

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CAMPUS DE SOROCABA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LÍGIA MARIA NOGUEIRA OLIVEIRA

Trabalho pedagógico na educação especial: o professor de sala de recursos e sua implicação na escolarização dos alunos com baixa visão

Sorocaba-SP
2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CAMPUS DE SOROCABA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LÍGIA MARIA NOGUEIRA OLIVEIRA

Trabalho pedagógico na educação especial: o professor de sala de recursos e sua implicação na escolarização dos alunos com baixa visão

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de mestre em Educação.

Orientação: Prof^a. Dr^a. Katia Regina Moreno Caiado

Sorocaba
2016



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Ciências Humanas e Biológicas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Ligia Maria Nogueira Oliveira, realizada em 30/05/2016:

Prof. Dra. Katia Regina Moreno Caiado
UFSCar

Prof. Dra. Maria Elisabete Rodrigues Freire Gasparetto
UNICAMP

Prof. Dra. Izabella Mendes Sant'Ana Santos
UFSCar

Nogueira Oliveira, Lígia Maria

Trabalho pedagógico na educação especial: o professor de sala de recursos e sua implicação na escolarização dos alunos com baixa visão / Lígia Maria Nogueira Oliveira. -- 2016. 142 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador: Kátia Regina Moreno Caiado

Banca examinadora: Maria Elisabete Rodrigues Freire Gasparetto, Izabella Mendes Sant'Ana

Bibliografia

1. Baixa Visão. 2. Educação Especial. 3. Inclusão Escolar. I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Agradecimentos

À minha mãe Cida, por me ensinar todos os dias a arte do cuidado. À minha irmã Maria Eliza, por acreditar em mim e me encorajar em todos os momentos da minha vida. Ao meu irmão Luiz Fernando, por me fazer compreender que em todas as escolhas feitas sempre há um caminho que nos leva à alegria. Aos amigos queridos, Cristiane, Laura, Fabrício, Sabrina, Silmara, Patrícia e Deise, por me oferecerem seus ombros, seus ouvidos e suas palavras, com vocês o caminho ficou mais fácil. Aos colegas do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Direito à Educação - Educação Especial NEPEDEE`ES (UFSCar/ Sorocaba) pela constante colaboração e por todos os momentos compartilhados e vividos intensamente. À minha orientadora Kátia Regina Moreno Caiado, por confiar neste trabalho, me “sacudir” nos momentos de insegurança e permanecer ao meu lado. Por fim, agradeço aos meus alunos da sala de recursos, por todo o aprendizado, foi por vocês que assumi este compromisso e por vocês continuarei nesta luta.

RESUMO

OLIVEIRA, Lígia Maria Nogueira. *Trabalho pedagógico na educação especial: o professor de sala de recursos e sua implicação na escolarização dos alunos com baixa visão*. 2016. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR, Sorocaba, 2016

A presente pesquisa buscou analisar e compreender como o trabalho pedagógico do professor de sala de recursos, com vistas à escolarização e a aprendizagem dos alunos com baixa visão, se efetiva na escola. Adotou-se como procedimento teórico-metodológico desta pesquisa a abordagem dialética e crítica que compreende o aspecto social do trabalho educativo e reconhece, no professor de sala de recursos, um sujeito cuja *competência técnica e compromisso político* são componentes essenciais para proporcionar aos alunos com baixa visão a capacidade de se relacionarem conscientemente com o seu próprio cotidiano por meio dos instrumentos adequados que os auxiliam na aprendizagem dos conhecimentos científicos, artísticos, ético-filosóficos e políticos, historicamente construídos. A ação do professor foi analisada mediante registros de campo coletados pela professora-pesquisadora no período de 2012 a 2015 em uma sala de recursos da rede estadual de ensino de São Paulo. São eles: relatórios de avaliação funcional da visão, registros de acompanhamento do desempenho escolar dos alunos, entrevistas com familiares sobre o histórico dos alunos, portfólio, fotografias e vídeos. Os resultados revelaram que as dificuldades encontradas no processo de concretização do trabalho colaborativo, entre os professores de sala de recursos e os professores de sala regular, derivam das formas como os serviços de apoio pedagógico especializados vêm sendo estruturados na rede estadual de ensino, uma vez que a descontinuidade das políticas educacionais para a área da deficiência visual resultam na falta de profissionais habilitados, o que acaba por reduzir o número das salas de recursos, deixando, conseqüentemente, de ofertar o apoio necessário aos alunos que necessitam. Além disso, foi possível constatar que a formação e o aperfeiçoamento do trabalho pedagógico do professor de sala de recursos, no que diz respeito aos aspectos da baixa visão, é fundamental para a efetivação de práticas transformadoras que possibilitam a aprendizagem, pois é a partir deste conhecimento, teórico e prático, que o professor poderá dialogar com os profissionais da área clínica, com os pais e

com a escola. Por fim, as situações apresentadas durante as vivências com os alunos que passaram pela sala de recursos no período de 2012 a 2015, demonstraram que os laudos e relatórios clínicos concebidos de acordo com a resolução vigente (Res. 61/2014), como instrumento obrigatório para a matrícula dos alunos nas salas de recursos, precisam ser compreendidos, assim como as práticas cotidianas do professor devem ser constantemente reelaboradas.

Palavras-chave: Baixa Visão. Trabalho Pedagógico. Educação Especial. Tecnologia Assistiva. Sala de Recursos. Intersetorialidade.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Lígia Maria Nogueira. Pedagogical work in special education: The implication of de resource room teacher in the impairment vision students education. 2016. 142 f. Dissertation (Master of Education) – Federal University of San Carlos-UFSCAR, Sorocaba, 2016.

The current research is intended to analyze and understand how teachers' work with visually impaired students occurs in the resource rooms of São Paulo's state school system. This paper adopted a theoretical and methodological process that understands the fields of education and social work, recognizing the teacher as a person whose capacity for technical and political commitment are essential parts of having a conscious relationship with the visually impaired students and their own daily routines. These routines involve using specific tools for their learning process of scientific, artistic, philosophical, ethnic, and political information. The teachers' conduct was analyzed through records such as: visually impaired students' vision reports, student performance reports, interviews with parents, portfolios, photographs, and videos that have been collected by the researcher-teacher in São Paulo's state school system from 2012 to 2015. The results revealed that there were difficulties encountered in collaboration between resource room teachers and regular educators that derived from the ways that specialized educational support has been structured and the discontinuity of educational policy for the visual impairment department, which resulted in an absence of qualified professionals and a reduced number of resource rooms. Consequently, there has been less support for those who have needed it the most. Furthermore, it was verified that teacher work development and improvement in the resource rooms concerning low vision education are fundamental to attaining new and effective standards that make learning possible, since with this theoretical and practical knowledge, the teacher will be able to interact with professionals in the clinic area, with parents, and other school employees. Finally, all of these personal experiences between 2012 to 2015 testify that the clinical report conceived for the current resolution (Res

61/2014) as a compulsory instrument for student enrollment into resource rooms needs to be carried out, just like the daily routines of teachers need to be constantly reworked.

Keywords: Low Vision. Pedagogical work. Special Education. Assistive Technology. Resource Room. Intersectionality. Visually Impaired Students.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Legislações da Rede Pública de Ensino de São Paulo - Educação Especial (1960 2015).....	35
Quadro 2 - Solicitação de laudo médico elaborado pela professora da sala de recursos – DV.....	91
Quadro 3: Relatório de aluno com base no Anexo III da Resolução 11 de 2008 (1º Bimestre 2012).....	98
Quadro 4: Relatório de aluno com base no Anexo III da Resolução 11 de 2008 (2º Bimestre 2012).....	103
Quadro 5 - Relatório de aluno com base no Anexo III da Resolução 11 de 2008 (3º Bimestre – 2014).....	104
Quadro 6 - Relatório de aluno com base no Anexo III da Resolução 11 de 2008 (2º Bimestre de 2012).....	107
Quadro 7 - Relatos de Avaliação Funcional.....	112
Quadro 8 - Solicitação de Telescópio.....	114
Quadro 9 - Anexo II da Instrução de Janeiro de 2015.....	117
Quadro 10 - Relatório Aspectos Funcionais da Visão.....	118

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Total de Matrícula no Brasil de alunos com deficiência visual na Educação Básica, por etapa de ensino – 2012.....	76
Tabela 2 - Total de Matrícula de alunos com deficiência visual na Educação Básica, por etapa de ensino, no Estado de São Paulo – 2012.....	76
Tabela 3 - Total de matrícula de alunos com deficiência visual nas escolas Estaduais – 2012.....	76
Tabela 4 - Valores de Acuidade Visual de acordo com as classes de resposta visual propostas na 9ª Revisão da Classificação Internacional das Doenças (1978).....	78
Tabela 5 - Proposta da OMS para ser incorporada na CID-11 (2015).....	80
Tabela 6 - Classificação ICO – <i>International Council Ophtalmology</i>	81

