Programa de AVD deve ter como meta, proporcionar ao estudante deficiente visual a oportunidade de conquistar o espaço que lhe é de direito como cidadão, buscando

desenvolver a autonomia e independência para a real integração social (BRASIL, 2001, p. 46).

Siaulys et al (2010) afirma que:

As rotinas da vida cotidiana são ferramentas importantes para a aprendizagem do ser humano, que vai assimilando os usos e costumes de sua gente, em um determinado tempo, e passa assim a ser considerado um membro do mundo social a que pertence (SIAULYS et al, 2010, p. 122).

O atendimento no Programa de PEVI é uma vivência, onde a pessoa com deficiência visual aprende a realizar as atividades da vida diária em sua casa, no trabalho, na escola e demais ambientes. São atividades funcionais contextualizadas, em que se planeja simulações de como cuidar da higiene pessoal, alimentação, boas maneiras, cuidar da casa etc., ou seja, as atividades rotineiras do dia a dia.

Quando se pensa nas atividades de PEVI, deve-se trabalhar na busca da independência da pessoa com deficiência visual, para obter melhores resultados, este atendimento precisa buscar uma maior aproximação e articulação com a família, já que muitas das atividades da vida autônoma são aprendidas e realizadas no/pelo núcleo familiar. Em se tratando da criança com deficiência visual, é necessário que ela seja ensinada, pois, o conhecimento ocorre quando esta internaliza e externaliza, realizando esse conhecimento nas atividades do seu dia a dia, com as outras pessoas e no meio que a cerca. Se esta for tratada de forma superprotetiva, ficará prejudicada em seu desenvolvimento.

Já as pessoas adultas que perderam a visão, são orientadas a frequentar o programa de PEVI quando se observa a necessidade que esta demonstra em voltar a realizar as atividades diárias de forma segura e independente.

A pessoa com deficiência visual quando bem orientada, se utiliza dos outros sentidos, a fim de tornar-se autossuficiente para executar as tarefas rotineiras do lar e conviver com mais autonomia em sociedade.

A conquista da cidadania da pessoa com deficiência visual se dá quando esta exerce papéis na sociedade em igualdade às demais pessoas. Podendo cuidar de si, de sua casa, do seu trabalho e assinar documentos.

É fundamental que todo cidadão com deficiência visual, seja capaz de realizar a sua assinatura em tinta mesmo sendo alfabetizado em braille, já que não existe assinatura em braille.

As pessoas cegas que não assinam são tratadas como se fossem analfabetas e passam por situações de constrangimentos no momento em que vão abrir uma conta ou um crediário ou quando não conseguem dar um autógrafo, assinar uma lista de presença, o comprovante de matrícula ou o diploma, firmar um contrato entre outros atos de rotina. (BRASIL, 2007, p. 41).

O ato de assinar para a pessoa com deficiência visual é fator essencial para o exercício de sua cidadania, pois sabendo assinar a sua documentação, esta não será como a dos analfabetos, que é feita através da impressão do polegar.

O desligamento do estudante do programa PEVI acontecerá quando ele demonstrar autonomia e independência, dentro de suas possibilidades e interesses, na realização de atividades da vida diária em sua casa, no trabalho, na escola e demais ambientes que frequenta.

INDICADORES PARA FREQUENTAR O PROGRAMA:

- Pessoas com deficiência visual que buscam independência e autonomia na realização das tarefas do dia a dia.
- Necessidade e interesse de independência e autonomia para tarefas da vida cotidiana.
- A presença do discurso de que não consegue fazer mais nada, de baixa autoestima, de menos valia.

OBJETIVO GERAL:

Orientar às pessoas com deficiência visual, no desenvolvimento de Práticas Educativas para uma Vida Independente, promovendo sua cidadania, independência e qualidade de vida.

CONTEÚDOS

A - HIGIENE E CUIDADOS COM O CORPO

- 1- Banho;

- 2- Mão e unhas;
- 3- Pé e unhas;
- 4- Higiene bucal;
- 5- Olhos, ouvidos e nariz;
- 6- Cabelos;
- 7- Higiene íntima (uso do banheiro, odores corporais, menstruação, desfralde);
- 8- Aparência pessoal (postura, maquiagem, depilação e cuidados com a barba).

B – VESTUÁRIO

- 1- Habilidades básicas para o uso do vestuário (diferentes tipos de botões, fivelas, ganchos, colchetes, alfinetes, zíper, velcro, cadarço, pequenos reparos em roupas);
- 2- Diferentes tipos de peças do vestuário (roupas, calçados e acessórios);
- 3- Uso de roupas em diferentes contextos (clima, lugares e eventos);
- 4- Como se vestir (vestir-se e despir-se, reconhecimento do lado certo da roupa, arrumação de golas e punhos de blusas, dobrar barras de calças, combinação de cores para o vestuário);
- 5- Conservação (lavar, passar e guardar roupas, calçados e acessórios em armários de modo funcional).

C – ALIMENTAÇÃO

- 1- Uso de talheres e guardanapos;
- 2- Postura à mesa (mastigação, não se debruçar sobre a mesa, não pegar comida com a mão, entre outros);
- 3- Habilidades sociais em restaurantes, padarias, feiras, lanchonete e similares;
- 4- Servimento de alimentos líquidos e pastosos com autonomia;
- 5- Preparação e manipulação de alimentos (higiene, manipulação e preparação de alimentos).

D – ORGANIZAÇÃO E LIMPEZA

- 1- Arrumação da mesa para diversos tipos de refeições e ocasiões;
- 2- Utilização, limpeza e conservação de utensílios domésticos, de cozinha, eletrodomésticos e eletroportáteis;
- 3- Limpeza, conservação, organização e pequenos reparos dos ambientes;
- 4- Organização e uso de roupa de cama, mesa e banho;
- 5- Jardinagem.

E – CUIDADOS COM A SAÚDE

- 1- Noção de primeiros socorros, prevenção de acidentes e gerenciar medicamentos.

F – HABILIDADES SOCIAIS

- 1- Regras de convivência em diferentes contextos, gerenciar finanças, assinatura em tinta, compras em estabelecimentos comerciais.

G – GESTAÇÃO

H – PUERPÉRIO E CUIDADOS COM BEBÊ

5.3.3 PROGRAMA: Orientação e Mobilidade em Contexto Escolares e não Escolares - OM

Fundamentação Teórica

Historicamente as técnicas de Orientação e Mobilidade - OM foram desenvolvidas nos Estados Unidos, após a Segunda Guerra Mundial, no ano de 1945, de forma sistematizada pelo primeiro-tenente e médico oftalmologista do Valley Forge Hospital, Dr. Richard Hoover que:

[...] observando os ex-combatentes cegos dos programas de reabilitação concluiu que “*as pessoas cegas em meu país se movem miseravelmente*”, a partir de suas observações constituiu uma equipe e se propôs a estudar o problema e procurar alternativas que pudessem mudar esse quadro. Em 1950, após estudos relacionados a problemática da cegueira e a mecânica da marcha, criou uma bengala

mais longa e mais leve, para ser utilizada como uma extensão do dedo indicador para sondar através da percepção tátil-cinestésica o espaço à frente, detectando a natureza e condição do piso, existência de obstáculos, depressões, aclives, declives, localizar pontos de referência e proteger a parte inferior do corpo de colisões. (BRASIL, 2003, p. 167)

Segundo Felipe (1997) as técnicas de OM chegaram ao Brasil no fim da década de 1950. Elas foram sendo sistematizadas de forma consistente e fundamentadas por diversos artigos acadêmicos. A participação das pessoas com deficiência visual nesses programas iniciais de OM foi fundamental para a evidência prática de que os mesmos se mostravam bastante satisfatórios à locomoção dessas pessoas.

Mesmo sendo criado há mais de meio século, o programa de OM ainda se embasa nas técnicas desenvolvidas pela equipe precursora do Dr. Richard Hoover. Equipe reconhecida pela perspicácia, comprometimento e liderança na modificação do comprimento das bengalas, que anteriormente eram menores e mais pesadas, o que dificultava a locomoção efetiva das pessoas com deficiência visual. A bengala de Hoover ou bengala longa foi uma simples, nova e mais acessível possibilidade que se expandiu pelo mundo. Comumente confeccionada na cor branca, constitui-se como um símbolo mundial da cegueira.

Para pessoas com baixa visão a bengala utilizada é a de cor verde. Em 1996, a professora de Educação Especial Perla Mayona criou a bengala verde de “ver-de-outra-maneira”, “de-ver-de-novo”. A intenção foi contribuir para que a pessoa com baixa visão aceite usar a bengala, para que as outras pessoas identifiquem a pessoa com baixa visão e para construir uma noção de pertencimento a um grupo imerso na invisibilidade social (ROCHA, 2018). Com relação às pessoas com surdocegueira a cor da bengala utilizada é branca com listras vermelhas.

A OM é muito mais que o simples ensino das técnicas para o uso da bengala longa. Daí a necessidade do professor de OM, estar devidamente preparado para, também, considerar os aspectos biopsicossociais e cognitivos que surgirem na prática da locomoção dependente ou independente, durante o desenvolvimento do programa (BRASIL, 2001, p.64).

O programa de OM tem como princípios fundamentais promover a autonomia e a independência da pessoa com deficiência visual, proporcionando condições de locomover-se de um lugar para outro com independência, exercendo o seu direito de cidadão de ir e vir. (Art. 5º, inciso XV, da Constituição Federal de 1988).

O professor especialista de OM deve se preocupar com a questão emocional do indivíduo com cegueira adquirida, pois esta nova condição exige em reordenamento do aparato psíquico a fim de constituir-se como pessoa com deficiência visual. O luto pela perda da visão, o impacto na vida pessoal, familiar, e social, quais os novos objetivos profissionais do estudante, o que é ser deficiente visual para ele, como vai gerenciar sua vida a partir de agora, quais serão seus novos padrões de comportamento e questões de ordem política e social, seus direitos e deveres.

O programa de OM constitui-se num conjunto de ações educativas, aplicadas por professor especialista, que visa a aprendizagem da pessoa com deficiência visual, através do ensino de práticas educativas de locomoção dependente e independente, com e sem bengala. É também imprescindível para o trabalho de OM a consonância com a equipe multiprofissional do CAEE e a participação da família.

A Orientação para o deficiente visual é o aprendizado no uso dos sentidos para obter informações do ambiente: saber onde está, para onde quer ir e como fazer para chegar ao lugar desejado. A pessoa para se orientar pode usar a audição, o tato, a cinestesia (percepção dos seus movimentos corporais), o olfato e a visão residual² (quando tem baixa visão) para se orientar. A Mobilidade é o aprendizado para o controle dos movimentos de forma organizada, segura e eficaz (FELLIPE, 2001, p.5).

²O termo visão residual é bastante comum na área da deficiência visual e remete a condição da visão em que há uma visão funcional, seja para percepção luminosa, mobilidade, percepção de cores ou outras habilidades. Porém, nos últimos anos tem-se visto cada vez mais o termo visão funcional, por ter uma perspectiva mais positiva da visão do sujeito. Neste documento o termo visão residual será mantido apenas quando se tratar de citações.

Nos estudos realizados por Hoffmann (1999, *apud* SANTOS & CASTRO, 2013, s/p), diversos são os benefícios que a pessoa com deficiência visual pode ter com a aprendizagem de práticas educativas de OM: autoconfiança, integração, contato social, oportunidade de emprego.

Segundo o parecer técnico da Organização Nacional dos Cegos do Brasil - ONCB de 23 de março de 2017:

O objetivo das técnicas de OM é o de proporcionar a pessoa com deficiência visual condições para que possa desenvolver sua capacidade de se orientar e se movimentar com independência, segurança, eficiência e adequação, de acordo com seu potencial biopsicossocial; cabendo ao usuário transpor os conhecimentos e técnicas adquiridos durante as sessões para as diversas situações do dia a dia (PARECER TÉCNICO DA ORGANIZAÇÃO NACIONAL DOS CEGOS DO BRASIL, 2017).

A partir de uma avaliação inicial o programa de OM irá desenvolver os requisitos básicos relacionados ao: domínio cognitivo, psicossocial e psicomotor, desde a primeira infância até a terceira idade. São também contemplados: o treinamento dos sentidos para identificação de pontos de referência e pistas ambientais; as técnicas de autoproteção, as habilidades básicas quanto as técnicas com a utilização do guia vidente; técnicas com a bengala longa; o desenvolvimento da orientação e comunicação para melhor interação física e social com os ambientes e às pessoas; a locomoção em áreas residenciais e comerciais, áreas específicas (casa, escola, igreja, trabalho e lazer) e as vivências especiais envolvendo a utilização dos transportes públicos coletivos e individuais.

Com relação ao mobiliário urbano (postes, bancos, floreiras, lixeiras, *guardrail*, bicicletários, pontos de ônibus etc.) e recursos de acessibilidade (piso tátil, mapas táteis e totens em braille) o programa de OM também desenvolve estratégias para que a pessoa com deficiência visual possa reconhecer, utilizar e proteger-se destes aparatos.

Esse programa é pré-requisito fundamental para o melhor aproveitamento das outras formas de locomoção como a utilização do cão-guia e o uso de recursos eletrônicos mais sofisticados.

As aulas de OM são individualizadas, mas, podem ocorrer momentos coletivos como: passeios turísticos, pequenas viagens, incursão em espetáculos culturais e artísticos.

A pessoa matriculada no programa de OM que aprendeu com eficiência e segurança o uso das técnicas previstas será considerada apta a se locomover independente, após avaliação de observação direta de seu desempenho nos mais diversos ambientes de maneira desenvolva e segura.

Indicadores para Frequentar o Programa:

Limitação da mobilidade em função da deficiência visual; falta de autonomia e independência na locomoção, independentemente da idade; exclusão social pela ausência de mobilidade independente.

Objetivo Geral:

Proporcionar à pessoa com deficiência visual conhecimentos teóricos e domínio das técnicas de OM, visando a autonomia e independência nos aspectos da locomoção, da comunicação e relacionamento social, respeitando sua individualidade, condição, interesse, necessidade e desenvolvimento psicossocial.

Conteúdos:

Os conteúdos propostos seguem a orientação do MEC (BRASIL, 2001):

A. Desenvolvimento e Utilização dos Sentidos (tato, audição, olfato e paladar):

- Utilização da visão funcional para pessoas com baixa visão
- Atividades rítmicas, deslocamentos variados integrando movimento e sons;
- Atividades de percepções de sons, ruídos, músicas e luzes;
- Atividades de percepção olfativa e tátil;
- Atividades de propriocepção para aquisição de habilidades no reconhecimento de pistas referenciais.

B. Aquisição e o Desenvolvimento do Sentido de Orientação:

- Onde estou?
- Para onde vou?
- Como vou?
- Pontos de referência
- Pistas referenciais
- Enquadramento e tomada de direção
- Mapa mental
- Localização de objetos

C. Técnicas de Mobilidade Dependente com Guia Vidente:

- Técnica básica para deslocamento com guia vidente;
- Técnica para mudança de direção;
- Técnica para troca de lado;
- Técnica para passagens estreitas;
- Técnica para passagens por portas;
- Técnica para sentar-se com a ajuda do guia vidente;
- Técnica para sentar-se em auditório ou assentos perfilados.

D. Mobilidade Independente em Ambientes Fechados:

- Técnicas de autoproteção: superior e inferior
- Rastreamento com a mão
- Enquadramento e tomada de direção
- Método de pesquisa - localização de objetos
- Método de pesquisa - familiarização com ambientes

E. Técnicas de Mobilidade Independente com o Auxílio da Bengala Longa:

- Técnica de Hoover;
- Técnica da quebra de Hines;
- Técnica em diagonal;
- Técnica para rastreamento;

- Técnica para varredura;
- Técnica para detecção e exploração de objetos;
- Técnica para subir e descer escadas;
- Técnica para familiarização e deslocamento na escola.
- Técnica para detectar e localizar linhas gerais;
- Técnica para acesso a elevadores;
- Técnica para reconhecimento de áreas residenciais;
- Técnica para travessia de rua;
- Técnicas para reconhecimento de áreas comerciais;
- Técnicas para travessia de rua com semáforo;
- Técnicas de pedido e aceitação de ajuda;
- Técnica para utilização de estabelecimentos comerciais;
- Técnica para mobilidade em áreas com intenso tráfego de pedestres;
- Técnicas para atendimentos em restaurantes, lanchonetes e panificadoras;
- Práticas de comunicação e relacionamento com a comunidade.

F. Vivências Especiais:

- Saídas monitoradas pelo professor;
- Meios de transportes públicos coletivos e terminais;
- Automóveis: entrada e saída;
- Meios de transportes públicos individuais;
- Elevadores;
- Escadas rolantes;
- Portas giratórias;
- Bancos e estabelecimentos comerciais;
- Shopping Center e grandes magazines;
- Restaurantes e lanchonetes;
- Postos de gasolina;
- Hipermercados, supermercados e mercados de bairro;
- Estações rodoviárias e aeroportos

- Espaços públicos;
- Relacionamento e comunicação em estabelecimentos comerciais e espaços públicos.

G. Conceitos do Meio- Ambiente e Mobiliário Urbano:

Trabalho desenvolvido por meio da experiência sensorial, mapas táteis ou maquetes.

- Calçada, pista Tati (direcional ou de alerta) sinal sonoro, poste de luz, poste de placa, caixa de correio, caixa de telefonia, meio fio, rampa, sarjeta, cano de esgoto, lixeira, entrada de estacionamento, recuo de prédios, portões, guia rebaixada, muro, esquina, canto de prédio, hidrante, caçambas, área de construção, contorno, semáforo, bifurcação, intersecção, curva, bloco, rua sinuosa, travessia elevada, pedestre, mão de direção, tráfego, numeração de endereço, faixa de segurança, rua de mão única, rua de mão dupla, lodo, lama, gramado e piso de madeira (deck).

5.3.4. PROGRAMA: Uso de Tecnologias Assistivas e Usabilidade e Funcionalidade da Informática Acessível

Fundamentação Teórica:

O direito à educação para todos é um dos temas norteadores das políticas educacionais em todo mundo. Tem-se buscado colocar em evidência aqueles que, por muito tempo, não foram destinatários do direito à educação, o que nas palavras de Cury (2008) são denominados de sujeitos da privação, pois foram excluídos do direito à educação. Este grupo é formado por pessoas com deficiência, negros, quilombolas, indígenas e aquelas fora da faixa etária legal.

Na atualidade praticamente todos os países garantem, em suas constituições, o direito de acesso, permanência e sucesso à educação básica. Ele é reconhecido como um direito social, portanto, bem público, que deve ser provido pelo Estado, com a perspectiva de ser fundante da cidadania, da vida social e política e para inserção no mundo do trabalho (CURY, 2007).

A Lei nº 13.146 de 2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, trouxe uma nova perspectiva para o conceito sobre deficiência já em seu Artigo 2º:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

A Lei desloca a deficiência de uma visão centrada apenas no sujeito para uma visão relacional do sujeito com o meio que o cerca, os lugares que frequenta, as barreiras existentes nesses contextos. Esse entendimento redimensiona a questão da deficiência, o que permite afirmar que há contextos mais ou menos inclusivos, a depender das barreiras existentes. A tecnologia tem um papel importante na minimização das barreiras, na melhoria das condições de acesso.

Mizrahi e Rocha (2016) constataram que, principalmente nas redes públicas de ensino brasileiras, há carência de ferramentas, metodologias e infraestrutura física que garantam à população de estudantes com deficiência condições de acesso ao ensino e às possibilidades de inclusão. Fatores que podem manter essas barreiras à participação da pessoa com deficiência na sociedade são a inexistência de soluções tecnológicas, a indisponibilidade ou seu custo elevado.

A Lei nº 13.146 de 2015 esclarece sobre alguns termos que são caros para a educação das pessoas com deficiência e que são recorrentes no decorrer desse documento. De acordo com o Artigo 3º:

Acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida.

Tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços

que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2015).

Dessa forma a tecnologia é compreendida como uma das formas de melhorar ou ampliar a acessibilidade para as pessoas com deficiência. Mortimer (2010) destaca que o impacto que a Tecnologia Assistiva tem, atualmente, na vida das pessoas com deficiência visual pode ser comparado ao impacto causado pelo Sistema Braille há mais de 190 anos, quer dizer, ambos foram e são revolucionários.

A Tecnologia Assistiva - TA, por ser uma ferramenta para a atividade autônoma da pessoa com deficiência, possibilita uma maior independência para e é um apoio importante na inclusão escolar (GALVÃO FILHO, 2012).

São diversos os conceitos de TA, tanto em nível nacional quanto em nível internacional. No Brasil, o Comitê Nacional de Ajudas Técnicas - CAT, que passou a ser denominado Comitê Interministerial de TA (SNPD, 2012), em reunião plenária de 14 de dezembro de 2007, aprovou, por unanimidade, o seguinte conceito:

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (GALVÃO FILHO et al., 2009, p. 26)

Quando se pensa em tecnologia, se faz necessário esclarecer a terminologia empregada na área. Sonza, Salton e Carniel (2016) esclarecem que atualmente há tecnologias em diversos espaços sociais, porém nem toda tecnologia pode ser considerada TA. De um modo as tecnologias são separadas por áreas temáticas como tecnologia mecânica e digital. Já a TA se define dessa forma por sua finalidade, que é a promoção da autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social das pessoas com deficiência.

Os recursos de TA, de acordo com Startoretto e Bersch (2014), são divididos em 11 categorias:

- Auxílios para a vida diária;
- Comunicação aumentativa e alternativa;
- Recursos de acessibilidade ao computador;
- Sistemas de controle de ambientes;
- Projetos arquitetônicos para acessibilidade;
- Órteses e próteses;
- Adequação postural;
- Auxílios de mobilidade;
- Auxílios para cegos ou pessoas com baixa visão;
- Auxílios para surdos ou pessoas com déficit auditivo;
- Adaptações em veículos.

A TA que diz respeito ao público-alvo atendido no Atendimento Educacional Especializado da área da deficiência visual são aquelas compreendidas como auxílios para cegos ou pessoas com baixa visão. Startoretto e Bersch (2014) ressaltam a importância dos critérios na escolha do recurso de Tecnologia Assistiva, que devem estar de acordo com a indicação do profissional da área e da efetiva aceitação pela pessoa com deficiência visual, que está relacionada com adequação e contexto de uso.

No mercado há uma variedade de produtos, softwares, sistemas operacionais, aplicativos, sintetizadores de voz, leitores de tela, ampliadores de tela e sites acessíveis para a pessoa com deficiência visual, como as impressoras braille computadorizada, os scanners, o Sistema Operacional Dosvox, o NVDA - *NonVisual Desktop Access*, o JAWS - *Job Access With Speech*, o ORCA (para Linux), as Lupas eletrônicas, os livros e obras digitais e os recursos de acessibilidade dos sistemas operacionais como Windows, *Android* e *IOS*.

As pessoas com deficiência visual precisam ser ensinadas a utilizar as Tecnologias Assistivas de forma autônoma em algum lugar onde esses conhecimentos são organizados e disponibilizados. Os conteúdos da TA e

Informática Acessível são indispensáveis na formação social, educacional e profissional destas pessoas.

Quando se fala em uso de tecnologias na educação, deve-se procurar compreender que a inserção desses recursos visa contribuir para a melhoria do material didático-pedagógico através de mecanismos tecnológicos modernos, e não meramente atrativo da utilização do computador. Assim como a televisão, o computador não veio desvirtuar os caminhos do ensino em sala de aula e muito menos substituir o professor, mas oferecer mais um recurso atrativo para os elementos que compõem o processo de aprendizagem (SILVA, SILVA, 2006, p. 124).

Nos dias de hoje, é verdadeiramente impossível pensar na inclusão educacional, social e laboral das pessoas com deficiência visual sem antes a inclusão no universo das Tecnologias Assistivas, que utilizam os programas de leitores de tela e sintetizadores de voz, disponíveis por meio de diversos dispositivos e aplicativos já existentes.

Os recursos de informática são fundamentais para o estudo, lazer, pesquisa e trabalho, favorecendo a independência e autonomia das pessoas com deficiência visual. O acesso aos softwares ampliados, sonoros e à internet promove a pessoa com deficiência visual, incluindo-o na era digital, favorecendo as relações interpessoais, a comunicação independente nas atividades de leitura e escrita além das atividades escolares e profissionais (GASPARETTO et al *apud* GASPARETO, 2012, p. 166).

A pessoa com deficiência visual será desligada do programa quando alcançar autonomia e independência no uso de recursos tecnológicos de informática acessível ou Tecnologia Assistiva necessários em seu dia a dia.

Indicadores para Frequentar o Programa:

- A necessidade do acesso aos recursos tecnológicos presentes na sociedade, tendo em vista a busca da autonomia pessoal, educacional e profissional.
- O interesse das pessoas com deficiência visual em estar inserido e conectado ao mundo virtual.

- A necessidade das pessoas com deficiência visual, na realização de atividades, pesquisas e trabalhos acadêmicos.

Objetivo Geral:

Proporcionar às pessoas com deficiência visual, o acesso e aprendizagem operacional dos recursos tecnológicos que objetivam promover sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão digital, ampliando a comunicação e o aprendizado para o ambiente escolar, laboral e pessoal.

Conteúdos:

A. DIGITAÇÃO

- Memorização o teclado alfanumérico;
- Memorização as teclas de pontuação, sinais gráficos e acentos;
- Memorização da posição das teclas: TAB, ESC, Backspace, delete, home, end, pgup, pagedn, insert, enter, ctrl, alt, altgr, capslook, shifht, pause, prtSc, enter, iniciar e fn (notebook), aplicação, cima, baixo, direita e esquerda;
- Compreensão da função das teclas: TAB, ESC, Backspace, delete, home, end, pgup, pagedn, insert, enter, ctrl, alt, altgr, caps look, shifht, pause, prtSc, enter, iniciar e fn (notebook), aplicação, cima, baixo, direita e esquerda, e sua aplicabilidade nos editores de texto e navegação na internet;
- Memorização da posição e as funções das teclas f1, f2, f3, f4, f5, f6, f7, f8, f9, f10, f11 e f12.

B. Acessibilidade no Sistema Operacional do Computador

- Lupa;
- Teclado virtual;
- Narrador;
- Alto contraste.

C. Dosvox

- Configuração da voz e velocidade no Dosvox;

- Utilização do Edivox, para criar e editar textos;
- Conhecimento e utilização das opções de arquivos, subdiretórios, diretórios;
- Conhecimento e utilização das opções de discos;
- Conhecimento e utilização do webvox;
- Conhecimento e utilização da calculadoravox;

D. Leitor de Tela NVDA³

- Instalação do NVDA;
- Configuração de voz e velocidade da voz;
- Aprendizagem dos comandos do NVDA, para utilização do Windows;
- Exploração da Área de trabalho;
- Exploração do Menu iniciar;
- Exploração do Meu Computador;
- Criação de arquivos e pastas;
- Utilização do Navegador de internet;
- Realização de pesquisas, salvamento de páginas e baixar arquivos;
- Utilização de discos removíveis;
- Utilização de editor de textos do pacote office;
- Criação de endereço eletrônico;
- Recebimento, envio, salvamento, cópia e baixar correspondência eletrônica;
- Salvamento de arquivos e pastas em disco local e disco removível;
- Livros digitais.

E. MECDAISY

- Configuração do instalador, escolhendo a voz e a velocidade que melhor se adapte;

³ Com opção de aprendizagem de outros leitores como o jaws, desde que no computador da pessoa com deficiência visual.

- Salvamento de livros no diretório do tocador;
- Execução do livro acessível através do CD;
- Seleção de texto, marcar página e inserir comentários.

F. Sistema Operacional Android / IOS (SMARTPHONES E TABLETS):

- Utilização dos recursos básicos do Sistema Android ou IOS;
- Utilização de recursos básicos Sistema Android por meio de gestos do TalkBack;
- Utilização recursos básicos Sistema IOS por meio de gestos do VoiceOver;
- Digitação;
- Aplicativos para pessoas com deficiência visual;
- Aprendizagem de comando de voz (SIRI para IOS e OK Google no Android).

G. Linha Braille

- Conhecimento sobre a linha braille e todas as suas funções;
- Ensino de como colocar e tirar o cartão de memória na linha braille;
- Exploração das opções no menu;
- Digitação no teclado da linha braille;
- Leitura na linha braille.

5.3.5. PROGRAMA: Ensino do Sistema Braille

Fundamentação Teórica

Nesta fundamentação teórica deseja-se fazer alguns apontamentos sobre o ensino dos pontos em relevo, popularizado como Sistema Braille⁴. Neste exercício, destaca-se a intenção de aproximar as pessoas com deficiência visual das pessoas videntes e de buscar uma aproximação do sistema de escrita comum (em tinta) do sistema de escrita em relevo.

⁴ Em 10/7/05, a Comissão Brasileira do Braille (CBB) recomendou a grafia braille, com “b” minúsculo e dois “l” (éles), respeitando a forma original francesa, internacionalmente empregada (DUTRA, 2005). Porém, quando se referir ao educador Louis Braille e quando o sobrenome Braille fizer parte do nome de instituições, grafa-se Braille. A CBB manteve a grafia Sistema Braille, como nome próprio e não como termo técnico.

A leitura tátil e de escrita através de um código, usado por pessoas com deficiência visual, nem sempre foi o Sistema Braille. A primeira tentativa de ensino de leitura e escrita para pessoas com deficiência visual foi o método criado por Valentin Haüy em 1784, quando fundou a primeira escola para cegos no mundo, em Paris – o Instituto Real dos Jovens Cegos. O método consistia na representação dos caracteres comuns em linhas em alto relevo (BRASIL, 2006).

A contribuição de Valentin Haüy foi valerosa na educação de pessoas com deficiência visual:

Além da fundação do primeiro instituto para os cegos, ele começou a utilizar letras em relevo, impressas sobre papel, para que pudessem ser lidas pelos cegos. Mediante esse procedimento foram editados os primeiros livros que podiam ser lidos por cegos e videntes. Sabe-se que esse método teve pouca eficácia, embora facilitasse a leitura, mesmo de forma lenta, pois deveria seguir o contorno das letras, no entanto a escrita tornava-se muito complicada ou, muitas vezes, nem existia (RICHARDSON, 2009, p. 83, 84).

O método de Haüy era ensinado para os alunos cegos no Instituto Real dos Jovens Cegos de Paris. Louis Braille (1809 - 1852) conseguiu uma bolsa para estudar nessa instituição quando tinha dez anos. No Instituto pode fazer a leitura de alguns livros através do método oficial de leitura para cegos da época – o sistema de Valentin Haüy, sistema pelo qual aprendeu a ler. Louis Braille tomou conhecimento de um outro método, criado por Charles Barbier:

Em 1826, não sabemos bem em que estação do ano, Braille estava certa vez sentado num café, ouvindo ociosamente a leitura das leituras do dia, feita por Denise, sua fiel companheira [...] 'O Sr. Charles Barbier, ex capitão do exército' – lia a jovem – de novo 'acha que seu sistema de transmissão noturna de mensagens talvez pudesse ser ensinado aos cegos, para que o desenvolvessem em seu benefício'. 'Leia de novo, leia de novo!' gritou Braille. Denise leu todo artigo novamente. Dizia que o capitão Charles Barbier do exército francês havia inventado um sistema pelo qual uma sentinela, num posto avançado, podia receber a mensagem de outra, e lê-la sem necessidade de luz (KUGELMASS, 1951, p. 69).

A comunicação criada por Barbier tinha algumas especificidades: não poderia chamar atenção do inimigo, sendo assim silenciosa e no escuro. Ela consistia numa série de combinação de doze pontos salientes em folha de papel, conhecido como sonografia (SIAULYS; PIRES, 2004).

Braille, que já utilizava o Sistema de Haüy, encontrou maiores possibilidades no método de Barbier. Com o uso intensivo do método começou a perceber as fragilidades do mesmo: não era possível o conhecimento da ortografia, já que o sistema representava os sons; a ausência de símbolos para pontuação, acentos e números, símbolos matemáticos e notação musical e lentidão na leitura, pela complexidade das combinações entre os símbolos (ESTEVIÃO, 2018). Braille encarou essas falhas, como um desafio: revolucionar o sistema criado por Barbier, e assim, após três anos de pesquisa e estudo, nasceu o Sistema Braille, tal como se conhece e é utilizado até hoje, mundialmente:

Voltou Braille a pensar em pontinhos. E um dia teve a idéia de pontos em variação, isto é de pontos que pudessem alterar com aquilo que ele chamava de "alfabeto que se dobrava sobre si mesmo". Daí deduziu ele a chave de seu sistema, a famosa "célula Braille", como é chamada. Esta "célula" não apenas resistiu à ação do tempo, mas também gerou acrimoniosos debates em todo mundo, entre as pessoas ligadas à educação dos cegos, e entre os próprios cegos. Depois de refinar seu sistema, Braille, quando se divertia com o seu próprio código, descobriu pasmado que podia usá-lo na aritmética, na álgebra e até nas matemáticas superiores. Também não tardou a descobrir que ele também podia ser aplicado à música. Tão perfeito era seu sistema de "célula" que pode ser aplicado a toda forma de empreendimento e conhecimento humano (KUGELMASS, 1951, p. 75).

O Sistema Braille foi concluído em 1824, quando seu inventor tinha apenas 15 anos de idade. É um código constituído de 06 (seis) pontos que permite 63 (sessenta e três) combinações que lhe atribuem caráter de versatilidade, possibilitando o seu uso em todas as línguas do mundo, além de sua perfeita adaptação a vários ramos da ciência. O sistema é distribuído em sete linhas ou séries e cuja sequência é denominada de ordem Braille: a primeira série, chamada de série superior, utiliza os pontos superiores 1, 2, 4 e 5; a segunda série é formada pela adição do ponto 3 a cada um dos sinais da primeira série; já a terceira série é resultado da adição dos pontos 3 e 6 aos sinais da primeira série. A quarta série resulta da adição do ponto 6 aos sinais da primeira série; a quinta série é formada pelos sinais da primeira série posicionadas na parte inferior da cela 2, 3, 5 e 6; a sexta série forma-se com a combinação dos

pontos 3, 4, 5 e 6 e a última série é formada por sinais que utilizam os pontos da coluna direita da cela 4, 5 e 6 (SIAULYS; PIRES, 2004).

A característica principal do Sistema Braille, reside no fato de ser uma comunicação totalmente prática, eficiente e fácil, assegurando à pessoa com deficiência visual um completo e eficaz mecanismo no processo ensino-aprendizagem da leitura e escrita.

Para a escrita do Braille é utilizado a reglete, punção, máquina braille e a linha braille. Com esses materiais também é possível a escrita e a leitura dos códigos matemáticos, de física e química, informática e as notas musicais em todas as línguas.

O Sistema Braille aplicado à Matemática também foi proposto por seu inventor na revisão editada em 1837. Nesta época, foram apresentados os símbolos fundamentais para algarismos, bem como as convenções para a Aritmética e para a Geometria. Desde então, novos símbolos foram criados, determinados pela evolução técnica e científica, e outros foram modificados, provocando estudos e tentativas de se estabelecer um código unificado, de caráter mundial, o que foi inviabilizado pela acentuada divergência entre os códigos. (BRASIL, 2006, p. 66).

O sistema foi padronizado apenas em 1878, vinte e seis anos após a morte de seu criador, Louis Braille.

A escrita e a leitura são fatores importantes para todas as pessoas, principalmente no início da vida acadêmica, momento em que elas estão na escolarização e precisam dar conta de todas as suas responsabilidades enquanto estudante.

As crianças videntes estão em contato diariamente com elementos estimuladores à sua alfabetização. Ela interage com rótulos, revistas, livros infantis, filmes etc., facilitando assim o reconhecimento dos símbolos que posteriormente serão utilizados para sua alfabetização. Enquanto as crianças com deficiência visual não têm o estímulo visual com relação à escrita e leitura. Pode-se observar uma desvantagem, já que este estímulo não acontece de forma natural, sendo necessária a utilização dos outros sentidos e a aprendizagem sistemática de um sistema que possibilita a alfabetização, no caso o Sistema Braille.

Para alfabetização em Braille não existe uma metodologia específica. Segundo Sá; Campos e Silva (2007) *apud* Mosquera (2010):

Qualquer método pode ser usado, desde que respeitem as necessidades de compreensão da natureza perceptivo-tátil e não visual adotada no ensino de crianças deficientes visuais. Em suma, o braille oferece ao cego a possibilidade de acesso ao conhecimento, e se este for alcançado o objetivo está sendo cumprido. Assim, para que o aluno cego não perca o interesse e a motivação no ambiente escolar é muito importante fornecer recursos que favoreçam os seus outros sentidos (MOSQUERA, 2010, p.84).

Deste modo, o processo da escrita e da leitura dos pontos em relevo, organizados num conjunto integrado, lógico e coerente, exige muito mais do que apenas o tato na realização da tarefa. Quando Vygotsky (1989, p. 82) afirma que "[...] a palavra vence a cegueira", ele atribui centralidade na palavra como mediação na formação das conexões neuronais e, por conseguinte, nas aptidões que correspondem aos signos.

As representações mentais são registros de formas e imagens, assimiladas pelo cérebro humano. Assim como as pessoas videntes que aprenderam escrever e ler, gravaram imagens (grafia) das letras, palavras e frases, as pessoas cegas que também aprenderam escrever e ler no sistema em relevo, igualmente, fizeram o mesmo processo, isto é, gravaram imagens dos pontos que são correspondentes a letras, palavras e frases.

É necessário deixar aqui registrado que, ensinar a escrita e a leitura para estudantes videntes que se utilizam da escrita a tinta, é exatamente o mesmo que ensinar a escrita e a leitura no Sistema Braille, para pessoas cegas. Altera-se apenas as vias, os sinalizadores, em vez da visão, o tato. A mudança do sinalizador, do órgão da visão para o tato, não altera o princípio básico que segue sendo o mesmo na educação das pessoas videntes e das pessoas com deficiência visual.

Por fim, também é preciso desconstruir a falsa ideia que o Braille é um sistema difícil de ser ensinado e que as pessoas com deficiência visual encontram dificuldades no aprendizado. Evidentemente que, por se tratar de um sistema complexo, tanto quanto também é o sistema da escrita e leitura a tinta,

exige esforço e dedicação dos sujeitos que estão na relação, ou seja, professores (as) e estudantes.

O estudante com deficiência visual, em fase de escolaridade, poderá ser desligado do programa de Ensino de Sistema Braille se demonstrar domínio e autonomia de leitura e escrita em Braille. Já as demais pessoas da comunidade permanecerão ou não no programa enquanto houver interesse.

Indicadores para Frequentar o Programa:

- Crianças e estudantes com deficiência visual matriculadas na Educação Infantil e Ensino Fundamental;
- Pessoas da comunidade com deficiência visual que têm interesse na aprendizagem do Sistema Braille.

Objetivo Geral:

Proporcionar à pessoa com deficiência visual acesso à escrita e leitura por meio do Sistema Braille.

Conteúdos:

Alguns conteúdos elencados são baseados nas orientações do MEC sobre a escrita e leitura do Sistema Braille (2018)

A. Contextualização Histórica:

- Conhecimento sobre a história de Louis Braille;
- Histórico do Sistema Braille;
- Definição e compreensão do Sistema Braille.

B. Aprimoramento da Conscientização do Sentido Tátil/pré Braille:

- Discriminação pelo tato dos segmentos de linhas pontilhadas em relevo e dos espaços existentes entre elas;
- Coordenação da articulação e movimentos de mãos e dedos para leitura do Sistema Braille;
- Identificação das semelhanças e diferenças entre caracteres em relevo;
- Discriminação pelo tato de diversas texturas;

- Reconhecimento e discriminação de direita, esquerda, em cima, embaixo, frente e atrás;
- Aquisição da noção espacial de: acima-abaixo, princípio-fim;
- Coordenação dos movimentos das mãos no sentido horizontal, da esquerda para a direita, vertical, de cima para baixo, necessários à leitura no Sistema Braille;
- Realização de atividades de coordenação motora fina como: recortar, rasgar, separar objetos pequenos, exercícios de pinça e colagem;

C. Conhecimento dos Recursos e Materiais para a Escrita do Sistema Braille (Reglete, Máquina braille e Linha braille):

Reglete e punção:

- A função da cela braille com a posição dos pontos da direita e da esquerda;
- Mecanismo de abrir e fechar a reglete;
- Manuseio correto do punção;
- Orientação de como encaixar a reglete nos orifícios da prancha;
- Ensino de como colocar e retirar o papel da reglete;
- Orientação para que descubra as fileiras de celas que formam a parte superior da reglete;
- Exploração da cela na reglete;
- Perfuração livre a fim de que entre em contato com os pontos do Sistema Braille;
- Exercícios de perfuração, colocando apenas um ponto em cada cela, em qualquer posição;
- Perfuração dos seis pontos da cela;
- Memorização dos pontos da cela braille.

Máquina Braille:

- Conhecimento sobre a máquina braille e todas as suas funções;

- Ensino de como colocar e tirar o papel da máquina braille;
- Ensino sobre a posição dos pontos das teclas da máquina braille;
- Digitação na máquina braille.

Escrita e leitura do Sistema Braille:

- Relação entre os pontos da cela Braille e as letras do alfabeto;
- Leitura e escrita das letras da ordem do Braille (sete séries);
- Leitura de letra por letra do alfabeto;
- Sinais simples e compostos;
- Escrita e a leitura de palavras e textos;
- Memorização dos pontos das letras acentuadas, sinais de pontuação, sinal de maiúscula, sinal de número, números ordinais e cardinais, algarismos romanos;
- Variantes tipográficos;
- Sinais acessórios;
- Conhecimento e memorização da simbologia da matemática;
- Operações fundamentais escritas na reglete ou na máquina braille e resolvidas no Soroban;
- Grafia química e física braille;
- Sinais simples da escrita braille em contexto informático;
- Normas técnicas para produção de textos em braille;
- Sinais convencionais em outros idiomas.

5.3.6. PROGRAMA: Ensino do Uso e Funcionalidade de Recursos Ópticos e não Ópticos

Fundamentação Teórica:

A perda gradativa da visão, por determinados fatores clínicos e ambientais, produz mudanças individuais na vida das pessoas, impactando negativamente nos aspectos emocionais, afetivos e psicológicos, além de influenciar nas relações sociais, familiares, educacionais e laborais.

Evidentemente que a perda da visão não impacta negativamente da mesma maneira todas as pessoas. Não obstante esta consideração, o fato é que a perda da visão coloca a pessoa numa difícil situação, entre o ver e o não ver.

Por isso, as pessoas com baixa visão, estão entre aquelas cujo quadro geral apresenta-se como mais complexo, devido à grande variedade de situações e possibilidades, exigindo dos especialistas esforços redobrados na avaliação e nas sugestões dos encaminhamentos pedagógicos propostos.

Na perspectiva educacional o uso funcional da visão é o que define a baixa visão, ou seja, o que vale é o critério da funcionalidade. É muito mais importante, em um trabalho educativo, entender como a pessoa enxerga e não apenas o quanto ela enxerga. Ferroni (2011) destaca que essa mudança de paradigma trouxe novas possibilidades ao atendimento educacional especializado às pessoas com baixa visão, pois se passou a considerar como premissa o incentivo do uso da visão funcional.

Cabe atentar para o fato de que cada pessoa com baixa visão tem seu jeito, especificidades, comportamentos e necessidades visuais próprias (MIN, SAMPAIO, HADDAD, 2001). É comum haver pessoas com a mesma patologia visual e comportamentos visuais diversos, pois a visão funcional varia de pessoa para pessoa. Por isso há pessoas com baixa visão que fazem uso de diferentes recursos como: óculos com lentes especiais, lupas, ampliação de letras, reforço no contorno de desenhos, uso de guias de leitura, sistemas telescópicos, entre outros.

Recursos são descritos por Faye (1984) em Sampaio et al (2010) como qualquer auxílio que ocasiona a melhoria no desempenho visual da pessoa com baixa visão em suas atividades sociais, escolares, cotidianas ou laborais. Assim, o objetivo maior no uso de qualquer recurso é sempre a melhoria da eficiência visual.

Entretanto, Siaulys (2009) alerta para o fato de que alguns fatores devem ser considerados quando se pensa na eficiência de um recurso, são eles: questões clínicas sobre a patologia que causou a baixa visão, o grau de deficiência visual, a funcionalidade da visão em atividades cotidianas,

coordenação motora e maturidade. O que leva a pensar que para que um recurso seja eficiente a pessoa precisa aprender a usá-lo, ou do que autores como Matheus e Aleixo (2010) em Sampaio et al (2010) chamam de orientação funcional.

Toda vez que um recurso passa a fazer parte da vida da pessoa com baixa visão é fundamental considerar a finalidade, funcionalidade e trabalhar as expectativas com relação a ele. Vale lembrar que, em muitos casos, as pessoas têm dificuldade em aceitar a deficiência visual e a nova organização de vida que se faz presente, assim a resistência ao uso do recurso pode acontecer e esta resistência pode ser minimizada com esclarecimentos e um bom encaminhamento no processo de aprendizagem.

Haddad e Sampaio (HADDAD; SIAULYS; SAMPAIO, 2011) separam os recursos em três tipos: ópticos, não ópticos e eletrônicos:

- **Recursos ópticos:** São aqueles que por suas características ópticas (lentes) podem aumentar ou ajustar a imagem visual e por isso a prescrição dos recursos ópticos, como lentes e óculos, são incumbência do médico oftalmologista. Vale ressaltar que eles comprometem as propriedades da imagem.

Os principais são: lupas manuais, óculos com lentes convexas, lupas de apoio, sistemas telescópios ou telemicroscópios. Abaixo seguem as especificações sobre os recursos ópticos mais utilizados, de acordo com Campos e Sá, 2007:

- **Recursos ópticos para longe:** telescópio: usado para leitura no quadro negro, restringem muito o campo visual; telessistemas, telelupas e lunetas.
- **Recursos ópticos para perto:** óculos: especiais com lentes de aumento que servem para melhorar a visão de perto. (Óculos bifocais, lentes esferoprismáticas, lentes monofocais esféricas, sistemas telemicroscópicos).
- **Lupas manuais ou lupas de mesa e de apoio:** úteis para ampliar o tamanho de fontes para a leitura, as dimensões de mapas, gráficos, diagramas, figuras etc. Quanto maior a ampliação do tamanho, menor o campo de visão com diminuição da velocidade de leitura e maior fadiga visual (BRASIL, 2007, p. 19)

- **Recursos não-ópticos:** são aqueles que não empregam sistemas ópticos, porém modificam materiais e o ambiente para melhorar a visão funcional da pessoa.

Os recursos não-ópticos estão relacionados a modificações que envolvem iluminação, contraste/cor, ampliação, posicionamento e postura. Sendo que os principais são:

- **Tipos ampliados:** ampliação ou redução de fontes, de sinais e símbolos gráficos em livros, apostilas, textos avulsos, jogos, agendas, entre outros.
 - **Acetato amarelo:** diminui a incidência de claridade sobre o papel.
 - **Plano inclinado:** carteira adaptada, com a mesa inclinada para que o aluno possa realizar as atividades com conforto visual e estabilidade da coluna vertebral.
 - **Acessórios:** lápis 4B ou 6B, canetas de ponta porosa, suporte para livros, cadernos com pautas pretas espaçadas, tiposcópios (guia de leitura), gravadores.
 - **Chapéus e bonés:** ajudam a diminuir o reflexo da luz em sala de aula ou em ambientes externos (BRASIL, 2007, p.20)
- **Recursos eletrônicos:** são aqueles que integram sistemas ópticos para ampliação de imagens em monitores e que não comprometem as propriedades da imagem. Compreendem os sistemas de videoampliação e auxílio de informática. Os sistemas de videoampliação são:
 - Lupas eletrônicas, modelo de mesa (desktop), sistema manual de apoio (stand), sistema de suporte para cabeça; lupas de apoio para ampliação com iluminação a led que podem ser conectadas a monitores de televisão e telescópio digital (CBO, 2015).

Quando se pensa no estudante com baixa visão que precisa fazer uso do recurso, seja ele óptico, não óptico ou eletrônico, a parceria entre professores do atendimento educacional especializado, professores da escola comum e família torna-se fundamental, pois muitas vezes o não uso dos recursos, principalmente os não ópticos, pode estar relacionado a fatores psicológicos. Adolescentes têm necessidade de serem aceitos pelo grupo e o uso de um recurso diferente pode causar baixa autoestima e de autoaceitação de sua condição de pessoa com deficiência (FERRONI, 2011).

Cabe ao professor do atendimento educacional especializado efetivar com o aluno um bom aprendizado sobre o uso e funcionalidade do recurso, orientar a família e a escola sobre a finalidade e importância do uso correto do recurso. Espera-se da família orientação ao filho (a) quanto aos cuidados, atenção para que se leve à escola todos os dias e incentivo quanto ao uso. Já o professor da escola comum precisa estar ciente sobre o recurso usado pelo aluno, orientar o uso diário e promover ações entre os demais colegas para evitar ou combater qualquer forma de vandalismo, discriminação ou preconceito que possa existir pela diferença apresentada pelo estudante com baixa visão.

A pessoa com baixa visão deixará de frequentar o programa de Ensino do uso e funcionalidade de recursos ópticos e não ópticos a partir do momento que tiver autonomia no uso de recursos ópticos, não ópticos e eletrônicos necessários para suas atividades escolares, laborais e sociais. Também poderá ocorrer o encerramento do programa quando o uso de recursos for considerado ineficiente para o indivíduo.

Indicadores para Frequentar o Programa:

Pessoas com baixa visão que precisam utilizar recursos ópticos e não ópticos que melhorem a visão funcional nos diversos contextos: social, escolar, laboral, de lazer ou familiar.

Objetivo Geral:

Ensinar o Uso e Funcionalidade dos Recursos Ópticos e Não-ópticos a estudantes e comunidade com baixa visão a fim de desenvolver as habilidades necessárias ao conhecimento e utilização desses recursos para potencializar a visão funcional e, como consequência, melhorar a qualidade de vida nas tarefas do dia a dia e diversos espaços sociais.

CONTEÚDOS:

A. Recursos Ópticos:

- Para perto:

- Óculos: especiais com lentes de aumento que servem para melhorar a visão de perto (óculos bifocais, lentes esferoprismáticas); lentes monofocais esféricas;
 - Sistemas telemicroscópicos;
 - Lupas manuais;
 - Lupas de mesa;
 - Lupas de apoio.
- **Para longe:**
 - Telescópios ou telelupas.
- B. Recursos não-Ópticos:**
- **Ampliação:**
 - De letras impressas em tintas, de teclados de telefone, relógios, jogos e outros;
 - Aumento do espaçamento entre linhas (ao menos 30% da altura da letra empregada para facilitar a localização do início do texto na linha);
 - Uso de letras minúsculas e maiúsculas ao invés de somente maiúscula ou minúscula;
 - Uso de fontes simples (fontes muito elaboradas – com muitos detalhes – dificultam a leitura).
 - Margens estreitas para maior aproveitamento da largura da folha e evitar papel brilhante.
 - **Posicionamento e postura na leitura e escrita:**
 - Posicionamento (lugar) em sala de aula;
 - Plano inclinado;
 - Guias para escritas;
 - Folhas com pauta ampliada e reforçada;
 - Posicionamento de cabeça.

- **Para controle da iluminação**

- Uso de iluminação direta;
- Uso de iluminação indireta;
- Redução de brilho das superfícies;
- Fonte de luz - Lâmpadas incandescentes, que são amarelas, mais direcionais e permitem maior contraste; Lâmpadas fluorescentes que possibilitam menor contraste e, por emitirem mais luz azul que as lâmpadas incandescentes, são mais ofuscantes; Lâmpadas de halogênio, que fornecem iluminação intensa e direcional.
- Diminuição da luz refletida – Tiposcópio; placa de acetato amarelo disposto sobre o texto; armações de óculos com proteções laterais; uso de viseiras, bonés e chapéus; fendas estenopeicas e óculos com múltiplos orifícios.

- **Cor e Contraste**

- Alto contraste em objetos, imagens;
- Canetas porosas e lápis macio para o aumento do contraste.
- Uso de negrito;
- Contraste entre papel e impresso;
- Reforço do contorno.

- **Distância**

- Aproximação visual;

C. Recursos Eletrônicos:

- Os sistemas de vídeo ampliação: Lupas eletrônicas, modelo de mesa (desktop), sistema manual de apoio (stand), sistema de suporte para cabeça; lupas de apoio para ampliação com iluminação a led que podem ser conectadas a monitores de televisão e telescópio digital).

5.3.7. PROGRAMA: Ensino das Técnicas do Cálculo do Soroban

Fundamentação Teórica

O Soroban, conhecido também como “Ábaco Japonês” ou “Tábua de Contar”, é um instrumento de cálculo usado pelos Orientais desde antes da Era Cristã. Surgiu com a necessidade de resolver cálculos mais complexos no dia a dia, quando não era suficiente registrar os cálculos necessários, apenas com o uso dos dedos, de gravetos ou pedras.

A origem do Soroban está ligada aos japoneses, mas sua criação é chinesa. O primeiro livro sobre o assunto chama-se: “Embrião do Soroban” e foi escrito em 1662, por Kambei Moori, que levou o Soroban da China para o Japão (Fundamentos teóricos - Metodológicos para a Educação Especial, PARANÁ, 1994 p.185).

No Brasil, o Soroban foi introduzido pelos imigrantes Japoneses no ano de 1908. Em 1956 o professor Fukutaro Kato divulgou o uso do Soroban ensinando para os filhos da segunda geração dos japoneses imigrantes (Fundamentos teóricos- Metodológicos para a Educação Especial, PARANÁ, 1994 p.185). Mas só em 1959, Joaquim Lima de Moraes, que tinha uma miopia progressiva, conseguiu adaptar o Soroban para o uso de pessoas com deficiência visual, após aprender a técnica ensinada pelos imigrantes. Nesta época, existiam disponíveis para a pessoa com deficiência visual, o cubarítmo, a chapa e a prancheta Taylor, das quais Moraes observava algumas dificuldades na sua utilização. Isso o incentivou a procurar uma forma mais ágil e agradável na execução dos cálculos matemáticos para os alunos com deficiência visual. Em seus primeiros contatos com o Soroban, percebeu a leveza e mobilidade das contas nos eixos e constatou que seria difícil para uma pessoa com deficiência visual manipular as contas, que deslizariam a um simples toque dos dedos. A introdução de uma borracha na parte posterior do Soroban, permitiu finalmente que os cegos pudessem empurrar as contas e mantê-las no lugar com mais segurança e autonomia para representar os valores numéricos e as operações a serem calculadas. Surgia assim o Soroban adaptado para as pessoas com

deficiência visual. No entanto, para qualquer dos dois tipos de Sorobans os cálculos e as técnicas utilizadas são realizados da mesma forma.

É comum encontrar tanto a grafia **Soroban** quanto **Sorobã** em alguns sites e em publicações acadêmicas, onde Soroban designa o modelo para videntes e Sorobã modelo adaptado para deficientes visuais.

Atualmente temos dois modelos no Brasil, o Soroban para pessoas dotadas de visão, as chamadas videntes e o Sorobã que é o mesmo instrumento, mas adaptado para cegos. (SILVA, 2013, p.5)

Contudo neste documento usaremos o termo Soroban para designar tanto o Soroban comum como o adaptado para a pessoa com deficiência visual por estar em conformidade com a Instrução nº 025/2018 SUED/SEED-PR.

Com o surgimento do Soroban adaptado no Brasil, houve a substituição do uso do cubarítmo nas aulas de cálculo para pessoas com deficiência visual, o que o faz crer por parte da sociedade que o ábaco japonês ou Soroban é de uso exclusivo para pessoas com deficiência visual, o que não é verdade, pois se trata de um instrumento extremamente útil para ambos, videntes ou pessoas com deficiência visual.

O Soroban trata-se de um instrumento que utiliza da base decimal para representar os algarismos por possuir 5 contas móveis em cada haste que representam 10 posições, de 0 a 9. SOUZA (2004) descreve a funcionalidade do Soroban como:

[...]um instrumento de contagem, que faz o sujeito pensar sobre todos os processos que vão sendo realizados, desenvolvendo a memória e o raciocínio lógico-matemático, além disso, estimula a coordenação motora no deslocamento das contas, sendo usado inclusive como terapia (SOUZA, 2004, p. 6).

Já no documento conhecido como Fundamentos Teóricos - Metodológicos para a Educação Especial (PARANÁ, 1994), o Soroban é descrito fisicamente como:

[...]um material de apoio pedagógico, de forma retangular, contendo 21 eixos divididos em duas partes, no sentido longitudinal, por uma régua, na qual há seis pontos em relevo, separando-o em sete classes, cada uma com três ordens. Na parte superior e mais estreita, há uma conta que, quando se junta à régua, possui valor cinco; na parte inferior, a

mais larga do eixo, há quatro contas que, quando colocadas juntas à régua, apresentam o valor unitário da ordem correspondente, ou seja, se estiverem no eixo ou ordem das unidades simples, cada conta representa o valor um (PARANÁ, 1994, p. 186).

O número de eixos ou hastes verticais pode variar conforme o modelo e tamanho do Soroban e quanto maior a quantidade de eixos ou hastes verticais maiores os números que podem ser operados.

O ensino das técnicas do cálculo do Soroban consiste numa das maneiras mais ágeis e produtivas de ensinar as operações matemáticas para o estudante com deficiência visual. A aprendizagem no uso do Soroban requer do estudante e do professor: atenção, organização mental, reversibilidade de pensamento entre outros construtos essenciais para o desenvolvimento de cidadãos participativos e conscientes. O acesso ao mundo da matemática e o domínio de suas operações e resoluções de problemas, principalmente de ordem corriqueiras através do Soroban dá condições às pessoas com deficiência visual de interagir na sociedade de maneira autônoma e independente, não ficando à mercê de ser ludibriado quando se tratar de negociações comerciais e financeiras.

O Soroban é vantajoso como material de apoio ao ensino da matemática por ser um recurso perceptível tátil, portátil, de fácil manejo e de custo reduzido. Com ele o estudante aprende concretamente os fundamentos da matemática, as ordens decimais e seus respectivos valores, as quatro operações e mesmo cálculos mais complexos (PARANÁ, 1994 p.186).

Santos e Werner (2018) analisaram os resultados do treino cognitivo com o uso do Soroban e observaram-se ganhos na: flexibilidade cognitiva, atenção e memória operacional, favorecendo o desenvolvimento das funções cognitivas e executivas, ampliando os recursos cerebrais da pessoa que utiliza o Soroban. A prática mostra também outros ganhos com o uso do Soroban: melhora na concentração e memorização, sobretudo para números; visualização e inspiração apuradas; observação mais atenta; processamento de informações mais rapidamente; aumento da “velocidade auditiva”; cálculo mental.

Com este recurso, os estudantes com deficiência visual acompanham o ritmo das atividades de matemática desenvolvidas em classes comuns ou em

situações da vida diária. Como o Soroban pode ser usado tanto por pessoas videntes quanto por pessoas com deficiência visual, ele favorece a integração entre todos os estudantes.

A portaria nº 1.010 /2006 autoriza o uso do Soroban, às pessoas com deficiência visual, em concursos públicos, vestibulares e outros exames, levando em consideração o Parecer Técnico emitido pela Comissão Brasileira de Estudos e Pesquisas do Soroban que aborda a situação de desvantagens das pessoas com deficiência visual quando se submetem a qualquer exame que seja necessário a execução de cálculos matemáticos, diferindo da calculadora eletrônica, visto que o Soroban é um contador mecânico cuja a manipulação depende exclusivamente do raciocínio, domínio e destreza do usuário, e não se comporta como um aparelho de processamento e automação dos cálculos, sem a intervenção do raciocínio.

O Programa de Ensino das Técnicas do Cálculo do Soroban é oferecido a todas as pessoas com deficiência visual em idade escolar que estejam matriculadas no Atendimento Educacional Especializado – área da deficiência visual. Já quando se trata de um indivíduo que se tornou uma pessoa com deficiência visual na fase adulta, o mesmo pode optar por fazer ou não este programa, no entanto, esclarecemos a esse indivíduo que o Soroban é o único instrumento auxiliar que poderá ser usado oficialmente em caso de realização em um concurso público ou vestibular.

O estudante com deficiência visual, em fase de escolaridade, poderá ser desligado do programa de Ensino de Sistema Braille quando demonstrar domínio e autonomia das técnicas do cálculo do Soroban. Já as demais pessoas da comunidade permanecerão ou não no programa enquanto houver interesse.

Indicadores para Frequentar o Programa:

- Crianças e estudantes com deficiência visual matriculadas na Educação Infantil e Ensino Fundamental;
- Pessoas da comunidade com deficiência visual que têm interesse na aprendizagem do Soroban.

Objetivo Geral:

Propiciar que as pessoas com deficiência visual realizem registros numéricos e cálculos de operações matemáticas desenvolvendo concentração, atenção, memorização, percepção, coordenação motora, cálculo mental e abstração.

Conteúdos:

A. Apresentação do Soroban:

- Contas móveis situadas na parte inferior
- Contas móveis situadas na parte superior
- Eixos fixos – ordens e classes
- Régua de numeração - Haste horizontal
- Pontos salientes
- Retângulo superior
- Retângulo inferior

B. Apresentação dos Valores:

- Valores das contas no retângulo inferior
- Valores das contas no retângulo superior
- Valores das contas quando aproximadas da régua de numeração
- Valores das contas quando afastadas da régua de numeração

C. Utilização do Soroban - Técnicas de Manejo:

- Posição correta do Soroban
- Posição adequada do operador
- Posição e movimento das mãos e dos dedos
- Realização dos diversos registros numéricos
- Conservação do Soroban

D. Operações Matemáticas:

- **Adição:**

- Adição de números com duas parcelas e um algarismo cada parcela: (2+5);
- Adição de duas parcelas, sendo a primeira com dezenas e a segunda com unidades. (21+5);
- Adição de dezenas exatas nas duas parcelas: (30+20);
- Adição de números representados por dois algarismos significativos nas parcelas (12+23);
- Parcelas formadas por dezenas, sendo uma exata. (24+50) e (40+16);
- Adição com reserva, com dezenas e com somente duas parcelas. (65+17);
- Adição com centena, milhares e milhões;
- Adição com mais de duas parcelas;
- Técnica operatória I - Adição com registros;
- Técnica operatória II - Adição direta.

- **Subtração:**

- Subtração simples;
- Subtração com empréstimo;
- Operação inversa;
- Técnica operatória I - subtração com registros;
- Técnica operatória II - subtração direta.

- **Multiplicação:**

- Multiplicação por um algarismo no multiplicador;
- Multiplicação por dois ou mais algarismos no multiplicador;
- Provas da Multiplicação;
- Multiplicação por 10, 100, 1000.

- **Divisão:**

- Divisão exata;
- Divisão inexata;

- Divisão por dois ou mais algarismos no divisor;
- Operação inversa;
- Divisão por 10, 100, 1000.

E. Números Decimais:

- Adição de números decimais;
- Subtração de números decimais;
- Multiplicação de números decimais;
- Divisão de números decimais.

F. Outras Operações:

- Potenciação;
- Decomposição de fatores;
- Radiciação;
- Operações fracionárias e medidas.

5.3.8. PROGRAMA: Estimulação Visual - EV

Fundamentação Teórica

A Estimulação Visual - EV é uma ação pedagógica que visa promover o desenvolvimento funcional da visão da pessoa com baixa visão, por meio de um processo sequencial, sistemático e gradativo (CAVALCANTE, 1995). Barraga (1986) afirma que a habilidade visual não é inata, mas aprendida. Quando uma criança nasce sem nenhuma alteração visual, o processo do aprender a ver ocorre de forma natural, porém, quando há uma patologia visual presente desde o nascimento, ou nos primeiros anos de vida, a estimulação visual torna-se fundamental para que a criança possa desenvolver ao máximo a visão funcional. Sendo assim, para a criança com deficiência visual, este processo não acontece sem um programa estruturado:

Este processo não acontece simplesmente “quando ele olha”, é um complexo, que deve ser seguido cuidadosamente passo a passo, no seu desenvolvimento visual e ser ensinado como usar a visão que possui e também compreender o que e quanto pode ver (BARRAGA, 1978, p.8).

Uma criança apresentando visão funcional, por mais comprometida que seja, deve ser estimulada a utilizá-la ao máximo, em todas as atividades escolares, cotidianas, para que explore o ambiente e conheça o mundo, pois, a visão não desgasta e quanto mais incentivo tiver para usá-la, maior a possibilidade de obter melhor eficiência visual (FERRONI, 2011). Sendo que o período que corresponde do nascimento até em torno dos sete anos de idade é considerado sensível para as experiências visuais, Haddad e Sampaio *apud* Haddad et al (2011) destacam que as experiências visuais nesta fase são importantes para o desenvolvimento integral da visão.

A criança que pode se beneficiar de um programa de estimulação visual possui uma visão funcional, que a coloca no mundo para as atividades do cotidiano, sejam sociais, recreativas, escolares. Esta criança, dentro do grupo que abrange as pessoas com deficiência visual, possui baixa visão e, não se pode desconsiderar que a baixa visão na infância é muito mais prevalente do que a cegueira. (HADDAD e SAMPAIO *apud* HADDAD et al, 2011).

Assim, a funcionalidade que a visão tem na vida desta criança é muito mais importante, para o atendimento educacional especializado, do que a medida de acuidade visual informada no laudo oftalmológico. Esta medida isolada não tem significado para o atendimento educacional, pois, pessoas com mesma medida de acuidade visual, podem e têm respostas visuais diferentes. Nas palavras de Masini: “a delimitação pela acuidade visual tem, porém, para fins educacionais, mostrado ser pouco apropriada, dando-se preferência àquele referente à eficiência visual” (MASINI, 1994, p. 83). Este conhecimento ampara a questão de que a eficiência visual é passível de aprimoramento em razão da aprendizagem, ou seja, as funções visuais, em crianças com deficiência visual podem ser estimuladas e melhoradas.

Uma referência nas pesquisas sobre o desenvolvimento das funções visuais é Natalie Barraga. Dall’acqua (2002) mostra que na década de 1970 aquela autora defendeu a existência de funções desempenhadas pelo sistema visual e do potencial para o desenvolvimento destas funções quando há percepção de luz pelo indivíduo. Assim, propõe um programa para o

desenvolvimento da eficiência do funcionamento visual, subdividido em três categorias:

- **Funções ópticas:** que estão associadas primariamente com o controle fisiológico dos músculos internos e externos do olho, para possibilitar a fixação, o seguimento, a acomodação, a focalização e o movimento;
- **Funções ópticas e perceptivas:** consideradas interdependentes, pois à medida que as funções ópticas ficam mais estabilizadas e sujeitas a um maior controle voluntário ou por reflexo, a interpretação perceptual ganha consistência;
- **Funções viso-perceptivas:** que exigem eficiência na identificação e percepção de relações entre todos os tipos de objetos e materiais visíveis, segundo diferenciação figura-fundo, relação parte/todo e todo/partes, associações visuais, reconhecimento de objetos e símbolos em condições de luz e pouco contraste e síntese de informações visuais descontínuas. Estas funções são as mais complexas e exigem a participação de outras funções cognitivas, como a linguagem.

Barraga et al (1977) *apud* Dall'acqua (2002) defende três fatores como pressupostos para o trabalho de estimulação visual:

- a) Existem funções desempenhadas pelo sistema visual;
- b) As tarefas realizadas devem tomar como referência os marcos do desenvolvimento percepto-cognitivo;
- c) A estimulação visual precisa levar em consideração as condições físicas dos ambientes, tanto interna como externamente (DALL'ACQUA, 2002, p. 93).

Aprender a usar a visão requer esforço, disciplina e continuidade pelas pessoas com baixa visão e fatores como natureza e extensão da deficiência visual, a idade da pessoa, a preservação das funções cognitivas relacionadas à capacidade de entendimento e as oportunidades para aprender a usar a visão funcional são fatores importantes que interferem na eficiência do programa de estimulação visual.

O desenvolvimento visual é evolutivo, uma etapa precede a outra e obedece a seguinte ordem de acordo com as pesquisas feitas por Barraga (1986):

- a) Sensação: atenção, fixação, movimento. Depende do ângulo da visão, do campo visual, distância e luz.
- b) Percepção de formas: objetos concretos tangíveis, bi e tridimensionais. Focalização de curvas, linhas, cantos, pontos e contornos. Depende das formas, cores e intensidade (claro/escuro).
- c) Representação de formas: representação de objetos em diferentes posições e relações espaciais. Diminuição de tamanho e formas, figuras planas e desenhadas, detalhes de objetos e em figuras.
- d) Representação de figuras e cenas: descrição e reconhecimento de ações e situações (perto/ longe).
- e) Análise e síntese visual: capacidade de analisar, juntar e separar.
- f) Simbologia abstrata: discriminação, reconhecimento, associação e interpretação de letras, palavras e frases.

A proposta a ser desenvolvida no programa de EV tende a ser individual, para respeitar as especificidades de cada pessoa com deficiência visual, respaldada sempre na avaliação funcional da visão em que a mesma se encontra para o início do AEE.

O programa de Estimulação Visual é indicado àquelas pessoas com baixa visão, que tenham uma visão funcional com perspectiva de melhora, a permanência no programa está condicionada a respostas positivas na visão funcional, independentemente da idade.

Dessa forma o programa tem sua terminalidade quando se alcança o bom desenvolvimento das habilidades visuais nas funções visuais. Outra questão que pode indicar a finalização é a estabilização da função visual, podendo ser indicado, neste caso, outros programas para que a pessoa com baixa visão possa participar e assim tenha maior independência e autonomia.

Indicadores para Frequentar o Programa:

- Pessoa com baixa visão que possui visão funcional, com perspectiva de melhora na eficiência da funcionalidade visual a partir de um trabalho direcionado;
- Criança com ambliopia funcional.

Objetivo Geral:

Oportunizar através da estimulação visual uma melhora sensível na qualidade do desempenho visual da pessoa com baixa visão ou ambliopia funcional.

Conteúdos:

A. Primeira Função – Funções Ópticas:

- Reação à luz, aos contrastes, às cores, ao rosto humano e ao movimento;
- Fixação;
- Seguimento visual.

B. Segunda Função – Funções Ópticas e Perceptivas:

- Coordenação olho-mão-objeto;
- Manipulação de objetos;
- Exploração visual do ambiente;
- Reconhecimento e identificação de formas, cores, de imagens, objetos concretos, letras isoladas, números, figuras e detalhes em paisagens, da própria imagem no espelho, de rostos e pessoas, de detalhes em objetos concretos e figuras de objetos, semelhanças e diferenças entre figuras;
- Associação de cores, formas, imagens, letras, números, tamanho;
- Memória visual.

C. Terceira Função – Funções Ópticas Perceptivas e Visomotoras:

- Coordenação visomotora;

- Percepção de profundidade, detalhes, figura-fundo, relação parte/todo e todo/parte, seleção de figuras semelhantes;
- Constância perceptual de cor, forma, tamanho;
- Relações espaciais;
- Posição no espaço: dentro/fora, em cima/embaixo, esquerda/direita/ao lado, atrás/à frente, longe/perto;
- Análise e síntese visual: identificação de ações, descrição e interpretação de cenas, identificação de letras isoladas em fontes diferentes, identificação de letra cursiva, caixa alta, script, associação de palavra com figura, associação do número à sua escrita, leitura sequencial a partir de textos com ou sem ampliação, leitura a média distância, escrita a partir de garatuja/letras/palavras isoladas/frases/textos.

5.3.9. PROGRAMA: Educação Precoce para Criança com Deficiência Visual

Fundamentação Teórica

A Instrução nº 025/2018 SUED/SEED que estabelece critérios para organização e funcionamento do Centro de Atendimento Educativo Especializado - CAEE - Área da Deficiência Visual preconiza que um dos programas a serem ofertados é o de Educação Precoce para crianças com deficiência visual.

A nomenclatura estabelecida para esse programa foi mudando no decorrer do tempo. O programa que hoje se chama Educação Precoce, já foi chamado de Estimulação Precoce e Estimulação Essencial. Mesmo diante destas diferenças de nomenclatura, é importante salientar que o trabalho realizado continua o mesmo, sendo, imprescindível que a Educação Precoce trabalhe conforme as necessidades da criança com deficiência visual.

O programa é destinado às crianças de 0 a 5 anos (faixa etária da Educação Infantil), podendo ser estendido a crianças mais velhas, quando a avaliação revelar necessidade em função de atrasos significativos no desenvolvimento.