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Registros de Campo Aluno 1.....	88
Figura 2 - Registros de Campo Aluno 2.....	89
Figura 3 - Registros de Campo Aluno 3	89
Figura 4 - Atividade Pedagógica aluno 1 e 2.....	90
Figura 5 - Arquivos da professora da sala de recursos - Laudo Oftalmológico do Aluno 1.....	91
Figura 6 - Escrita do Aluno 1.....	93
Figura 7 - Atividades Pedagógicas: geoplano, jogo das cinco Marias, exercício de coordenação motora fina.....	93
Figura 8 - Avaliação Funcional da Visão 27/10/2004.....	96
Figura 9 - Primeiro laudo contendo o diagnóstico da aluna “coriorretinite congênita de etiologia a esclarecer” 26/08/2004.....	97
Figura 10 - Relatório oftalmológico entregue à escola no primeiro bimestre de 2012 (relatório redigido em 20/01/2012).....	99
Figura 11 - Atividade de escrita da aluna.....	99
Figura 12 - Atividade de escrita da aluna.....	99
Figura 13 - AFV (visão de perto) - Lupa eletrônica.....	101
Figura 14 - Aluna com baixa visão aprendendo braille.....	102
Figura 15 - Leitura da aluna em braille.....	105
Figura 16 - Aluna digitando texto (ditado) com sintetizador de voz NVDA.....	105
Figura 17 - Aluna em sala de aula regular utilizando sorobã para a realização de cálculos matemáticos.....	105
Figura 18 - Prescrição de óculos para aluno com baixa visão.....	109
Figura 19 - Orientação para mãe de aluno com baixa visão.....	109
Figura 20 - Laudo Oftalmológico	110
Figura 21 - Aluno realizando cópia a 1m da lousa.....	111
Figura 22 - Aluno levantando para poder enxergar a lousa.....	111
Figura 23 - Cópia do aluno com erro de escrita.....	112
Figura 24 - Declaração de participação da professora de sala de recursos em reunião na escola do aluno.....	113

Figura 25 - Exigência de trabalho manuscrito para aluno com baixa visão.....	113
Figura 26 - Prova Ampliada com nota máxima.....	113
Figura 27 - Laudo Oftalmológico do aluno.....	115
Figura 28 - Prescrição de recurso óptico.....	116
Figura 29 - Telescópio do aluno.....	116
Figura 30 - Aluno utilizando o telescópio para cópia de texto na lousa.....	116
Figura 31 - Cópia do aluno com apenas um erro ortográfico.....	117
Figura 32 - Avaliação do desempenho visual do aluno com o telescópio – visão de longe.....	117
Figura 33 - Aluna fazendo posicionamento de cabeça para enxergar a 1m da lousa.....	120
Figura 34 - Aluna fazendo posicionamento de cabeça para enxergar a 1m da lousa.....	120
Figura 35 - Leitura a curta distância.....	121
Figura 36 - Escrita da aluna – caderno da sala regular.....	121
Figura 37 - Cópia da aluna.....	123

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE - Atendimento Pedagógico Especializado
AFV - Avaliação Funcional da Visão
APE - Atendimento Pedagógico Especializado
AV - Acuidade Visual
AVD - Atividade de Vida Diária
BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPDV - Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento ao Deficiente Visual
CAPE - Centro de Apoio Pedagógico Especializado
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE - Conselho Estadual de Educação
CENESP – Centro Nacional de Educação Especial
CID - A Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde
CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
CIMA - Coordenadoria de Informação Monitoramento e Avaliação Educacional de São Paulo
CRPE - Classe Regida por Professor Especializado
CV - Campo Visual
DV - Deficiência Visual
EFAP - Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza”
ICO – International Council Ophtalmology
LDB - Lei de Diretrizes e Bases
MEC - Ministério da Educação e Cultura
NEE - Necessidades Educacionais Especiais
OMS - Organização Mundial da Saúde
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PHC- Pedagogia Histórico-Crítica
PNEE-EI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
SAPE - Serviço de Apoio Pedagógico Especializado
SENEB - Secretaria de Educação Básica
SESPE - Secretaria de Educação Especial
SRM - Sala de Recurso Multifuncional
TGD - Transtorno Global do Desenvolvimento

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 - TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA ALUNOS COM BAIXA VISÃO: ASPECTOS NORMATIVOS E PEDAGÓGICOS	35
1.1 Marcos Históricos e Políticos na Educação Especial: As Salas de Recursos na Rede Estadual de Ensino de São Paulo.....	35
1.2 - Resolução 61/2014: Análise das normas vigentes.....	57
1.3 - Instrução de 15 de janeiro de 2015: sobre as novas atribuições do professor de Sala de Recursos na Rede Estadual de Ensino/SP.....	63
CAPÍTULO 2 - O TRABALHO EDUCATIVO ESCOLAR COM OS ALUNOS COM BAIXA VISÃO: ASPECTOS PEDAGÓGICOS E CLÍNICOS	73
2.1 Definições Funcionais e Educacionais.....	73
2.2 Definições Clínicas.....	77
2.3 <i>A competência técnica e o compromisso político</i> do professor de sala de recursos: implicação na escolarização dos alunos com baixa visão.....	82
CAPÍTULO 3 - O ALUNO COM BAIXA VISÃO NA ESCOLA: PARTICULARIDADES QUE SINGULARIZAM O PROCESSO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	95
3.1 A prática pedagógica do professor de sala de recursos: caminho para a transformação.....	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
REFERÊNCIAS	127
ANEXO 1	133
ANEXO 2	135
ANEXO 3	136
ANEXO 4	137
ANEXO 5	139
ANEXO 6	140
APÊNDICES	141

Introdução

Durante meu trabalho como professora de sala de recursos para alunos com deficiência visual, no período que compreende os anos de 2012 a 2015, inúmeros questionamentos levaram-me a assumir o desafio de transformar minha própria prática pedagógica em pesquisa.

Embora a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE-EI – tenha enfatizado a formação de todos os professores como condição primária para estabelecer uma educação que contemple a diversidade, é importante considerar que a centralidade na figura do professor especializado nesse processo ainda é uma realidade.

A temática relativa ao trabalho do professor que atua na área da Educação Especial apresenta-se de diversas maneiras. Olhares de pesquisadores acerca da ação pedagógica desenvolvida nas salas de recursos, sejam elas multifuncionais ou por área da deficiência, demonstram a grande complexidade deste trabalho, cujas atribuições, de caráter multidisciplinar, exigem conhecimentos específicos para trabalhar com todos os tipos de alunos, em todos os níveis e modalidades de ensino e em todos os tipos de lugares. (MILANESI, 2012, p.37).

Ao adentrar, pela primeira vez, o espaço da sala de recursos em 2012, surgiu a primeira grande dúvida: O que devo fazer aqui?

Apesar de ter concluído minha formação em uma das mais conceituadas Universidades do país, cujo repertório de produções acadêmicas na área da Educação Especial é bastante significativo, a sensação de despreparo foi inevitável. A busca, em minhas memórias, por informações acerca da prática pedagógica do professor de sala de recursos, apresentadas nas disciplinas do curso de Pedagogia, particularmente aquelas ofertadas pela grade curricular da habilitação na área da deficiência visual¹, demonstrava uma ferramenta ineficaz para o enfrentamento do problema. Recordações imprecisas remetiam-me a vagas lembranças das aulas práticas de Braille, Orientação e Mobilidade, e dos estágios, cujo desenvolvimento

¹ As habilitações, na área da Educação Especial, foram extintas com a promulgação das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Pedagogia, expedida pelo Conselho Nacional de Educação através da RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006.

consistia na observação das técnicas de utilização dos sistemas operacionais de voz e do acompanhamento dos serviços de estimulação precoce, multidisciplinares, voltados às crianças cegas e com baixa visão. Esses serviços, concedidos para a comunidade em geral em órgão de extensão, vinculados com a Universidade, com o intuito de oferecer atendimento psicopedagógico, social e terapêutico, em espaços específicos, como centros de saúde e bibliotecas municipais, começavam a sinalizar a complexidade da profissão do professor de Educação Especial, cuja formação não se restringia apenas ao espaço escolar. Esta realidade tomou forma a partir de 2008, quando a promulgação da PNEE-EI estabeleceu critérios para o professor que pretende atuar na Educação Especial.

[...] para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. [...] (BRASIL, 2008, p. 17 -18).

Estaria aí um importante indicativo a respeito das dificuldades em compreender as bases que configuram o trabalho deste profissional, quando o lócus de atuação é a escola?

A capacitação dos profissionais que atuam em diferentes setores deveria constituir-se como prática comum a todos os sistemas. Esta ação, quando aplicada, complementa o aprendizado alcançado no processo de formação inicial dos trabalhadores e possibilita o aperfeiçoamento de sua prática, porém, quando o acesso a essas capacitações é negado, o compromisso individual, com e pelo trabalho, impulsiona os profissionais pela busca de novos conhecimentos, a fim de assumir, com responsabilidade, as exigências que lhes são propostas. Apesar do compromisso firmado, o desconforto causado pela sensação de não saber como realizar determinada tarefa se potencializa ainda mais, quando situações concretas colocam o profissional em espaços isolados, desempenhando uma função única que o separa dos demais. Esta realidade, vivenciada por muitos professores que atuam nos

serviços de apoio especializado, em especial nas salas de recursos, limita as possibilidades de compartilhar, dialogar e buscar referências, no lócus de trabalho, para o aperfeiçoamento da sua prática.

O contexto apresentado reflete a conjuntura organizacional do Atendimento Educacional Especializado na Rede Estadual de São Paulo, cujas salas de recursos para alunos com deficiência visual contabilizavam, até 2014, um total de 150 salas distribuídas pelas mais de 5.600 escolas da rede². Desta forma, ser a única professora com formação específica na área da deficiência visual, em uma Diretoria de Ensino com mais de 50 escolas, não foi tarefa fácil. A responsabilidade por atender a demanda, não apenas de alunos, mas de professores e gestores que buscam informações a respeito do trabalho pedagógico com crianças cegas e com baixa visão, ainda é uma realidade concreta que deve ser considerada.

Ao iniciar o ano letivo, professores, em sua maioria, conhecem os conteúdos que serão desenvolvidos no decorrer de cada bimestre; esses mesmos conteúdos, organizados em forma de currículo oficial, alicerçam o trabalho e viabilizam o planejamento e a execução das tarefas no interior das salas de aula. Porém, ao refletir sobre a prática pedagógica dos professores das salas de recursos, irrompem questões acerca das propostas curriculares que subsidiam as suas ações. Assim, cabe a seguinte pergunta: Em que momento o currículo específico da sala de recursos difere do currículo comum?

Em material, organizado pela EFAP³, para o curso preparatório destinado aos professores ingressantes da Rede Estadual de Ensino de São Paulo, em 2011, as delimitações das ações específicas a serem trabalhadas nas salas de recursos, foram concebidas da seguinte forma:

Partindo do currículo específico a ser trabalhado na sala de recursos, os fatores nos quais você poderá atuar para facilitar o acesso ao currículo são, fundamentalmente: contexto, elementos materiais e planejamento, de forma a tentar alcançar o máximo do currículo comum, conjugado ao mínimo de modificações. Essa iniciativa

² Dados fornecidos pelo CAPE

³ EFAP – Instituída pelo Decreto 54.297/2009 em 05 de maio de 2009, “[...] a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza” – EFAP – assumiu todas as atividades que denomina de “treinamento e aperfeiçoamento do magistério” a serem desenvolvidas no âmbito da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo”. (Mirisola, 2012, p.15). O Parágrafo único do referido decreto estabelece que – “A participação e o aproveitamento nos cursos de formação serão obrigatórios para os candidatos a ingresso no Quadro do Magistério Público da Secretaria da Educação, nos termos da lei”. (Decreto 54.297/2009)

pretende que as modificações sejam minimamente significativas, porém permitindo o mais elevado grau de participação nas atividades. Afinal, não faz sentido a existência de dois currículos, mas sim a ideia de um “*continuum*” alicerçado em decisões pedagógicas que se subordinem aos objetivos mais amplos. (CARVALHO, 2011, p.2)

A partir das orientações expostas no material da EFAP, entende-se que o currículo das salas de recursos, denominado *específico*, constitui nas adequações que possibilitam ao professor atuar frente às dificuldades apresentadas pelos alunos. Assim, se ao professor da sala regular cabe categorizar os objetivos mais amplos, ou seja, objetivos alicerçados no currículo da disciplina que lhe compete ensinar, caberá ao professor da sala de recursos criar as oportunidades por meio das orientações e, quando necessário, da oferta de materiais adequados, que permitam ao aluno com baixa visão atingir o mesmo grau de abstração do conhecimento proposto para todos os alunos. Quando a relação entre a educação especial e o ensino regular deixa de ser compreendida como um processo dialético, corre-se o risco de colocar nas "mãos" do professor especializado a responsabilidade pela educação escolar dos alunos com deficiência. Desta forma, as propostas curriculares nacionais enfatizam que as diretrizes curriculares de todas as etapas e modalidades da Educação Básica estendem-se para a Educação Especial, assim como as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial estendem-se para todas as etapas e modalidades da Educação Básica. (BRASIL, 2001, p.5).

Padilha (2012), ao eleger professores de salas de recurso da rede estadual de São Paulo como objeto de sua pesquisa, realiza uma análise profunda a respeito das condições de trabalho desses professores e aponta elementos essenciais para o efetivo exercício da docência. Em uma de suas considerações acentua:

As professoras de Educação Especial evidenciam um fazer docente carregado de marcas de descontinuidades, fragmentação dos espaços coletivos, em que o trabalho prescrito a elas carrega pressupostos de produtividade, de competências, de desenvolvimento de habilidades, cuja competitividade é desencadeada por avaliações de desempenho. (PADILHA, 2012, p.182)

Embora as diretrizes pareçam claras quanto às normas referentes às práticas pedagógicas dos professores de Educação Especial, “competir” com pressupostos de produtividade pode comprometer consideravelmente nosso trabalho; é preciso levar a

equipe escolar a “sentir” o atendimento educacional especializado como parte intrínseca do processo de aprendizagem de todos os alunos. Desta forma, a avaliação do trabalho realizado nas salas de recursos não resulta de avaliações de desempenho instituídas em provas mensais e bimestrais, mas da participação integral do aluno, público alvo da Educação Especial, em todas as atividades escolares que compreendem o acesso aos conteúdos propostos pelo currículo escolar.

Frente a essas considerações, reconhecer-se como parte da escola e fazer com que todos compreendam que você o é, requer certo atrevimento. É preciso deixar o reduto de nossas salas, por vezes escondidas em “algum canto”, e disseminar gradativamente a importância deste trabalho, como resultado de um contínuo processo de formação que busca o aperfeiçoamento das técnicas adequadas para a utilização dos recursos, o conhecimento acerca das condições visuais dos alunos e, sobretudo, o aprofundamento das bases metodológicas que alicerçam o trabalho e auxiliam na superação das barreiras para a transformação das ações pedagógicas.

É com esse propósito que a presente pesquisa buscará, por meio da análise da minha própria prática pedagógica, responder ao seguinte problema: Como o trabalho pedagógico do professor de sala de recursos, com vistas à escolarização e a aprendizagem dos alunos com baixa visão, se efetiva na escola?

I - Por que os alunos com baixa visão?

A deficiência visual compreende dois grupos distintos, os cegos e as pessoas com baixa visão.

De acordo com dados estatísticos emitidos pela OMS no ano de 2002, estima-se que mais de 161 milhões de pessoas tenham deficiência visual. Deste total, 124 milhões teriam baixa visão e 37 milhões seriam cegas. Para cada pessoa cega há uma média de 3,7 pessoas com baixa visão. (Haddad; Sampaio, 2010, p. 12).

Esses índices reverberam nas matrículas de alunos com deficiência visual, cujo número de alunos com baixa visão soma um valor superior em relação aos alunos cegos.

Segundo dados do Censo Escolar 2012, cerca de 110 mil alunos com deficiência visual estão matriculados na Educação Básica, contabilizando 12 mil cegos

e 98 mil com baixa visão. No Estado de São Paulo, os dados mostram um total de 14 mil, sendo 2 mil com cegueira e 12 mil alunos com baixa visão.

Em relatório encaminhado pela Coordenadoria de Informação Monitoramento e Avaliação Educacional de São Paulo (CIMA), em 2014, cerca de 2.017 alunos com deficiência visual estão **matriculados na Rede Estadual de Ensino**; desses alunos, 327 cegos e 1650 com baixa visão.

Com os olhos nesta realidade, é possível refletir sobre como a escola vem trabalhando com esses alunos e quais são os elementos necessários para tornar efetiva sua aprendizagem no contexto escolar. Conforme ressalta Gasparetto (2001):

É necessário que os professores que têm trabalhado com a inclusão educacional no sistema regular de ensino conheçam as possibilidades e diferentes necessidades apresentadas por um aluno portador de visão subnormal, para o recebimento de adequada assistência educacional. No entanto, isso não implica que estes educadores tenham que ser especialistas, mas que detenham conhecimento suficiente para compreender que mesmo utilizando óculos ou recursos especiais, este aluno continua enxergando pouco e por isso necessita de adaptações de matérias ou alterações ambientais para o melhor desempenho visual na aprendizagem. (GASPARETTO, 2001, p.47)

Para Amarilian (2004), conhecer os alunos com baixa visão e suas particularidades é um desafio que a escola precisa assumir. É preciso empreender esforços para que as necessidades desses alunos não sejam negligenciadas, permitindo o acolhimento necessário para o seu desenvolvimento social, escolar e pessoal. As possíveis dificuldades de aprendizagem dos alunos com baixa visão não podem ser tratadas como problemas, mas devem estar relacionadas às dificuldades de percepção visual, que podem, por meio das orientações dos profissionais especializados, ser superadas com a utilização de recursos apropriados e com a superação das barreiras atitudinais que impedem uma visão ampla acerca da realidade concreta que permeia a vida destes alunos.

Embora se verifique que os estudiosos definam com clareza esse subgrupo da deficiência visual, um fenômeno observado é como isto é pouco assimilado pela comunidade de um modo geral. Tanto os professores, alunos e comunidade escolar, como os pais e todas as pessoas com quem esses alunos convivem, parecem só conhecer duas possibilidades de ser: ser cego ou ser daqueles que enxergam. Por essa razão, suas dificuldades de aprendizagem ou afetivo-

emocionais raramente são relacionadas à condição de dificuldades de percepção visual, mas tratadas como outros problemas. (AMIRALIAN, 2004, p.20).