A premissa do atendimento é que todas as crianças apresentam as mesmas potencialidades de aprendizagem e que necessitam de estímulos específicos para desenvolvê-las, como demonstrado em Domingues (2010):

A criança desde o berço interage com o meio no qual está inserida, o que possibilita múltiplas experiências de conhecimento e de aprendizagem de forma natural. O mundo que a cerca é impregnado de componentes atrativos como cores, formas, imagens e ilustrações presentes em uma variedade de situações do cotidiano. Antes mesmo de aprender a falar, a criança associa as palavras às coisas, aprende a mostrar e a buscar com os olhos ou com as mãos aquilo que quer pegar. Engatinha, anda, corre, brinca, fala sozinha e estabelece uma relação real ou imaginária com tudo que se encontra ao seu alcance. A todo instante, ela é estimulada a mover-se e a explorar o ambiente, guiada pelo sentido da visão. As crianças com cegueira devem ser igualmente estimuladas para que possam brincar, pular, dançar, cantar e participar plenamente de todas as situações e dos movimentos próprios da infância, pois têm as mesmas potencialidades de desenvolvimento e de aprendizagem. (DOMINGUES 2010, p. 45)

Como explicitado no trecho acima as crianças com deficiência visual apresentam as mesmas potencialidades do que as demais crianças, porém os processos de aquisição de conhecimentos e conceitos se faz de um modo particular. Se a criança que enxerga aprende por imitação, a criança com deficiência visual não terá essa mesma oportunidade, pois não enxerga o que o adulto ou outro indivíduo próximo realiza, assim, necessita de uma mediação baseada na fala, na descrição e construção de significados dos objetos e das situações vivenciadas.

Tanto nos primórdios como nos dias de hoje, nos primeiros anos de suas vidas, as crianças aprendem imitando, copiando, repetindo os gestos, as atitudes e as palavras das pessoas mais experientes, palavras que são as mediadoras no processo de apropriação dos fenômenos sociais e naturais do mundo externo e que vão sendo internalizadas como funções cerebrais funcionais complexas na consciência dos recém-nascidos, bem como no decurso das suas vidas.

Por isso, o conhecimento de objetos, espaços e conceitos será realizado por meio da palavra usada adequadamente por um mediador que faz isso de modo intencional. A apresentação de objetos acontece por meio da interlocução entre a fala e os sentidos da visão (mesmo que baixa), do tato, olfato, audição e

paladar. Não há aprendizado espontâneo, é sempre necessário haver um objetivo de construção de significado a partir dos signos verbais e não verbais do cotidiano.

Dessa forma, criança com deficiência visual necessita de um ambiente favorável à aprendizagem voltada para a exploração tátil, auditiva, olfativa, cinestésica e de verbalização desde os primeiros dias de vida. A ênfase é oferecer à criança um programa educacional contínuo, fornecendo-lhe permanente descoberta de si e seu ambiente, tornando-a agente ativo do processo educacional.

A Educação Precoce concentra seu trabalho na primeira infância e por está razão é necessário um ambiente educativo que seja extremamente lúdico e estimulador, bem como, um professor especialista que em um primeiro momento faça um vínculo com esse bebê/criança com deficiência visual a ser atendido. Partindo, desse primeiro contato se construirá um conjunto de estratégias de aprendizagem, pois, como salienta Nunes *apud* Farias e Monteiro (2003):

É nesse período, denominado sensório motor, que a criança constrói gradativamente o conhecimento de si própria e do ambiente na/ e por meio da sua contínua interação com o ambiente físico e social, em um extremo processo de adaptação e progressiva conquista desse ambiente (NUNES *apud* FARIAS e MONTEIRO, 2003, p. 5).

O professor do AEE é o agente direto desse procedimento, pois é quem avalia as necessidades da criança e estabelece as linhas de ação para o ensino e desenvolvimento das habilidades linguísticas, sociais, motoras e cognitivas durante a primeira infância.

Além do trabalho intensivo com a criança, o professor especialista precisa estabelecer um vínculo de afetividade e confiança com a família, dando “oportunidade de participação direta nos atendimentos, clarificando o desempenho de papéis e responsabilidades” (Felippe e Felippe, 1997, p. 25). Até porque a continuidade dos procedimentos estabelecidos no programa de Educação Precoce precisa ser transferida e aplicada no cotidiano, favorecendo a criação de hábitos.

Quando pensamos em pessoa cega logo nos vem à mente a questão do tato como a forma primeira de exploração do mundo, contudo, o tato sem a fala não constrói sentido, assim é preciso sempre destacar o papel fundamental da palavra no processo de ensino-aprendizagem de pessoas cegas.

Para a criança com deficiência visual é necessário um ambiente favorável à aprendizagem voltada para a verbalização, exploração tátil, auditiva, olfativa, cinestésica desde os primeiros dias de vida. A ênfase é oferecer à criança um programa educacional contínuo, fornecendo-lhe permanente descoberta de si e seu ambiente, tornando-a agente ativo do processo de aprendizagem.

Agora, podemos destacar a relevância do tato nos estudos de Monteiro (2004) e Farias (2003) *apud* OLIVEIRA, BARROS, ROCHA (2007) confirmam que o reflexo da criança com deficiência visual surge da sua experiência em habitar "o mundo por meio de sua exploração e manipulação tátil, em que explora o objeto de forma mais próxima do que se o fizesse com o olhar" (OLIVEIRA, BARROS, ROCHA, 2007, p. 4).

O fato de usar com agilidade e destreza suas mãos é que a farão sentir diferentes texturas, temperaturas ou movimentações a sua volta. Esse trabalho com o tato é pré-requisito para a aquisição do Sistema Braille e do uso do Soroban na sequência dos estudos.

Além do tato, a criança precisa ser incentivada e orientada a descobrir e utilizar com eficiência os outros sentidos. O desenvolvimento da audição se dá por meio do contato com a voz, com a música, com as histórias, com os sons produzidos por objetos, pelo barulho dos passos, dos pulos e dos choques de objetos no chão, além dos sons dos animais e vozes de personagens.

O olfato e o paladar são desenvolvidos no dia a dia, a partir das interações com alimentos e os diferentes cheiros das comidas e dos ambientes. É possível simular situações gustativas e olfativas, mas o ideal é que esse aprendizado seja mediado nas situações reais, como por exemplo, o cheiro do café na hora do intervalo, ou o aroma do chocolate quente na mamadeira na hora de dormir ou no café da manhã junto com o pai ou responsável.

Não obstante a importância do tato e dos outros órgãos dos sentidos, Vigotski sustenta que:

[...], não se pode falar sobre nenhuma substituição dos órgãos dos sentidos. Luzardi assinalou de forma correta que o tato nunca ensinará ao cego a ver realmente. E. Binder, depois de Appia, demonstrou que as funções dos órgãos dos sentidos não se mudam de um órgão a outro e que a expressão "substituição dos sentidos", ou seja, a substituição dos órgãos dos sentidos, é utilizada de um modo incorreto na fisiologia (VIGOTSKI, 1997, p. 75).

De fato, na educação da criança cega, a questão não é a substituição dos sentidos, se não as vias de rodeios, pelas quais a criança pode compensar os prejuízos ocasionados com a perda da visão.

Nesta perspectiva, a socialização é promovida por meio das interações sociais da criança com deficiência visual em vários espaços diferentes: no AEE junto ao professor e outras crianças; nas instituições de educação infantil; no espaço familiar com irmãos, primos ou vizinhos; com adultos nos ambientes diversos. É preciso proporcionar à criança momentos de interação social e de reconhecimento de espaços diversos, ensinando para ela como se portar e se relacionar adequadamente. Além de promover brincadeiras em que a criança possa se expressar livremente e entender como as relações ocorrem entre os vários indivíduos.

Não podemos deixar de lado a questão da visão funcional. Quando a criança atendida no programa de Educação Precoce possuir baixa visão é necessário realizar uma avaliação muito criteriosa sobre a capacidade visual dessa criança e estimular a eficiência do uso da funcionalidade do olho, pois, se trata de um recurso muito importante na aquisição de conhecimentos e reconhecimento de objetos, cores e imagens.

Todas essas e tantas outras atividades, não se formam:

[...] por si mesma na criança, ela forma-se pela comunicação prática e verbal com as pessoas que a rodeiam, na actividade comum com elas; dizemos que a criança aprende e que o adulto ensina quando o fim desta actividade é precisamente transmitir à criança conhecimentos práticos e aptidões. Parece por vezes que neste processo a criança apenas se limita a pôr em acção aptidões e funções de que a natureza a dotou, que o seu êxito depende delas. Mas não é nada disso. As suas

aptidões humanas formam-se no próprio decurso deste processo.
(LEONTIEV, 1978, p. 324)

Partindo-se deste pressuposto, fica evidente a importância e a necessidade de um programa de Educação Precoce, preocupado na organização e realização de atividades educativas que façam despertar e desenvolver as potencialidades da criança com deficiência visual.

Um trabalho bem orientado desde os primeiros dias de vida permitirá que a criança com deficiência visual esteja mais bem preparada para enfrentar os desafios impostos pela vida. Por isso, a Educação Precoce é a base para as outras atividades que a criança precisará fazer posteriormente dentro e fora do AEE.

O programa de Educação Precoce para a criança com deficiência visual oportuniza as vivências que fazem e farão parte do mundo dela, estruturando-se em atividades que estimulem o tato e que servirão de base para o aprendizado do Sistema Braille e do Soroban; que desenvolvam o sentido de orientação com atividades que envolvam noções topológicas, bem como experiências cinestésicas que estão na base do programa de Orientação e Mobilidade. Para Hoffmann (1998) *apud* BASTO, GAIO (2010):

A introdução da bengala na vida de uma criança [...] pode acontecer de maneira formal ou informal, dentro de brincadeiras ou atividades pedagógicas específicas, uma vez que nem sempre esses indivíduos estão motora e emocionalmente preparados para o seu uso. Muitas vezes, uma criança precisa de um instrumento que ainda não deve possuir as características da bengala utilizada pelo adolescente ou pelo adulto, pois necessita de uma base de sustentação maior: tal como quando as crianças caminham com os seus pés mais afastados para terem maior equilíbrio (BASTO, GAIO, 2010, p. 137).

Vale salientar que a construção do conceito de número e do alfabeto é trabalhada de forma lúdica, com uso de jogos, brincadeiras e cantigas na oralidade na mediação do professor especialista. Neste momento não há cobrança em relação direta à escrita e leitura pelo Sistema Braille ou letras ampliadas, nem cálculos matemáticos no Soroban, acontece uma aproximação, a apresentação e exploração desses diversos materiais que levarão a um domínio futuro do uso do Sistema Braille e das técnicas de cálculo no Soroban.

Sendo assim, é necessária uma reorganização perceptiva, que nas palavras de Machado (2003):

[...] um aluno que nasceu cego ou perdeu sua visão prematuramente, até os 5 primeiros anos de vida, ele não conserva imagens visuais úteis para a aprendizagem - o que exige reorganização perceptiva que é tudo aquilo que percebemos pela visão e deve ser adquirido pelo tato, audição, olfato, sentido cinestésico e outros. A criança cega se relaciona com o ambiente por outros canais sensoriais, tendo uma imagem diferente das pessoas que enxergam ou daquelas que perderam a visão após a formação de conceitos visuais. (MACHADO, 2003, p. 23)

Considera-se, que o Programa de Educação Precoce para crianças com deficiência visual pode ser finalizado em dois casos: o primeiro é quando a criança, inserida no programa, demonstrar evolução significativa em sua visão funcional, devendo permanecer vinculada apenas no programa de EV.

O outro caso em que pode haver o encerramento é quando a criança com deficiência visual manifestar a incorporação das vivências proporcionadas no Programa de Educação Precoce como fundamentais para sua relação consigo mesma, com os outros e com o mundo. Assim, o programa terá continuidade até que ela tenha domínio dos pré-requisitos para participar dos outros programas como Aprendizagem do Sistema Braille, Aprendizagem de Técnicas de Cálculos no Soroban e Orientação e Mobilidade em Contextos Escolares e não Escolares.

Indicadores para Frequentar o Programa:

- Criança com deficiência visual na etapa da educação infantil;
- Criança com deficiência visual de qualquer idade com atraso no desenvolvimento motor e/ou cognitivo.

Objetivo Geral:

Promover o conhecimento de mundo por meio de outros sentidos que não o visual, preconizando a estimulação e o desenvolvimento global e individual visando a autonomia. Bem como orientar à família quanto ao desenvolvimento infantil e especificidades da criança com deficiência visual.

Conteúdos:

Desenvolvimento Cognitivo

Linguagem

- Jogos vocálicos (escuta e imitação);
- Identificar e reconhecer as diversas entonações de voz (alto, baixo, falado, cantado);
- Nomear objetos, pessoas, ações, sensações, emoções;
- Reconhecimento do nome e individualidades da criança;
- Formação de conceitos através da palavra;
- Imitação e compreensão de gestos com sentido de comunicação (tchau, beijo, movimento de cabeça para expressar sim ou não, bater palmas);
- Agrupamento de palavras pelo uso e/ou categorias (vestuário, higiene, alimentação);
- Compreensão dos nomes dos objetos e funções/usos que eles possuem (cadeira/sentar, colher/comer);
- Formação de sentenças simples com uso de pronomes em relação a si mesma (eu, meu) e os outros (ele, dele, ela, dela), de formas adverbiais de lugar (dentro, fora, em cima, embaixo), de adjetivos qualitativos (bonito, feio, grande, pequeno, alto, baixo);
- Ritmo e expressão verbal através de cantigas infantis, músicas, rimas, poesias.
- Contação, interpretação e reprodução de histórias.

Audição

- Familiarização com os sons do ambiente;
- Identificação dos sons que estão presentes na rotina (alimentação, banho, vestir);
- Identificação dos estímulos auditivos com suas origens (som de chocalho, barulho da colher na xícara, voz da mãe, água da torneira);

- Localização da fonte dos sons (barulho de avião, aproximação de carro, latido de cachorro);
- Alinhamento pelo som (seguir um som, podendo a fonte sonora estar paralela, transversal, à frente ou às costas, em diagonal, à linha de caminhada da pessoa);
- Percepção de obstáculos – Reflexo auditivo (capacidade de perceber a reflexão dos sons contra objetos do ambiente, perceber aberturas em uma linha contínua de parede);
- Identificação de diversos sons apresentados simultaneamente;
- Imitação de sons de objetos.

Raciocínio lógico

- Noção de quantidade;
- Noção de número;
- Sequência lógica;
- Parte e todo (análise e síntese)

Paladar

- Degustação de diversos alimentos: líquidos, semissólidos (geleias, mingaus) e sólidos (frutas, pães, bolachas);
- Percepção de sabores diferentes, como: doce, salgado, amargo, azedo.

Olfato

- Identificação, discriminação, interpretação e localização de diferentes estímulos olfativos, como: alimentos, flores, odores corporais, fumaça, gás, combustível, produtos de higiene e limpeza.

Desenvolvimento Motor:

Esquema corporal

- O corpo vivido: as experimentações do próprio corpo;
- O conhecimento das partes do corpo: em si mesmo e no outro;

- Expressão através do corpo de ação, sentimento, emoção.

Percepção espaço temporal

- Noções de posição: em cima, embaixo, entre linha vertical, horizontal, lateralidade, frente, atrás, dentro, fora;
- Noções de distância: longe, perto;
- Noções de largura: largo, estreito.

Domínio corporal e do movimento

Gallahue e Donnely (2008) definem que há habilidades motoras básicas a serem desenvolvidas nas crianças, são elas:

- Locomotoras: rolar, rastejar, engatinhar, quadrupedar, impulsionar-se, andar, andar a partir de um percurso tátil e/ou auditivo, saltitar, saltar, pular, pular em um pé só, pular sobre obstáculos, correr, galopar, escalar, escorregar, subir e descer de obstáculos, subir e descer escadas, empurrar.;
- Estabilizadoras: flexionar, equilibrar-se, girar, apoio em posição invertida, ficar em quatro apoios, ficar de joelho, ficar em pé, sentar-se (no chão e em cadeiras), curvar-se, alongar-se, contorcer-se, balançar, cair/parar, esquivar-se, agachar-se.
- Manipulativas:
 - Coordenação motora ampla: arremessar, receber, chutar, rebater, quicar, agarrar, rolar bola, passar bastão, volear, driblar, remar, proteção do corpo com as mãos.
 - Coordenação motora fina: recortar, desenhar, amassar, alinhar/desalinhar, enfiar/desenfiar, picar, rasgar, furar, pintar, alcançar, pegar, rabiscar, cortar, buscar/procurar, tocar, bater, pinçar, empilhar e desempilhar, separar, atarraxar, abrir/fechar, colocar/tirar, aparafusar/desparafusar, abotoar/desabotoar, modelar (massa de modelar, argila), destacar papel previamente pontilhado, dobrar, folhear, tatear, segurar, apertar.

Desenvolvimento Tátil

- Identificação e reconhecimento de diferentes texturas;
- Identificação e reconhecimento de diferentes relevos;
- Identificação e reconhecimento de diferentes temperaturas;
- Noção de tamanhos (grande, médio, pequeno, estreito, largo);
- Noção de formas;
- Noção de quantidade;
- Noção de espessura (grosso e fino);
- Noção de consistência;
- Noção de peso;
- Noções de comprimento (altura, largura, profundidade);
- Noção de posição (em pé, deitado, sentado, ajoelhado);
- Noção de qualidade (mais que, menos que, cheio, vazio, pouco, muito, inteiro, metade);
- Noções de semelhança, igualdade e diferença;
- Classificação (de formas, tamanhos, texturas, quantidade);
- Sieriação (de formas, tamanhos, texturas, quantidade);
- Identificação e reconhecimento os pontos do Braille (letramento)

5.4 Proposta Pedagógica da Arte e Educação Física

5.4.1. Organização Pedagógica da Arte e Educação Física

As atividades de Arte e Educação Física nos CAEEs, foram garantidas na última parceria, negociada entre as instituições parceiras e a SEED/DEE.

Como nenhuma dessas atividades educativas são objeto do AEE e nem são substitutivas daquelas do currículo escolar, elas ainda precisam ser mais bem compreendidas e definidas na proposta pedagógica do CAEE Osny Macedo Saldanha, como de resto, também nos outros centros.

Entretanto, diante desta realidade, o Coletivo dos Representantes dos CAEEs, elaborou e apresentou a coordenação pedagógica do DEE (protocolado 18.266.061-2), uma sugestão com alguns pontos que consideramos mais

relevantes, sobre a organização pedagógica da Arte e Educação Física nos CAEEs.

Naquele documento, as atividades educativas da Arte e da Educação Física, são compreendidas como atividades complementares ao AEE. Elas serão ofertadas somente aos estudantes regularmente matriculados nos CAEEs.

As matrículas dos estudantes que desejam participar somente das atividades da Arte e Educação Física, obedecerão aos mesmos critérios e exigências dos estudantes do AEE. Esses estudantes precisam constar no SERE e em todos os demais registros que organizam e dão vida legal aos CAEEs.

Os estudantes matriculados que são atendidos nas atividades educacionais do AEE, poderão também participar das atividades educativas da Arte e da Educação Física, nos mesmos dias, mas em horários diferentes.

A organização pedagógica das atividades educativas e dos horários dos professores da Arte e da Educação Física, são desvinculadas e independentes da organização pedagógica do cronograma do AEE. A organização da carga horária desses professores (as) é flexível e deve sempre considerar a formação de turmas de estudantes de Arte e de Educação Física.

Assim como não existe a obrigatoriedade da participação dos estudantes em todos os programas do AEE, também fica facultado o direito de os estudantes optarem ou não pela participação nas atividades educativas da Arte e da Educação Física ofertada pelos CAEEs.

As atividades educativas da Arte e da Educação Física, deverão ser organizadas e ofertadas em turmas, de acordo com a realidade de cada CAEE e as necessidades específicas coletivas dos estudantes, respeitando-se e obedecendo-se faixas etárias, áreas de interesses afins e o nível de desenvolvimento dos participantes.

O número de estudantes participantes das atividades educativas dos coletivos da Arte e Educação Física, fica a critério da organização pedagógica de cada CAEE, não podendo ultrapassar o limite de 10 estudantes por turma.

Nas atividades educativas da Arte e da Educação Física, o PAEE é coletivo e deve contemplar os interesses e as necessidades comuns dos participantes da turma. Isso exige que o PAEE seja flexível e que os professores (as) pensem e organizem um conjunto de atividades educativas, contemplando conteúdos variados e diversificados, considerando-se a necessidade da formação integral dos estudantes.

Os relatórios semestrais são elaborados pelos professores (as) das respectivas turmas e devem demonstrar quais foram as atividades educativas realizadas, os estudantes participantes das atividades, os conteúdos trabalhados, as metodologias, os recursos utilizados e os resultados alcançados ao longo do processo.

Nas atividades educativas da Arte e da Educação Física, abre-se a possibilidade da flexibilização e admite-se a realização de atividades individuais, desde que demonstradas as necessidades específicas na avaliação de ingresso.

Neste caso, o PAEE deve ser individual e o relatório semestral deve demonstrar com clareza quais foram as atividades educativas realizadas, os conteúdos trabalhados, as metodologias, os recursos utilizados e os resultados alcançados ao longo do processo.

Na organização pedagógica da Arte e da Educação Física, as atividades educativas são pensadas a partir da compreensão da necessidade da organização coletiva. Isso exige que os professores (as) das turmas tenham a possibilidade de proporem nos PAEEs atividades educativas agrupando mais do que uma hora aula. Esta possibilidade e a organização pedagógica desta carga horária, deve ser definida e acompanhada pela equipe pedagógica do CAEE, com a devida e necessária participação dos professores (as) da Arte e da Educação Física.

No caso de estudantes do ensino regular, das disciplinas da Arte e da Educação Física, o CAEE deverá organizar atividades educativas reunindo e agrupando esses estudantes em determinadas turmas, com o propósito de abordar determinados recortes de alguns dos conteúdos do currículo escolar.

Aqui, não se trata de substituir a função da escola e nem dos professores (as) dessas disciplinas.

Os professores da Arte e da Educação Física dos CAEEs, deverão fazer o trabalho colaborativo, com as escolas e professores das respectivas disciplinas, na busca da cooperação entre todos (as) os envolvidos (as) no processo educacional.

O CAEE deverá contribuir no processo de formação continuada, promovendo cursos, seminários e outras atividades educativas, sobre temas relacionados com a Arte e a Educação Física, para estudantes com deficiência visual.

A carga horária dos professores (as) da Arte e Educação Física, utilizada nas atividades educativas formativas dos professores (as) da rede estadual, serão incluídas no total das horas de trabalho, descontadas as horas já previstas em legislação.

A avaliação de ingresso, o livro de chamada, o PAEE e o relatório semestral, são documentos legais que precisam ser observados no processo educativo dos estudantes da Arte e da Educação Física.

5.4.2. Arte

Fundamentação Teórica:

A necessidade de atividades artísticas para pessoas com deficiência visual vem ganhando espaço no contexto do AEE. O contato com diferentes formas de manifestações e expressões artísticas e culturais possibilita a emancipação do cidadão.

Nessa perspectiva sobre a emancipação do indivíduo, entende-se, que a Arte não necessariamente trabalha para um objeto inerte, fechado: as percepções artísticas variam de acordo com cada artista e cada espectador. Para Ranciére (2008), autor da “Teoria do Espectador Emancipado”, é necessário que o espectador não seja apenas aquele que vê o espetáculo, mas que está apto a agir como participante ativo da mesma. Segundo ele, a condição imposta ao espectador, ou seja, “aquele que vê” limita a capacidade de criação

individual, condicionando àquele que vê à atitude passiva de um agente desprovido de conhecimento e ação:

[...] faz com que eles abandonem a condição de espectador: eles não estão mais sentados diante de um espetáculo de Arte, estão cercados pela cena, arrastados para o círculo da ação, o que devolve a eles sua energia coletiva. (RANCIÈRE, 2008, p. 8).

A Arte, pela plasticidade das suas mais variadas possibilidades de criação apresenta-se como um campo aberto para a elaboração de atividades artísticas educacionais que atendem às necessidades específicas das pessoas com deficiência visual.

As imagens são construídas com base em nossas experiências diretas e indiretas, portanto, uma pessoa que mesmo nunca tendo conhecido de perto o mar, mas que já ouviu alguém comentando e tentando reproduzir o “tchuáar” das ondas do mar armazenará informações acerca do som do mar, mesmo que a imagem sonora do som do mar seja estritamente mecânica. Sendo assim, é importante que atentemos para o fato de que a produção de imagens mentais é condicionada a experiência cultural do indivíduo. (COSTA, 2014. p.5)

Aprofundando os elementos apresentados por Costa, Leontiev afirma:

De facto, não são apenas os cinco sentidos, mas também os sentidos ditos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor etc.), numa palavra, a sensibilidade humana e o carácter humano dos sentidos, que se formam graças à existência do seu objecto, através da natureza humanizada. A formação dos cinco sentidos é obra de toda a história passada. (LEONTIEV, 1978, p. 168).

Há de se pensar, também, na importância da Arte para avançar sobre limites corporais, paradigmas e na autonomia do indivíduo enquanto ser humano pensante e ativo em seu círculo de convivência. Não há modo de separar a autonomia corporal e intelectual do indivíduo, bem como, sua valoração enquanto participante ativo da sociedade, senão pelo meio de restauração da individualidade e autoestima deste.

A participação igualitária nas produções artísticas auxilia professores e estudantes na busca por soluções democráticas que possam, de fato, colaborar com o processo de inclusão das pessoas com deficiência visual. O reconhecimento deste público no processo social inclusivo requer que se possa entendê-los como pessoas de direitos e capacidades, preservando seu direito

de acesso à Arte pela participação de pessoas com deficiência visual ou não, e redefinindo conceitos divisórios sobre a cegueira que afirmam que as artes são voltadas àquelas pessoas com os sentidos preservados.

A arte, neste momento, tem papel importante como interlocutor pedagógico entre o indivíduo e o mundo que o cerca. Os esforços no sentido de aproximação da arte e a pessoa com deficiência visual, e o amparo que esta pode produzir no indivíduo, são principalmente feitos por entender que por meio dela é que se constrói uma sociedade justa e igualitária. (LAURENTINO, PARTYKA, 2016, p. 26).

A promoção da coletividade, aliada a consciência individual gera, então, um espectador - seja ele da Arte ou de seu movimento social - capaz de pensar criticamente e produzir suas atividades correlacionando-as a atividades previstas em seu cotidiano.

A Arte nos CAEEs visa promover a emancipação da pessoa com deficiência visual por meio de suas próprias experiências. Elas devem ser entendidas como indivíduos com anseios e personalidades únicas, capazes não apenas de diferenciar uma obra abstrata de um desenho realista, mas também de se compreender como um ser ativo e participante do movimento artístico, tendo a liberdade de escolha e de criação.

A Arte tem a potência de fazer despertar nas pessoas com deficiência visual a capacidade de reflexão crítica e ampliação da leitura de mundo. Sendo assim, a Arte e o fazer artístico são essenciais para uma formação emancipadora, à medida que está diretamente articulada com a desconstrução de processos educativos alienadores.

O contato das pessoas com deficiência visual com as diversas linguagens possibilita a emancipação e independência desses indivíduos, assim como a criação de meios de aproximação a locais reservados à Arte, como museus, cinemas, teatros e demais espaços culturais que contribuam para a democratização do acesso à Arte. Além disso, para as pessoas que perderam a visão, as questões da expressão e do desenvolvimento de uma identidade pessoal, social e cultural igualmente são contempladas por meio das práticas artísticas.

A arte, neste momento, tem papel importante como interlocutor pedagógico entre o indivíduo e o mundo que o cerca. Os esforços no sentido de aproximação da arte e a pessoa com deficiência visual, e o amparo que esta pode produzir no indivíduo, são principalmente feitos por entender que por meio dela é que se constrói uma sociedade justa, e igualitária. (LAURENTINO, PARTYKA, 2016, p. 26).

A Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 destaca em seu Art. primeiro:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996).

Como a própria LDB enfatiza, os processos educativos ocorrem em diversos espaços da vida social. Tendo em vista essa diretriz geral, a Arte e suas diversas formas de representação, devem estar contempladas entre as atividades educativas realizadas nos CAEEs.

Desse modo a Arte nos CAEEs promove espaços de experimentação, envolvendo as linguagens artístico-culturais e o acesso à Arte e a Cultura. É preciso perceber a Arte para além das elites privilegiadas com acesso a museus, concertos, teatros e afins, mas sim, colocar as pessoas com deficiência visual - que também é consumidor da Arte - no centro da acessibilidade, encontrando meios, formas e dinâmicas diferentes para cada percepção.

Objetivo Geral:

Possibilitar o desenvolvimento integral das pessoas com deficiência visual através de elementos que possibilitem reflexão crítica sobre as diversas formas de manifestação artística.

Conteúdos

As vivências em Arte acontecerão conforme a demanda das pessoas com deficiência visual, considerando seus interesses e necessidades. Sendo assim, as atividades serão pensadas e desenvolvidas buscando promover a formação e emancipação humana.

- Visita à Museus e espaços históricos da cidade, trabalhando os aspectos culturais regionais;

- Oficinas para produções visuais e exposições artísticas de obras desenvolvidas dentro dos CAEEs;
- Oficinas de escultura, pintura, desenho;
- Releituras de obras, visando a aproximação das pessoas com deficiência visual para com a diversidade artístico-cultural;
- Visitas a Teatros e encontros com companhias teatrais;
- Conhecimento sobre a História do Teatro e seus elementos, buscando a democratização das práticas teatrais;
- Oficinas de expressão corporal individuais e em grupos, realizadas a partir de Jogos Teatrais, Improvisação e Jogos Dramáticos, experimentando o corpo e o jogo no espaço na elaboração de ações cênicas;
- Oficinas de mediação teatral e formação de plateia;
- Oficinas de expressão vocal, estimulando a potência da articulação e dicção das palavras;
- Rodas de Leituras Dramáticas;
- Oficinas de cenografia e figurino;
- Oficinas de automaquiagem e maquiagem artística;
- Oficinas corporais, com foco no ritmo e diferentes estilos musicais;
- Participação em manifestações artístico-culturais na dança e festas populares e apresentações culturais regionais;
- Participação em apresentações artístico-culturais;
- Distinguir tempo e ritmo musical;
- Exercícios vocais para canto-coral;
- Diferenciação e reconhecimento de estilos musicais;
- Orientação a produtores culturais e profissionais de espaços artístico-culturais de lazer a atender adequadamente o público com deficiência visual.

5.4.3. Educação Física

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O movimento corporal sempre esteve presente no dia a dia do ser humano. A necessidade de sistematizar esses movimentos, transformando-os em exercícios físicos, foi decorrência de um maior cuidado com o corpo, junto a isso surgiram os esportes, que trouxeram consigo importantes valores, como a coletividade, respeito, cuidado com a saúde, entre outros.

As pessoas com deficiência visual não acompanharam essa evolução da mesma forma, já que na maioria das sociedades, elas não eram consideradas como pessoas capazes para realizarem qualquer atividade. Esse julgamento sobre a incapacidade depende da cultura em que a pessoa com deficiência visual está inserida, que é imersa em crenças, valores e ideologias, ainda muito arraigadas nos dias de hoje. Mesmo diante de todas as dificuldades e barreiras, é importante reconhecer a participação das pessoas com deficiência visual no que diz respeito ao acesso às atividades físicas e desportivas.

Ter a oportunidade de praticar atividades desportivas é de extrema valia para pessoas com deficiência, na busca da promoção na qualidade de vida das mesmas, segundo Melo e López (2002) "é a oportunidade de testar seus limites e potencialidades, prevenir as enfermidades secundárias a sua deficiência e promover a integração social do indivíduo".

Já está comprovado que praticar esportes com regularidade traz inúmeros benefícios para a saúde física e mental dos praticantes, além de melhorar a qualidade de vida, para as pessoas com deficiência visual, essa prática pode representar muito mais que saúde.

Para Teixeira,

[...] o esporte praticado pelas pessoas com deficiência visual, atletas ou não, além de beneficiar o corpo físico, melhora a saúde com a diminuição de peso, a elevação dos níveis de condicionamento cardiopulmonar e o aumento de massa magra, também ajuda na sua reorganização mental e física geral, melhorando sua desenvoltura na realização das atividades diárias da vida. A atividade física auxilia o indivíduo a proceder em casos de mudanças bruscas de direção, melhora sua percepção para evitar quedas e desequilíbrios, favorece o

convívio social, ajudando-o na troca mútua de experiências e também na elevação da qualidade de vida. (TEIXEIRA, 2008)

Dentre os vários aspectos positivos, as atividades de Educação Física possibilitam a melhora da condição cardiovascular, aprimoram a força, a agilidade, a coordenação motora, o equilíbrio e o repertório motor. No aspecto social, proporcionam a oportunidade de sociabilização entre pessoas com e sem deficiências, além de torná-los mais independentes no seu dia a dia. Isso sem levar em conta a percepção que a sociedade passa a ter das pessoas com deficiência visual, sendo testemunhas de suas inúmeras potencialidades.

No aspecto psicológico, as atividades de Educação Física melhoram a autoconfiança e a autoestima, tornando as pessoas com deficiência visual mais independentes e seguras para alcançarem seus objetivos.

A sociedade muitas vezes valoriza de tal forma a aparência das pessoas, que a sua essência fica em segundo plano. Conforme, relatam os autores abaixo:

[...] retratam bem esta ideia descrevendo a falta de empatia da sociedade quando deparada com a deformidade de um corpo. Os mesmos afirmam que independentemente de suas diferenças físicas, os portadores de deficiência devem ser respeitados como seres humanos que possuem potencial para a participação na prática das atividades físicas, desde que as mesmas sejam adaptadas a sua realidade. (RECHINELI, PORTO E MOREIRA, 2008, p. 293-310)

Propondo-se a contribuir com a mudança desta falta de empatia, a Educação Física ofertada nos Centros de Atendimentos Educacionais Especializados - CAEEs consiste num conjunto de atividades educacionais, devidamente planejadas por professores (as) especializados (as), com a finalidade de atender as necessidades específicas das pessoas com deficiência visual.

Por isso, a necessidade da Educação Física nos CAEEs ser considerada como uma forma complementar de garantir às pessoas com deficiência visual, os mesmos direitos garantidos às pessoas sem deficiência.

No caso de crianças cegas ou com perdas visuais desde muito cedo, se as atividades educativas de coordenação motora, motricidade, nas suas mais

diversificadas e variadas formas, não forem devidamente orientadas, elas podem crescer com prejuízos, com maiores ou menores gravidades. Mesmo quando pessoas jovens, adultas ou idosas ficam cegas ou perdem parte da visão, existe também a necessidade de as atividades educativas da Educação Física, como forma de possibilitar novas aprendizagens.

Não significa dizer que essas pessoas desaprenderam tudo o que já sabiam fazer. Porém, significa compreender que agora elas precisam reaprender a fazer os processos, desta vez, sem a mediação da visão. Por isso, quando as pessoas com deficiência visual chegam aos CAEEs e são direcionados para as atividades educativas da Educação Física, na maioria das vezes, um longo, complexo, sistemático e consistente trabalho de formação precisa ser realizado.

Em algumas situações, estamos diante da necessidade da realização de atividades de formação de determinadas aptidões físicas/intelectuais. Essas atividades acabam sendo bem mais complexas pelo grau de dificuldades encontradas pelas pessoas com deficiência visual, além do maior tempo e grau de preocupação dos professores (as) no planejamento, organização e realização das atividades desenvolvidas.

Em outras situações, estamos diante de pessoas com deficiência visual que já realizavam determinadas atividades físicas e que agora, com a perda da visão, precisam passar por novos processos de organização/aprendizados intelectuais. Este processo é necessário até que elas consigam compreender que quase tudo aquilo que faziam antes enxergando, podem continuar fazendo com o auxílio de algumas adaptações e ajustes nos processos pedagógicos.

Outra situação também bastante interessante consiste naqueles casos de atividades notadamente relacionadas com o desporto para pessoas com deficiência visual. Neste particular, registra-se o previsto no Art. 217º da Constituição Federal - CF de 1988:

Art. 217. É dever do Estado fomentar práticas desportivas formais e não formais, como direito de cada um, observados: [...] II - a destinação de recursos públicos para a promoção prioritária do desporto educacional e, em casos específicos, para a do desporto de alto rendimento; ...". Deste modo, ainda que não seja atribuição direta da

educação, incumbe também as instituições educacionais, o ensino e incentivo às práticas e atividades desportivas (BRASIL, 1988).

Nessa perspectiva, os CAEEs revelam-se como espaços apropriados onde as pessoas com deficiência visual podem aprender as atividades da Educação Física.