Laplane e Batista (2008), em estudo sobre os alunos com deficiência visual, fundamentado na teoria histórico-cultural de Vygotsky, salientam sobre o valor da instrumentalização dos profissionais da educação para utilizar os recursos essenciais para promover a participação plena dos alunos nas atividades escolares.

O sucesso escolar de alunos com deficiência visual é um dos desafios da inclusão. Embora, de acordo com os teóricos do desenvolvimento, a deficiência visual em si não constitua um obstáculo necessário para o desenvolvimento e para a aquisição de conhecimento, a trajetória escolar de muitas crianças com deficiência visual acaba sendo mal-sucedida devido a um conjunto de fatores que envolvem desde os serviços de detecção e a intervenção precoce, incluindo-se, aí, a assistência à criança e a orientação à família, até a instrumentalização dos professores para utilizar, com cada faixa etária e com cada criança, os recursos que promovam o interesse e a participação plena nas atividades da escola. (LAPLANE; BATISTA, 2008, p. 225)

Embora a proposta deste trabalho tenha como foco central de estudo a prática do professor de sala de recursos, é importante ressaltar que o compromisso com a educação escolar dos alunos com baixa visão compreende pessoas e profissionais que atuam em diferentes espaços e que estão diretamente ligados com a vida desses alunos, entre os quais podemos considerar a família, a escola e os profissionais da área da saúde. Conforme Haddad (2006):

O escolar com baixa visão necessita, uma vez detectado o problema, de atendimento oftalmológico para avaliação de suas funções visuais e prescrição de recursos ópticos; do emprego de auxílios não ópticos para adaptação do ambiente e de materiais; do apoio de serviços especializados que busquem sua inclusão; das ações do professor do ensino regular para efetivação e concretização das medidas necessárias para melhora de sua resolução visual e desempenho; da educação da comunidade escolar, de sua família e da sociedade quanto ao seu quadro de baixa visão. (HADDAD, 2006, p.18).

Considerados os diversos fatores que incidem sobre a prática pedagógica do professor de sala de recursos na área da deficiência visual, os problemas identificados para realizar a presente pesquisa concentram-se nas seguintes perguntas: Em que

medida as propostas educacionais – apresentadas nos documentos oficiais – direcionam o trabalho pedagógico do professor de sala de recursos? Quais conhecimentos, teóricos e práticos, específicos da baixa visão, são necessários ao professor da sala de recursos? Que esforços são empregados, no interior da escola, para que o trabalho do professor de sala de recursos seja visto como parte integrada do processo de ensino e aprendizagem dos alunos com baixa visão? De que forma as orientações pedagógicas e clínicas, ofertadas por profissionais habilitados, impactam diretamente na vida escolar dos alunos com baixa visão?

Para responder a esses questionamentos elegeu-se como objetivo geral desta pesquisa: compreender e analisar como o trabalho pedagógico do professor de sala de recursos e os diversos componentes que incidem na escolarização e na aprendizagem dos alunos com baixa visão.

Os objetivos específicos são: analisar o percurso histórico das salas de recursos da Rede Estadual de Ensino de SP, buscando identificar propostas educacionais para a área da deficiência visual, especificamente a baixa visão, a partir da década de 1970 até os dias atuais; compreender como as concepções pedagógicas e clínicas dialogam entre si no decorrer da prática pedagógica do professor de sala de recursos; e identificar como o trabalho do professor de sala de recursos pode contribuir para processo de escolarização dos alunos com baixa visão na rede regular de ensino.

II - Procedimentos Metodológicos da Pesquisa

Este trabalho está fundamentado numa abordagem dialética que permite compreender o movimento do pensamento por meio da materialidade histórica vivenciada pelos homens no interior da prática social. A dialética materialista, como método de investigação, concebe a prática como ação determinante para a transformação das estruturas sociais. Desta forma, a compreensão da prática pedagógica do professor de sala de recursos tem como ponto de partida fatos empíricos, extraídos da realidade, que, ao passarem pela tríade da problematização crítica, da construção do conhecimento e da síntese das ações, permitem desvelar os

fenômenos constitutivos dos fatos presentes no cotidiano escolar. (Frigotto, 1994, p.80)

Vygotsky, ao apresentar *Problemas de método* em seu livro *Formação social da mente*, ancora-se na abordagem materialista dialética e difere a análise descritiva do comportamento humano da análise explicativa. Para ele, descrever a experiência imediata dos fenômenos não revela as relações dinâmico-causais reais, subjacentes ao fenômeno (Vygotsky, 1991, p.44). Desta forma, analisar o trabalho pedagógico junto aos alunos com baixa visão não significa apenas descrever as ocorrências vivenciadas no período abrangido por esta pesquisa, mas analisar a realidade enquanto processo dinâmico que se desenvolve e traz para a superfície as diferenças internas ocultadas pelas similaridades externas.

Assim entendido, o método que se apresenta nesta pesquisa não é descritivo, mas dialético, pois os dados apresentados representam um cotidiano histórico em constante processo de mudança.

Numa pesquisa, abranger o processo de desenvolvimento de uma determinada coisa, em todas as suas fases e mudanças - do nascimento à morte - significa, fundamentalmente, descobrir sua natureza, sua essência, uma vez que "é somente em movimento que um corpo mostra o que é". (Vygotsky, 1991, p.46)

Identificar as singularidades presentes no trabalho do professor de sala de sala de recursos, requer, antes de tudo, reconhecer no aluno o germe que introduz as formas que irão compor a prática. Tomar a realidade do aluno como **ponto de partida** para a prática significa determinar o principal fator que impulsionou a criação desta nova função educativa, visto que o professor de sala de recursos, historicamente, só passou a existir a partir do momento em que o aluno com deficiência foi para a escola; e tornou-se, assim, um instrumento condutor de novas práticas.

Conforme as reflexões advindas das leituras da Pedagogia Histórico-Crítica, o professor é responsável por identificar os elementos que emergem da realidade dos seus alunos como forma de obter "dados" que irão constituir no "ponto de partida" da sua prática educativa. Este conhecimento, trazido pelos alunos com base no "senso comum", é considerado em sua forma precária, ou, como coloca Saviani, em sua forma "sincrética", e deve ser transformado em formas mais elaboradas por meio da

contribuição do professor que irá, a partir dos problemas encontrados, "instrumentalizar" seus alunos, para que estes adquiram formas mais elaboradas de conhecimento para a constituição do pensamento crítico, ou seja, das formas "sincréticas" de *conhecimento*.

Conhecer implica, então, captar o movimento que nos permite entender como nasceu essa sociedade; de onde ela surgiu; como se encontra estruturada; quais as contradições que a movem definindo as tendências de seu desenvolvimento e apontando para as possibilidades de sua transformação numa nova forma de ordem superior, que somente poderá ser instaurada pela ação efetiva, intencional e organizada das forças sociais que hoje se encontram subjugadas e, por isso, têm todo o interesse e buscam lutar para mudar as condições vigentes e instaurar outro tipo de sociedade em que as relações entre os homens encaminhem coletivamente o pleno desenvolvimento das forças produtivas humanas em benefício de toda a humanidade. (SAVIANI, 2015, p.36)

Este mesmo conhecimento, oriundo de um processo histórico, vem sendo, ainda hoje, negado aos alunos com deficiência, pois, ao negligenciar os fatos, muitas vezes ocultos, que criam a realidade desses alunos, deixamos de ofertar os recursos necessários para a sua aprendizagem; portanto, é no conhecimento teórico e prático do professor que tem início o rompimento das barreiras limitadoras do processo educativo escolar.

Outro ponto relevante que a PHC insere em nossas reflexões diz respeito aos conteúdos previamente selecionados estabelecidos em formas de currículo escolar. Saviani, ao discorrer sobre os conteúdos, alerta sobre "os perigos" da substituição dos conteúdos primordiais por conteúdos secundários. As "novas" concepções de escola consideram todas as atividades escolares como atividades curriculares; porém, é fundamental continuar distinguindo o que é extraescolar (secundário) do que é escolar (primário). Para a PHC, os conteúdos a serem ensinados aos alunos são aqueles que resistiram ao processo histórico de transformação da sociedade, ou seja, aqueles que, apesar das contínuas mudanças, sejam elas no âmbito tecnológico, ideológico ou comportamental dos indivíduos e da sociedade, continuam vivas e respondem aos problemas postos pela contemporaneidade. No entanto, para que esses conteúdos

(científicos, filosóficos e artísticos) historicamente construídos e sistematizados, possam ser ensinados aos alunos, faz-se necessário viabilizar **condições estruturais** que implicam na dosagem e sequenciação dos diversos saberes, de forma que **todos** os alunos possam dominá-lo e transformá-lo em conhecimentos aplicáveis no interior da prática social. Sobre tais indicações, o trabalho do professor especializado deve estar alicerçado sobre uma base curricular comum, visando a ação colaborativa entre a sala regular e o apoio pedagógico especializado.

Sendo uma teoria essencialmente pedagógica, a PHC apresenta alguns passos compreendidos como método para a objetivação da prática.

O primeiro passo considera o *ponto de partida* da prática educativa. Neste momento, as ações do professor devem embasar-se no conhecimento da realidade dos seus alunos a fim de compreender os fenômenos constituintes da realidade apresentada de forma empírica. Este momento permite ao professor reconhecer o aluno enquanto sujeito que, por pertencer a determinada classe social, apresenta, em suas "formas" de aprender, o resultado das contradições presentes no interior da sociedade marcada pelos diferentes tipos de desigualdades. É o conhecimento dos fenômenos geradores da realidade empírica que leva o professor a assumir o compromisso político de ensinar. Esse compromisso só é possível quando o professor reconhece o papel social da sua prática.

O segundo passo busca *problematizar* essa realidade para encontrar, de forma conjunta, soluções possíveis de serem aplicadas. Essa solução é dada pela *instrumentalização*, ou seja, a utilização dos saberes historicamente sistematizados (conteúdos) que, ao serem internalizados, permitirão a chegada ao "ponto culminante" da prática pedagógica, o que Saviani chamará de *catarse*. A *catarse* é o momento em que ocorre a incorporação dos *instrumentos* (teoria) transformados em elementos ativos de transformação social. Assim, a prática social é o "ponto de partida" e o "ponto de chegada" da prática pedagógica. (SAVIANI, 2012, p.9).

A categoria de **mediação** é central na pedagogia histórico-crítica a tal ponto que, para essa teoria pedagógica, a educação é entendida como uma atividade mediadora no interior da prática social global. Como tal, o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa é a prática social. Daí decorre um método que parte da prática social onde professor e aluno se encontram igualmente inseridos ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação

fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse). (SAVIANI, 2015, p.35)

A categoria de análise e exposição dos dados desta pesquisa contemplará o método proposto por Saviani na pedagogia histórico-crítica. Os fundamentos desta abordagem demonstrarão que a visão sincrética da realidade também está presente na prática pedagógica do professor de sala de recursos; desta forma, é por meio da instrumentalização, mediada pelos conhecimentos teóricos e práticos, que ocorrerão as transformações necessárias para o ensino e a aprendizagem dos alunos com baixa visão.

III O papel desempenhado na pesquisa: a problemática do professor/pesquisador

Após assumir o trabalho como professora de sala de recursos, realizei diversos cursos com o objetivo de aprofundar meu conhecimento na área da deficiência visual, com especial atenção aos alunos com baixa visão. O contato com outros professores, também da área da deficiência visual, nas extintas capacitações oferecidas pelo CAPE, contribuiu de forma considerável para o alargamento das indagações acerca da qualidade do atendimento desses alunos.

Postas essas indagações, depois de concluir o curso de aperfeiçoamento em baixa visão na Santa Casa de Misericórdia de São Paulo, onde pude desfrutar de notáveis experiências com crianças e jovens com baixa visão, senti a necessidade de investigar a forma como professores da rede estadual de ensino vinham desempenhando suas funções nas salas de recursos e orientando a equipe escolar quanto às adequações básicas para a garantia da qualidade nos serviços de apoio especializados.

Logo no início da pesquisa notei que os fatores limitadores do meu trabalho eram os mesmos que restringiam o trabalho desses professores; portanto, adentrar o interior de suas salas seria como olhar para “o espelho” e ver o reflexo da minha

própria realidade. Assim, a escolha do objeto de pesquisa constituiu-se na análise da minha prática pedagógica no interior da sala de recursos no período de 2012 a 2015.

Definido o objeto de pesquisa, o novo dilema a ser enfrentado era o encontro do meu "papel" enquanto pesquisadora. Como observar - e, conseqüentemente, analisar - aquilo que parece estar tão próximo e tão claro? Gilberto Velho (1978), no texto "*Observando o Familiar*", me ajudou a responder esta questão incômoda, ao provocar uma reflexão acerca da postura do pesquisador diante daquilo que julga ser *conhecido ou exótico*. Em suas palavras:

O que sempre *vemos e encontramos* pode ser familiar mas não é necessariamente *conhecido* e o que não vemos e *encontramos* pode ser exótico mas, até certo ponto, *conhecido*. No entanto estamos sempre pressupondo familiaridades e exotismos como fontes de conhecimento ou desconhecimento, respectivamente. (VELHO, 1980, p.126)

Nesse sentido, o que parece familiar pode ser *desconhecido*, da mesma forma que o que é *exótico*, pode, a partir de nossas interpretações, baseadas em um sistema de interação cultural historicamente definido, tornar-se *conhecido*.

Fazenda (2000) corrobora essa tese ao posicionar-se diante do "estranhamento" do que nos parece familiar:

"[...] uma atitude de policiamento contínuo do pesquisador para transformar o familiar em estranho. É um esforço ao mesmo tempo teórico e metodológico: por um lado deve-se jogar com as categorias teóricas para poder ver além do aparente e por outro treinar-se para "observar tudo, para "enxergar" cada vez mais, tentando vencer o obstáculo do processo naturalmente seletivo de observação." (FAZENDA, 2000, p.43)

Ao demonstrar que toda pesquisa carrega em si as dimensões da subjetividade, essas afirmações nos auxiliam no processo de "libertação" do medo da aproximação com aquilo que nos parece familiar.

Desta forma, "o processo de estranhar o familiar torna-se possível quando somos capazes de confrontar, intelectualmente e mesmo emocionalmente, diferentes versões e interpretações a respeito de fatos e situações" (VELHO, 1980, p.131).

Martins e Varani (2012), ao discutirem a problemática a respeito das proximidades e distanciamentos entre a prática profissional do professor e a do professor-pesquisador, consideram a importância de articular o ensino à pesquisa, possibilitando a esses profissionais condições adequadas para que possam identificar problemas significativos que sirvam tanto para a comunidade escolar, quanto para a comunidade científica.

Considerando o exercício profissional dos professores e dos pesquisadores da área da educação, é possível reconhecer que cada uma dessas modalidades de trabalho guarda certas especificidades que lhe são próprias. De um lado, há o exercício do processo de ensino-aprendizagem e, de outro, a reflexão, a pesquisa sobre ele como procedimentos aceitos por uma comunidade científica, o que pode ser realizado pelo mesmo profissional, o professor, que, agindo no ambiente escolar na qualidade de docente, pode ser, também, pesquisador. (MARTINS;VARANI, 2012, p.650)

Tratando da temática *professor-pesquisador*, devo salientar que esta pesquisa não serve apenas ao propósito de refletir sobre a própria prática apenas com a finalidade de aprimorá-la no interior da sala de aula, mas fundamenta-se em objetivos mais amplos, que compreendem a educação e o que ocorre no espaço escolar como uma dimensão pedagógica que subsiste no interior da prática social (SAVIANI, 2008, p.14). Assim, conhecer o que se passa nas salas de recursos, tendo o professor como protagonista da ação, permite compreender a função política exercida neste espaço. Ao expor esta visão, cumpre-se dizer que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade, e que o papel do professor neste processo é garantir aos alunos, por meio da mediação, a aprendizagem do domínio dos recursos necessários para o alcance dos "conhecimentos obtidos pela ciência, portanto, já compreendidos, sistematizados e incorporados ao acervo cultural da humanidade" (SAVIANI, 2006, p.46). Nesse sentido, *conhecer* não significa apenas deter informações, mas compreender as relações e determinações que se ocultam sob os fenômenos que se manifestam à nossa percepção. Conhecer implica captar o movimento que nos permite entender como a sociedade, cuja escola é parte, se encontra estruturada, e quais as contradições que a movem definindo as tendências de seu desenvolvimento e apontando as possibilidades de sua transformação. (SAVIANI, 2015, p.36)

Demonstradas as possibilidades de constituir-se como pesquisador da própria prática, entendida aqui como prática social, constituem-se como fontes desta pesquisa:

- **Documentos oficiais** expedidos em formas de Resoluções, Decretos, Instruções, Normas e Leis. (Nacionais, Federais e Estaduais), que abordam direta e indiretamente aspectos do trabalho do professor de sala de recursos junto aos alunos com baixa visão.
- **Documentos institucionais** (da escola) da sala de recursos pesquisada.
- **Documentos pessoais** (registros de campo) redigidos pela professora-pesquisadora durante o período em que compreende essa pesquisa (2012 a 2015). São eles: relatórios de avaliação funcional da visão, anexos contendo o desempenho escolar dos alunos, entrevistas com familiares sobre o histórico dos alunos, portfólio, fotografias, vídeos, e outros registros.