Se o Brasil e o próprio Estado do Paraná, hoje, tem se destacado em algumas competições com atletas com deficiência visual, em diversas modalidades, devemos reconhecer e considerar o trabalho da Educação Física, realizada nos CAEEs e outros poucos espaços, públicos ou particulares.

Como esses centros são espaços coletivos que reúnem maior número de pessoas com deficiência visual, facilitam o processo de mobilização, participação e organização das atividades físicas, visando incentivar e desenvolver nessas pessoas a necessidade e o gosto pelas práticas desportivas.

A lista de desportos para a pessoa com deficiência visual é bem variada. O Comitê Paraolímpico Brasileiro - CPB vem realizando ações com a intenção de divulgar e incentivar a prática de atividades físicas por parte das pessoas com deficiência visual. Tais ações consistem na realização de parcerias com as cidades ofertando cursos de capacitação, na busca de suprir a lacuna da falta de profissionais formados na área do desporto para pessoas com deficiência visual.

Embora seja uma bela iniciativa do CPB, ela ainda precisa romper muitas barreiras até que seja definitivamente incorporada nas políticas públicas da educação e do desporto para pessoas com deficiência visual.

As modalidades de desporto para pessoas com deficiência visual, de acordo com o CPB, são:

- Futebol de 5;
- Ciclismo - Um atleta e um guia;
- Atletismo - Provas de Pista e Campo;
- Remo;
- Para taekwondo;
- Judô;
- Natação;

- Hipismo.

Para todas as modalidades acima listadas existe uma prática didática que pode ser aplicada nas aulas de Educação Física nos CAEEs. Tais práticas consistem em levar o conhecimento da modalidade através de atividades desenvolvidas por um profissional especializado que incluirá em seu planejamento um conjunto de atividades educacionais, pensando nas garantias do atendimento das necessidades específicas dos estudantes com deficiência visual.

De acordo com documentos oficiais do MEC e da SEED, os CAEEs poderão firmar parcerias com órgãos públicos, Organizações da Sociedade civil sem fins lucrativos e com empresas, com a finalidade de garantir, promover e incentivar práticas desportivas preocupadas com o bem-estar, saúde e a formação de atletas para o paradesporto.

OBJETIVO GERAL

Proporcionar às pessoas com deficiência visual a prática de atividades físicas e paradesportivas.

CONTEÚDOS

- Coordenação motora ampla e fina;
- Psicomotricidade;
- Amplitude corporal;
- Deslocamento;
- Fortalecimento muscular e ósseo;
- Correção postural;
- Consciência corporal;
- Lateralidade;
- Equilíbrio;
- Destreza;
- Postura corporal;
- Marcha;
- Noção espacial;

- Orientação espacial;
- Orientação temporal;
- Esquema corporal;
- Expressão corporal;
- Dinâmica manual;
- Musculação para produção da força;
- Resistência;
- Potência,
- Atividades rítmicas;
- Ginástica laboral/aeróbica;
- Circuitos funcionais;
- Relaxamento;
- Alongamentos;
- Caminhadas;
- Danças;
- Recreação;
- Jogos de oposição;
- Jogos sensoriais;
- Mini atletismo;
- Atividades de lazer;
- Iniciação de práticas desportivas.

5.5 Atividades Complementares do CAEE

5.5.1. Festejos Populares

Com o objetivo de estimular a reflexão sobre temas culturais e folclóricos relacionados com a tradição brasileira, dos chamados festejos juninos e julinos, todos os anos, o CAEE/IPC, realiza um encontro (festa), com a participação de toda a comunidade do CAEE/IPC, além de outras pessoas também convidadas. Representa um evento social, educacional e cultural bastante importante, como oportunidade de encontros, socialização, troca de experiências entre as pessoas com deficiência visual, familiares, professores (as), funcionários (as), além de possibilitar o contato com expressões e manifestações culturais e folclóricas das diversas regiões do país.

Há anos inserido no calendário oficial da ex escola de educação especial e agora no calendário do CAEE, o conjunto das atividades realizadas na "festa popular", representa uma oportunidade de a "comunidade" das pessoas cegas se reunirem e compartilharem momentos que são importantes e necessários na formação da sua personalidade integral.

5.5.2. Participação da Família no CAEE

Ao propor o "Dia da Família" no CAEE, na mesma pegada do "Dia da Família na Escola", evidentemente que não faz parte da nossa estratégia sugerir e nem tampouco reduzir a participação da família ao longo do ano, apenas neste evento específico.

Neste dia, objetiva-se organizar e oferecer às famílias com crianças, jovens, adultos ou idosos matriculados no CAEE, atividades de recreação, socialização e cultura, envolvendo temas e assuntos que estão relacionados com as necessidades das pessoas com deficiência visual e seus familiares.

Nesta oportunidade, ao mesmo tempo em que são realizadas atividades mais recreativas, integrativas e socializadoras, também são promovidas atividades coletivas sugerindo reflexões críticas sobre pontos e aspectos que estão mais presentes nas relações familiares envolvendo pessoas com e sem deficiência visual.

5.5.3. Grupo de Convivência

A proposta do grupo de convivência consta da Instrução 025/2018 - SUEDE/SEED. Ela aparece como um dos contrapontos ao atendimento normalmente individualizado, realizado nos programas do AEE.

Como o próprio nome já define como grupo (coletivo) de convivência (busca de cooperação), a partir das pessoas e entre as próprias pessoas cegas ou com baixa visão, eis uma ação estratégica que precisa ser mais bem compreendida, trabalhada e explorada na organização pedagógica do CAEE, como uma das experiências do "nada sobre nós sem nós".

Desde 2011, o CAEE/IPC, conta com um grupo de convivência. Idealizado a partir da necessidade sentida por uma ex-professora de OM e tendo contado com a colaboração da ex psicóloga do IPC, profissional com experiência em práticas teatrais e psicodramas, o grupo surgiu com a proposta de fazer com que as próprias pessoas com deficiência visual, como atores e protagonistas de suas vidas, numa dinâmica de roda de conversa, expusessem e dramatizassem seus dilemas e seus conflitos pessoais.

O resultado deu tanto certo de que o grupo de convivência do CAEE/IPC, serviu de modelo para o surgimento de outros grupos de convivências, em outros CAEEs.

Trata-se de um exercício e de uma prática pedagógica que precisa ser aprofundada no CAEE, na perspectiva do fortalecimento do coletivo e da cooperação entre as próprias pessoas com deficiência visual. Conforme o anexo. Ver anexo G.

5.5.4. Brigada Escolar

A Brigada Escolar é responsável pelo Plano de abandono, que será colocado em prática, caso haja necessidade de desocupação da edificação, por motivos de incêndio, explosão, desabamentos, abalo sísmico de grave intensidade, acidentes de grandes proporções que venham oferecer riscos as pessoas ou em outras situações que se fizerem necessárias.

A desocupação do prédio tem por objetivo minimizar e prevenir o máximo possível à ocorrência de acidentes que possam provocar danos pessoais aos estudantes, moradores e colaboradores da instituição.

A Brigada Escolar tem como objetivo, fazer o treinamento semestral, conforme calendário escolar, a retirada de todos os integrantes do CAEE/IPC, em segurança, mantendo a comunidade escolar, colaboradores, moradores e visitantes conscientes, da forma correta de sair do estabelecimento de ensino e da instituição, se mantendo em segurança no ponto de encontro.

O plano de abandono que segue anexado, foi elaborado e encaminhado ao NRE em 26/10/2018. Neste período funcionávamos como escola na

Modalidade Educação Especial e como CAEE. Como não houve alterações ele segue sendo aplicado, conforme orientações do setor responsável.

A Brigada Escolar é composta pela: direção, professores, pedagogo, administrativo, agente I e II e funcionários da mantenedora. Ver anexo H.

5.5.5. Comitê de Biossegurança

Neste momento de pandemia, seguindo orientações da SEED/NRE compôs um Comitê de Biossegurança, responsável por: Monitorar constantemente o cumprimento do Protocolo de Biossegurança; informar e encaminhar casos suspeitos e/ou confirmados.

A Comissão Designada para Acompanhamento do Protocolo de Biosegurança no CAEE é composta pela: direção, professores, pedagogo, administrativo, agente I e II e funcionário da mantenedora.

O Comitê de Biossegurança permanecerá em funcionamento, durante o tempo necessário para o cumprimento do protocolo no ambiente escolar em relação a COVID-19. Ver anexo I.

5.6. Setores e Projetos da Mantenedora

Além dos atendimentos previstos no AEE, tanto as Políticas Nacional como a própria Política Estadual e Municipal, estabelecem a necessidade de ações transversais coordenadas, buscando articular esforços coletivos e colaborativos, envolvendo as ações das outras políticas setoriais, na perspectiva da garantia e promoção dos direitos humanos das pessoas com deficiência visual.

O principal objetivo deste conjunto de esforços, é procurar romper com as ações fragmentadas e com isso ganhar maior efetividade e qualidade nos resultados educacionais realizados pelo CAEE.

Nesta toada, todas as pesquisas e os estudos realizados por universidades e mesmo órgãos governamentais e agências internacionais, demonstram a necessidade desta articulação e integração das ações, na busca

de melhores resultados das políticas públicas, direcionadas ao atendimento das necessidades específicas das pessoas com deficiência visual.

Uma das ações prevista na Instrução 025 de 2018 - SUEDE/SEED, diz respeito a um conjunto de orientações e relações com as famílias, além de outras organizações sociais e órgãos governamentais, na busca de atuar em rede e potencializar as ações que visam promover e defender os direitos das pessoas com deficiência visual.

Nesta perspectiva, destacamos a atuação de outros profissionais atuantes em outros setores do IPC, que realizam atividades que estão articuladas e complementam aquelas ofertadas pelo CAEE.

Assim como acontece com o CAEE, todos os outros setores, estão organizados e suas ações são balizadas pelas leis, diretrizes e outras normatizações e orientações das respectivas políticas públicas.

No caso do serviço social e a psicologia, as normas balizadoras são aquelas definidas na Lei Orgânica da Assistência Social - LOAS.

Serviço social: www.novoipc.org.br<<http://www.novoipc.org.br/>>

Psicologia: www.novoipc.org.br/setores<<http://www.novoipc.org.br/setores>>

No caso da enfermagem, nutrição e terapia ocupacional, são normatizações da área da saúde, além de outras específicas.

Enfermagem: www.novoipc.org.br/setores<<http://www.novoipc.org.br/setores>>

Nutrição: www.novoipc.org.br/setores<<http://www.novoipc.org.br/setores>>

Desses serviços, os dois que mais estão articulados e guardam uma relação mais direta com o CAEE, é o serviço social e a psicologia.

Considerando-se a realidade social, econômica e familiar dos estudantes do CAEE, os profissionais do serviço social e da psicologia, desenvolvem um conjunto de ações que estão relacionadas com questões de direitos e sofrimentos das pessoas com deficiência visual.

Nesta mesma esteira, esses dois serviços fazem parte do fluxo institucional que as pessoas que procuram o CAEE, precisam fazer até chegarem no Centro, realizarem a matrícula, fazerem a avaliação de ingresso e iniciarem as atividades do AEE.

Com a avaliação psicossocial já realizada, com as informações colhidas já disponibilizadas no sistema, facilita a avaliação pedagógica, realizada pelos professores (as), nos termos da Instrução 025/2018-SUED/SEED.

Com isso, o IPC/CAEE, contam com uma base comum de dados, reunindo informações mais completas sobre os estudantes, possibilitando, assim, identificar e agir com base na defesa e promoção dos direitos humanos das pessoas com deficiência visual.

Ainda, como atividades complementares, atualmente, o IPC desenvolve três projetos: Teatralizando II, Incluir para Transformar e Promoção dos Direitos Humanos de Pessoas Idosas com Deficiência Visual.

Para maiores informações, acessar: www.novoipc.org.br/projetos Com o conjunto das atividades educacionais, sociais, artísticas e culturais, descritas ao longo deste PPP, o CAEE/IPC, possibilita o desenvolvimento integral e a inclusão social das pessoas com deficiência visual.

Entretanto, ainda que a missão do IPC explicita de forma bastante clara essas duas diretrizes, expressas na intenção de uma formação humanista integral e na busca de uma inclusão social plena, precisamos compreender que para que possibilidades sejam transformadas em realidades, são necessárias as condições materiais objetivas, quer dizer, depende das alternativas reais disponíveis.

No Brasil, hoje, infelizmente, as alternativas disponíveis para as pessoas com deficiência estão cada dia mais distantes. Entre o dizer e o fazer, existe um abismo social que ainda coloca essas pessoas na condição de excluídas e marginalizadas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao final da exposição do conteúdo deste PPP, com a compreensão que reunimos e conseguimos explicitar um conjunto de formulações teóricas que dão o embasamento necessário na organização e oferta dos atendimentos do AEE, bem como aquelas atividades educativas da Arte e da Educação Física.

Ao longo dos três grandes eixos estruturadores do PPP, respectivamente, elementos situacionais, elementos conceituais e elementos operacionais, contemplamos os principais aspectos e características que demonstram uma compreensão de totalidade sobre a organização administrativa e pedagógica do CAEE Professor Osny Macedo Saldanha.

Nos elementos situacionais, explicitamos um conjunto de informações e dados que demonstram os principais aspectos legais e conseguem situar o CAEE no contexto em que suas ações são desenvolvidas.

Nos elementos conceituais, os seis textos, lidos e compreendidos no seu conjunto, demonstram os embasamentos teóricos fundamentais que dão sustentação na proposta pedagógica do AEE, da Arte e da Educação Física.

Nos elementos operacionais, revelamos os principais aspectos e pontos que constituem a organização pedagógica do CAEE.

Desvincular as atividades educativas da Arte e da Educação Física dos programas do AEE, explicita uma demonstração que, ainda que as atividades educacionais do AEE se cruzem com as atividades da Arte e da Educação Física, elas são e cumprem finalidades diferentes na concretização dos objetivos do CAEE e da mantenedora.

Diante do exposto neste PPP, por fim, cumpre dizer que o principal desafio não esteve na elaboração deste projeto. É claro que isso exigiu dos atores que protagonizam as cenas desta grande obra, esforço de reflexão e busca de coesão naqueles pontos mais divergentes.

Entretanto, deixamos aqui registrado, o maior e principal problema aparece no momento de traduzir, isto é, transformar as teorias e as intenções

contempladas no PPP, em ações concretas. Se essas ações não conseguem fazer despertar nos estudantes suas potencialidades humanas criativas e criadoras, é porque elas não estão conseguindo traduzir teorias em práticas pedagógicas inovadoras.

Por derradeiro, temos a firme convicção que apresentamos um PPP, bem-informado sobre as novas exigências do atual momento histórico da educação brasileira.

Para além, ou junto com a formação técnico instrumental, no sentido da apropriação e uso dos recursos tecnológicos do AEE, buscamos uma formação humanista integral, no sentido de fazer com que as pessoas com deficiência visual se transformem em sujeitos de sua própria história.

7. REFERÊNCIAS

ARENDDT, H. **Homens em tempos sombrios**. São Paulo: Cia das Letras, 2008.

BARRAGA, Natalie. **Desenvolvimento da eficiência visual**. São Paulo: 1986.

BARRAGA, Natalie. **Guia do Professor Para o Desenvolvimento da Capacidade de Aprendizagem Visual e Utilização de Visão Subnormal**. São Paulo. Fundação Para o Livro do Cego no Brasil. 1978.

BASTO, Luciane de Souza Cione; GAIO, Roberta Cortez. **Técnicas de Orientação e Mobilidade para Pessoas Cegas**: reflexões na perspectiva da educação física. Em: Revista Movimento & Percepção. Espírito Santo do Pinhal, SP, v.11, n. 16, jan/abr. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ori_mobi.pdf - Acesso em: 22 de novembro de 2021.

BORDENAVE, Juan E. Diaz. **O que é participação**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm - Acesso em: 22 de novembro de 2021.

BRASIL. **Decreto nº 6949 de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato20072010/2009/decreto/d6949.htm - Acesso em: 22 de novembro de 2021.

BRASIL. **Decreto Federal, 7.611/2011**, regulamenta a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008). Brasília, Ministério da Educação – MEC, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm - acesso em 23 de novembro de 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 de jun. de 2014a. Disponível em <http://fne.mec.gov.br/images/doc/LeiPNE.pdf> - Acesso em 21 de setembro de 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146 de 06 de julho 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/ato20152018/2015/Lei/L13146.htm Acesso em: 09 de setembro de 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Lei das Diretrizes e Bases da Educação – LDBEN – 9394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm - Acesso em: 22 de novembro de 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> - Acesso em 02 de outubro de 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 04, de 02 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf - Acesso em: 22 de novembro de 2021.

BRASIL. MEC/SEESP/SEED. SÁ, Elizabet Dias de; CAMPOS, Izilda Maria de; SILVA, Myriam Beatriz Campolina. **Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Visual.** Gráfica e Editora Cromos: Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_dv.pdf - Acesso em: 16 de agosto de 2019.

BRASIL. **Nota técnica nº 055/2013.** Orientação à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva. Brasília: MEC/SECADI/DPEE, 2013. Disponível em: <https://pcd.mppr.mp.br/arquivos/File/NOTATECNICAN055CentrosdeAEE.pdf> - Acesso: 22 de novembro 2021

BRASIL. **Soroban:** manual de técnicas operatórias para pessoas com deficiência visual /elaboração: Mota, Maria Gloria Batista da [et al.] (1ª edição). Secretaria de Educação Especial. Brasília: SEESP, 2009. Disponível em: encurtador.com.br/lmyEJ - Acesso em: 22 de novembro de 2021.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf> - Acesso em: 22 de novembro de 2021.

BRASIL. **Portaria MEC nº 1.010 /2006.** Institui o Soroban como um recurso educativo específico imprescindível para a execução de cálculos matemáticos por alunos com deficiência visual. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=198441> - Acesso em: 13 de setembro de 2019.

BRASIL. **Saberes e práticas da inclusão:** desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais cegos e de alunos com baixa visão. (2ª ed.). Coordenação geral SEESP/MEC. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: <http://www.deficienciavisual.pt/txtsaberespraticasinclusaocompetencias.htm> - Acesso em: 22 de novembro de 2021.

CAVALCANTE, Aparecida Maria Maia. **Educação visual**: atuação na pré-escola. Revista Benjamim Constant, nº 01, Set/1995. Disponível em <http://www.ibc.gov.br/revistas/196-edicao-01-setembro-de-1995> - Acesso em: 20 de agosto de 2019.

CBO. **Série Oftalmologia Brasileira**. Disponível em: <http://www.acessibilidadenapratica.com.br/textos/auxilios-eletronicos-parabaixa-visao/> - Acesso em: 01 de abril de 2015.

COSTA, Adailson. **Teatro das emoções e emoções no teatro**: Diálogos entre neurociência e Stanislavski. 2014. 148f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas). Universidade Federal de Goiás. Goiás.

CURY, C. J. **A Gestão Democrática na Escola e o Direito a Educação**. RBPAAE, v. 23, n. 3, set. / dez. 2007.

DALL'ACQUA, Maria Júlia Canazza. **Intervenção no ambiente escolar**: estimulação visual de uma criança com visão subnormal ou baixa visão. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

DIDEROT, **Carta sobre os Cegos para uso dos que veem**. Coleção os Pensadores. Textos Escolhidos. Tradução: Marilena de Souza Chauí, J. Guinsburg. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DINIZ, D. **Deficiência e Políticas Sociais**: Entrevista com Colin Barnes. **SER SOCIAL**, [S. l.], v. 15, n. 32, p. 237–251, 2013. DOI: 10.26512/ser_social. V15i32.13043. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/13043 - Acesso em: 16 de julho de 2021.

DOMINGUES, Celma dos anjos. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira/ Celma dos anjos Domingues... [et. Al.]. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. V. 3. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

DUARTE, Newton. **A Formação do Indivíduo a Objetivação do Gênero Humano (Categorias Iniciais de uma Reflexão Sobre o Processo de Formação do Indivíduo numa Perspectiva Histórico-Social)**. Tese de Doutorado em Educação, na Área de Concentração: Metodologia de Ensino. Universidade Estadual de Campinas Faculdade de Educação, 1992.

KELLER, Hellen. **Publicação comemorativa do centenário de nascimento de Hellen Keller 1980 – 1968**. São Paulo: Fundação para o Livro dos Cegos no Brasil 1980.

ESTEVIÃO, Marília. **Louis Braille, o inventor**. Disponível em: <http://www.abc.gov.br/figue-por-dentro/676-louis-braille-o-inventor> - Acesso em: 22 de novembro de 2021.

FARIAS, Gerson Carneiro de. **Intervenção Precoce**: Reflexões sobre Desenvolvimento da Criança Cega até os dois anos de idade. Revista Benjamin Constant. Rio de Janeiro, n. 26. Ano 9, p. 3 – 11. Dezembro de 2003.

FELIPPE, João Álvaro de Moraes. **Caminhando juntos – Manual das habilidades básicas de Orientação e Mobilidade**. São Paulo: Laramara – Associação Brasileira de Assistência à Pessoa com Deficiência Visual, 2001.

FELIPPE, João Álvaro de Moraes; FELIPPE, Vera Lucia Rhein. **Orientação e Mobilidade**. São Paulo: Laramara – Associação Brasileira de Assistência à Pessoa com Deficiência Visual, 1997.

FERRONI, Marília Costa Câmara. **Conhecimento e percepção de escolares com baixa visão sobre sua condição visual, uso de recursos de tecnologia assistiva e expectativas em relação ao futuro**. Dissertação. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Ciências Médicas. Campinas, SP: 2011.

FIGUEIRA, Maria Margarete Andrade. **Assistência fisioterápica à criança portadora de cegueira congênita**. Rio de Janeiro: Revista Benjamin Constant. Ministério da Educação e do Desporto. N° 05, 1996.

FILHO. Aires da Mata Machado. **Educação dos Cegos no Brasil**. Os Amigos do Livro, Belo Horizonte, 1931. Disponível em: http://www.deficienciavisual.pt/txt-educ_cegos_Brasil-Aires_Mata_Machado.htm - acesso em 23 de novembro de 2021.

GALLAHUE, D. L.; DONNELLY, F. C. **Educação Física desenvolvimentista para todas as crianças**. São Paulo: Phorte, 2008.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **Tecnologia assistiva**: favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem em contextos educacionais inclusivos. In: GIROTO, Claudia Regina Mosca; POKER, Rosimar Bortolini e OMOTE, Sadao (ORG.). As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, SP: Oficina Universitária, 2012. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/as-tecnologias-nas-praticas_e-book.pdf - acesso em: 23 de novembro de 2021.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. et al. **Conceituação e estudo de normas**. In: BRASIL, **Tecnologia Assistiva**. Brasília: CAT/SEDH/PR, 2009, p. 13-39. Disponível em: http://www.galvaofilho.net/livro-tecnologia-assistiva_CAT.pdf - acesso em: 23 de novembro de 2021.

GASPARETTO, Maria Elisabete Rodrigues Freire. **Tecnologias assistivas e práticas pedagógicas inclusivas: deficiência visual**. Em: GIROTO, Claudia Regina Mosca; POKER, Rosimar Bortolini e OMOTE, Sadao (org.). As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, SP: Oficina Universitária, 2012.

GOHN, Maria da Glória. **Conselhos gestores e participação sociopolítica**/ Maria da Glória Gohn – 2. Ed – São Paulo, Cortez, 2003.

GOODWIN, D. L., LIEBERMAN, L. J., JOHNSTON, K. & LEO, J. **Connecting through summer camp**: youth with visual impairments find a sense of community. Adapted physical activity quarterly, 28 (1), 40-55. 2011. Disponível em: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.922.171&rep=rep1&type=pdf> – acesso em 23 de novembro de 2021.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GRIFING, H. C e PAUL J. GERBER. **Desenvolvimento tátil e suas implicações na educação de crianças cegas**. Em: A BARROS, Denise Michelle Olivatto; OLIVEIRA, Fátima Inês Wolf de; ROCHA, Paulo Henrique. Utilização de tecnologia assistiva por crianças deficientes visuais na educação infantil. Congresso de Extensão Universitária. Marília: 2007. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/139895/IS_SN2175-7054-2009-6218-6223.pdf?sequence=1. Acesso em 29 de agosto de 2019.

HADDAD, Maria Aparecida Onuki; SIAULYS, Mara Olímpia de Campos; SAMPAIO, Marcos Wilson. **Baixa Visão na Infância**: guia prático de atenção oftalmológica. São Paulo: Laramara, 2011.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais / Axel Honneth; tradução de Luiz Repa; apresentação de Marcos Nobre. -- São Paulo: Ed. 34, 2003. 296 p.

KUGELMASS, J. Alvin. **Luís Braille**: janelas para cegos. São Paulo: Melhoramentos, 1951.

LAURENTINO, Mariane. PARTYKA, Juliana. **Ilusão Ótica**: Que falta nos faz a palavra! In: 34º SEMINÁRIO UNIVERSITÁRIO DA REGIÃO SUL, 2016, Balneário Camboriú, SC. Anais apresentações orais. Balneário Camboriú: Instituto Federal Catarinense, 2016.

LEONTIEV, Aléxis. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Ed. Horizonte, 1978.

LIEBERMAN, L. J. **Fitness for individuals who are visually impaired or deaf blind.** Em: Rehabilitation and Education for Blindness and Visual Impairment, RE: View, 2002.

LUKÁCS. G. **O trabalho.** II Lavoro, primeiro capítulo do segundo tomo de Per uma Ontologia dell'Essere Sociale. Anotlogia del'essere sociale Roma Riuniti, 1981. Tradução Prof. Ivo Tonet (Universidade Federal de Alagoas).

LURIA, A.R. **Desenvolvimento Cognitivo:** seus Fundamentos Culturais e Sociais, Ícone editora, 1990.

MACHADO, Edileine Vieira [et al.] **Orientação e Mobilidade:** Conhecimentos básicos para a inclusão do deficiente visual. Brasília: MEC, SEESP, 2003.

MARX, K. **Crítica da economia política.** Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. Volume I, Livro Primeiro. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

_____. **Para a crítica da economia política.** São Paulo: Nova Cultural, 1999.

_____. **A questão judaica.** São Paulo: Centauro, 2002.

_____. **Manuscritos econômicos-filosóficos.** São Paulo: Martin Claret, 2004.

_____. **O capital.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1982.

_____. **O capital: Crítica da economia política.** Apresentação Jacob Gorender. Coordenação e revisão Paul Singer. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. Volume I, Livro Primeiro. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MARX, K. ENGELS, F. **A ideologia alemã** (I Feuerbach). Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1991.

MASINI, E. F. S. **A educação do portador de deficiência visual:** a perspectiva do vidente e do não vidente. Em: ALENCAR, E. M. L. S. (org.) Tendências e desafios na educação especial. Brasília: SEESP, 1994.

MELO, A. C. R.; LÓPEZ, R. F. A. **O Esporte Adaptado.** Revista Digital, Buenos Aires, v.8, n.51, jul. 2002. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd51/esporte.htm> - Acesso em: 23 setembro de 2020.

MIN, HsuYun; SAMPAIO, Marcos Wilson; HADDAD, Maria Aparecida Onuki. **Baixa visão:** conhecendo mais para ajudar melhor. São Paulo: Laramara, 2001.

MIZRAHI, Saul Elishú; CICERO, Janete Rocha. **A Tecnologia Assistiva para Promoção da Aprendizagem e Inclusão Social do Aluno com Deficiência.** Em: Revista Benjamim Constant. Edição Especial, ano 22. Rio de Janeiro, 2016, p. 21 – 39.

MORTIMER, Robert. **Recursos de Informática para a Pessoa com Deficiência Visual**. Em: SAMPAIO, Marcos Wilson et al. *Baixa Visão e Cegueira: os caminhos para a reabilitação, a educação e a inclusão*. Rio de Janeiro: Cultura Médica, Guanabara Koogan, 2010.

MOSQUERA, C. **Educação física para deficientes visuais**. Rio de Janeiro: Sprint: 2000.

MOSQUERA, C. F. F. **Deficiência Visual na escola inclusiva**. Editora IBPEX, 2010.

NEVES, Lucia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

OLIVEIRA, Fátima Inês Wolf de; BARROS, Denise Michelle Olivatto; MACHADO, Paulo Henrique ROCHA. **Utilização de tecnologia assistiva por crianças deficientes visuais na educação infantil**. Congresso de Extensão Universitária. Marília: 2007. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/139895/ISSN2175-7054-2009-6218-6223.pdf?sequence=1> - Acesso em: 29 de agosto de 2019.

ONCB. **Parecer Técnico da Organização Nacional dos Cegos do Brasil** (ONCB) de 23 de março de 2017. Disponível em: <http://www.oncb.org.br/documentos/parecer-Tecnico-001-2019-pl-visao-monocular.pdf> - acesso em 23 de novembro.

PARANÁ. **Deliberação 02/03**. Normas para a Educação Especial, na Modalidade da Educação Básica para Alunos com Necessidades Educacionais Especiais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná. Disponível em: <http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/7b2a997ca37239c3032569ed005fb978/93946370948cd82903256d5700606b9e?OpenDocument> - Acesso em: 22 de novembro de 2021.

PARANÁ, Secretaria de Estado de Educação. **Deliberação CEE/PR, nº 02/2016**, estabelece normas para a Modalidade Educação Especial do Ensino do Paraná. 2016. Disponível em: http://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/migrados/File/pdf/Deliberacoes/2016/Del_02_16.pdf - acesso em 23 de novembro de 2021.

PARANÁ, Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos**. Curitiba, 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_edespecial.pdf - acesso em 23 de novembro de 2021.

PARANÁ, Secretaria de Estado de Educação. **Instrução nº 06/2016**. Estabelece critérios para o Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos

Multifuncionais no Ensino Fundamental – anos finais e Ensino Médio - Deficiência Visual. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/instrucao062016sued.pdf - Acesso em 16 de julho de 2021.

PARANÁ, Secretaria de Estado de Educação. **Instrução 020/2010**. Orientações para organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado na Área da Deficiência Visual. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/instrucao202010.pdf - Acesso em: 16 de julho de 2021.

PARANÁ, Secretaria de Estado de Educação. **Instrução nº 025/2018**. Estabelece critérios para a organização e funcionamento do Centro de Atendimento Educacional Especializado – CAEE – área da deficiência visual. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/instrucao_252018_sued_seed.pdf - Acesso em: 20 de agosto de 2019.

PARANÁ. **Fundamentos Teórico-Methodológicos para a Educação Especial**. 1994. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/educacional/dee_historico.pdf - Acesso em: 15 de julho de 2021.

PARTYKA, Juliana. **Dramaturgia Inclusiva: Recurso alternativo a áudio-descrição no trabalho teatral com pessoas com deficiência visual**. In: IX JORNADA LATINO-AMERICANA DE ESTUDOS TEATRAIS, 2016, Blumenau, SC. Anais O ensino do Teatro Hoje. Blumenau: Universidade de Blumenau, 2016. p. 208-214.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. Tradução de Daniela AvilaSmall. Disponível em: <http://www.questaodecritica.com.br/2008/05/oespectadoremancipado/> - Acesso em: 14 ago. 2016.

RECHINELI, A; PORTO, E. T. R; MOREIRA, W. W. **Corpos Deficientes, Eficientes e Diferentes: Uma visão a partir da Educação Física**. Revista Brasileira de Educação Especial, v.14, nº2, p. 293-310, Marília, mai-ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/i/2008.v14n2/> - acesso em: 23 de setembro de 2021.

RICHARDSON, Zilma Mara Ramos Jarry. **Pobreza, deficiência visual e políticas socioeducativas**. Tese (doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação: Universidade Federal da Paraíba, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4841> – Acesso em: 22 de novembro de 2021.

ROCHA, Eliane da Silva. **Inclusão do aluno com deficiência visual na escola regular: uma revisão bibliográfica**. Trabalho de conclusão de curso. Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2018. Disponível em:

<http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/18068/1/PDF%20-20Eliane%20da%20Silva%20Rocha.pdf> – acesso em 23 de novembro.

ROSA, João Guimarães. **Manuelzão e Miguilim**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

SACKS, Oliver. **Um Antropólogo em Marte**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SALDANHA, E. P. O. Macedo. **Projeto Político Pedagógico**. Curitiba, 2011.

SAMPAIO, Marcos Wilson et al. **Baixa visão e cegueira: os caminhos para reabilitação, a educação e a inclusão**. Rio de Janeiro: Cultura Médica: Guanabara Koogan, 2010.

SANTOS, Andreisa Jacinto de Oliveira Santos; CASTRO, Sandra Andrade. **Autoestima a partir do caminhar: orientação e mobilidade da pessoa com deficiência visual**. Revista Benjamin Constant, Rio de Janeiro, n. 54, s/p, abr.2013. Disponível em: <http://revista.ibr.gov.br/index.php/BC/article/view/389> - acesso em: 23 de novembro de 2021.

SANTOS, Tatiana Vasques Camelo & WERNER, Eduardo. **Resultado do treino cognitivo com Soroban** – Relato de Caso. I Simpósio de Enfermagem da UNIFACIG. Manhuaçu – MG. 2018.

STARTORETTO, M. L.; BERSCH, R. **Tecnologia assistiva**. 2014. Disponível em: <http://www.assistiva.com.br/tassistiva.html> - Acesso em: dezembro de 2015.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Ed. Cortez, 1993.

SIAULYS, Mara O. de Campos; PIRES, Júlio César (coord.). **Larabrilha: manual ilustrado para uso do Braille**. São Paulo, Laramara – Associação Brasileira de Assistência ao Deficiente Visual: 2004.

SIAULYS, Mara Olimpia de Campos. **A inclusão do aluno com baixa visão no ensino regular**. São Paulo: Laramara, 2009.

SIAULYS, Mara O. de Campos et al. **A deficiência visual associada à deficiência múltipla e o atendimento educacional especializado: encarando desafios e construindo possibilidades**. São Paulo: Laramara, 2010.

SILVA, Cassia Maria. **Material Para a Resolução de Problemas com Números Naturais**. Os desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE – Produções Didático - Pedagógicas. Cadernos PDE – 2013 Volume II. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cader_nospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_unicentro_mat_pdp_cassia_maria_da_silva.pdf - acesso em: 23 de novembro de 2021.

SILVA, Dorisvaldo Rodrigues da; SILVA, Vera Lucia Ruiz Rodrigues. **O uso da informática como um instrumento de apoio no processo educacional de pessoas com deficiência.** In: PEE (org.). Pessoa com deficiência na sociedade contemporânea: problematizando o debate. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2006, p. 117 - 154.

SILVA, Otto Marques da. **A Epopeia Ignorada.** São Paulo: Ed. CEDAS, 1987.

SOMBRA, L. A. **Educação e Integração Profissional de Pessoas Excepcionais: Análise da Legislação.** Dissertação (Mestrado em Educação). Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1983.

SONZA, Andréa Poletto; SALTON, Bruna Poletto; CARNIEL, Everaldo. **Tecnologia Assistiva como agenda de inclusão de pessoas com deficiência visual.** Em: Revista Benjamin Constant. Edição Especial, ano 22. Rio de Janeiro, 2016, p.21-39. Disponível em: <http://revista.ibc.gov.br/index.php/BC/article/view/338> - Acesso em: 03 de junho de 2019.

SOUZA, Roberta Nara Sodre de. **Soroban – uma ferramenta para ajudar a pensar, contribuindo na inclusão de alunos portadores de necessidades visuais.** VII Encontro Nacional de Educação Matemática. Recife. 2004. Trad. Fundação do Livro do Cego, 1986.

TEIXEIRA, Luzimar. **Atividade Física Adaptada e Saúde.** 1ª Ed. São Paulo: Phorte, 2008.

VIEIRA, Evaldo. **Democracia e política social.** Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; v. 49. São Paulo: Cortez, 1992.

VIGOTSKY, Lev Semenovich, 1869 – 1934. **A Construção do Pensamento e da Linguagem/L. S. Vigotsky;** tradução Paulo Bezerra – São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKY, Lev Semenovich, **Fundamentos de Defectologia.** In: Obras completas. Tomo V. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997.

VIGOTSKY, Lev Semenovich, **Obras Completas - Tomo Cinco:** Fundamentos de Defectologia. / Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE); revisão da tradução por Guillermo Arias Beatón. – Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2019.

VIGOTSKY, Lev Semenovich, **Psicologia Pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 379 –388.

ZENI, Maurício. **O Imperial Instituto dos Meninos Cegos: Benjamin Constant e o Assistencialismo (Segunda Metade Do Século XIX)**. Dissertação (Mestrado em História Social). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1997.

REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES

ALVES, Raquel (org.) **Muito além da visão: narrativas de pessoas com deficiência visual**/Raquel Alves (org.) – Juiz de Fora, MG: Siano, 2019.

ANDRE, M. F. Cardoso e ROSA, Enio Rodrigues da. **As Pessoas com Deficiência**. Ano 3 – nº 07, do Ministério da Educação: 1981.

ANDRÉ, Maria Filomena Cardoso; ROSA, Enio Rodrigues. **As pessoas com deficiência e os sessenta anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos: uma análise crítica**. In: Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais - PEE. Pessoa com deficiência, educação e trabalho: reflexões críticas. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2015, p. 21 - 61.

BERLAMINO, J. **O associativismo dos cegos brasileiro**. Cadernos Gesta. Ano I Nº 1 Julho 2001. Disponível em: <https://docplayer.com.br/2550841-O-associativismo-dos-deficientes-visuais.html> - acesso em 23 de novembro de 2021.

BIANCHETTI, L. **Aspectos Históricos da Educação Especial**. São Paulo: ABPEE/UNIMEP, 1996.

BILCHES, William. **Os desafios dos alunos com deficiência para acompanhar as aulas remotas durante a pandemia** *Gazeta do Povo*. 8 jul. 2020. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/os-desafios-dos-alunos-com-deficiencia-para-acompanhar-as-aulas-remotas-durante-apandemia/> - Acesso em: 26 novembro de 2020

BRACHT, V. **A prática pedagógica em educação física: a mudança a partir da pesquisa-ação**. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v.23, n.2, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Campanha Nacional de Educação dos Cegos. **Anais do 1º Congresso Brasileiro de Educação de Deficientes Visuais**. São Paulo, 1966.

_____. **Decreto Federal nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004**. Brasília: Diário Oficial da União, 03 de dezembro de 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm - acesso em: 23 de novembro de 2021.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Centro Nacional de Educação Especial. **Proposta Curricular para Deficientes Visuais**. v. 1, 2, 3 e 4. Brasília:

Departamento Documentação e Divulgação Brasília, 1979. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/def_visual_1.pdf - acesso em: 23 de novembro de 2021.

_____. Ministério da Justiça. Secretaria de Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). **Declaração de Salamanca (UNESCO) de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais.** Brasília: CORDE, 1997. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> - acesso em 24 de novembro de 2021.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Deficiência visual:** reflexão sobre a prática pedagógica. São Paulo: Laramara, 1997.

CONDE, Antônio João Menescal. **Atividades Físicas ao Deficiente Visual.** Revista Integração - Edição Especial, MEC/Brasília, 1981.

CRUICKSHANK, William M. e JOHNSON, G. Orville. **A educação da criança e do jovem excepcional.** Porto Alegre, Ed.: Globo, 1975.

CURY, C. J. **A Educação Escolar:** a exclusão e seus destinatários. Educação em Revista. Belo Horizonte, n. 48, p. 205-222, dez. 2008.

DUTRA, Claudia Pereira. **Parecer sobre a grafia da palavra “braille”.** Benjamin Constant, Rio de Janeiro, ano 11, nº 31, agosto 2005, p. 27. Especial: 2001.

GALLAHUE, D. L.; DONNELLY, F. C. **Educação Física desenvolvimentista para todas as crianças.** São Paulo: Phorte, 2008.

GÂNDARA M. **A Expressão Corporal do Deficiente Visual.** 2 ed. Campinas (SP): MEC; SEDES/ABDA; 1994.

GIL, Marta (org.). **Deficiência visual.** Cadernos da TV Escola. Brasília: MEC. Secretaria de Educação a Distância, 2000.

JANNUZZI, Gilberta. **A educação do deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, SP: Autores Associados. 2004.

_____. **As políticas e os espaços para a criança excepcional.** In: História social da infância no Brasil. Organizador: Marcos Cezar de Freitas. São Paulo: Cortez, 1997. Disponível em: encurtador.com.br/syzY7 - Acesso em: 22 de novembro de 2021.

LIMA, Francisco. **A correta grafia da Audiodescrição.** In: Encontro Nacional de Audiodescrição em Estudo, 2, 2016. Alagoas. Anais eletrônicos. Alagoas: ENADES. 2016. Disponível em: <https://www.associadosdainclusao.com.br/enad>

[es2016/a-correta-grafia-de-audio-descricao](#) - Acesso em 24 de novembro de 2021.

LURIA, A. R. **Fundamentos de Neuropsicologia**. Editora da Universidade de São Paulo. Livros Técnicos e Científicos, Editora S.A. COPYRIGHT © A. R. LURIA, 1981.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil-História e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2001.

MEDINA, JPS. **A Educação Física cuida do corpo... e "mente"**. Campinas (SP): Papyrus, 1983. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/304328253/A-Historia-Do-Movimento-Humano-e-Da-Educacao-Fisica-Da-Pre-Historia-Ate-a-Idade> - Acesso em 24 de novembro de 2021.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo, Martins Fontes, 1994.

NOWILL, Dorina de Gouvêa. ... **E eu venci assim mesmo**. São Paulo: Totalidade, 1996.

OLIVEIRA, M. V. **O que é educação física**. São Paulo, Brasiliense, 1983. Disponível em: encurtador.com.br/bvDN6 - Acesso em 24 de novembro de 2021.

PIAGET, J. **A Vida e o Pensamento do Ponto de Vista da Psicologia Experimental e da Epistemologia Genética**. In.: Piaget. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

RABÊLLO, Roberto Sanches. **Teatro-educação**: Uma experiência com jovens cegos. Salvador: EDUFBA, 2011. 218p.

REINO, V. **175 anos de Utilização do Braille o Braille que temos, o Braille que queremos (colóquio)**. Comissão de Braille Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência. Lisboa, 2000.

RODRIGUES, M. R. C. **Estimulação Precoce**: A contribuição da psicomotricidade na intervenção fisioterápica como prevenção de atrasos motores na criança cega congênita nos dois primeiros anos de vida. Revista Benjamin Constant, Rio de Janeiro, ano 8, n. 21, p. 15-16, maio, 2002.

ROSA, Enio Rodrigues; ANDRÉ, Maria Filomena Cardoso. **Aspectos políticos e jurídicos da educação especial brasileira**. In: Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais PEE (Org.). Pessoa com deficiência: aspectos teóricos e práticos. Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais - PEE. Cascavel: Edunioeste, 2006.

ROSA, Enio Rodrigues; WILHELM, Vandiana Borba. **A contribuição do movimento das pessoas com deficiência na transformação da sociedade capitalista.** In: Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais - PEE. A pessoa com Deficiência na Sociedade Contemporânea: problematizando o debate. 2ª edição. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2014, p. 127 - 154.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** São Paulo: Ed. Cortez, 1944.

SILVEIRA BUENO, J. G. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente.** São Paulo: EDUC, 1993.

TELFORD, Charles W.; SAWREY, James M. **O indivíduo Excepcional.** Rio De Janeiro: Ed. Zahar, 1984.

TURECK, Lucia Terezinha Zanato. **Deficiência, educação e possibilidades de sucesso escolar: um estudo de alunos com deficiência visual.** Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

8. GLOSSÁRIO

ANDROID: sistema operacional desenvolvido pelo Google para dispositivos

BOSU: seu nome é uma sigla para “Both Sides Up” (Ambos Lados Para Cima). Acessório que tem a aparência de uma bola cortada ao meio e é utilizada para atividade física.

CCTV: Closed Circuit Television, recurso não óptico de ampliação de impressos.

CPU: Central Processing Unit.

DOSVOX: sistema operacional desenvolvido pela UFRJ, destinado as pessoas com deficiência visual a fazer uso de microcomputadores da linha PC, através do uso de sintetizador de voz.

EDIVOX: programa de editor de texto do sistema operacional DOSVOX.

IOS: Sistema Operacional Móvel da Apple.

JAWS: Job Access Speech, programa de leitor de telas para computadores.

MECDAISY: tecnologia brasileira com referência ao padrão Digital Accessible Information System (Daisy), para leitura de livros didáticos da escola pública acessíveis.

NVDA: Non Visual Desktop Access, programa de leitor de telas para sistema Windows.

ORCA: programa de leitor de tela com sintetizador de voz para sistema Linux.

SIRI: é uma assistente virtual de inteligência artificial (AI) para iOS, iPadOS, macOS, watchOS e tvOS sendo assim, disponível para iPhone, iPad, iPod Touch, Apple Watch, Apple TV e Mac. É exclusivo da Apple e usa processamento de linguagem natural para responder perguntas, fazer recomendações e executar ações.

TALK BACK: aplicativo de acessibilidade do sistema Android (leitor de telas).

WEBVOX: programa de acesso a rede de internet do sistema operacional DOSVOX.

WINDOWS: sistema operacional de multitarefas para computadores e dispositivos móveis.

9. ANEXOS

ANEXO A - Requerimento de Matrícula – SERE

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE



REQUERIMENTO DE MATRÍCULA												
Estabelecimento												
DADOS DA(O) ALUNA(O)												
CGM		Nome Completo da(o) Aluna(o)										
Cert.Nasc./Casamento nº		Livro	Folha	Data da Emissã / /		Nome do Cartório			Município		UF	
Certidão de Nascimento/Casamento (modelo novo) matrícula nº				Município de registro			Declaração de Vacina () Sim () Não		(Obrigatório para menor de 18 anos) () Maior de 18 anos			
RG//RNE/RNM		UF	Órgão Emissor		Data da Expedição		Passaporte/RNE/RNM		Nacionalidade			
Data de Nascimento / /		Gênero		Estado Civil		Naturalidade/Município		UF	País		Local de nascimento	
CPF		Título de Eleitor nº		Zona	Seção	Carteira de Reservista nº		Participa do Bolsa Família () Sim () Não		Cód. de Identificação Social - NIS nº		
Cor/Raça (Conforme a Certidão)		Como a(o) aluna(o) se autodeclara () Branca(o) () Amarela(o) () Preta(o) () Indígena: () Parda(o) () Não declarada				No caso de Indígena () Guarani () Xetá () Kaingang () Xokleng () Outros. Qual?			No caso de aluna(o) não indígena, pertence a uma Comunidade Remanescente de Quilombo? () Sim () Não			
FILIAÇÃO												
Filiação (1)												
RG/RNE/RNM		UF	CPF		Celular/WhatsApp			Liberar o acesso ao aplicativo Escola Paraná e a Área do aluno para fins de consulta. () Sim () Não				
E-mail												
Filiação (2)												
RG/RNE/RNM		UF	CPF:		Celular/WhatsApp			Liberar o acesso ao aplicativo Escola Paraná e a Área do aluno para fins de consulta. () Sim () Não				
E-mail												
OBS. Liberar a visualização sempre que a(o) aluna(o) apresentar mais de um(a) responsável legal diferente ao informado no campo RESPONSÁVEL LEGAL												
Filiação (3)												
RG/RNE/RNM		UF	CPF		Celular/WhatsApp			Liberar o acesso ao aplicativo Escola Paraná e a Área do aluno para fins de consulta. () Sim () Não				
E-mail												
Filiação (4)												
RG/RNE/RNM		UF	CPF		Celular/WhatsApp			Liberar o acesso ao aplicativo Escola Paraná e a Área do aluno para fins de consulta. () Sim () Não				
E-mail												
OBS. Liberar a visualização sempre que a(o) aluna(o) apresentar mais de um(a) responsável legal diferente ao informado no campo RESPONSÁVEL LEGAL												
Nome da(o) Responsável Legal (Essa pessoa será a única autorizada a solicitar/realizar matrícula e/ou transferência online)										Parentesco		
CPF da(o) Responsável Legal			Celular/WhatsApp da(o) responsável legal			E-mail (sugere-se a utilização de e-mail pessoal)						
Celular/WhatsApp/aluna(o)			E-mail do aluna(o)									
ENDEREÇO / CONTATO												
Logradouro (Rua, Avenida, Alameda, Travessa, etc.)								Número		Complemento		
Bairro			Município			UF		País de Residência				
CEP		Caixa Postal	Tipo Identificação GEO		Número da conta de luz/água			Telefone Residencial		Telefone Comercial/Ramal		
TRANSPORTE ESCOLAR PÚBLICO												
Utiliza o transporte escolar ofertado pelo poder público () Sim () Não		Transporte Escolar Adaptado () Sim () Não		Tipo de Veículo Utilizado () Ônibus: () Barco até 5 Pessoas () Barco acima de 35 Pessoas () Micro-ônibus () Barco de 5 a 15 Pessoas () Bicicleta () Van/Kombi () Barco de 15 a 35 Pessoas () Tração Animal						Zona Residencial () Rural () Urbana		
Justificativa para o transporte escolar público () Reside a distância igual ou superior a 2 Km () No trajeto há fatores de risco ao aluno () Deficiente de locomoção () Ausência de acessibilidade e/ou presença de barreiras no trajeto () Obstáculos físicos no trajeto como rodovias, rios, ferrovias, etc...												
A(o) aluna(o) ou responsável que optar por matrícula em estabelecimento diferente daquele indicado pela Secretaria de Estado da Educação e do Esporte, seguindo o procedimento de matrícula, abdica do direito à utilização do transporte escolar público.												

CRECHE/EDUCAÇÃO INFANTIL/ ENSINO FUNDAMENTAL/ENSINO MÉDIO/CURSOS TÉCNICOS/FORMAÇÃO DE DOCENTES/CELEM/EJA FASE I E II E MÉDIO(SERE)

Curso _____ Cód. Curso _____
 Série/Ano/Período/Etapa/Semestre _____ Turma _____ Turno _____
 Formas de Ingresso () Inicial () Transferência () Classificação por avaliação ou idade () Reclassificação
Exceções da matrícula (1) Adaptação (2) Dependência (3) Integralização
 () Código _____ Disciplina _____ Série/Ano _____ Turno _____ Turma _____
 () Código _____ Disciplina _____ Série/Ano _____ Turno _____ Turma _____
 () Código _____ Disciplina _____ Série/Ano _____ Turno _____ Turma _____
 () Código _____ Disciplina _____ Série/Ano _____ Turno _____ Turma _____

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA (SEJA)

() Ensino Fundamental FASE I () Ensino Fundamental FASE II () Ensino Médio
 Disciplina _____ Forma de oferta () Individual () Coletiva () SEDE () APED Turma _____
 Disciplina _____ Forma de oferta () Individual () Coletiva () SEDE () APED Turma _____
 Disciplina _____ Forma de oferta () Individual () Coletiva () SEDE () APED Turma _____
 Disciplina _____ Forma de oferta () Individual () Coletiva () SEDE () APED Turma _____
 Formas de Ingresso () Inicial () Transferência () Classificação por avaliação ou idade () Reclassificação

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA (SERE)

() Ensino Fundamental FASE I () Ensino Fundamental FASE II () Ensino Médio
 Formas de Ingresso () Inicial () Transferência () Classificação por avaliação ou idade () Reclassificação
() Semestre 1 Turno _____ () Semestre 2 Turno _____ () Semestre 3 Turno _____ () Semestre 4 Turno _____
 disciplina _____ () AES () Aproveitamento _____ % () outros _____ () SEDE () APED Local Aped _____
 disciplina _____ () AES () Aproveitamento _____ % () outros _____ () SEDE () APED Local Aped _____
 disciplina _____ () AES () Aproveitamento _____ % () outros _____ () SEDE () APED Local Aped _____
 disciplina _____ () AES () Aproveitamento _____ % () outros _____ () SEDE () APED Local Aped _____
() Semestre 1 Turno _____ () Semestre 2 Turno _____ () Semestre 3 Turno _____ () Semestre 4 Turno _____ disciplina _____
 () AES () Aproveitamento _____ % () outros _____ () SEDE () APED Local Aped disciplina _____ () AES
 () Aproveitamento _____ % () outros _____ () SEDE () APED Local Aped disciplina _____ () AES ()
 Aproveitamento _____ % () outros _____ () SEDE () APED Local Aped
 disciplina _____ () AES () Aproveitamento _____ % () outros _____ () SEDE () APED Local Aped

DISCIPLINAS OPTATIVAS

Ensino Religioso () Sim () Não
 2ª - L.E.M. () Sim Qual? _____
 () Não

REDE DE ORIGEM DA(O) ALUNA(O)

() Pública () do Paraná () do Paraná
 () Outra UF Qual? _____ () Particular () Outra UF Qual? _____
 () Outro País Qual? _____ () Outro País Qual? _____

ENSINO DE ORIGEM () Especial () EJA () Regular () Infantil () Creche

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

() Necessita de Atendimento Educacional Especializado (preencher anexo) () Não necessita de Atendimento Educacional Especializado

OBSERVAÇÕES

Venho, através deste, requerer matrícula para a(o) aluna(o) supracitada (o) declarando estar de acordo com as disposições do Regimento Escolar do Estabelecimento e demais normas complementares. Declaro que em atendimento a Lei n.º 13.709/2018, estou de acordo e autorizo o uso da imagem e dos registros da(o) aluna(o) nos Sistemas Estaduais de Educação para fins estatísticos da SEED e do Censo Escolar, para planejamento e execução de políticas públicas e atendimento à rede de proteção.

Nome do Requerente (Responsavel Legal ou Estudante maior de 18 anos) _____

Local, data _____ / _____ / _____

Assinatura Responsável Legal

Declaro que a documentação apresentada para a matrícula está completa e preenche os requisitos exigidos pela legislação vigente.

() Sim () Não Pendências

Local, data _____ / _____ / _____

Secretária(o)

Direção

ANEXO - ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**TIPO DE DEFICIÊNCIA, TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA OU ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**

<input type="checkbox"/> Altas Habilidades/Superdotação	<input type="checkbox"/> Baixa Visão	<input type="checkbox"/> Deficiências Múltiplas
<input type="checkbox"/> Deficiência Intelectual	<input type="checkbox"/> Surdez (usuário de Libras)	<input type="checkbox"/> Transtorno do Espectro Autista
<input type="checkbox"/> Deficiência Física	<input type="checkbox"/> Deficiente Auditivo (não faz uso de Libras)	<input type="checkbox"/> Transtornos Mentais
<input type="checkbox"/> Cegueira	<input type="checkbox"/> Surdocegueira	<input type="checkbox"/> Distúrbios de Aprendizagem

Documentos apresentados no Ato da Matrícula	Data da Avaliação	Documentos apresentados no Ato da Matrícula	Data da Avaliação
<input type="checkbox"/> Avaliação audiométrica	/ /	<input type="checkbox"/> Laudo fisioterápico	/ /
<input type="checkbox"/> Avaliação de Ingresso	/ /	<input type="checkbox"/> Laudo médico (clínico em geral)	/ /
<input type="checkbox"/> Avaliação psicológica/psicométrica	/ /	<input type="checkbox"/> Laudo neurológico/psiquiátrico	/ /
<input type="checkbox"/> Avaliação psicopedagógica	/ /	<input type="checkbox"/> Laudo oftalmológico	/ /
<input type="checkbox"/> Parecer pedagógico	/ /		

DIAGNÓSTICO - EDUCAÇÃO ESPECIAL

Cegueira	Requer atendimento especializado	Deficiência Intelectual	Requer atendimento especializado
<input type="checkbox"/> Acidentes	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Diagnóstico desconhecido	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
<input type="checkbox"/> Catarata Congênita	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Microcefalia	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
<input type="checkbox"/> Diagnóstico desconhecido	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Síndrome de Down	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
<input type="checkbox"/> Glaucoma	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Síndrome de Rett	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
<input type="checkbox"/> Retinose Pigmentar	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Síndrome do X Frágil	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Deficiência Física	Requer atendimento especializado	Baixa Visão	Requer atendimento especializado
<input type="checkbox"/> Diagnóstico desconhecido	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Baixa visão (20/80 a 20/150)	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
<input type="checkbox"/> Distrofia Muscular	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Baixa visão (20/200 a 20/400)	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
<input type="checkbox"/> Lesão Medular	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Baixa visão (20/500 a 20/1000)	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
<input type="checkbox"/> Lesão Neurológica	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	Surdez (usuário de Libras)	Requer atendimento especializado
<input type="checkbox"/> Lesão Neuromuscular	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Perda auditiva moderada (41 a 55 dB)	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
<input type="checkbox"/> Paralisia Cerebral	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Perda auditiva moderadamente severa (56 a 70 dB)	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Surdocegueira	Requer atendimento especializado	<input type="checkbox"/> Perda auditiva severa (71 a 90 dB)	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
<input type="checkbox"/> Anomalias Múltiplas Congênitas	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Perda auditiva profunda (acima de 91 dB)	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
<input type="checkbox"/> Diagnóstico desconhecido	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	Deficiência Auditiva (não faz uso de Libras)	Requer atendimento especializado
<input type="checkbox"/> Prematuridade	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Perda auditiva leve (26 a 40 dB)	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
<input type="checkbox"/> Rubéola Congênita	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Perda auditiva moderada (41 a 55 dB)	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
<input type="checkbox"/> Síndrome de Usher	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Perda auditiva moderadamente severa (56 a 70 dB)	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Transtorno do Espectro Autista	Requer atendimento especializado	<input type="checkbox"/> Perda auditiva severa (71 a 90 dB)	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
<input type="checkbox"/> Autismo	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Perda auditiva profunda (acima de 91 dB)	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
<input type="checkbox"/> Síndrome de Asperger	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	Distúrbios de Aprendizagem	Requer atendimento especializado
Transtornos Mentais	Requer atendimento especializado	<input type="checkbox"/> Discalculia	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
<input type="checkbox"/> Esquizofrenia	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Dislalia	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
<input type="checkbox"/> Psicose	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Dislexia	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
<input type="checkbox"/> Transtorno Opositor Desafiante	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Disortografia	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
<input type="checkbox"/> Transtorno de Conduta	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> TDAH	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não

ADAPTAÇÃO EM MATERIAL PEDAGÓGICO

<input type="checkbox"/> Livros ampliados	<input type="checkbox"/> Sorobã	<input type="checkbox"/> Carteiras adaptadas	<input type="checkbox"/> Materiais de Comunicação Alternativa
<input type="checkbox"/> Reglete	<input type="checkbox"/> Material em braille	<input type="checkbox"/> Computadores adaptados	

RECURSOS NECESSÁRIOS PARA USO DA(O) ALUNA(O) E PARTICIPAÇÃO EM AVALIAÇÕES

<input type="checkbox"/> Auxílio-Ledor	<input type="checkbox"/> Leitura Labial	<input type="checkbox"/> Prova de Língua Portuguesa como segunda língua para Surdos e Deficientes Auditivos
<input type="checkbox"/> Auxílio-Transcrição	<input type="checkbox"/> Prova Ampliada (fonte tamanho 18)	<input type="checkbox"/> Vídeo em Libras
<input type="checkbox"/> Guia-Intérprete	<input type="checkbox"/> Prova Ampliada (fonte tamanho 24)	<input type="checkbox"/> Prova em braille
<input type="checkbox"/> Tradutor-Intérprete de LIBRAS	<input type="checkbox"/> CD com áudio para Deficiente Visual	<input type="checkbox"/> Nenhum

LOCOMOÇÃO

<input type="checkbox"/> Faz uso de cadeira de roda	<input type="checkbox"/> Faz uso de muletas, bengalas, entre outros	<input type="checkbox"/> Outros. Quais: _____
-----------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------

RECURSOS HUMANOS

<input type="checkbox"/> Tradutor Intérprete de Libras	<input type="checkbox"/> Atendente	<input type="checkbox"/> Professor de Apoio Permanente
--------------------------------------------------------	------------------------------------	--------------------------------------------------------

ATENDIMENTO MÉDICO/CLÍNICO QUE A(O) ALUNA(O) RECEBE

<input type="checkbox"/> Outros atendimentos	Quais?		
Dia e horário desses atendimentos			
Dia e hora de preferência para o AEE			
<input type="checkbox"/> Segunda-feira	Horário _____	<input type="checkbox"/> Terça-feira	Horário _____
<input type="checkbox"/> Quarta-feira	Horário _____	<input type="checkbox"/> Quinta-feira	Horário _____
<input type="checkbox"/> Sexta-feira	Horário _____		

OUTRAS PARTICULARIDADES

ANEXO B - Autorização de Imagem – SERE



GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE

TERMO DE CESSÃO DE USO DE IMAGEM

Nos termos do artigo 49 da Lei nº 9.610/1998, por este instrumento o(a) Sr(a), _____, RG nº _____, CPF _____, residente e domiciliado no endereço _____, bairro _____, cidade _____, na qualidade de responsável titular do(a) menor _____, doravante denominado CEDENTE, cede gratuitamente, pelo prazo indeterminado e de modo absoluto, para utilização da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná, nesta ocasião denominada CESSIONÁRIO(A), o direito de uso de imagem, áudio, vídeo e/ou produção textual para fins pedagógicos.

O CEDENTE, fica ciente de que o material cedido pode ser publicado nas mídias impressas, WEB e televisivas. Esta cessão afasta o CEDENTE e seus herdeiros de receberem qualquer espécie de indenização ou compensação em virtude do uso e administração do material, inclusive requerer o contido no art. 247 da Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente.

O(A) CESSIONÁRIO(A), por sua vez, compromete-se a utilizar o material descrito para produção didático-pedagógica, formação e em casos de sem fins lucrativos.

Local: _____, _____ de _____ de 2____.

Assinatura do(a) Responsável Legal

RG: _____

CPF: _____

ANEXO D - Avaliação de Ingresso

AVALIAÇÃO DE INGRESSO AEE NA ÁREA DA DEFICIÊNCIA VISUAL

ANO: _____

1. IDENTIFICAÇÃO

- a) Estudante:
- b) CGM:
- c) Data de Nascimento:
- d) Idade:
- e) Município:
- f) Data da primeira matrícula no AEE da área da deficiência visual:

2. ASPECTOS SUBJETIVOS E SOCIAIS SOBRE O ESTUDANTE E A DEFICIÊNCIA

- a) História de vida:
- b) Dinâmica familiar:
- c) Impactos da deficiência visual na vida da pessoa e de seus familiares:
- d) Rotina diária:
- e) Diagnóstico complementar (outros laudos):
- f) Comorbidades:
- g) Dificuldades associadas:
- h) atendimentos e profissionais que frequenta (clínicos terapêuticos):
- i) Já realizou Atendimento Educativo Especializado na área de deficiência visual:
- j) Por que buscou o AEE na área da deficiência visual? Quais expectativas?
- k) Atividades prazerosas, de seu interesse:
- l) Atenção para realização das atividades:

3. DADOS SOBRE O DIAGNÓSTICO VISUAL

- a) Diagnóstico visual:
- b) Quando e como se instalou a deficiência visual:
- c) Acuidade visual informada no laudo oftalmológico:
- d) Médico Oftalmologista:

- e) Data do laudo oftalmológico mais recente:
- f) Em que condições enxerga melhor:
- g) Distância necessária para reconhecer objetos/pessoas:
- h) Condição geral da visão:
 - posição ocular:
 - campo visual:
 - melhor olho:
 - reflexo:
 - lacrimejamento:
 - olhos vermelhos:
 - fadiga visual:
 - semicerra os olhos para perto/longe:
 - posicionamento de cabeça:
 - fotofobia:
 - manchas ou imagem dupla:
 - nistagmo:
 - ptose:
 - percepção de vultos:
 - conta dedos:
- i) Acuidade visual para perto e longe – avaliada no atendimento (tabelas e distância, com datas – ANEXO 1)

4. FUNÇÕES VISUAIS E HABILIDADES VISUAIS ENVOLVIDAS

- a) Primeira função – funções ópticas (pessoas cegas e com baixa visão):
 - Fixação:
 - Seguimento visual:
 - Reação:

REAÇÃO	AO	OD	OE
Luz			
Contraste			

Cores Isoladas			
Movimento			
Rosto Humano			

b) Segunda função – funções ópticas e perceptivas (pessoas com baixa visão):

- Coordenação olho-mão-objeto:
- Manipulação de objetos:
- Exploração visual do ambiente:
- Reconhecimento e identificação de formas:
- Reconhecimento e identificação de cores:
- Reconhecimento e identificação de imagens:
- Reconhecimento e identificação de objetos concretos:
- Reconhecimento e identificação de letras isoladas:
- Reconhecimento e identificação de números:
- Reconhecimento e identificação de figuras e detalhes em paisagens:
- Reconhecimento e identificação da própria imagem no espelho:
- Reconhecimento e identificação de rostos e pessoas:
- Reconhecimento e identificação de detalhes em objetos concretos e figuras de objetos:
- Identificação de semelhanças e diferenças entre figuras:
- Associação de cores:
- Associação de formas:
- Associação de imagens:
- Associação de letras:
- Associação de números:
- Associação de tamanho:
- Memória visual:

c) Terceira função – funções ópticas perceptivas e viso motoras (pessoas com baixa visão):

- Coordenação viso motora:
- Percepção de profundidade:

- Percepção de detalhes:
- Percepção de figura-fundo:
- Percepção da relação parte/todo e todo/parte:
- Seleção de figuras semelhantes:
- Constância perceptual de cor, forma, tamanho:
- Relações espaciais:
- Posição no espaço:
- Análise e síntese visual (identificação de ações, descrição e interpretação de cenas):
- A avaliação de leitura e escrita encontra-se no item 8.

5. PRESSUPOSTOS DO MOVIMENTO E DA ORIENTAÇÃO E MOBILIDADE:

- a) Esquema corporal:
- b) Equilíbrio estático e dinâmico:
- c) Lateralização:
- d) Coordenação motora ampla:
- e) Coordenação motora fina:
- f) Coordenação viso motora (e olho mão):
- g) Amplitude do movimento
- h) Estruturação espaço temporal:
- i) Percepção auditiva:
- j) Orientação e mobilidade:
- k) Mapa mental:
- l) Meio de deslocamento:
- m) Percepção de obstáculos:

6. ASPECTOS DA VIDA INDEPENDENTE:

- a) Higiene:
- b) Alimentação:
- c) Vestuário:
- d) Atividades domésticas:
- e) Como e com o que brinca (crianças):

- f) Organização e cuidado com brinquedos e materiais escolares:
- g) Jogos de cartas, de construção, tabuleiro e outros:
- h) Atividades culturais e de lazer (externas):
- i) Assistir TV:
- j) Reconhecimento e utilização de dinheiro:
- k) Serviços bancários:
- l) Compras (lojas, mercado, feira):
- m) Administração de medicamentos:
- n) Uso de tecnologia (celular, tablet, computador):
- o) Outras atividades:

7. ORGANIZAÇÃO DA PERCEPÇÃO TÁTIL:

- a) Conhecimento da qualidade tátil:
 - Reconhecimento de texturas:
 - Reconhecimento de formas:
 - Reconhecimento de peso:
 - Reconhecimento de estado físico:
 - Reconhecimento de tamanhos:
 - Reconhecimento de linhas:
 - Reconhecimento de temperatura:
- b) Reconhecimento da estrutura e relação das partes com o todo: (jogos de encaixes, empilhamento, quebra cabeças).

8. DADOS SOBRE A ESCOLARIDADE:

- a) Escola:
 - Dependência administrativa:
 - Turno:
 - Turma:
 - Modalidade:

b) Informações com o estudante:

- Relações na escola (colegas, professores, funcionários):
- Lição de casa:
- Quais disciplinas que têm mais facilidade/dificuldade:
- Como aprende melhor na escola

c) Informações com a escola:

- Responsabilidade nas tarefas:
- Interação com os colegas:
- Interação com as professoras:
- Participação nas atividades:
- Como ele aprende, que estratégias utiliza:
- Quais as potencialidades e dificuldades:
- Quais disciplinas que têm mais facilidade/dificuldade:
- Programas ou projetos que participa na escola:
- Responsável pelas informações:

d) Escrita/desenho:

À TINTA:

- Qual lápis/ e ou caneta que é mais acessível:
- Qual tamanho e tipo de papel:
- Pauta do caderno:
- Lentidão para escrever:
- Fadiga visual nas atividades escritas:
- Lê e compreende o que escreve:
- Assina o próprio nome:

BRAILLE:

- Conhece o sistema Braille:
- Como registra (reglete, máquina, linha braille):
- Localiza a posição correta dos pontos na cela da reglete:

- Escreve textos e palavras:
- Qualidade da escrita (com ou sem fluência):
- Conhece todos os sinais de pontuação:
- Conhece números e simbologia da matemática:

COMPUTADOR:

- Qualidade da digitação:
- Como organiza informações acadêmicas no computador:
- Conhece recursos básicos de acessibilidade do Windows/Linux:
- Conhecimento do DOSVOX
- Conhecimento e utilização de leitores de tela (NVDA, ORCA, JAWS):
- Conhecimento e utilização de ampliadores de tela (MAGIC, ZOOMTEXT, SUPERNOVA)

e) Leitura Braille:

- Erros predominantes:
- Tipo de leitura (palavra a palavra ou sequencial):
- Perde-se na localização das palavras dentro da linha:
- Leitura sem pular linhas:
- Localiza parágrafos:
- Omissão de palavras ou letras ao ler:
- Identifica paginação:
- Leitura de textos matemáticos (números, gráficos, funções):
- Leitura frente e verso:
- Leitura de desenhos:
- Leitura de mapas:

f) Leitura à tinta:

DE PERTO:

- Luz direcionada:
- Associa palavra com a figura:

- Associa numeral à escrita:
- Identifica letras isoladas e de que tipo:
- Tamanho da letra para leitura independente:
- Tipo de fonte para leitura independente:
- Espaçamento entre linhas:
- Necessidade de alto contraste:
- Melhor distância para leitura com conforto:
- Erros predominantes:
- Tipo de leitura (palavra a palavra ou sequencial):
- Perde-se na localização das palavras dentro da linha:
- Omissão de palavras ou letras ao ler:
- Salta linhas do texto:
- Fadiga visual à medida que avança na leitura:
- Leitura de textos matemáticos (números, gráficos, expressões, numéricas, funções):
- Dicionários:
- Imagens e ilustrações de livros:
- Mapas:
- Necessidade de lupa (manual, eletrônica de app):
- Necessidade de CCTV:

DE LONGE:

- Luminosidade:
- Lugar preferencial, no caso de sala de aula:
- Distância para leitura e cópia:
- Tipo e tamanho de letra que identifica para cópias:
- Necessidade de espaçamento entre linhas ou palavras:
- Consegue ler textos localizados na lateral do quadro:
- Omissão de letras, palavras ou linhas quando copia:
- Perde-se na localização das palavras ou linhas no quadro:
- Demora nas atividades de cópia do quadro:
- Leitura de textos matemáticos (números, gráficos, funções):
- Mapas de parede:

- Acompanha visualmente vídeos, imagens, apresentações, atividades culturais e esportivas:
- Necessidade de telescópio ou celular:

g) Operações matemáticas:

- Tinta
- Soroban
- Material concreto
- Multiplano
- Calculadora
- Computador

9. SÍNTESE DA AVALIAÇÃO E ENCAMINHAMENTOS:

a) Informações para o SERE/CENSO ESCOLAR/Secretaria:

- Tipo de deficiência: () cegueira () baixa visão
- Diagnóstico educação especial:
 - Cegueira: () acidentes () catarata congênita () diagnóstico desconhecido () glaucoma () retinose pigmentar. Requer atendimento especializado: () sim () não.
 - Baixa visão: () AV 20/80 a 20/150, () AV 20/200 a 20/400, () AV 20/500 a 20/1000. Requer atendimento especializado: () sim () não.
- Adaptação em material pedagógico: () livros ampliados () soroban () reglete () materiais em braille.
- Recursos necessários para uso da(o) aluna(o) e participação em avaliações:
() auxílio leitor () auxílio transcrição () prova ampliada fonte tamanho 18
() prova ampliada fonte tamanho 24 () CD com áudio para deficiente visual
() prova em braille () nenhum
- Locomoção: () faz uso de cadeira de rodas () faz uso de muletas, bengalas, entre outros () outros, quais?
- Recursos humanos: () atendente.
- Atendimento médico, clínico que o estudante recebe: quais, dias e horários:



CAEE

Centro de Atendimento
Educativo Especializado
Professor Osny Macedo Saldanha

**CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - CAEE
PROFESSOR OSNY MACEDO SALDANHA -**

Mantido pelo INSTITUTO PARANAENSE DE CEGOS - IPC
Avenida Visconde de Guarapuava, n.º 4146 - Batel

CEP: 80.250-220

TELEFONE: (41) 3342- 6690 - Ramal 215

e-mail: ctaomsaldanha@escola.pr.gov.br

CURITIBA PARANÁ BRASIL

b) Síntese:

c) Encaminhamentos propostos:

Local, data.