A análise dos dados será realizada a partir de um referencial **teórico-crítico** e dialético, desenvolvido por autores que compreendem o aspecto social do trabalho educativo como forma de produzir nos homens a humanidade histórica e coletivamente construída. Essa teoria nos ajuda a compreender o papel do professor de sala de recursos como sujeito cuja *competência técnica* servirá como meio para proporcionar aos alunos com baixa visão a capacidade de se relacionarem conscientemente com o seu próprio cotidiano, utilizando os instrumentos adequados à aprendizagem dos conhecimentos científicos, artísticos, ético-filosóficos e políticos, historicamente construídos. (DUARTE, 2007; SAVIANI, 2008;)

Após *Introdução* com a definição do problema, dos objetivos e dos procedimentos teóricos metodológicos da pesquisa. Os capítulos deste trabalho foram assim estruturados:

No capítulo 1, denominado *Trabalho Pedagógico na Educação Especial para alunos com baixa visão: aspectos normativos e pedagógicos*, busquei realizar uma reflexão a respeito do percurso histórico das salas de recursos da rede estadual paulista a fim de compreender como as propostas educacionais para a área da deficiência visual, em especial a baixa visão, se configuraram ao longo dos anos (1950

– 2015). A análise das legislações paulistas, com foco na área da deficiência visual, nos ajuda a verificar, a partir de um contexto histórico, como se configuram as bases para a efetivação dos serviços de apoio especializados e a concretização das propostas educacionais advindas do processo de luta das pessoas com deficiência e das diversas pesquisas que buscam, pela análise concreta da realidade, aprofundar e aperfeiçoar a prática pedagógica do professor no cotidiano escolar.

A seguir, no capítulo 2, intitulado *O trabalho educativo escolar com os alunos com baixa visão: aspectos pedagógicos e clínicos*, discorrerei sobre a implicação do trabalho do professor de sala de recursos na aprendizagem dos alunos com baixa visão; e os conhecimentos, teóricos e práticos, necessários para o cumprimento do trabalho pedagógico. O capítulo segue apresentando o conceito de competência técnica e política com bases na teoria pedagógica de Dermerval Saviani – Pedagogia Histórico-Crítica. O fundamento dessa teoria compreende o trabalho do professor como elemento essencial que une o conhecimento ao domínio das formas adequadas de agir (SAVIANI, 2008, p.36). Este “saber-fazer” irrompe da análise concreta da realidade e afigura-se como prática vinculada ao compromisso político assentado no objetivo primordial de permitir a todos, sem distinção, o acesso ao conhecimento científico, artístico e filosófico, produzido ao longo da história da humanidade.

Por fim, no 3º e último capítulo, a temática apresentada versou sobre *O aluno com baixa visão na escola: particularidades que singularizam o processo de desenvolvimento e a aprendizagem*. Busquei, neste capítulo, apresentar as dimensões do trabalho pedagógico do professor de sala de recursos, refletindo sobre os fatores que incidem na comunicação direta entre o atendimento educacional especializado e os diferentes mecanismos que constituem a vida escolar dos alunos com baixa visão. O aprofundamento dessas questões possibilita compreender e discutir possíveis desdobramentos com base nos resultados positivos e negativos encontrados nesse processo.

III - Levantamento das Produções

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) caracteriza-se como um Serviço de Apoio Pedagógico oferecido aos alunos com deficiência e tem por objetivo

garantir, por meio dos diferentes recursos pedagógicos, a plena participação dos alunos nas atividades escolares do ensino regular.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE-EI (2008), o trabalho nas salas de recursos depende, além do espaço físico apropriado, de profissionais habilitados que tenham como base de sua formação inicial e continuada conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área da deficiência.

Um dos aspectos que julgo importante destacar, ainda que de forma sucinta, diz respeito à maneira como a organização dos AEE's em salas de recursos vem se configurando nas escolas públicas brasileiras. Embora grande parte dos atendimentos sejam realizados nas **sala de recursos multifuncionais⁴ (SRMs)**, há que se considerar a existência da oferta desses serviços em **salas de recursos por área da deficiência**, como é o caso das escolas públicas estaduais do Estado de São Paulo.

Nas salas multifuncionais (**SRMs**), a matrícula de alunos com diferentes tipos de deficiências exige do professor especializado um trabalho mais complexo, que abrange os diversos tipos de conhecimento acerca dos variados tipos de recursos, enquanto nas **salas de recursos por área da deficiência** o trabalho pedagógico acaba sendo direcionado para um único tipo de deficiência, o que demanda conhecimentos específicos acerca dos recursos pedagógicos a serem utilizados em determinada área específica, seja a visual, intelectual, auditiva, física ou Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD).

A respeito das atribuições do professor especializado, a Política Nacional de Educação Especial (2007) aponta que:

O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do Soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da

⁴ De 2005 a 2009, foram oferecidas 15.551 salas de recursos multifuncionais, distribuídas em todos os estados e o Distrito Federal, atendidos 4.564 municípios brasileiros - 82% do total. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12295:implantacao-de-salas-de-recursos-multifuncionais&catid=264:implantacao-de-salas-de-recursos-multifuncionais&Itemid=595> Acesso em: 5 de novembro de 2015.

adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros. (BRASIL, 2008, p.11).

Dadas as considerações a respeito dos conhecimentos necessários ao professor do AEE, surge a necessidade de verificar como as produções acadêmicas vêm tratando o tema sobre o trabalho do professor de sala de recursos na prática.

Com o objetivo de encontrar trabalhos que se relacionem com a temática sobre **a prática pedagógica do professor de sala de recursos com alunos com baixa visão**, efetuei um levantamento, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), determinando o período entre os anos de 2005 a 2015 (nos últimos 10 anos) com os seguintes descritores: **baixa visão** (16 trabalhos) **professores atendimento educacional especializado** (6 trabalhos), **sala de recursos deficiência visual** (1 trabalho), **atendimento educacional especializado deficiência visual** (1 trabalho), **professores deficiência visual** (7 trabalhos), **prática pedagógica professores sala de recursos** (nenhum registro encontrado), o que resultou na soma total de 31 trabalhos. Após a eliminação dos trabalhos que apareceram em mais de um descritor, realizei a leitura dos resumos e selecionei 6 trabalhos (4 dissertações e 2 teses) que trataram, ainda de que forma secundária, da temática relativa à prática pedagógica dos professores de AEE (sala de recursos) e sua contribuição no processo de aprendizagem dos alunos com baixa visão.

O estudo realizado por Mazzaro (2007), intitulado *Baixa Visão na Escola: conhecimento e opinião de professores e de pais de alunos deficientes visuais, em Brasília, DF*, buscou identificar conhecimentos e opiniões de professores e pais de alunos com baixa visão matriculados em escolas públicas da rede regular de ensino de Brasília (DF), em relação ao problema visual, equipamentos, sistemas, técnicas e recursos relacionados à deficiência visual e ao processo educacional, visando subsidiar programas de ensino de baixa visão. Os resultados encontrados apontaram a manifestação de conhecimentos insuficientes, por parte dos professores da sala regular, a respeito das condições visuais, equipamentos, recursos, sistemas e técnicas capazes de potencializar o uso da visão residual em sala de aula. A maioria (73,0%) se autoavaliou sem preparo para lecionar para alunos com baixa visão e quase a totalidade (96,6%), declarou **dependência do professor especializado**.

Haddad (2006), na pesquisa intitulada *Habilitação e Reabilitação Visual de Escolares com Baixa Visão: aspectos médico-sociais* conclui, a partir do estudo de 115 crianças com baixa visão, sem outra deficiência associada, que o encaminhamento para os serviços de reabilitação visual ocorre principalmente na idade escolar (53,9%), e assim destaca a necessidade de capacitar os professores quanto à saúde ocular e os principais aspectos da baixa visão.

A discussão acerca da intersectorialidade operacionalizada no diálogo entre profissionais que atuam na área da saúde e da educação mostrou-se bastante presente nas pesquisas. Gebrael (2009), ao realizar um *Programa de capacitação de docentes para promover independência de crianças com baixa visão nas atividades de vida diária: Pró-AVD*, comprova a eficiência dessas parcerias para o aumento do preparo dos professores na implementação de estratégias e recursos para a promoção da independência de crianças pré-escolares com baixa visão nas atividades denominadas atividades de vida diária.

Outra importante pesquisa desenvolvida por Gil (2009), relacionada *A criança com deficiência visual na escola regular*, concluiu que para a maioria dos atores escolares a baixa visão não é tida como deficiência visual, sendo menos conhecida do que a cegueira, e, talvez, por isso, alguns indivíduos a consideram como sendo menos grave do que a ausência total de visão. Em relação à percepção das comunidades escolares, de um modo geral, as crianças com baixa visão são percebidas como alunos sem deficiência, portanto, sem qualquer necessidade de atendimento especializado. Esta temática que discute a percepção dos indivíduos acerca da baixa visão também está presente na pesquisa desenvolvida por Ferroni (2011) denominada *Conhecimento e percepção de escolares com baixa visão sobre sua condição visual, uso de recurso de tecnologia assistiva e expectativas em relação ao futuro*. Muito embora a abordagem sobre a prática pedagógica apresente-se como elemento secundário, é interessante verificar que os resultados compilados mostram que, apesar de 94,4% dos entrevistados (alunos com baixa visão) declararem aceitar a sua condição visual por "enxerga bem", 78,9% apresentaram dificuldades na realização de atividades cotidianas com ênfase nas atividades de leitura de lousa - fato importante, se considerarmos que este é o recurso didático predominantemente utilizado pelos professores. Assim, conclui-se que as orientações proferidas por

profissionais da área, como professores especializados, poderiam, de alguma forma, facilitar o desempenho acadêmico desses alunos.