Professora do AEE –
Deficiência Visual

Pedagoga do CAEE/Escola da
SRM – Deficiência Visual

Responsável pelo estudante/Próprio estudante

ANEXO 2

SUBSÍDIO PARA AVALIAÇÃO DE INGRESSO (AEE – área da deficiência visual)

ANO: ano em que está sendo feita a avaliação.

1. IDENTIFICAÇÃO

Escrever as informações de acordo com a ficha de matrícula do SERE (nome, CGM, Data de Nascimento, Idade, Município)

Data da primeira matrícula no AEE da área da deficiência visual – buscar na pasta do estudante se já houve matrícula anterior.

2. ASPECTOS SUBJETIVOS E SOCIAIS SOBRE O ESTUDANTE E A DEFICIÊNCIA

- a) História de vida: permitir que o estudante conte quem é ele, o que é importante a professora saber sobre ele (crenças, espiritualidade, valores), entre outras coisas que o estudante relatar.
- b) Dinâmica familiar: qual é a dinâmica familiar, quem cuida da criança/estudante/adulto, rotinas e hábitos.
- c) Impactos da deficiência visual na vida da pessoa e de seus familiares: entender como foi recebido o diagnóstico que implicou na deficiência, a relação com os profissionais envolvidos, que arranjos foram feitos na família a partir da deficiência.
- d) Rotina diária: entender como é um dia típico da vida do estudante, explorar o dia a dia, finais de semana, férias.
- e) Diagnóstico complementar (outros laudos): outras deficiências associadas, síndromes, transtornos, Altas Habilidades/ Superdotação.
- f) Comorbidades: outras doenças associadas, se houver.
- g) Dificuldades associadas: De que forma elas impactam no dia a dia da pessoa. Observadas em atendimento pelo professor como, por exemplo: **Saúde:** Outras doenças / Internamentos / Saúde Frágil / Medicamentos. **Emocional / Comportamental.** **Linguagem:** Qual a forma de comunicação / Como se expressa hoje. **Intelectual:** Se tem

compreensão do que lhe é ensinado / Se tem atraso. **Motor:** Se tem atraso / Qual a forma de locomoção.

- h) Atendimentos e profissionais que frequenta (clínicos terapêuticos): investigar atendimentos atuais e passados, com nome dos profissionais envolvidos e horários que frequenta.
- i) Por que buscou o AEE na área da deficiência visual? Quais expectativas? Como o estudante foi encaminhado, soube do serviço. O que ele espera que mude para ele.
- j) Já realizou Atendimento Educativo Especializado na área de deficiência visual: quando, onde, por quanto tempo, motivos do desligamento.
- k) Atividades prazerosas, de seu interesse: O que ele gosta de fazer, o que gostava e não faz mais, o que gostaria de fazer.

3. DADOS SOBRE O DIAGNÓSTICO VISUAL

- a) Diagnóstico visual: nome da patologia visual informada no laudo médico, houve mudança do diagnóstico ao longo da vida, existência de histórico familiar, prognóstico.
- b) Quando se instalou a deficiência visual: como, investigar o processo.
- c) Acuidade visual informada no laudo oftalmológico: se não houver a informação, isto deve estar descrito neste documento. Sempre solicitar à família/responsável, quando possível, que providencie essa informação com o médico oftalmologista.
- d) Médico Oftalmologista: o mais recente. Se houver outros, informar se for relevante.
- e) Data do laudo oftalmológico mais recente: se houver outros registrar com os nomes dos oftalmologistas e diagnósticos diferentes, se houver.
- f) Em que condições enxerga melhor: De dia, de noite, dia nublado, dia ensolarado, dificuldade na mudança de ambiente claro / escuro.
- g) Distância necessária para reconhecer objetos/pessoas: objetos e pessoas desconhecidas, verificar durante a avaliação, em situações práticas. Informar as distâncias em metros e centímetros, bem como quais objetos foram reconhecidos.
- h) Condição geral da visão: fazer essa investigação em interações significativas com o estudante.
- Posição ocular: Simétrico (convergência) ou assimétrico (desvio, presença de estrabismo, relatar se é AO, OD, OE e se é o caso de convergente ou divergente). Pode-

se apresentar foco de luz (fixo) a 30 cm e observar se a luz reflete igualmente em ambas as íris.

- Campo visual: Normal / Central / Periférico. Colocar-se atrás do estudante e movimentar a 30 cm de distância um objeto detrás de sua cabeça até que o estudante o perceba. Primeiro pela lateral de um olho, depois de outro.
- Melhor olho: Olho direito / Olho Esquerdo / Não identificado. Caso o diagnóstico visual afete ambos os olhos, avaliar separadamente, apresentando objetos dos tamanhos pequeno (até 8 cm), médio (entre 9 e 15 cm) e grande (acima de 16 cm) em distâncias variadas para verificar qual olho responde melhor.
- Reflexo: Pupilar (em sala escura, direcionar o foco de luz a 30 cm e observar se há miose e midríase) e palpebral (acender e apagar a luz da lanterna, acender e apagar a luz da sala, abrir e fechar o blackout para observar a reação palpebral).
- Fixação: Acomodação estável / Rudimentar. Fixa e acomoda objetos, distância e condições de iluminação.
- Seguimento: contínuo, se acompanha visualmente o objeto por todo o campo de visão.
- Lacrimejamento: Sim / Não / Às vezes. (Em que circunstâncias?).
- Olhos vermelhos: Sim / Não / Às vezes. (Em que circunstâncias?).
- Fadiga visual: Sim / Não / Às vezes. (Em que circunstâncias?).
- Semicerra os olhos para perto/longe: Sim / Não / Às vezes. (Em que circunstâncias?).
- Posicionamento de cabeça: realiza ou não e em que circunstâncias. Assume uma postura peculiar, inclina a cabeça privilegiando um olho, utiliza aproximação visual, entorta, fecha ou oclui o olho. Detalhe de que forma acontece para as situações de leitura, escrita (perto) e cópias (longe).
- Fotofobia: Sim / Não / Às vezes. (Em que circunstâncias acentua?).
- Manchas ou imagem dupla: Percebido de que forma? (Relato da pessoa/ acompanhamento oftalmológico / observado pela professora).
- Acuidade visual para perto e longe – avaliada no atendimento (tabelas e distância, com datas – ANEXO 1): Acuidade visual longe - 6 metros, podendo ser feita a 3 metros se não responder nada a 6 metros.

Acuidade visual perto - 40 cm, podendo ser feita a 20 cm se não responder nada a 40 cm.

A avaliação deve ser realizada em cada olho separado, iniciar com o olho direito, depois olho esquerdo e ambos os olhos, não necessariamente num mesmo atendimento. Tampe um dos olhos com oclusor e caso a pessoa utilize óculos e/ou telescópio, usá-los durante o teste. Marcar na tabela o dia e mês da avaliação, bem como se foi feita com ou sem correção (c/c ou s/c). Para marcação na tabela fica combinado pintar a coluna do OD de vermelho, OE de azul e AO de verde.

O local de realização do teste deve estar iluminado adequadamente de acordo com a necessidade do mesmo. Os optótipos devem ser colocados de forma que fiquem à altura dos olhos do estudante. Apontar os optótipos da tabela iniciando sempre pela primeira linha.

É solicitado a leitura do primeiro ou o último optótipo numa linha até que hesite ou responda incorretamente. [Ex. se 3 de 5 optótipos forem corretamente reconhecidos na linha 0,7; o resultado é marcado 0,7 (-2)].

Realizar a avaliação da acuidade visual no início e final de cada semestre se houver necessidade pode fazer mais vezes.

Se a avaliação for feita com telescópio esta observação deverá ser feita abaixo da tabela correspondente. Lembrando que o telescópio será usado sempre no melhor olho, ficando, portanto, duas colunas sem preenchimento (ambos os olhos e o olho pior). Como na maioria das vezes a pessoa tem óculos e telescópio fica convencionado que a avaliação será feita separadamente, com os dois auxílios (há casos em que a pessoa usa os óculos e o telescópio, ou apenas o telescópio, cada caso é um caso). O registro da avaliação com os óculos será marcado na tabela e do telescópio (com ou sem óculos, a depender da pessoa), no campo de observações.

Se a pessoa tiver visão monocular, para aquele olho em que não há resposta visual, deve ser feita a observação N/R no campo correspondente (OD ou OE).

Sempre que a avaliação for refeita, a mesma distância do teste anterior deve ser mantida para que se estabeleça um critério de comparação – progresso, estabilização ou regresso.

4. FUNÇÕES VISUAIS E HABILIDADES VISUAIS ENVOLVIDAS

a) Primeira função – funções ópticas (pessoas cegas e com baixa visão):

- Fixação: Acomodação estável / Rudimentar. Fixa e acomoda objetos, distância e condições de iluminação.
- Seguimento visual: contínuo, se acompanha visualmente o objeto por todo o campo de visão (horizontal, vertical, direita, esquerda).

- Reação: sim/não/às vezes (em que circunstância e distâncias)

REAÇÃO	AO	OD	OE
Luz (luz artificial ou natural)			
Contraste (alto e baixo contraste – quais)			
Cores Isoladas (quais cores respondeu, em ordem de melhor resposta)			
Movimento (reação ao movimento do objeto ou de pessoas)			
Rosto Humano (reação ao rosto da professora, com ou sem reforço de maquiagem)			

b) Segunda função – funções ópticas e perceptivas (pessoas com baixa visão):

- Coordenação olho-mão-objeto: verificar se o estudante consegue visualizar e alcançar objetos pequenos que estejam em seu campo visual, bem como se localiza e alcança objetos próximos.
- Manipulação de objetos: verificar se manipula e explora visualmente objetos, se faz seleção e combinação de objetos espontaneamente.
- Exploração visual do ambiente: observar se transfere o olhar de um objeto para outro, busca objetos fora do campo visual, fixação alternada de objetos próximos e distantes, orienta a cabeça e olhos em direção à luz, pessoas e objetos.
- Reconhecimento e identificação de formas: formas tridimensionais e bidimensionais. Apresentar formas diversas como triângulo, círculo, quadrado, retângulo e pedir que o estudante nomeie, aponte ou pegue a forma solicitada.
- Reconhecimento e identificação de cores: avaliar todas as cores, nuances e registrar que cores respondeu, nomeando ou apontando, com mais facilidade, com dificuldade e quando não houve resposta para a cor solicitada.

- Reconhecimento e identificação de imagens: apresentar imagens isoladas, com e sem detalhes, com e sem contraste. Pedir que o estudante nomeie, aponte ou pegue a imagem solicitada.
- Reconhecimento e identificação de objetos concretos: apresentar objetos de diferentes tamanhos e cores, sem esquecer de perceber a que distância reconhece e se faz uso do tato para tal. Importante verificar se ele conhece a função do objeto.
- Reconhecimento e identificação de letras isoladas: apresentar letras em EVA e em tinta (caixa alta, script e manuscrita), em diferentes tamanhos de fonte.
- Reconhecimento e identificação de números: apresentar números em EVA e em tinta, em diferentes tamanhos de fonte, de forma aleatória.
- Reconhecimento e identificação de figuras e detalhes em paisagens: utilizar material do dia a dia, como revistas e livros, em que haja paisagens com mais e menos detalhes.
- Reconhecimento e identificação da própria imagem no espelho: a que distância ele se reconhece e se consegue apontar partes do rosto.
- Reconhecimento e identificação de rostos e pessoas: a que distância consegue reconhecer e identificar pessoas, sem apoio de voz. Apresentar cartões com expressões faciais e solicitar que o estudante as identifique ou imite. Mostrar fotos de pessoas conhecidas e pedir que nomeie.
- Reconhecimento e identificação de detalhes em objetos concretos e figuras de objetos: utilizar objetos do dia a dia, mas que não sejam familiares a ele.
- Identificação de semelhanças e diferenças entre figuras: utilizar material semelhante a jogo de sete erros, mas com adaptações de tamanho, detalhes que sejam necessários.
- Associação de cores: perceber se consegue separar as cores iguais em grupos de objetos ou imagens que tenham cores diferentes.
- Associação de formas: perceber se consegue separar as formas iguais em grupos de objetos ou imagens que tenham formas diferentes.
- Associação de imagens: perceber se consegue separar as imagens iguais em grupos de imagens que sejam diferentes.

- Associação de letras: perceber se consegue separar as letras iguais em grupos de que tenham letras diferentes.
 - Associação de números: perceber se consegue separar os números iguais em grupos de que tenham números diferentes.
 - Associação de tamanho: perceber se consegue separar os tamanhos iguais em grupos de que tenham objetos de tamanhos diferentes.
 - Memória visual: verificar como consegue identificar ações ou elementos em uma paisagem, como faz a categorização de objetos e figuras por tamanho, cor e uso, habilidade de encontrar os pares em um jogo de memória (deve atender às necessidades do estudante).
- c) Terceira função – funções ópticas perceptivas e viso motoras:
- Coordenação viso motora: está sendo avaliado no campo 5.
 - Percepção de profundidade: A percepção de profundidade é a capacidade de ver objetos em três dimensões (profundidade, comprimento e largura), além de analisar e definir a distância entre o observador e aquilo que é observado. Observar como percebe o tamanho de um objeto em relação aos outros (objetos menores são percebidos como mais distantes), objetos ou imagens sobrepostas, jogo de sombras com claro e escuro, perspectiva; perspectiva aérea; movimento relativo; tamanho relativo. Solicitar que ele suba ou desça escada, colocar tampinhas no pote.
 - Percepção de detalhes: pode-se verificar com atividades de o que completa e o que falta em uma figura.
 - Percepção de figura-fundo: A percepção figura-fundo sustenta que tendemos a separar as imagens em figura, ou objeto, e fundo, ou fundo. Conseguir fazer essa percepção é importante para evitar ambigüidades. Assim pode-se selecionar imagens simples e mais complexas de figura-fundo.
 - Percepção da relação parte/todo e todo/parte: a partir de uma imagem em que falta uma parte, avaliar se o estudante consegue identificar a parte que está faltando. E a partir da apresentação de parte de uma figura ou imagem, avaliar se o estudante reconhece o todo ao qual ela pertence. Apresentar figuras divididas em 2 ou 3 partes e pedir que ele una as partes para formar a figura.

- Seleção de figuras semelhantes: escolher figuras simples e complexas, com e sem contraste, pedir que ele aponte as semelhanças a partir de critério de cor, função, tamanho, categoria ou outro estabelecido.
- Constância perceptual de cor, forma, tamanho: cor – apresentar objetos/figuras diversos com cores iguais e solicitar que o estudante separe pela cor. Forma – apresentar figuras e solicitar que o estudante identifique forma geométrica, por exemplo sol (círculo), telhado de casa (triângulo). Tamanho – avaliar se o estudante consegue selecionar objetos pelo tamanho.
- Relações espaciais: envolve a percepção de dois ou mais objetos em relação uns com os outros. Pode ser avaliada pela percepção entre elementos distintos em um desenho (à frente ou atrás; acima ou abaixo de si, longe, perto, alto, baixo, longo, curto, por exemplo).
- Posição no espaço: são as relações espaciais estabelecidas entre o estudante e o meio, então deve-se partir dele em relação aos objetos ou pessoas ao seu redor.
- Análise e síntese visual (identificação de ações, descrição e interpretação de cenas): apresentar cenas de livros, revistas e sequência lógica.
- A avaliação de leitura e escrita encontra-se no item 8.

5. PRESSUPOSTOS DO MOVIMENTO E DA ORIENTAÇÃO E MOBILIDADE:

- a) Esquema corporal: Em si, no espelho e no outro.
- b) Equilíbrio global estático e global dinâmico:
 - Global estático: Ficar em pé imóvel, ficar em pé num pé só.
 - Global dinâmico: Andar em linha reta, andar em linha curva, andar pé ante pé, pular com os 02 pés juntos, pular com 01 pé só, saltar agachado, pular corda, subir e descer escada.
- c) Lateralização: Qual é sua mão direita? Qual é sua mão esquerda? Qual é seu pé direito? Qual é seu olho esquerdo? Qual é minha mão direita? Qual é minha mão esquerda? Define lateralidade em si? Define lateralidade no outro?
- d) Coordenação ampla: atividades que precisem desviar de obstáculos, por exemplo com móveis no ambiente ou pinos de boliche colocados no caminho.

- e) Coordenação fina: atividades que envolvam recorte colagem, pintura, cobrir pontilhados. Para pessoas cegas: diferenciação de sementes, classificação de figuras geométricas por tamanho, abrir e rosquear tampas de diversos tipos, passar cadarço em orifícios.
- f) Coordenação viso motora/olho mão: ordenação de figuras por tamanho e comprimento, encaixe e empilhamento de objetos, efetuar construções no sentido horizontal, montar quebra-cabeças, imitar movimentos e ação corporal, mediante comandos.
- g) Amplitude do movimento: A amplitude de movimento é definida como o grau (deslocamento) que uma articulação é capaz de produzir, com segurança e sem dano tecidual às articulações. É o máximo de movimento que uma articulação é capaz de realizar, sem prejuízos e com segurança. Quando se fala em amplitude de movimento (ADM) é necessário compreender a amplitude de movimento ativa e a amplitude de movimento passiva. Muito resumidamente, a ADM ativa traduz-se na amplitude de movimento que a sua articulação é capaz de percorrer ativamente usando os seus músculos, enquanto a ADM passiva traduz-se na amplitude de movimento que a sua articulação é capaz de percorrer com a ajuda de outra pessoa. Assim, pode-se pedir para que ele estique os braços (horizontal e verticalmente) até onde conseguir, dobre os joelhos, alcance as pontas dos pés com os dedos da mão, por exemplo.
- h) Estruturação espaço temporal:
- Espacial: acima/debaixo/aolado/frente/atrás/longe/perto/dentro/fora/entremeio/meses do ano/estações do ano/horas.
 - Temporal: manhã/tarde/noite/agora/antes/depois/dias da semana/noite e dia/dia, mês, ano.
- i) Percepção auditiva:
- Você tem algum problema audição?
 - Localiza sons em ambientes fechados?
 - Percebe trajetória sonora?
 - Dirige o rosto para quem fala?
 - Discrimina sons do tráfego em ruas transversais?
- j) Orientação e mobilidade: Necessita de apoio? (Bengala curta ou longa, andador). Tem cuidador ou acompanhante, para quê? Qual meio de transporte usa para deslocamentos (carro, ônibus, táxi)? Como sobe ou desce escadas? De que forma percebe desníveis,

rampas, poça d'água, chão molhado e outros? Como se locomove dentro de casa, escola, trabalho, CAEE ou Sala de Recurso Multifuncional. Anda em linha reta? Tem tendência para um lado com anda? Como se locomove e se orienta em ruas, praças, shoppings, parques, terminais de ônibus, mercados e outros.

- k) Mapa mental: Faz mapa mental de uma sala apresentada, identificando móveis, porta, janelas entre outros pela lateralização; do trajeto de ônibus, descrevendo o trajeto deste? (Onde pega/onde desce/de onde sai, para onde vai/terminais e bairros onde passa); compreende a distância do bairro ao centro/centro bairro utilizando ônibus e carros em geral.
- l) Meio de deslocamento: qual meio de transporte utilizado para se locomover? (Carro, transporte público); linhas de transporte público próximos a sua residência; como faz travessias de ruas; como se locomove no bairro, em eventos sociais e de lazer?
- m) Percepção de obstáculos: Percebe poça d'água, buraco, orelhão, toldo, andaimes, entre outros.

6. ASPECTOS DA VIDA INDEPENDENTE: Descrever se tem autonomia ou precisa de ajuda para qual(quais) atividade(s) listadas abaixo. Quando se perceber que não há autonomia do sujeito para as atividades, esse deverá ser um dos focos do trabalho no AEE, seja com ele mesmo, sua família ou cuidadores.

- a) Higiene: Limpar-se, pentear cabelo, barba, banho, escovar os dentes e outros.
- b) Alimentação: Identifica, manuseia, prepara, serve-se, alimenta-se.
- c) Vestuário: Identifica, escolhe, organiza, veste-se (roupas, acessórios, calçados).
- d) Meio de deslocamento: meios de transporte que utiliza, como utiliza, que apoios necessita para essa atividade.
- e) Atividades domésticas: Organização dos ambientes domiciliares (cama, louça, guarda-roupa e outros.)
- f) Como e com o que brinca (crianças): Autonomia para escolher brinquedos, buscar, procurar, encontrar, e como interage com o brinquedo.
- g) Organização e cuidado com brinquedos e materiais escolares: como ele cuida e guarda, se precisa de ajuda ou não.
- h) Jogos de cartas, de construção, tabuleiro e outros: Como visualiza e interage em jogos de dominó, bingo, quebra-cabeça, memória (pensar em tamanhos de peças, quantidade,

contraste, texturas e detalhes das mesmas). Considerar que para pessoas cegas os referidos jogos devem ser adaptados.

- i) Atividades culturais e de lazer (externas): Se vai ao cinema, teatro, show, estádios, como ele desfruta, interage nestes momentos e se precisa de audiodescrição.
- j) Assistir TV: Distância, como vê a imagem, consegue ler legenda, tamanho de tela, aproxima ou afasta-se.
- k) Reconhecimento e utilização de dinheiro: como ele faz.
- l) Serviços bancários: Caixa eletrônico, acesso a banco físico e plataformas online.
- m) Compras (lojas, mercado, feira): Identifica o produto desejado, preços, descrição dos rótulos e outros.
- n) Administração de medicamentos: de que maneira se organiza, identificação do medicamento, data de validade.
- o) Uso de tecnologia (celular, tablet, computador): o que ele conhece, o que precisa, o que poderia aprender para maior autonomia. Avaliar a pessoa interagindo com estes equipamentos, podendo levá-la ao laboratório de informática para isso.
- p) Outras atividades: Pratica esportes, trabalha, faz cursos de línguas, dança, música, outros grupos.

7. ORGANIZAÇÃO DA PERCEPÇÃO TÁTIL:

- a) Conhecimento da qualidade tátil: (textura, densidade, peso, estado físico, formas, tamanhos, contornos, linhas).
 - Identifica densidade, profundidade e estado físico: fundo, raso, duro, mole, líquido, gasoso e sólido?
 - Identifica e nomeia diferentes pesos?
 - Identifica e nomeia largo, estreito, curto, comprido, baixo, alto, longo, perto, fino e grosso?
 - Realiza atividades de coordenação motora fina como: recortar, rasgar, separar objetos pequenos em movimento de pinça, colar, etc.?
 - Reconhece contornos em figuras, objetos e outros?
 - Reconhece e conceitua linhas retas e curvas?
 - Reconhece e discrimina direita, esquerda, cima, embaixo, frente e trás?

- Identifica as principais figuras geométricas?
 - Associa figuras geométricas a móveis e outros objetos?
 - Nomeia adequadamente os dedos da mão (mínimo, anelar, médio, indicador e polegar)?
- b) Reconhecimento da estrutura e relação das partes com o todo: (jogos de encaixes, quebra cabeças).
- Realiza jogos de encaixe e quebra-cabeça?
 - Reconhecimento da estrutura das partes com o todo?

8. DADOS SOBRE A ESCOLARIDADE:

- a) Escola: verificar essas informações na ficha de matrícula do SERE ou perguntar aos responsáveis.
- Dependência administrativa: pública (estadual ou municipal), privada (particular ou conveniada)
 - Turno: manhã, tarde, noite, intermediário, integral.
 - Turma e etapa: ano (série) de matrícula com a etapa (educação infantil, ensino fundamental – anos iniciais ou finais, ensino médio, ensino superior, pós-graduação).
 - Modalidade: comum ou educação especial.
- b) Informações com o estudante:
- Relações na escola (colegas, professores, funcionários):
 - Lição de casa: que horário faz, se precisa ou tem apoio, quanto tempo leva com essa atividade, se tem dificuldades nessa atividade.
 - Quais disciplinas que têm mais facilidade/dificuldade: investigar quais são e por quê.
 - Como aprende melhor na escola: investigar o estilo de aprendizagem (auditivo, visual, cinestésico, individual, em grupos).
- c) Informações com a escola:
- Responsabilidade nas tarefas:
 - Interação com os colegas:
 - Interação com as professoras:
 - Participação nas atividades:
 - Como ele aprende, que estratégias utiliza:

- Quais as potencialidades e dificuldades:
 - Quais disciplinas que têm mais facilidade/dificuldade:
 - Programas ou projetos que participa na escola:
 - Responsável pelas informações:
- d) Escrita/desenho: a avaliação da escrita deve ser feita para as crianças que estão na educação infantil (a escrita dela é a garatuja, o desenho, ou o início da escrita), com o estudante e com o adulto. A avaliação da escrita sempre será feita com AO.

À TINTA:

- Qual lápis/ e ou caneta que é mais acessível: Lápis HB/2B/6B, Lapiseira 0,5/0,7, Caneta ponta porosa/fina, adaptador para a escrita (ponteira).
- Qual tamanho e tipo de papel: A3, A4, com ou sem brilho.
- Pauta do caderno: Espaçamento entre linhas simples/1,5/duplo/outro. Pauta quadriculada 1x1cm, 07x07cm, 05x05 cm. Pautas estreitas/largas/azul/preta.
- Lentidão para escrever: apresenta ou não.
- Fadiga visual nas atividades escritas: apresenta ou não.
- Lê e compreende o que escreve: para isso é importante que seja apresentado o que escreveu não imediatamente depois.
- Assina o próprio nome: sabe usar régua/guia de assinatura.

BRAILLE:

- Conhece o sistema Braille: explorar o que ele conhece, que ele fale sobre.
- Localiza a posição correta dos pontos na cela da reglete: que pontos ele localiza com autonomia e quais não consegue.
- Como registra: com reglete, máquina ou linha Braille.
- Escreve textos e palavras: palavras simples e complexas, textos pequenos ou longos, se faz paragrafação, pontuação. Escreve respeitando as normas cultas da língua portuguesa, tem dificuldade ortográfica, concordância verbal e nominal.
- Qualidade da escrita (com ou sem fluência): acompanha ou não as linhas na escrita, pula linhas quando necessário (fazendo uso correto da reglete ou máquina). A escrita fluente é uma escrita sem linhas encavaladas, sem borrões, com pontos no mesmo relevo e organizada.

- Conhece todos os sinais de pontuação, quais conhece e quais não conhece. Precisa fazer ele escrever, não basta perguntar.

- Conhece números e simbologia da matemática: quais conhece e quais não conhece. Precisa fazer ele escrever, não basta perguntar. Verificar se conhece números e conceitos matemáticos de acordo com idade/série, como registra símbolos, sinal de números, numerais arábicos, representação decimal, numeração romana, datas, horas e minutos, operações fundamentais (adição, subtração, multiplicação e divisão).

Todo esse item é feito na prática, não são perguntas e respostas, são verificações que se fazem a partir de propostas de escrita, usando reglete, máquina ou linha Braille (o que ele dominar). Se ele não conhece nada, isso deverá ser registrado para que se faça o planejamento desse programa, de acordo com a necessidade do estudante.

COMPUTADOR:

- Qualidade da digitação: utiliza os dez dedos ou não, posicionamento correto, conhece as teclas do teclado (visualmente ou por memória tátil), utiliza teclado adaptado (em braille ou alto contraste), se comete erros na digitação (quais), qual a velocidade da digitação, já fez o digitavox (até onde foi).

- Como organiza informações acadêmicas no computador: conhece o pacote office, Windows, Linux, que estratégias ele utiliza para sua organização. Sabe usar internet (navegador, site de busca), ferramentas google (como meet, classroom, docs), plataformas de reuniões (teams, zoom, outras).

- Conhece recursos básicos de acessibilidade: conhece acessibilidade dos sistemas Windows e Linux, o que ele conhece e sabe usar (ampliação, voz, mouse invertido, contraste).

- Conhecimento do DOSVOX: o que sabe usar, o que sabe é suficiente para sua autonomia?

- Conhecimento e utilização de leitores de tela (NVDA, ORCA, JAWS): qual leitor conhece e utiliza (melhor se adaptou), tem algum que não se adaptou e o motivo.

- Conhecimento e utilização de ampliadores de tela (MAGIC, ZOOMTEXT, SUPERNOVA): qual ampliador conhece e utiliza (melhor se adaptou), tem algum que não se adaptou e o motivo.

e) Leitura de perto: Cabe à professora verificar, durante a avaliação, a necessidade do uso de auxílio óptico e não óptico). São considerados recursos não ópticos – iluminação, contraste, cor, ampliação, posicionamento e postura. Já os recursos ópticos são para ampliação de imagens (lupas, óculos, telescópios), para condensação na imagem na retina (prismas, espelhos, telescópios reversos e lentes negativas) e para controle de iluminação (filtros solares que controlam coloração, densidade óptica, fotocromacidade, presença de superfícies espelhadas). Ainda pode ser que a pessoa precise de recursos eletrônicos (videoampliação ou de informática). Lembre-se que é com AO.

Lembre-se que leitura sequencial, com fluência, prescinde de um limite de fonte, quando for escola da rede estadual é no máximo 28 (maior ampliação feita pela SEED). Nas avaliações nacionais a maior fonte é 24, sendo que acima disso deve ser solicitado ledor para o estudante. Se o estudante precisar de uma fonte maior, será o caso de livro digital e deve-se entrar em contato com o CAP, no caso da rede estadual

À TINTA:

- Luz direcionada: abajur, luminária de led, luminária com lupa.
- Associa palavra com a figura: pode ser usado dominó ou pareamentos, avaliar palavras de fontes e tamanhos diferentes e em distâncias variadas.
 - Associa numeral à escrita: pode ser usado dominó de numeral e escrita, avaliar palavras de fontes e tamanhos diferentes e em distâncias variadas.
 - Identifica letras isoladas e de que tipo: que letras reconhece, tipo (caixa alta, script, manuscrita), fonte (arial, times), tamanho da fonte (número da fonte).
 - Tamanho da letra para leitura independente:
 - Tipo de fonte para leitura independente: normalmente é ARIAL.
 - Espaçamento entre linhas: indicar apenas se for 1,5 ou acima.
 - Necessidade de alto contraste: sim ou não, qual.
 - Melhor distância para leitura com conforto: em centímetros.
 - Erros predominantes:
 - Tipo de leitura (palavra a palavra ou sequencial):
 - Perde-se na localização das palavras dentro da linha:
 - Omissão de palavras ou letras ao ler:
 - Salta linhas do texto:

- Fadiga visual à medida que avança na leitura:
- Leitura de textos matemáticos (números, gráficos, funções): a linguagem matemática deve ser avaliada preferencialmente a partir do material didático do estudante.
- Dicionários: verificar se a pessoa consegue usar com desenvoltura este material. Quando não for o caso, tentar usar o dicionário no computador ou usando os recursos de acessibilidade e registrar qual foi a preferência do estudante.
- Imagens e ilustrações de livros: avaliar se a pessoa consegue fazer a leitura desse material pelo livro didático do estudante. Qualquer observação quanto ao tamanho, detalhes, cores, contrastes, deve ser relatado aqui.
- Mapas: avaliar no contexto do livro didático que ele usa ou com ATLAS. Lembrar de registrar de que forma ele consegue visualizar as informações contidas (que recursos são necessários) para que seja orientado à escola.

BRILLE:

- Erros predominantes durante a leitura: quais os erros que comete.
- Tipo de leitura: leitura de letra por letra, sílaba por sílaba, palavra a palavra ou sequencial.
 - Perde-se na localização das palavras dentro da linha: se segue a linha ou não.
 - Leitura sem pular linhas: se segue linha por linha.
 - Localiza parágrafos: a partir do pedido da professora, por exemplo, comece a ler o terceiro parágrafo.
 - Omissão de palavras ou letras ao ler: por não localizar corretamente a letra ou palavra ou por desconhecer, ou por semelhança na combinação de pontos (d,f,j,h, por exemplo).
 - Identifica paginação: se diferencia a paginação referente ao livro em tinta da página de leitura em braille. Fadiga à medida que avança na leitura: a partir de quanto tempo ele começa a fadigar.
 - Realiza leitura frente/frente e verso.
 - Leitura de textos matemáticos (números, gráficos, funções): o que ele consegue ler e o que não consegue, tendo como parâmetro o ano que está matriculado.
 - Leitura de desenhos: se ele consegue perceber o relevo do braille em desenhos.

- Leitura de mapas: se relaciona a leitura da legenda do mapa com as informações no mapa, se percebe os contornos em relevo, tendo como parâmetro o ano que está matriculado. Lembrar que há mapa da sala, de espaços, da casa.
- f) Como realiza a leitura de longe: (se é necessário auxílio óptico e não óptico). São considerados recursos não ópticos – iluminação, contraste, cor, ampliação, posicionamento e postura. Já os recursos ópticos são para ampliação de imagens (lupas, óculos, telescópios), para condensação na imagem na retina (prismas, espelhos, telescópios reversos e lentes negativas) e para controle de iluminação (filtros solares que controlam coloração, densidade óptica, fotocromacidade, presença de superfícies espelhadas). Ainda pode ser que a pessoa precise de recursos eletrônicos (videoampliação ou de informática). Lembre-se que é com AO.
- Luminosidade: lateral, superior, direcionada
 - Lugar preferencial, no caso de sala de aula: centro, laterais.
 - Distância para leitura e cópia: tomar como referência a distância entre carteira e quadro.
 - Tipo e tamanho de letra que identifica para cópias: em centímetros, que deve ser escrito no quadro pela professora. Atentar para quando o estudante só consegue ler em caixa alta.
 - Necessidade de espaçamento entre linhas ou palavras: para escrita da professora no quadro.
 - Consegue ler textos localizados na lateral do quadro: nas duas laterais, ou apenas uma.
 - Omissão de letras, palavras ou linhas quando copia: alguma letra aparenta ter mais dificuldade?
 - Perde-se na localização das palavras ou linhas no quadro: sempre ou após um tempo?
 - Demora nas atividades de cópia do quadro: demora por questões visuais ou tem outras hipóteses?
 - Leitura de textos matemáticos (números, gráficos, funções):
 - Mapas de parede: avaliar com mapas existentes no CAEE, guardados na sala de material. Lembrar de registrar de que forma ele consegue visualizar as

informações contidas (que recursos são necessários) para que seja orientado à escola.

- Acompanha visualmente vídeos, imagens, apresentações, atividades culturais e esportivas;
- Leitura de informações que estão nas ruas da cidade, tais como placas de trânsito, semáforo, nomes de ruas, outdoors: lembrar de avaliar o adulto não estudante neste contexto.

g) Operações matemáticas:

- Tinta – visualiza números em que fonte, caderno quadriculado de que tamanho, caderno com pauta diferenciada, necessita de contraste nos números.
- Soroban – o que já sabe.
- Material concreto – que materiais utiliza (dedos, palito, material dourado)
- Multiplano – o que já sabe.
- Calculadora – o que já sabe.
- Computador – de que forma utiliza.

9. SÍNTESE DA AVALIAÇÃO E ENCAMINHAMENTOS:

a) Informações para o SERE/CENSO ESCOLAR/Secretaria:

- Tipo de deficiência: () cegueira () baixa visão
- Diagnóstico educação especial:
 - Cegueira: () acidentes () catarata congênita () diagnóstico desconhecido () glaucoma () retinose pigmentar. Requer atendimento especializado: () sim () não.
 - Baixa visão: () AV 20/80 a 20/150, () AV 20/200 a 20/400, () AV 20/500 a 20/1000. Requer atendimento especializado: () sim () não.
- Adaptação em material pedagógico: () livros ampliados () soroban () reglete () materiais em braille.
- Recursos necessários para uso da(o) aluna(o) e participação em avaliações:
() auxílio leitor () auxílio transcrição () prova ampliada fonte tamanho 18
() prova ampliada fonte tamanho 24 () CD com áudio para deficiente visual
() prova em braille () nenhum.

- Locomoção: () faz uso de cadeira de rodas () faz uso de muletas, bengalas, entre outros () outros, quais?
 - Recursos humanos: () atendente.
 - Atendimento médico, clínico que o estudante recebe: quais, dias e horários:
- b) Síntese: Fazer uma síntese das dificuldades apresentadas pelo estudante no intuito de elencar os principais pontos a serem abordados no planejamento semestral. Devem ser destacados os pontos importantes da Avaliação que nortearão o Plano de Atendimento Educativo Especializado.
- c) Encaminhamentos propostos: deve-se relatar, a partir do acordado com equipe pedagógica e responsáveis pelo estudante, quais as prioridades de atendimento para o semestre, a partir dos programas existentes no AEE da área da deficiência visual.

Local, data: município e data em que a avaliação foi finalizada.

Assinatura de todos os envolvidos – professora, pedagoga e responsável pelo estudante (em caso de menor de idade) ou o próprio estudante.

ANEXO E - Plano de Atendimento Educacional Especializado - PAEE

PLANO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

AEE NA ÁREA DA DEFICIÊNCIA VISUAL

1. IDENTIFICAÇÃO:

Nome:

CGM:

Escola:

Ano: Turma: Turno:

Professora(s) do AEE na área da DV:

Diagnóstico visual:

Endereço da Escola:

Telefone da escola:

Outros atendimentos que o estudante frequenta (clínicos e educacionais):

Data da primeira matrícula no AEE da área da DV: __/__/____

PERÍODO/ANO

2. SÍNTESE DA AVALIAÇÃO:

3. PROGRAMA(S) QUE FREQUENTA NO AEE DA ÁREA DA DEFICIÊNCIA VISUAL:

- Programa:
- Objetivo:
- Conteúdos:
- Encaminhamento e estratégias/recursos metodológicos:

4. INFORMAÇÕES SOBRE AUTONOMIA E INDEPENDÊNCIA EM RELAÇÃO À ORIENTAÇÃO E MOBILIDADE:

5. INFORMAÇÕES SOBRE AUTONOMIA E INDEPENDÊNCIA EM RELAÇÃO À ALIMENTAÇÃO E HIGIENE:

6. RECURSOS PEDAGÓGICOS DE ACESSIBILIDADE NO ESTABELECIMENTO DE ENSINO:

- Livro didático/literatura
 - () livro digital
 - () livro ampliado
 - () livro tátil/relevo
 - () livro em Braille

- Avaliações:

- () Prova ampliada, fonte:
- () CD com áudio para deficiente visual
- () Uso de recursos:
- () Auxílio leitor
- () Prova em Braille
- () Auxílio transcrição
- () Prova oral

Observações:

- Recursos não-ópticos:

- Iluminação: () Direcionada
 - () Redução de brilho das superfícies
 - () Diminuição da luz refletida
- Posicionamento: Plano inclinado: () para leitura
 - () para escritaLugar em sala: () central
 - () lateralPrivilegiar: () OD
 - () OEOrientação do papel para escrita:
 - () retrato
 - () paisagem
- Ampliação: Fonte, tipo e tamanho da letra para leitura de impressos:
Tamanho e tipo da letra para leitura de longe (quadro escolar):
Imagens:
Espaçamento entre linhas, palavras e letras:
Margens do caderno:
Papel para desenho:
- Redução imagens devido ao campo visual:
- Distância: Para leitura de longe (quadro escolar):
Para leitura de impressos:
 - () Permitir que o estudante se levante/se aproxime para copiar do quadro, ver uma figura, cartaz, vídeo, apresentação teatral.
- Cor e contraste: Uso de negrito em textos:
Alto contraste em imagens, objetos:
Contorno reforçado:
Pautas impressas:
Lápis:
Caneta esferográfica:

Caneta hidrográfica:
Para colorir:
Contraste no quadro:
Alto contraste no ambiente:

- Leitura e escrita:
 - Sistema Braille: () Máquina Braille:
 - () Reglete e punção
 - () Linha Braille
 - () Pré-Braille
 - Leitores de tela/software: () DOSVOX
 - () NVDA
 - () Outros:
 - Uso de notebook/computador:
 - Uso de áudio livro:
 - Necessidade de audiodescrição ou descrição do que for projetado em tela, apresentação cultural, material impresso:
 - Uso de relevo, textura:
- Uso de informações/antecipação/objetos sonoros:
- Jogos pedagógicos com textura/relevo/som:
- Jogos pedagógicos em Braille:
- Operações matemáticas:() Soroban
 - () Material concreto
 - () Multiplano
 - () Calculadora
 - () Computador
 - () Tinta
- Recursos ópticos:
 - Para perto:
 - Para longe:
- Recursos eletrônicos (informática acessível/tecnologia assistiva):

Atenção:

- Todas as adaptações de materiais, ampliações ou reduções devem ser feitas previamente, para que o estudante/criança tenha acesso aos conteúdos escolares ao mesmo tempo em que os colegas.
- Havendo necessidade do professor ditar o que escreve no quadro, para que o estudante possa fazer o registro (impresso ou no computador), isso deverá ser feito.
- Entregar ao estudante a cópia impressa do que for projetado em tela ou escrito no quadro, de acordo com as adaptações necessárias recomendadas para o estudante.

7. OUTRAS DIFICULDADES ASSOCIADAS:

8. ENCAMINHAMENTOS ESTABELECIDOS ENTRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E A INSTITUIÇÃO DE ENSINO/RESPONSÁVEIS:

Professora do AEE – área da DV

Coordenação pedagógica do CAEE/Escola da SRM

Equipe pedagógica do estabelecimento de ensino:

Familiares/Responsáveis:

Direção/Carimbo da escola

Local, ____ de ____ de ____.

SUBSÍDIOS PARA O PLANO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE DA ÁREA DA DEFICIÊNCIA VISUAL

**PERÍODO/ANO –
informar o período
letivo (semestre ou
trimestre) e ano.**

1. IDENTIFICAÇÃO:

Nome:

CGM: Consultar na ficha de matrícula do SERE

Escola: Preencher, caso esteja matriculado.

Ano Turma: Turno:

Professora(s) do AEE na área da deficiência visual: Devem ser incluídas todas as professoras que estejam envolvidas no atendimento educacional do estudante.

Diagnóstico visual: Informado de acordo com o laudo oftalmológico.

Endereço da Escola: Preencher, caso haja.

Telefone da escola:

Outros atendimentos que o estudante frequenta (clínicos e educacionais): informar que atendimentos, nomes dos profissionais e dias da semana que frequenta.

Data da primeira matrícula no AEE da área da deficiência visual: __/__/____

2. SÍNTESE DA AVALIAÇÃO:

Deve partir das informações contidas na Síntese da Avaliação de Ingresso ou atualização da avaliação, em que a professora deve descrever as dificuldades apresentadas pelo estudante no intuito de elencar os principais pontos a serem abordados no planejamento semestral.

3. PROGRAMA(S) QUE FREQUENTA NO AEE da área da deficiência visual:

- a) Programa: Nome do programa de acordo com o Documento dos Programas do Atendimento Educacional Especializado na área da Deficiência Visual: Educação precoce para criança com deficiência visual, Estimulação visual; Ensino do sistema Braille; Ensino das técnicas do cálculo do Soroban; Orientação e Mobilidade em contextos escolares e não escolares; Ensino de práticas educativas para uma vida independente; Ensino do uso e funcionalidade de recursos ópticos e não ópticos; Uso de tecnologia assistiva e usabilidade e funcionalidade da informática acessível.
- b) Objetivo: qual objetivo educacional que se quer alcançar relacionado com o programa que será desenvolvido (ONDE SE QUER CHEGAR). É objetivo para um semestre, pontual, de curto prazo. Onde se quer chegar ao final do processo que será desenvolvido para o período.
- c) Conteúdos: De acordo com o Documento dos Programas do Atendimento Educacional Especializado na área da Deficiência Visual, elencar que conteúdos (O QUE) serão trabalhados no decorrer do semestre.
- d) Encaminhamento e estratégias metodológicas: de que forma (COMO) será desenvolvido o trabalho, a partir de que recursos/estratégias (COM O QUE) para se alcançar o objetivo estabelecido.

4. INFORMAÇÕES SOBRE AUTONOMIA E INDEPENDÊNCIA EM RELAÇÃO À ORIENTAÇÃO E MOBILIDADE:

Descrever de que forma o estudante se orienta e se locomove, se precisa de auxílio de outras pessoas, usa bengala. Se tem autonomia ou até onde vai sua autonomia (o que já sabe fazer com autonomia e independência). Orientar a família/escola de qual o seu papel no processo, se for o caso.

5. INFORMAÇÕES SOBRE AUTONOMIA E INDEPENDÊNCIA EM RELAÇÃO À ALIMENTAÇÃO E HIGIENE:

Descrever de que forma o estudante faz sua alimentação e higiene, se precisa de auxílio de outras pessoas, se precisa de algum recurso. Se tem autonomia ou até onde vai sua autonomia (o que já sabe fazer com autonomia e independência). Orientar a família/escola de qual o seu papel no processo, se for o caso.

6. RECURSOS PEDAGÓGICOS DE ACESSIBILIDADE NO ESTABELECIMENTO DE ENSINO:

- Livro didático/literatura – indicar qual livro deve ser usado, com as observações que julgar necessário. Os outros que não forem usados, deverão ser excluídos: livro digital, livro tátil/ relevo, livro ampliado ou livro em Braille.
- Avaliações: marcar as opções necessárias para que ele tenha mais autonomia para realização das avaliações. Descrever, no campo de observações, se precisará de tempo adicional ou sala separada. As opções que não forem específicas para o estudante, devem ser excluídas.
- Recursos não-ópticos:
 - Iluminação: Deve-se registrar se há necessidade de luz direcionada (luminária) ou redução de brilho das superfícies, ou diminuição da luz refletida, também sobre a necessidade de uso de tiposcópio, placa de acetato amarela, armações de óculos com proteções laterais, uso de viseiras/bonés.
 - Posicionamento: Deve-se registrar a necessidade do uso de Plano inclinado (leitura e/ou escrita), o lugar preferencial para sentar-se em sala, que atenda a especificidade do estudante (central, lateral, no caso de monoculares atentar para privilegiar OD/OE, conforme necessidade. Sobre a orientação do papel para escrita, indicar qual o modo (retrato ou paisagem) que atende melhor ao estudante.
 - Ampliação: **Fonte da letra:** é o nome da fonte. **Tamanho da letra para leitura de impressos:** é o número. **Tamanho da letra para leitura de quadro:** em cm. **Tipo de letra:** caixa alta, script, manuscrita. **Imagens:**

investigar necessidade de ampliação (quantas vezes na máquina de fotocópias ou se a necessidade é de imagens grandes, com poucos detalhes. Importante retomar avaliação. **Espaçamento entre linhas, palavras e letras:** pode ser simples; 1,5; duplo entre linhas. Para orientar sobre espaçamento de palavras ou letras a professora precisa testar qual o melhor espaço no computador. **Margens do caderno:** informar a necessidade de usar margens estreitas para aproveitamento da largura da folha. **Papel para desenho:** A4 ou A3 – comum ou maior gramatura.

- Redução imagens devido ao campo visual: informar em cm, caso haja necessidade.
- Distância: Para **leitura de quadro:** nunca menos de um metro. Para **leitura de impressos:** em cm, de acordo com a necessidade de aproximação da pessoa. Se o estudante, mesmo na distância adequada, precisar se levantar ou aproximar do quadro pra cópia, isso deverá ser informado.
- Cor e contraste: Indicar se há a necessidade de uso de **negrito em textos**. **Alto contraste** em imagens, objetos (indicar qual o contraste, cor de figura e fundo). Uso de **contorno reforçado** (margens ou imagens). **Pautas impressas:** preta ou azul, simples ou reforçada e os espaçamentos (simples, 1,5 ou duplo), pauta pronta ou adaptada, pauta quadriculada (tamanho). **Lápis:** informar o número do grafite do lápis ou lapiseira. **Caneta esferográfica:** ponta porosa, comum e cor. **Caneta hidrográfica:** jumbo ou comum. **Para colorir:** giz de cera, lápis de cor (qual o tipo). **Contraste no quadro:** cor de giz/caneta que deve ser usada. **Alto contraste no ambiente:** verificar a necessidade de identificação de portas, janelas, utilizando marcação diferenciada de cores, figuras ou objetos.
- Leitura e escrita:
 - Sistema Braille: no caso da criança/estudante estar alfabetizada ou se alfabetizando em braille, indicar qual instrumento/recurso ela usa.
 - Leitores de tela/software: assinalar qual ela faz uso.
 - Uso de notebook/computador: descrever qual o uso que ela faz desse equipamento, que programas devem estar instalados, por exemplo.
 - Uso de áudio livro: necessidade de uso ou não.
 - Indicar a necessidade de audiodescrição ou descrição do que for projetado em tela, apresentação cultural, material impresso:
 - Uso de relevo, textura: descrever necessidade desses elementos no material pedagógico, de que forma.
- Uso de informações/antecipação/objetos sonoros: necessidade da narração ou da presença de som para criança/estudante sobre o que acontece em seu entorno.
- Jogos pedagógicos em braille: indicar quais jogos e com que objetivo devem ser usados.

- Operações matemáticas: assinalar quais os recursos que ela necessita.
- Recursos ópticos:
 - Para perto: indicar a necessidade de óculos (é responsabilidade da professora saber o grau de óculos informado pelo oftalmologista); lentes monofociais esféricas, sistemas telemicroscópicos; lupas (tipos).
 - Para longe: telescópios ou telelupas.
- Recursos eletrônicos (informática acessível/tecnologia assistiva): verificar que recursos são indicados, considerando informática acessível (adaptações no computador) ou tecnologia assistiva (smartphones, tablets, aplicativos) e lupas eletrônicas. Aplicativos para tablet ou smartphone: descrever que aplicativos ela utiliza e com que finalidade.

Observações: Neste campo, se for o caso, deve-se orientar quanto a questão do acréscimo de tempo para a realização de avaliações ou de cópia do quadro ou produção de texto. Pode-se orientar para a realização de provas em sala separada se for o caso também.

Cuidado especial para as orientações relativas à educação física ou em ambientes externos (espaço, luminosidade, materiais, casos que pode haver descolamento de retina).

Geografia: ver a questão de mapas, maquetes. Química: requer atenção especial (ligações de carbono, laboratórios).

A informação destacada abaixo, deve estar presente sempre que a situação se fizer necessária. Atenção:

- Todas as adaptações de materiais, ampliações ou reduções devem ser feitas previamente, para que o estudante/criança tenha acesso aos conteúdos escolares ao mesmo tempo em que os colegas.
- Entregar ao estudante a cópia impressa do que for projetado em tela ou escrito no quadro.

7. OUTRAS DIFICULDADES ASSOCIADAS:

Outros diagnósticos associados ou outros comprometimentos como motor, linguagem, neurológico, etc., que influenciam em um melhor desempenho nas atividades. Excesso de faltas. Internamentos recorrentes, saúde comprometida. Dificuldade em usar oclusor (quando for o caso).

Comprometimento da família com as orientações dadas pela professora do AEE na área da deficiência visual.

8. ENCAMINHAMENTOS ESTABELECIDOS ENTRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E A INSTITUIÇÃO DE ENSINO/RESPONSÁVEIS:

Neste espaço deve estar descrito tudo que for combinado entre a professora do AEE na área da deficiência visual e escola e/ou responsáveis, sobre o direcionamento do processo educacional do estudante no que for referente à condição visual do mesmo.

Descrever as responsabilidades da escola sobre os recursos, avaliações, material didático. Também destacar quais são as responsabilidades da família no que se refere a adequações em casa, acompanhamento de tarefas escolares, entre outras que se fizerem necessárias. É uma síntese do que foi detalhado durante o documento, comprometendo as partes – AEE na área da deficiência visual e escola e/ou responsáveis.

Professora do AEE – área da DV

Coordenação pedagógica do CAEE/Escola da SRM

Equipe pedagógica do estabelecimento de ensino (quando for o caso de estudante):

Familiares/Responsáveis:

Direção/Carimbo da escola (quando for o caso de estudante)

Colocar o local, datar.

ANEXO F - Relatório Semestral

RELATÓRIO SEMESTRAL

1. IDENTIFICAÇÃO:

- a) Nome:
- b) Data de nascimento:
- c) Data de matrícula:
- d) Diagnóstico visual:
- e) Acompanhamento oftalmológico durante o semestre (médico, frequência e previsão de próximo retorno):
- f) Número de atendimentos semanais: atendimentos previstos: faltas:

2. RECURSOS DE ACESSIBILIDADE:

- a) Ópticos:
- b) Não-ópticos:
- c) Eletrônicos:
- d) Outros:

3. PARECER DESCRITIVO DO TRABALHO REALIZADO NO SEMESTRE:

4. **DIFICULDADES PARA REALIZAÇÃO DO TRABALHO** - Considerar os aspectos visuais relacionando-os com a coordenação viso motora, saúde, emocional, linguagem, cognitivo, relações familiares, faltas.

5. TRABALHO COLABORATIVO:

() Sim () Não Local: () CAEE ()
Escola
Escola:
Informações importantes:

6. OBSERVAÇÕES:

Curitiba, _____ de _____ de _____

Professora

Coordenação pedagógica

SUBSIDIO PARA O RELATÓRIO SEMESTRAL

1. IDENTIFICAÇÃO:

- a) Data de matrícula: Primeira matrícula no CAEE.
- b) Diagnóstico visual: O mais recente
- c) Acompanhamento oftalmológico durante o semestre (médico, frequência e previsão de próximo retorno): Informar todos os médicos que foi no semestre, com as devidas datas.

2. RECURSOS DE ACESSIBILIDADE:

Descrever como foi o processo: quais os recursos foram ensinados (ópticos, não ópticos, tecnológicos ou outros), se efetivou a aprendizagem do recurso ou não, se houveram dificuldades, quais foram. Se foi feita orientação à escola e se a mesma foi acolhida ou não.

3. PARECER DESCRITIVO DO TRABALHO REALIZADO NO SEMESTRE:

No caso de baixa visão - destacar se o trabalho foi realizado com AO, OD, OE. Quais os programas foram planejados (PAEE por programa).

A partir dos objetivos/indicadores que estão no PAEE, descrever como foi o desempenho (se for mais de um programa, descrever cada um).

Se a pessoa tem baixa visão deve ser descrito de que forma ela faz uso da funcionalidade visual – rotinas diárias, lazer, trabalho, escola (leitura e escrita, atividades de cálculo), locomoção, orientação.

Se a pessoa é cega deve ser descrito de que forma ela realiza suas rotinas diárias, lazer, trabalho, escola (leitura e escrita, atividades de cálculo), locomoção, orientação.

Não se esquecer de fazer um fechamento, que indique o que será retomado no próximo semestre, o que precisa avançar se é caso de desligamento ou continuidade e em que programas.

4. DIFICULDADES PARA REALIZAÇÃO DO TRABALHO

Neste momento serão relacionadas questões que dificultaram a execução dos objetivos traçados.

5. TRABALHO COLABORATIVO:

Serão relacionadas as datas em que houve contato com a escola e a logística do TC – quantas vezes foi até à escola, se a escola veio ao CAEE.

6. OBSERVAÇÕES:

Qualquer informação que a professora julgar importante e que não coube nos itens anteriores.

ANEXO G - Projeto Grupo de Convivência

Definição:

Trata-se de um espaço coletivo onde as pessoas com deficiência visual, familiares e profissionais, trocam experiências e por meio da ajuda mútua buscam contribuir com aqueles que estão enfrentando dificuldades em relação à cegueira ou a perda da visão.

Justificativa:

A partir de uma necessidade mais pontual, relacionada com a especificidade de certas dificuldades apresentadas por determinadas pessoas nas aulas de Orientação e Mobilidade, surgiu o grupo de convivência em parceria com o setor de psicologia do IPC, em 2011.

Embora tenha surgido de dificuldades localizadas nas aulas de Orientação e Mobilidade, atualmente, os outros atendimentos também são beneficiados com os encontros do grupo na medida em que as reflexões, as trocas de experiências, as relações e as medições acabam refletindo positivamente nas pessoas com deficiência visual, e, por conseguinte, na realização das atividades do CAEE.

A perda da visão pode ser impactante e trazer sofrimentos ligados às questões emocionais, familiares e sociais, por isso é interessante que os desafios que envolvem a cegueira recém-adquirida também sejam trabalhados em grupo, promovendo entre os participantes a troca de experiências e vivências comuns.

Objetivo Geral:

Promover a troca de experiências sobre questões subjetivas e objetivas da relação do indivíduo com deficiência visual, seus familiares e sua interação social.

Objetivos específicos:

- Compartilhar questões do cotidiano entre os integrantes do grupo que perderam a visão nas diversas etapas da vida;
- Auxiliar a disciplina de Orientação e Mobilidade do CAEE da Escola Professor Osny Macedo Saldanha, no que se refere às questões emocionais suscitadas no decorrer das práticas e técnicas de locomoção;
- Apoiar e acolher estudantes do CAEE, moradores do IPC e pessoas com deficiência visual, que sentem a necessidade de trocar experiências que transpassam a condição da deficiência visual adquirida ou congênita;

- Facilitar o processo de ressignificação dos sentimentos que permeiam a condição da deficiência visual;
- Proporcionar atividades de lazer e cultura na ação “Comida, Diversão e Arte” realizada em parceria com o “Projeto Ver com as Mãos”, ampliando o repertório de participação social.

Metodologia:

Os encontros são quinzenais, com duração de duas (2) horas.

O grupo seleciona temas que considera importantes para serem compartilhados e quando for reconhecida a necessidade de direcionamentos específicos, os condutores do grupo farão propostas utilizando ferramentas de suas áreas específicas.

Realizam-se atividades de lazer, encontros, churrascos, almoços e atividades culturais de interesse do grupo.

ANEXO H - Projeto Brigada Escolar



PROJETO DE EMERGÊNCIA CONTRA INCÊNDIO

1. INTRODUÇÃO

O presente Projeto de Emergência contra Incêndio, conforme instruções da NPT 16, realizado pela Brigada de Incêndio, faz parte do Programa de Brigada Escolar e tem como objetivo a retirada de todos os integrantes da Escola / Centro de Atendimento Educacional Especializado - CAEE Professor Osny Macedo Saldanha e do Instituto Paranaense de Cegos - IPC, em segurança, mantendo a comunidade escolar, colaboradores, moradores e visitantes conscientes, da forma correta de sair do estabelecimento de ensino e da instituição, por meio do treinamento semestral.

2. PLANO DE ABANDONO

O Plano de abandono será colocado em prática, caso haja necessidade de desocupação da edificação, por motivos de incêndio, explosão, desabamentos, abalo sísmico de grave intensidade, acidentes de grandes proporções que venham oferecer riscos as pessoas ou em outras situações que se fizerem necessárias.

A desocupação do prédio tem por objetivo minimizar e prevenir o máximo possível à ocorrência de acidentes que possam provocar danos pessoais aos estudantes, moradores e colaboradores da instituição.

2.1. LEGISLAÇÃO

As normas previstas nesse estudo estão contempladas no link <http://www.bombeiros.pr.gov.br/Pagina/Legislacao-de-Seguranca-ContraIncendio> conforme o Código de Segurança Contra Incêndio e Pânico do Corpo de Bombeiros do Paraná CSCIP e as complementares sendo:

- **Norma Regulamentadora (NR 23) Proteção Contra Incêndios**

Esta NR estabelece os procedimentos que todas as empresas devam possuir, no tocante à proteção contra incêndio, saídas de emergência para os trabalhadores, equipamentos suficientes para combater o fogo e pessoal treinado no uso correto. Cumprindo as medidas de prevenção em conformidade com a legislação estadual e as normas técnicas aplicáveis.

- **Norma Regulamentadora (NR 26) Sinalização de Segurança**

A NR 26 tem por objetivo fixar as cores que devem ser usadas nos locais de trabalho para prevenção de acidentes, identificando, delimitando e advertindo contra riscos.

- **Norma de Procedimento Técnico 20 (NPT 20) Sinalização de Emergência**

A NPT 20 tem por objetivo fixar as condições exigíveis que devem satisfazer o sistema de sinalização de emergência em edificações e áreas de risco, conforme o Código de Segurança Contra Incêndios e Pânico do Corpo de Bombeiros da Polícia Militar do Paraná.

- **Norma Brasileira (NBR) 13.434-2**

Esta Norma padroniza as formas, as dimensões e as cores da sinalização de segurança contra incêndio e pânico, utilizada em edificações.

- **NBR 14276 e NPT 17 - Formação de Brigada de Incêndio**

As normas acima estabelecem os requisitos mínimos para a composição, formação, implantação e reciclagem de brigadas de incêndio, preparando-as para atuar na prevenção e no combate ao princípio de incêndio, abandono de área e primeiros socorros, visando, em caso de sinistro, proteger a vida e o patrimônio, reduzir as consequências sociais do sinistro e os danos ao meio ambiente.

- **NBR 15.219 e NPT 16 - Plano de Emergência Contra Incêndio**

Esta Norma estabelece os requisitos mínimos para a elaboração, implantação, manutenção e revisão de um plano de emergência contra incêndio, visando proteger a vida e o patrimônio, bem como reduzir as consequências sociais do sinistro e os danos ao meio ambiente.

- **Código de Prevenção de Incêndios do Corpo de Bombeiros do Paraná de 2012**

Institui o Código de Segurança Contra Incêndio e Pânico no âmbito do Corpo de Bombeiros da Polícia Militar do Estado do Paraná conforme Portaria do Comando do Corpo de Bombeiros nº 002/2011 de 08 de outubro de 2011.

3. TERMINOLOGIA

3.1. PONTO DE ENCONTRO ESCOLA/CAEE

O **Ponto de Encontro** do estabelecimento de ensino será fora do portão, na calçada em frente à escola, pois é o ambiente mais próximo e que menos risco oferece as pessoas. Neste local, as faltas dos estudantes ou funcionários serão constatadas, e comunicadas o mais breve possível ao responsável pelo Ponto de Encontro, que deve, por sua vez, repassar as informações ao chefe de equipe de emergência, a fim de que sejam tomadas as devidas providências. Após a chegada neste ponto de encontro, todos irão se reunir com os moradores e colaboradores do IPC no Ponto de Encontro da Coronel Dulcídio, para em situação real de risco, se locomoverem até o estacionamento do restaurante Kharina (com autorização do estabelecimento), visto do espaço amplo para atendimento as vítimas e envolvidos até que o fato volte à normalidade. Para questões de treinamento, todos se encontrarão no estacionamento da Rua Coronel Dulcídio.

3.2. PONTO DE ENCONTRO IPC

Os moradores, colaboradores e visitantes, após o comando da Brigada, sairão pelo Portão de Estacionamento que dá acesso a Rua Coronel Dulcídio.

Em simulado, ficarão no estacionamento, em situação real, conforme detalhado anteriormente, irão até o estacionamento aberto e amplo do restaurante Kharina, que fica próximo, e que oferece segurança a todos.

3.3. ROTA DE FUGA

O trajeto a ser percorrido, em passos rápidos do local onde esteja a pessoa, com uso de Bengala ou mãos dadas ou mãos no ombro, como a pessoa com deficiência visual se sinta mais segura, em fila ordenada e direcionada pelos Brigadistas até o Ponto de Encontro (**Ponto de Encontro fora do portão, calçada em frente à escola**), ocorrerá da seguinte forma:

Na Escola/CAEE:

- **Saída pela porta da frente** – para quem estiver no **piso superior e/ou dentro do salão;**

- **Saída pela rampa externa** – para quem estiver nas **dependências com saídas para este corredor** (portas de fora);
- **Rota alternativa** – se o fogo for no toldo na frente da escola, usar a saída pela quadra e se dirigir a saída da Coronel Dulcídio.

No IPC:

- **Saída pela frente Na Avenida Visconde de Guarapuava:** Todos os Setores Administrativos e quarto das moradoras mulheres.
- **Saída pela lateral: Rua Coronel Dulcídio:** Saída do quarto dos moradores, cozinha, piso inferior: Academia, Lavanderia e demais ocupantes e visitantes deste pavimento.
- **Rota Alternativa:** Em caso de a ocorrência comprometer uma das saídas, optar pela outra e ainda, a saída pela quadra e portão de frente à escola.

3.4. PLANTA DE EMERGÊNCIA

Observar se possível as placas de sinalização, disponíveis em todos os ambientes internos e externos do estabelecimento de ensino, rota que deve ser seguida para o abandono da edificação em segurança, de forma a conduzi-los ao Ponto de Encontro.

4. FUNÇÕES

4.1. RESPONSÁVEL PELO PONTO DE ENCONTRO

O Brigadista responsável pelo Ponto de Encontro organiza a chegada e a formação em fila indiana dos estudantes, professores e funcionários ao local (**Ponto de Encontro fora do portão, calçada em frente à escola**). Caso o responsável não esteja na escola, os que estiverem deverão estar em condições de assumir a função, no momento do sinistro.

O RESPONSÁVEL PELO PONTO DE ENCONTRO AO SOAR O ALARME:

- Desloca-se para o Ponto de Encontro;
- Recebe a conferência dos estudantes dos professores;
- Recebe a conferência dos moradores e visitantes no IPC;
- Se necessário solicita ajuda aos demais brigadistas;

- Relata imediatamente às equipes de emergência, caso haja necessidade.

4.2. RESPONSÁVEL PELOS PAVIMENTOS SUPERIOR E INFERIOR

Os professores responsáveis pelo pavimento superior deverão conduzir a saída dos ocupantes do estabelecimento pela porta da frente para quem estiver no piso superior.

O professor responsável pelo pavimento inferior deverá conduzir a saída dos ocupantes que estão dentro do salão pela porta da frente do estabelecimento.

Os professores responsáveis pelo pavimento inferior deverão conduzir a saída dos ocupantes do estabelecimento pela rampa externa para quem estiver nas dependências com saídas para este corredor (portas de fora).

Ao encerrar a retirada das pessoas, os professores responsáveis devem conferir se todos os ambientes do seu setor (ex: banheiros, biblioteca, secretaria etc.) estão vazios e fechar as portas, só então se deslocarem até o Ponto de Encontro. Caso algum funcionário necessite retornar ao setor administrativo, deve ser autorizado pelo diretor ou responsável no Ponto de Encontro, depois de concluído o abandono.

4.3. RESPONSÁVEIS PELOS PAVIMENTOS DO IPC:

No Instituto os responsáveis pela evacuação do prédio ao ouvir soar a sirene, deverão conduzir moradores, colaboradores e visitantes para o Ponto de Encontro na Avenida Visconde de Guarapuava, em seguida para o Ponto de Encontro rua Coronel Dulcídio e se for constatada a necessidade de retirar as pessoas do local seguirão todos para um ponto seguro, sendo este no estacionamento do restaurante Kharina.

Se o incêndio ocorrer na portaria da instituição os responsáveis deverão conduzir os moradores, colaboradores e visitantes pela saída lateral do prédio que levará diretamente a rua Coronel Dulcídio.

A equipe de enfermagem, deverá verificar se todos os moradores se encontram no Ponto de Encontro, caso constate-se a falta de alguém deve-se comunicar de imediato aos responsáveis. Os responsáveis voltarão, se possível, e irão procurar pela pessoa e comunicar ao corpo de bombeiros.

4.4. RESPONSÁVEL PELO SETOR ADMINISTRATIVO ESCOLA/CAEE

- Secretária **acionar a sirene de alarme de incêndio por três vezes consecutivas;**
- Ligar e avisar a recepção do Instituto para o aviso de **código vermelho** e caso seja o contrário, a recepcionista do IPC avisa a Escola/CAEE;
- Secretária da Escola/CAEE deverá levar a lista de estudantes;
- Ligar para o corpo de bombeiros **193**;
- Deverá ainda desligar o quadro de luz, na falta desta, a responsabilidade será da direção;
- Aguardar no Ponto de Encontro da Escola/CAEE para receber os estudantes.

A instrutora da biblioteca, ordenará a saída dos funcionários do setor administrativo em direção ao Ponto de Encontro. Ao encerrar a retirada das pessoas, deve conferir se todos os ambientes do seu setor (ex: banheiros, secretaria etc.) estão vazios, só então se deslocar até o Ponto de Encontro. Caso algum funcionário necessite retornar ao setor administrativo, deve ser autorizado pelo diretor ou responsável no Ponto de Encontro, depois de concluído o abandono.

4.4.1 RESPONSÁVEIS PELO IPC

- No IPC quem estiver próximo a sirene de alarme de incêndio acioná-la quando houver necessidade;
- Recepcionistas ligar dando o aviso de **código vermelho** para a Escola/CAEE;
- O setor de RH deve levar a listagem de funcionários e moradores para conferência, para o Ponto de Encontro na rua Coronel Dulcídio;
- Serviço de manutenção desligar o quadro de luz e ajudar na retirada das pessoas.

4.5. PROFESSORES

Professores ao saírem da sala de aula, devem levar o livro de chamada/horários.

O professor deve orientar os estudantes a sair em fila da sala de aula no dia do exercício, expondo como ocorrerá o deslocamento até o Ponto de Encontro e como deve ser o comportamento dos mesmos, no local.

O professor só iniciará a retirada dos estudantes, ao sinal do Brigadista responsável pelo piso inferior ou superior, assim que este considerar oportuno, de modo a evitar aglomerações.

Caso verifique alguma emergência iniciando em sua sala, deve tentar controlar o princípio de incêndio se for brigadista, ou solicitar apoio. Caso não consiga, proceder ao abandono imediato do local e avisar o diretor, certificando-se que ninguém permaneceu na sala de aula.

O professor é responsável pela turma que está desde a saída da sala até o término do evento. O controle pelo professor, da chegada ou não de todos os seus estudantes no Ponto de Encontro, é crucial para ação de resgate.

Obs.: Tentar sempre como rotina, realizar a chamada no início de cada atendimento, pois, se necessário o deslocamento ao Ponto de Encontro, fará uso do livro de chamada para conferência dos estudantes. Caso não tenha realizado, conferir se todos os estudantes que estavam em sua aula, estão no Ponto de Encontro. Terminada a conferência, informará as alterações ao Responsável pelo Ponto de Encontro, mantendo o controle da sua turma.

4.6. EQUIPE DE APOIO DA ESCOLA/CAEE/IPC

A equipe de apoio é formada pelas agentes 01 e a merendeira da escola, que estão designadas para realizar as seguintes funções:

Abertura das saídas de emergência e desligamento dos registros de gás da cozinha e corredor.

Se ocorrer princípio de incêndio na cozinha do estabelecimento a merendeira deve tomar as devidas providências, utilizando o extintor que se encontra no local, pois todos já foram treinados anteriormente. Avisar imediatamente a direção da escola para que tome as demais providências.

A equipe de apoio do IPC é formada pelas recepcionistas, cozinheiras e enfermeiras, que estão designadas para realizar as seguintes funções:

A **recepção** será responsável pela abertura dos portões dos estacionamentos, além das outras atribuições relacionadas abaixo;

As **enfermeiras** devem se preocupar com a retirada dos moradores durante o dia e a noite;

A **ENFERMEIRA DA NOITE** deve acionar o alarme de incêndio, ligar para o corpo de bombeiros, abrir os portões para receber os bombeiros e conduzir os moradores para o ponto de encontro (estacionamento da Avenida Visconde de Guarapuava, da rua Coronel do Dulcídio e portão da escola (se o fogo for na portaria do IPC);

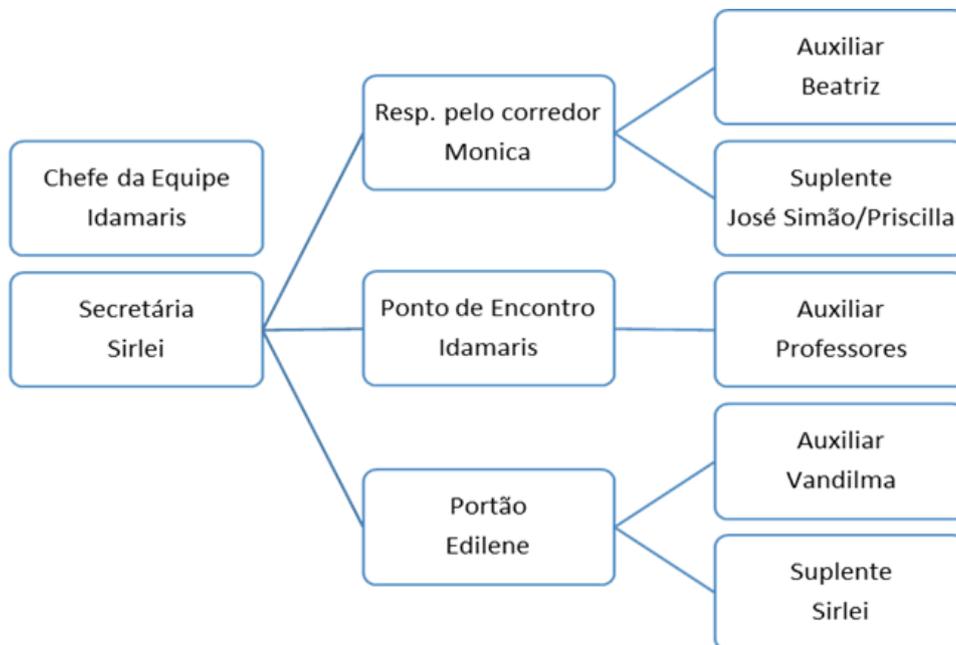
As **cozinheiras do IPC**, devem, se ocorrer princípio de incêndio na cozinha tomar as devidas providências, utilizando o extintor que consta no local, se não for possível, acionar o alarme de incêndio, que se encontra no setor de enfermagem, providenciando a desocupação local rapidamente e em segurança.