Por fim, o trabalho desenvolvido por Silveira (2010), na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande Sul, intitulado *Professores de alunos com deficiência visual: saberes, competências e capacitação* buscou, com base nos fundamentos teóricos de autores como Tardif, Mantoan, Perrenoud e Smith, compreender quais competências são necessárias ao professor que atua nas salas de recursos multifuncionais que atendem alunos com deficiência visual. Foram sujeitos da pesquisa, 17 professores de sala de recursos de dez cidades do Rio Grande do Sul.

Os resultados apresentados na pesquisa apontam a necessidade de melhor capacitação dos professores nas disciplinas específicas do AEE para a área da deficiência visual, sobretudo nas disciplinas "orientação e mobilidade", "informática" e "soroban". De acordo com a análise da autora, os resultados permitiram um melhor entendimento do trabalho do professor da Sala de Recursos e do funcionamento deste espaço como elemento **fundamental de apoio à aprendizagem dos alunos com Deficiência Visual**.

Capítulo 1 - TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA ALUNOS COM BAIXA VISÃO: ASPECTOS NORMATIVOS E PEDAGÓGICOS

1.1 Marcos Históricos e Políticos na Educação Especial: As Salas de Recursos na Rede Estadual de Ensino de São Paulo

O objetivo proposto para este Capítulo é realizar uma breve análise do percurso histórico das salas de recursos da rede estadual paulista a fim de compreender como as propostas educacionais para a área da deficiência visual, em especial a baixa visão, se configuraram ao longo dos anos no Estado de São Paulo.

Com base nas leituras dos documentos oficiais expedidos pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e de autores que desenvolveram pesquisas históricas sobre aspectos da organização e funcionamento da Educação Especial nos diferentes contextos, busquei eleger alguns pontos com o propósito de responder às questões orientadas pelo problema desta pesquisa, que traz como foco central o aluno com baixa visão e a prática pedagógica do professor de sala de recursos.

Para melhor identificação dos documentos oficiais expedidos pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo referentes à Educação Especial, elaborei o quadro a seguir:

Quadro 1 - Legislação da Rede Pública de Ensino de São Paulo - Educação Especial (1960-2015)

01	LEI N. 5.991, DE 26 DE DEZEMBRO DE 1960	Dispõe sobre o ensino de cegos e amblíopes, e dá outras providências.
02	Resolução SE Nº 73 DE 23 DE JUNHO DE 1978	Dispõe sobre a educação de excepcionais nas Escolas de 1º e 2º Graus da rede estadual de ensino.
03	Resolução SE Nº 247, DE 30 DE SETEMBRO DE 1986.	Dispõe sobre a Educação Especial nas escolas estaduais de 1º e 2º graus.
04	RESOLUÇÃO SE Nº 135, DE 18 DE JULHO DE 1994	Cria, no âmbito da Secretaria da Educação, o Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento ao Deficiente Visual – CAP.

05	Resolução - 95, de 21-11-2000 Diário Oficial do Estado de São Paulo, de 22 de novembro de 2000	Dispõe sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas.
06	Resolução SE - 61, de 5-4-2002	Dispõe sobre ações referentes ao Programa de Inclusão Escolar.
07	Resolução SE 21, de 8-3-2004	Cria, no âmbito da Secretaria da Educação, o Núcleo de Apoio Pedagógico e Produção Braille para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual, na Diretoria de Ensino – Região de Araçatuba.
08	Resolução SE 8, de 26 de janeiro de 2006	Altera os dispositivos da Resolução SE nº 95, de 21/11/2000, adiante enunciados, passam a vigorar com a seguinte redação:
09	Resolução SE 34, de 19-06-2006	Cria, no âmbito da Secretaria da Educação, o Núcleo de Apoio Pedagógico e Produção Braille para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual, na Diretoria de Ensino – Região de Araçatuba.
10	Resolução SE - 2, de 12-1-2007	Altera dispositivo da Resolução SE nº 08, de 26 de janeiro de 2006.
11	Resolução SE 32, de 23-5-2007	Dispõe sobre o desenvolvimento das ações do programa de atendimento aos alunos da rede pública com necessidades educacionais especiais.
12	Deliberação CEE nº 68/2007	Fixa normas para a educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, no sistema estadual de ensino.
13	INDICAÇÃO CEE Nº 70/2007 CEB Aprovada em 13-6-2007	CONSELHO PLENO
14	Resolução SE-86, de 28-11-2008	Dispõe sobre diretrizes e procedimentos para atendimento à demanda escolar nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino.
15	Resolução SE - 38, de 19-6-2009	Dispõe sobre a admissão de docentes com qualificação na Língua Brasileira de Sinais - Libras, nas escolas da rede estadual de ensino.
16	Resolução SE - 72, de 9-10-2009	Estabelece orientações e procedimentos para a celebração de convênios com instituições sem fins lucrativos atuantes em educação especial e dá providências correlatas.
17	Resolução SE 11, de 31-1-2008	Dispõe sobre a educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas.

18	Resolução SE nº 15, de 14-3-2011	Altera o artigo 4º das Resoluções SE nº 21, de 8.3.2004, e 34, de 19.6.2006, que tratam dos Núcleos de Apoio Pedagógico e Produção de Braille para atendimento às Pessoas com Deficiência Visual, respectivamente, nas Diretorias de Ensino de Araçatuba e Marília.
19	Resolução SE Nº 27, de 9-5-2011	Disciplina a concessão de transporte escolar para assegurar aos alunos o acesso às escolas públicas estaduais.
20	Resolução SE 54, de 12-8-2011	Dispõe sobre a celebração de convênios com instituições sem fins lucrativos atuantes em educação especial, e dá providências correlatas.
21	Resolução SE nº 77, de 6-12-2011	Dispõe sobre a organização e o funcionamento dos cursos de Educação de Jovens e Adultos, nos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos – CEEJAs.
22	Resolução SE 14, de 7-2- 2012	Dispõe sobre a celebração de convênio com entidades de fins não econômicos, para proporcionar atendimento e apoio a alunos com deficiência matriculados em escolas da rede estadual de ensino, e dá providências correlatas.
23	Resolução SE 70, de 29-6-2012	Altera dispositivo da Resolução SE 54, de 12-08- 2011, que dispõe sobre a celebração de convênios com instituições sem fins lucrativos atuantes em educação especial.
24	Resolução SE-81, de 7-8-2012	Dispõe sobre o processo de aceleração de estudos para alunos com altas habilidades/superdotação na rede estadual de ensino e dá providências correlatas.
25	Resolução Conjunta da SEDPcD, SES, SEE, SEDS, SEERT, SEELJ, SEC, SEJDC, SEDECT nº 01, de 14-2-2013	Programa Estadual de Atendimento à Pessoa com Deficiência Intelectual.
26	Resolução SE 16, de 18-03-2013	Dispõe sobre o transporte escolar de alunos regularmente matriculados em instituições adequadas para autistas residentes no Estado de São Paulo.
27	Resolução SE Nº 31, DE 16 DE MAIO DE 2013	Altera dispositivos da Resolução SE nº 77, de 6.12.2011, que dispõe sobre a organização e o funcionamento dos Cursos de Educação de Jovens e Adultos nos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos – CEEJAs.
28	Resolij SE Nº 32, DE 17 DE MAIO DE 2013	Dispõe sobre as atribuições do Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE, em diretorias de ensino, e dá providências correlatas.

29	Resolução SE-18, de 3-4-2014	Institui Comissão de Gestão do Termo de Ajustamento de Conduta celebrado entre a Secretaria da Educação e o Ministério Público do Estado de São Paulo, visando a acessibilidade nos prédios escolares da rede estadual de ensino.
30	Resolução SE 54, de 6-10-2014	Dá nova redação a dispositivo da Resolução SE 54, de 12-08-2011, que dispõe sobre a celebração de convênios com instituições sem fins lucrativos atuantes em educação especial, e dá providências correlatas.
31	Resolução SE 61, de 11-11-2014	Dispõe sobre a Educação Especial nas unidades escolares da rede estadual de ensino.
32	INSTRUÇÃO, DE 14-1-2015	Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB) – sobre as definições do público alvo da educação especial e atribuições do professor especializado.

Fonte: Assembleia Legislativa do Estado de SP (<http://www.al.sp.gov.br/>) Secretaria do Estado da Educação do Estado de São Paulo (www.educacao.sp.gov.br) e Arquivos da Pesquisa (2014-2015)

Conforme Bruno (2013), o Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência visual em São Paulo teve início em 1928, com a criação da Escola Profissional para cegos - atualmente chamada de Instituto Padre Chico - que tinha como objetivo promover a educação básica, a formação profissional e a integração da pessoa cega na sociedade.

De acordo com a autora, o Estado de São Paulo, embora contasse com o apoio das Instituições Especializadas, antecipou-se às recomendações propostas pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada pela Organização das Nações Unidas em 1948, ao ofertar, desde 1946, o Atendimento Educacional Especializado no sistema regular de ensino.