4.7. RECEPCIONISTA INSTITUTO

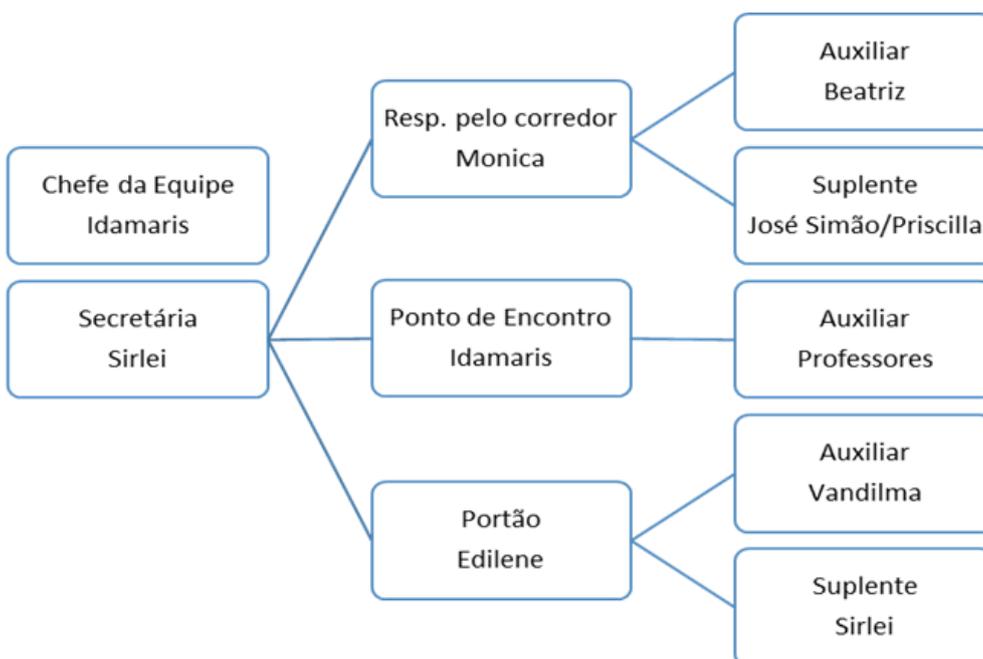
- Orientar todos os condutores de veículos que estacionem seus carros de frente para a saída, evitando assim tumulto caso haja necessidade de retirá-los rapidamente;
- Após o aviso dos toques de alarme, conferir a veracidade (por telefone da Escola/CAEE ou pelo aviso de um Brigadista) e dar o aviso por meio do som da Instituição dizendo: **“Atenção, código vermelho, repito: código vermelho!”**;
- **Em situação real, ligar para o Corpo de Bombeiros 193;**
- Para os Simulados, ligar o cronômetro para computar o tempo da saída;
- Abrir o portão da recepção e portões do estacionamento;
- Comunicar a quem estiver na recepção sobre o que fazer em caso de simulado de incêndio e tranquilizá-las em situação real;
- Permanecer na porta de vidro de entrada, dando apoio para a saída dos moradores, funcionários e visitantes;
- Em caso de simulado, permanecer na porta até o término do simulado.

4.8. ORGANOGRAMA ESCOLA/CAEE/IPC

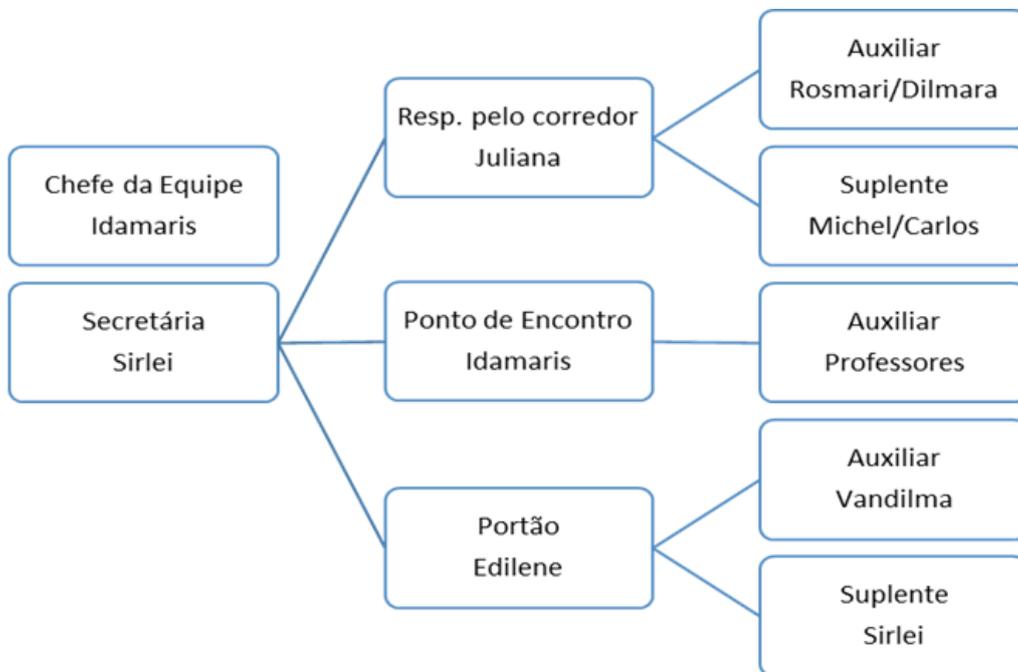
PAVIMENTO SUPERIOR MANHÃ – ESCOLA/CAEE



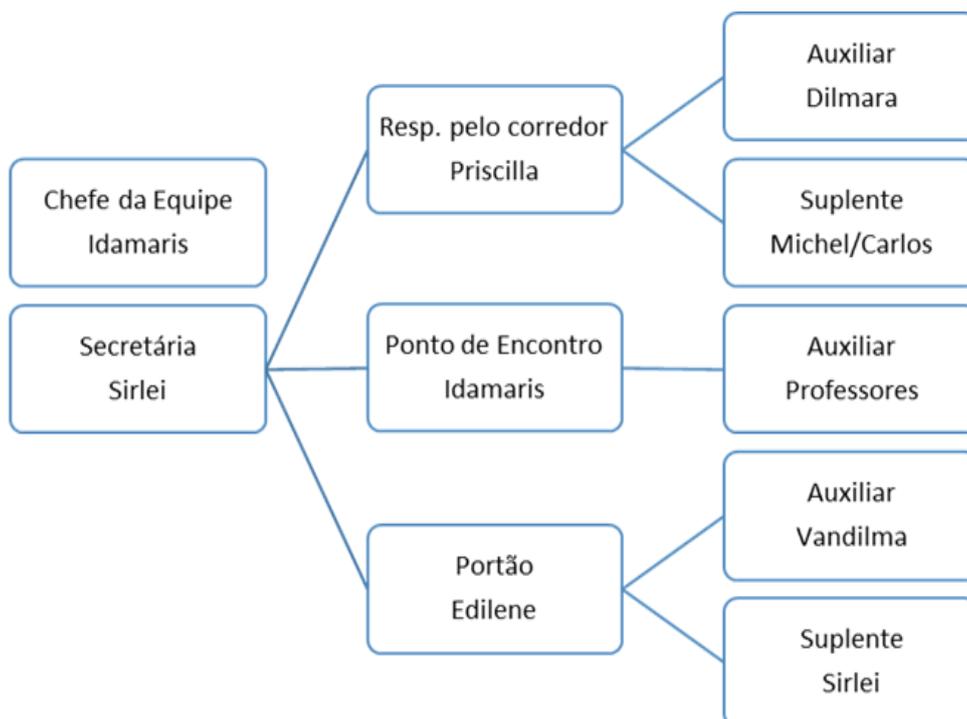
PAVIMENTO SUPERIOR TARDE ESCOLA/CAEE



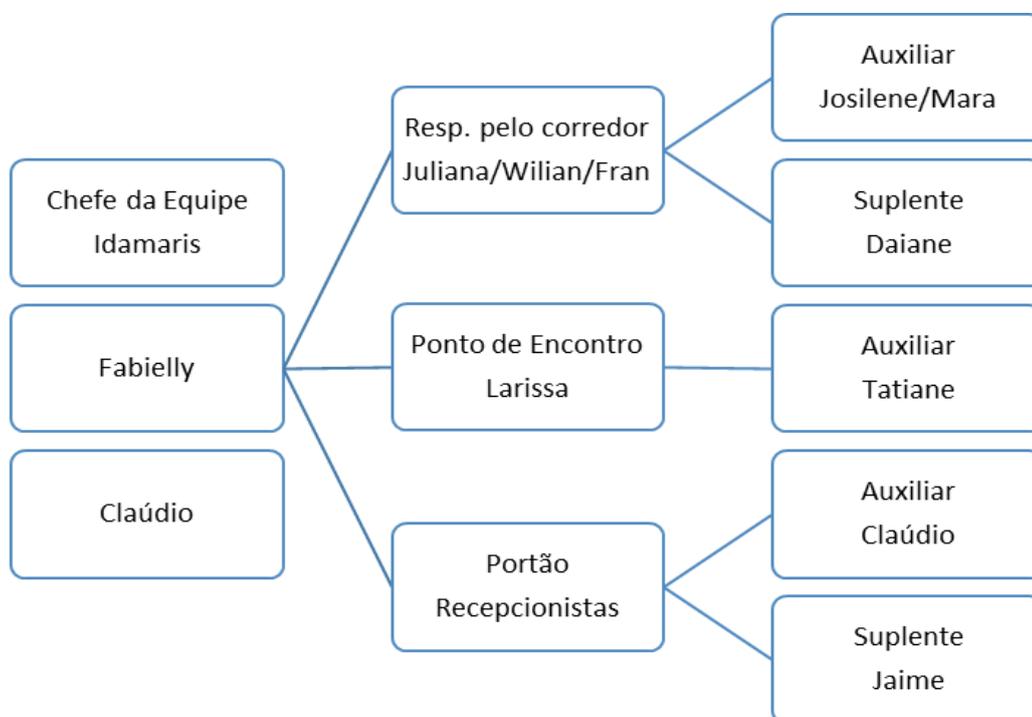
PAVIMENTO INFERIOR MANHÃ ESCOLA/CAEE



PAVIMENTO INFERIOR TARDE ESCOLA/CAEE



PAVIMENTO DO IPC



5. EXECUÇÃO

5.1. COMPETÊNCIAS DO DIRETOR DA ESCOLA/CAEE/IPC E/OU RESPONSÁVEL PELO PLANO DE ABANDONO

Cabe ao diretor nomear os responsáveis e os respectivos suplentes para atuar em todas as funções específicas. A nomeação deverá ser de caráter permanente e os nomeados serão os responsáveis numa situação real.

Decidir se é viável ou não executar o Plano de Abandono. Supervisionar o abandono.

Receber as equipes de socorro e fornecer informações sobre casos pontuais de maior risco.

Determinar a desativação do Plano de Abandono, fazendo com que os estudantes retornem às salas de aula após a simulação. Em caso de uma situação real, depois de conferidas todas as pessoas e autorizado pelo Corpo de Bombeiros, os estudantes menores de idade serão liberados para os pais ou responsáveis e os demais também estarão dispensados.

Convencionar o toque do alarme de emergência, que obrigatoriamente deverá ser diferente do usado para início e término das aulas.

Nomear um responsável para acionar o toque de emergência.

Traçar as rotas de fuga nas plantas de emergência.

Estabelecer locais para o Ponto de Encontro.

5.2. PREPARAÇÃO DO AMBIENTE (ESCOLA/CAEE E IPC)

Manter em locais estratégicos (secretaria, sala da direção, sala da orientação e supervisão) informações e plantas baixas com orientações contendo o quantitativo de salas, estudantes, funcionários e professores de cada ambiente escolar.

Manter em locais estratégicos (recepção, enfermagem, RH, sala do administrador) informações e plantas baixas com orientações contendo o quantitativo de salas, dormitórios, funcionários e moradores de cada ambiente da instituição.

No setor administrativo da escola/CAEE, deve haver relação nominal de funcionários. No setor administrativo do IPC deve haver relação nominal de funcionários e moradores.

Todo ambiente escolar e da instituição deve ser sinalizado, indicando as saídas, rotas de fuga e Ponto de Encontro.

5.3. PROCEDIMENTOS DO EXERCÍCIO DE ABANDONO

Acionar o alarme por **três vezes consecutivas**, definido pela escola, por ordem do **CHEFE DA BRIGADA** Diretor, na ausência da secretária da escola/CAEE a direção ou professora Monica, iniciando o processo de deslocamento da instituição, que deve seguir as orientações estabelecidas pelos responsáveis pelos pisos superior e inferior, evitando pânico e descontrole. Usando as regras básicas de um centro de atendimento para pessoas cegas, utilizar sempre as rampas pelo lado direito no corrimão.

Na saída dos dormitórios o funcionário se possível, faz contato visual com o responsável pelo corredor. Ao receber o aviso de saída, libera os moradores, para iniciarem o deslocamento. O funcionário se certifica da saída de todos e fecha a porta, segue junto aos moradores evitando o pânico, seguindo rapidamente pelo lado direito da parede ou corrimão, conforme orientação até o Ponto de Encontro. Lá chegando,

O RESPONSÁVEL PELO PONTO DE ENCONTRO JUNTO AO FUNCIONÁRIO, confere todos os moradores sob sua responsabilidade, e apresenta as alterações ao responsável pelo Ponto de Encontro, e faltas se houver.

Aos moradores e funcionários, a orientação é de que não retornem para o interior da instituição, até que seja restituída a condição de segurança e autorizado pelo Corpo de Bombeiro.

Na saída das salas de aula, o professor abre a porta e se possível, fazer contato visual com o responsável pelo andar. Ao receber o aviso de saída, libera os estudantes para iniciarem o deslocamento em fila indiana, começando pelos mais próximos da porta. O professor se certifica da saída de todos os estudantes, fecha a porta, mantendo-se como último da fila e evitando o pânico. Os estudantes seguem rapidamente, sem correr, pelo lado direito da parede ou corrimão, conforme orientação dos professores, até o Ponto de Encontro. Lá chegando, **O RESPONSÁVEL PELO PONTO DE ENCONTRO JUNTO AO PROFESSOR DA TURMA**, confere todos os estudantes que estão sob a sua responsabilidade, com o auxílio do livro de chamada, e apresenta as alterações ao responsável pelo Ponto de Encontro, informando as faltas se houver. Aos professores, sugere-se, a prática da chamada no início das aulas, para que em uma situação de emergência, possam fazer a conferência dos estudantes no Ponto de Encontro.

Aos estudantes, a orientação é de que deixem todo o material na sala de aula e não retornem, até que seja restituída a condição de segurança e autorizado pelo Corpo de Bombeiro.

Para os exercícios simulados, objetos de valor como celulares, deverão ser guardados no bolso, para evitar posteriores problemas de extravio, mesmo porque não são objetos pedagógicos.

Cadeira de rodas à disposição na Biblioteca para transporte de pessoas com dificuldades de locomoção. Brigadista do pavimento superior da Biblioteca confere, pega a cadeira e transporta quem precisar.

ATENÇÃO: professores devem orientar seus estudantes, quanto aos procedimentos, em caso de necessidade de abandono do estabelecimento de ensino. Se por algum motivo alguém se encontrar isolado, deverá gritar pelos professores para que sejam resgatados em segurança.

Obs.: Centro de Atendimento Educacional na área da deficiência visual, portanto, os procedimentos indicados para as pessoas videntes, não correspondem com o das pessoas cegas ou com baixa visão.

5.4. O PLANO DE ABANDONO SERÁ EXECUTADO EM CASO DE:

- Incêndio;
- Explosão ou risco de, por exemplo, vazamento de gás;
- Desabamento, Alagamento;
- Abalo sísmico de grande intensidade;
- Acidentes de grande vulto que ofereçam insegurança às pessoas;
- Outras situações que o diretor entender necessárias.

5.5. SITUAÇÕES QUE NÃO REQUEREM O ACIONAMENTO DO PLANO DE ABANDONO

Em caso de vendavais ou ciclones, o edifício da escola será o abrigo; Inundação pelas chuvas que não atinja o espaço escolar, bem como em temporais com granizo;

Se ocorrer fuga de gás sem incêndio, em áreas isoladas com central de gás independente e restritas, deve ser considerado sinistro facilmente controlável, não sendo necessário acionar a brigada para abandono do estabelecimento;

Na ocorrência de sismos (terremotos) de fraca intensidade, o espaço escolar é o melhor abrigo.

5.6. NORMAS DE PROCEDIMENTOS EM SITUAÇÃO DE RISCO

A primeira providência é garantir a integridade física das pessoas. Se ocorrer vazamento de gás, deve-se desligar a válvula do gás, **NÃO ACIONAR/DESLIGAR QUALQUER DISPOSITIVO QUE PROVOQUE FAÍSCAS INCLUSIVE O INTERRUPTOR DE LUZ**, abrir portas e janelas, arejando o local, retirar-se do local e comunicar o incidente ao responsável pelo Plano de Abandono.

Se ocorrer uma fuga de gás na sala de AVA, fechar a válvula de segurança, arejar a sala, abrindo portas e janelas lentamente, **NÃO ACENDER FÓSFOROS OU ISQUEIROS NEM ACIONAR/DESLIGAR INTERRUPTORES**, abandonar a sala e

comunicar imediatamente o acidente ao responsável pelo Plano de Abandono da escola.

Se ocorrer um incêndio, acionar o Corpo de Bombeiros (193) e as demais equipes de emergência. Os ocupantes das instalações deverão sair imediatamente, respeitando integralmente o percurso da rota de fuga ou seguindo orientação do responsável pelo pavimento. Se houver obstrução das saídas pela presença de fogo ou acúmulo de fumaça, as pessoas deverão abaixar-se próximas do chão, a fim de buscar melhor qualidade de ar, com maior concentração de oxigênio.

Se ocorrer um incêndio na cozinha e/ou refeitório, avisar a pessoa mais próxima, utilizar o extintor se tiver capacidade técnica e cortar o fornecimento de gás e energia elétrica (desligar o disjuntor fora do ambiente). Caso não consiga dominar a situação, fechar portas e janelas e comunicar imediatamente o acidente ao responsável pelo Plano de Abandono.

Na ocorrência de sismo (terremoto), os ocupantes das instalações deverão imediatamente colocar-se debaixo das mesas e nos vãos das portas, com as mãos à volta da cabeça, como medida de proteção. Nunca deverão abandonar a sala onde se encontram enquanto durar o sismo. Se soar o alarme, deverão se retirar do edifício, cumprindo as orientações do Plano de Abandono.

Em outros tipos de ocorrências (como explosões ou desabamentos), mantenha a calma e saia do ambiente que estiver em risco, comunique imediatamente o acidente ao responsável pelo Plano de Abandono.

Importante: Na ocorrência de temporais, os ocupantes do edifício permanecerão nas salas, afastando-se das janelas, até que seja segura a saída do edifício.

5.7. PLANILHA DE INFORMAÇÕES OPERACIONAIS BRIGADA DE INCÊNDIO IPC

5.7.1. Informações Gerais:

5.7.1.1. Localização:

Av. Visconde de Guarapuava, 4186 - Centro, Curitiba – PR. CEP 80250-220, esquina com Rua Coronel Dulcídio.

5.7.2. Ocupação:

IPC/Escola/CAEE atende pessoas cegas ou com baixa visão.

5.7.3. Área: Nº pavimentos:

- Escola/CAEE 02 pavimentos;
- IPC 02 pavimentos.

5.7.4. Construção:

5.7.4.1. Tipo de estrutura (concreto, metálica, madeira ou mista): **misto**

5.7.4.2. Material de acabamento das paredes: **reboco**

5.7.4.3. Material de acabamento dos pisos: **cerâmicas**

5.7.4.4. Material da cobertura: **telha, eternit, calhas.**

5.7.5. População:

5.7.5.1. População flutuante:

- Na Escola/CAEE média de 50 pessoas ao dia;
- No IPC média de 50 pessoas ao dia.

5.7.5.2. Número de ocupantes:

- Escola/CAEE uma média de 60 pessoas dia;
- No IPC uma média de 45 pessoas.

5.7.5.3. Localização do (s) Ponto (s) de Encontro:

Avenida Visconde de Guarapuava (estacionamento), Rua Coronel Dulcídio (estacionamento) e estacionamento do restaurante Kharina, caso haja necessidade.

5.7.6. Características de funcionamento:

Atender pessoas cegas e com baixa visão da comunidade e moradores.

5.7.6.1. Número de funcionários:

- Escola/CAEE uma média de 25 pessoas;
- IPC uma média de 35 pessoas diariamente.

5.7.6.2. Horário de funcionamento:

- Escola/CAEE das 07:30 às 11:55 / 13:00 às 17:25;
- IPC 08:00 às 12:00 / 13:00 às 17:00 horas.

5.7.6.3. Vias de acesso e pontos de referência:

A instituição possui quatro entradas e saídas, sendo três na Avenida Visconde de Guarapuava e uma na rua Coronel Dulcídio.

Pontos de referência: hipermercado Pão de Açúcar.

5.7.6.4. Vias de acesso para as viaturas de emergência do Corpo de Bombeiros:

Avenida Visconde de Guarapuava, 4186 e Rua Coronel Dulcídio.

5.8. Recursos Humanos:

5.8.1. Número de Brigadistas por turno:

- Escola/CAEE período manhã 15 brigadistas;
- Escola/CAEE período tarde 12 brigadistas;
- IPC período da manhã 10 brigadistas;
- IPC período da tarde 10 brigadistas;
- IPC período da noite 01 brigadista.

5.8.2. Nº de Brigadista profissional: 00

5.8.3. Encarregado da Segurança contra Incêndio: 00

5.8.4. Telefone/Ramais: 33426690

5.9. Sistemas de Segurança contra Incêndio instalados e recursos materiais:

(Sim ou Não)

5.9.1. Hidrantes: (N)

5.9.2. Chuveiros automáticos: (N)

5.9.3. Gás carbônico (CO2): (S)

5.9.4. Gases especiais: (N)

5.9.5. Sistema de detecção de incêndio: (N)

5.9.6. Grupo motogerador: (N)

5.9.7. Escada pressurizada: (N)

5.9.8. Sistema de espuma mecânica: (N)

5.9.9. Sistema de resfriamento: (N)

5.9.10. Reserva de líquido gerador de espuma: (N)

5.9.11. Bombas de recalque: NÃO

5.9.11.1. VAZÃO: m³/h

5.9.11.2. PRESSÃO: MCA

5.9.11.3. TIPO (elétrica / óleo ou gasolina): NÃO

5.9.12. Localização do registro de recalque:

5.9.13. Reservatório de água para incêndio: m³ NÃO

5.9.13.1. Tipo: (Subterrâneo/ elevado ou nível do solo) NÃO

5.9.14. Posto de Bombeiros mais próximo:

Rua Nunes Machado, nº 130, esquina com Avenida Visconde de Guarapuava.

5.9.15. Riscos especiais da edificação: (Sim ou Não)

5.9.15.1. Caldeiras: (N)

5.9.15.2. Sistema de GLP: (N)

5.9.15.3. Armazenamento de produtos químicos: (N)

5.9.15.4. Central de distribuição elétrica: (N)

5.9.15.5. Produtos radioativos: (N)

5.9.15.6. Espaços confinados: (N)

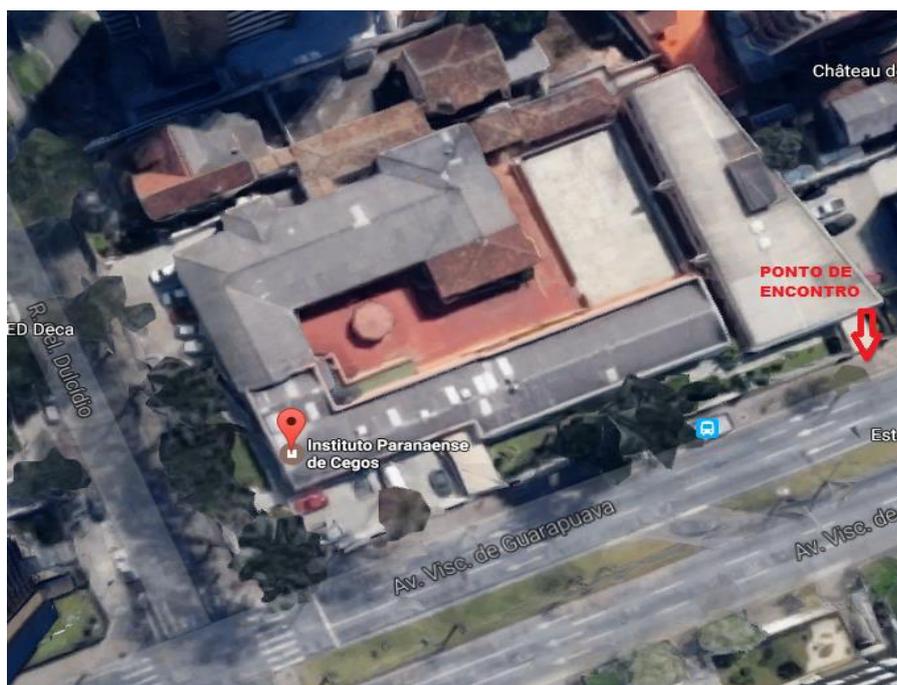
5.9.10. Outros riscos específicos inerentes à atividade:

Dificuldade para transportar pessoas idosas, cadeirantes e acamados.

5.9.11. Outras informações úteis para uma intervenção do Corpo de Bombeiros:

Público com deficiência visual e outros acometimentos.

6. MAPA AÉREO COM A IDENTIFICAÇÃO DAS ENTRADAS E PONTO DE ENCONTRO



7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reunir sempre que necessário a Brigada Escolar, para rever e reavaliar o Plano de Abandono.

Fazer as devidas adequações, quando houver necessidade de substituição ou designação de novos suplentes para todas as funções.

Manter listagens das pessoas, planilha de dados, plantas de emergência e organogramas atualizados em locais de fácil acesso.

O presente plano deverá ser discutido em conselho antes da sua aprovação, e poderá ser alterado, dado às suas particularidades, após sua discussão.

8. TELEFONES DE EMERGÊNCIA:

- Corpo de Bombeiro: **193**;
- Polícia Militar: **190**;
- Defesa Civil: **199**;
- SAMU: **192**.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NR nº 23**: proteção contra incêndios. Disponível em: <http://www.pncq.org.br/uploads/2012/09/NR-23.pdf> - acesso em 24 de novembro de 2021.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NR 26**: sinalização de Segurança. Disponível em: <http://www.normaslegais.com.br/legislacao/trabalhista/nr/nr26.htm> - Acesso em: 24 de novembro de 2021.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 14276**: formação de Brigada de Incêndio. Disponível em: <http://cipa.iqsc.usp.br/files/2016/05/NBR-14276-Brigada-de-Inc%C3%AAndio.pdf> – acesso em 24 de novembro de 2021.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 13434-2**: sinalização de segurança contra incêndio e pânico (Parte 2): símbolos e suas formas, dimensões e cores. Disponível em: <http://www.gmfmontagens.com.br/assets/content/downloads/2061c032257a56b631877882dc030d66.pdf> - Acesso em: 24 de novembro 2021.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 15.219**: plano de Emergência Contra Incêndio Segurança nas Escolas. Código de Segurança Contra Incêndio e Pânico do Corpo de Bombeiros do Paraná / 2012. Disponível em: https://www.nre.seed.pr.gov.br/arquivos/File/cascavel/brigada_escolar/manul_plano_abandono.pdf - Acesso em 24 de novembro de 2021

PARANÁ. **Decreto Estadual 4837/2012**: Dispõe sobre a implementação do Programa Brigada Escolar - Defesa Civil na Escola. Disponível em: http://enfrentamentoavio.lencia.pbworks.com/w/file/fetch/97739528/2015_anexo_4.837-12.pdf - Acesso em: 24 de novembro de 2021.

ANEXO I - PROTOCOLO DE BIOSSEGURANÇA

PROTOCOLO DE RETORNO ÀS ATIVIDADES ESCOLARES

Este protocolo, elaborado em conformidade com as diretrizes previstas no Decreto Estadual Nº 6637 de 20/01/2021, Decreto Municipal Nº 421/2020, Resolução SESA Nº 632/2020, Resolução SESA 0098/2021 e no protocolo para retorno das aulas presenciais e ou remotas “do Comitê Volta as aulas” do Governo do Estado do Paraná, apresenta os procedimentos a serem expostos pelo Centro de Atendimento Educacional Especializado - CAEE Professor Osny Macedo Saldanha, para o retorno aos atendimentos Educacionais Especializados - AEE, no ano letivo de 2021, a fim de manter a prevenção e controle da COVID-19.

Responsabilidade do Comitê de Biossegurança:

Monitorar constantemente o cumprimento do Protocolo de Biossegurança;
Informar e encaminhar casos suspeitos e/ou confirmados.

Início das atividades:

O atendimento educacional especializado ofertado pelo CAEE Professor Osny Macedo Saldanha aos estudantes e comunidade com deficiência visual terá início no dia dezoito de fevereiro de dois mil e vinte um, com escalonamento de professores (50% dos professores no CAEE/50% em suas residências), dando continuidade nas aulas não presenciais.

Sendo, que na forma remota estão previstos atendimentos via grupos de WhatsApp (mensagens, chamadas de vídeo), chamadas de áudio, via telefone fixo e atividades impressas.

Acesso ao CAEE Osny – funcionários, estudantes, entrada de fornecedores e prestadores de serviço:

Para este momento não haverá atendimento presencial ao público, conforme documento encaminhado via e-protocolo nº 17.319.071-9, referente a ata 001/2021, para a SEED/DEE.

O atendimento ao público será feito de forma on-line ou via telefone. Caso seja necessário atendimento presencial, deverá ser previamente agendado.

Todos os colaboradores da Instituição devem manter as condutas relativas ao distanciamento social dentro e fora do ambiente de trabalho.

A entrada para fornecedores de insumos e prestadores de serviços, também seguirão os documentos orientadores, como:

- Uso de máscara obrigatório;
- Combinar os horários de entrega com os fornecedores;
- Se possível, outro funcionário do CAEE ajudar no recebimento;
- Observar o estado de conservação e limpeza do veículo do fornecedor;
- Observar a higiene e uniformização dos entregadores;
- Se possível, o entregador não deverá entrar na cozinha;
- Não compartilhar canetas, pranchetas e lápis;
- Estimular o uso de álcool gel a 70% e disponibilizá-lo aos entregadores;
- Não colocar os insumos diretamente sobre o piso;
- Evitar colocar os insumos na bancada de preparo ou, caso utilizar a bancada, fazer posteriormente a sua higienização;
- Verificar a integridade das embalagens e dos alimentos;
- No caso de produtos não perecíveis serão colocados em quarentena, em local específico.

Horário de funcionamento:

A organização dos horários de entrada se dá no período matutino das 7:30 às 11:55, e no período vespertino das 13:00 às 17:25. A organização do intervalo/recreio e merenda escolar para este momento, não há, pois a mantenedora decidiu em manter o trabalho/atendimento de forma remota.

Reiteramos que, os atendimentos são realizados na forma de escalonamento de professores (50% dos professores no CAEE/50% em suas residências), dando continuidade nas aulas não presenciais. Para os professores escalonados para trabalhar no CAEE, ao chegarem no IPC, deverão passar pela recepção, onde primeiramente irão realizar a higienização dos pés no tapete sanitizante, higienização das mãos com água corrente, uso de sabonete líquido e álcool em gel 70%, verificação

da temperatura que será anotado o resultado, no controle de responsabilidade da recepcionista.

Utilização de bebedouros, banheiros e demais dependências:

A utilização de bebedouros, banheiros e demais dependências, seguirão o protocolo de biosegurança e higiene. Implantação do distanciamento entre os funcionários no corredor, refeitório e demais ambientes que possa haver aglomerações.

Orientação de uso de garrafas de água individuais. Não compartilhar alimentos, copos, toalhas, talheres e objetos de uso pessoal. A utilização de equipamentos de proteção pelos profissionais agentes I e II, direção, professores e equipe pedagógica, onde a higiene será feita constantemente, conforme determina o documento acessado, para a formação de estudos e planejamentos dos dias 11 e 12/02/2021 na página da SEED/Dia a dia educação e demais documentos.

As medidas a serem tomadas em casos de suspeitas estarão em conformidade com os documentos orientadores, conforme determina a secretaria da saúde. Ainda, as medidas serão discutidas com a equipe de biosegurança nomeada pela instituição, sempre que necessário de reavaliar.

Com relação as atividades presenciais, caberá aos pais/famílias a decisão para o retorno das aulas presenciais ou pela continuidade do ensino remoto, ou ainda pelo sistema híbrido. Sendo que, a opção pelo modelo presencial ou híbrido acontecerá mediante preenchimento e assinatura do TERMO DE COMPROMISSO DE CUMPRIMENTO DE DIRETRIZES ESTABELECIDAS NO PROTOCOLO DE SEGURANÇA – COVID-19, no entanto, isso só será possível à partir do momento em que a mantenedora reavaliar a situação da pandemia, aguardando alguns meses, para que possa se evitar o risco de contaminação dos profissionais e estudantes.

Medidas de higiene e utilização de equipamentos de proteção por toda a comunidade escolar:

A higienização das salas de aula será realizada a cada troca de turno. Sugere-se limpeza com água sanitária, respeitando o indicado na embalagem do produto. A higienização de superfícies que são tocadas por muitas pessoas, como grades,

mesas, carteiras, puxadores de porta e corrimões, antes do início das aulas, em cada turno e sempre que necessário. Os banheiros serão higienizados antes da abertura, na troca de turno e no final do mesmo.

Cada professora fará a higienização de sua mesa. O lixo será coletado em cestos sem toque, com acionamento por pedal, realizando os protocolos para depósito e retirada de resíduos. A coleta e remoção do lixo será feita diariamente, ou tantas vezes quantas forem necessárias durante o dia. O lixo estará sempre ensacado e em recipientes apropriados, com tampa e pedal, para que não seja necessário tocá-lo com as mãos quando for abrir. O lixo será armazenado em local fechado e frequentemente limpo até a coleta pública ou outro fim a que se destine.

Em todos os locais que se fizer necessário serão mantidas as marcações do solo e paredes, observando a distância de 1,5m, bem como serão disponibilizados e mantidos álcool em gel em todos os espaços da Instituição.

As dependências da instituição serão higienizadas diariamente com água sanitária diluída em água, pulverizando em todos os ambientes, antes da chegada e a cada intervalo de turno de funcionamento. Estão colocados tapetes sanitizantes úmidos com água sanitária, nas entradas do CAEE. A orientação geral é para a manutenção dos ambientes bem arejados, com portas e janelas abertas, sempre que possível.

Medidas a serem tomadas em casos de suspeitas:

Caso seja verificada a temperatura corporal maior que 37,1°C, a pessoa deve permanecer em um local com baixa circulação de pessoas a fim de assegurar o distanciamento. A direção deve ser informada mais próxima da instituição de ensino e comunicar à comissão da Instituição para que essa entre em contato com o NRE (via contato telefônico e, também, através do preenchimento do link <https://rebrand.ly/monitoramentoescolar>) e a Unidade de saúde mais próxima da instituição de ensino, comissão do NRE e unidade de saúde.

Comissão Designada para Acompanhamento do Protocolo de Biosegurança no CAEE Professor Osny Macedo Saldanha:

- Mariane de Cássia Laurentino;

- Mônica Adriana Alves;
- Dilmara Wonsowicz;
- Beatriz Gomes dos Santos;
- Sirlei da Silva Lima;
- Erondina Aparecida Belo;
- Vandilma de Aguiar Pinheiro;
- Edilene Isabel de Araújo.

Este protocolo foi elaborado, será implementado e acompanhado, conforme necessidade pela comissão de funcionárias designadas em ata (0001/2021) em livro próprio.

Curitiba, 23 de fevereiro de 2021

Idamaris Singulani Costa

Diretora do CAEE