Em 1945, o Instituto de Educação Caetano de Campos realizou o primeiro curso preparatório para professores da rede pública a fim de consolidar a prática pedagógica para o ensino dos alunos com deficiência visual. Em 1950 foi criada a primeira classe para a aplicação dessas práticas, e em 1953, a partir da Lei nº 2.287, foram criadas “Classes Braille” nos cursos pré-primários, primário, secundário e profissional, destinados a alunos cegos a partir de 5 anos e “Classes de conservação da Vista” destinadas à amblíopes, denominados hoje de baixa visão (Mazzota, 2013,

p.417). Vale lembrar que neste período as crianças com baixa visão eram educadas em “ambientes de conservação da visão”, pois acreditava-se que para evitar a perda total da visão residual era necessário poupar esforços visuais. De acordo com Chou (2010):

A educação da criança com baixa visão mudou significativamente a partir das pesquisas e trabalhos realizados pela educadora Natalie Barraga, na década de 1960, nos Estados Unidos. Em um capítulo que escreveu sobre “reflexões do passado” no livro *Low Vision* (1993) ela relatou sua observação, ao longo de mais de 10 anos de trabalho junto a crianças deficientes visuais em escolas residenciais, de que os profissionais da área da educação estavam centrados no que os olhos não podiam ver e não no que o cérebro poderia realizar. [...] No período de 1968 a 1972, pesquisas realizadas na União Soviética, Inglaterra e Estados Unidos mostraram respectivamente que 88%, 79% e 77% de alunos eram educados em escolas para cegos apesar de possuírem alguma visão. (CHOU, p.327, 2010).

Ao discorrer sobre o atendimento pedagógico das pessoas com deficiência visual em São Paulo, Mazzotta (2010) assinala importantes mudanças político-administrativas pedagógicas que ocorreram a partir de 1966, com a implementação do Serviço de Educação Especial no Departamento de Educação da Secretaria Estadual da Educação. A vinculação desses órgãos configurou-se como um importante indicador de uma nova etapa na educação especial. Neste momento ficaram estabelecidas as quatro áreas específicas da deficiência que seriam contempladas pelo apoio pedagógico especializado; são elas: educação de deficientes auditivos, físicos, mentais e visuais.

Na década de 1970, a criação de Sala de Recursos e o Ensino Itinerante impulsionou a integração de alunos com deficiência visual em classe regular com o apoio do professor especializado (BRUNO, p. 131, 2013).

Após as primeiras providências e ações de estruturação, em 1971, com quatro equipes técnicas respondendo não mais por áreas específicas de deficiências, mas por grupos de responsabilidades normativas e ações práticas no âmbito do sistema estadual de ensino: Estudos Pedagógicos, Estudos Psicológicos, Recursos Auxiliares, Promoção e Divulgação. O atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência visual, cegos e com visão subnormal, ficou consolidado segundo o “Modelo de Recursos” e Ensino Itinerante,

nas escolas comuns da rede estadual, sob responsabilidade de professores com formação especializada. (MAZZOTTA, 2010, p. 416)

De acordo com a Resolução SE nº 73 de 23 de junho de 1978, as salas de recursos para alunos com deficiência visual, deveria contar com no mínimo 8 alunos e no máximo 12 alunos. Caso a sala tivesse menos de 6 alunos deveria ser transferida para outra escola, ou suprimida, com remanejamento dos alunos, ouvido o órgão técnico de Educação Especial.

No que tange aos requisitos para a instalação das salas, a Resolução 73 em seu Artigo 22, estabeleceu que essas salas deveriam ter pelo menos 30m² de área, com tomadas elétricas, cadeiras e mobiliário necessário para a utilização dos seguintes equipamentos:

- a) Lupas de leitura, de tipos diferentes;
- b) Focos de iluminação de mesa, dirigível;
- c) Regletes e punções para escrita em Braille;
- d) Fita métrica e sorobã, adaptados para cegos;
- e) Cubarítimo;
- f) Bengala dobrável de alumínio;
- g) Jogos de encaixe e de sólidos geométricos;
- h) Máquina de datilografia em Braille;
- i) Material transcrito em Braille;
- j) Máquina de datilografia comum; (SÃO PAULO, 1978)

Assim, podemos considerar que, a partir da década de 1970, a educação dos alunos com deficiência visual na rede pública de ensino do Estado de São Paulo dava-se em salas de aula regular com o auxílio do atendimento especializado para fins de utilização de recursos especiais.

Sobre as mudanças ocorridas nos anos subsequentes às décadas 1970, no âmbito da esfera Nacional, Mendes (2010), em seu artigo intitulado “Breve histórico da Educação Especial no Brasil”, considera a importância do processo de redemocratização do país, que ocorreu entre os anos de 1974 e 1985 e impulsionou novas iniciativas no panorama da educação especial, principalmente ao longo da segunda metade da década de oitenta.

Miranda (2003) reitera essa afirmação ao dizer que:

A prática da integração social no cenário mundial teve seu maior impulso a partir dos anos 80, reflexo dos movimentos de luta pelos direitos dos deficientes. No Brasil, essa década representou também um tempo marcado por muitas lutas sociais empreendidas pela população marginalizada. (MIRANDA, 2003, p. 5).

Com relação às lutas das pessoas com deficiência empreendidas nestas duas décadas:

Embora durante todo o século XX surgissem iniciativas voltadas para as pessoas com deficiência, foi a partir do final da década de 1970 que o movimento das pessoas com deficiência surgiu, tendo em vista que, pela primeira vez, elas mesmas protagonizaram suas lutas e buscaram ser agentes da própria história. O lema “Nada sobre Nós sem Nós”, expressão difundida internacionalmente, sintetiza com fidelidade a história [...] (LANNA JÚNIOR, 2010, p.12)

Neste período intensificaram-se os debates das propostas políticas voltadas para a Educação Especial que viabilizaram ações importantes, como a criação, em 1985, do Comitê Nacional para a Educação Especial, e a transformação, em 1986, do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP – em Secretaria de Educação Especial – SESPE⁵. Essas mudanças expressaram a forte necessidade de ampliar as políticas nacionais destinadas à educação escolar das pessoas com deficiência.

Com este panorama, de mudanças significativas no âmbito da Política Nacional de Educação Especial, o Estado de São Paulo lança, em 30 de setembro de 1986, a Resolução SE nº 247 que dispõe sobre a Educação Especial nas Escolas Estaduais de 1º e 2º graus, e cria as condições institucionais para a educação de alunos com deficiência na Rede Estadual de Ensino.

Esta Resolução, com base nos fundamentos do artigo 9º da antiga Lei Federal 5692/71, à vista da Deliberação CEE nº 13 de 1973, determinava que o objetivo específico da Educação Especial era “atender às necessidades específicas do aluno

⁵ Em 1990 a SESPE foi extinta e remanejada para a Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB). Após dois anos, retorna para Educação Especial volta a ser representada por uma Secretaria Específica, porém com a sigla – SEESP – que permaneceu até 2011. (BEZERRA; ARAÚJO, 2014, p.104).

decorrentes de “excepcionalidade”⁶. Sobre as ambiguidades nas terminologias destinadas aos alunos da Educação Especial, Mazzotta (2005) afirma:

[...]os termos “portador de deficiência”, “excepcional” e “portador de necessidades especiais” têm sido usados com o mesmo significado, ou seja, como referindo-se a educandos que necessariamente requerem educação especial, em razão de suas condições intrínsecas ou individuais [...] o sentido das necessidades educacionais especiais que justificam a demanda por educação especial não está claramente dimensionado (MAZZOTTA, 2005, p. 1995).

O artigo 9º da Lei 5692/71, utilizado como um dos aportes para a elaboração desta Resolução, apresenta de forma bastante resumida as características do público alvo a ser contemplado pela Educação Especial; assim descreve a Lei:

Art. 9º - Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação. (BRASIL, 1971).

É importante observar que o artigo não faz alusão à deficiência visual e auditiva, apenas a deficiência física e mental, e corrobora a necessidade de alunos com atraso escolar de receberem “tratamento” especial.

Ao realizar uma análise comparativa entre o artigo 9º da Lei Federal 5692/71 e o Art. 3º da Resolução nº 247, é possível constatar que a Resolução avança e amplia a definição da clientela da educação especial ao posicionar uma visão diferente daquela fixada nas Leis que serviram de base para a sua formulação.

Artigo 3º- Para fins de atendimento educacional especializado são elegíveis:

I – os portadores de deficiência auditiva com perda igual ou superior a 56 decibéis (escala ISO), nas frequências da fala, no ouvido melhor; e os portadores de perdas entre 41 e 55 decibéis (ISO), nas frequências da fala, no ouvido melhor, desde que não tenham sido suficientemente estimulados nas áreas específicas da áudio comunicação;

⁶A mudança da nomenclatura – “alunos excepcionais”, para “alunos com necessidades educacionais especiais”, aparece em 1986 na Portaria CENESP/MEC nº 69, porém, a Resolução 247/86 utiliza a terminologia “excepcionais” em conformidade com o Art. 9º da Lei Federal 5692/71.

II- os portadores de deficiência física, com limitações em sua capacidade de locomoção, postura ou uso das mãos, ou falta de vigor, vitalidade ou agilidade que comprometam significativamente o rendimento escolar;

III- os portadores de deficiência mental (grau leve);

IV- os portadores de deficiência visual definida como acuidade visual igual ou menor que 0,3 no melhor olho, após a máxima correção ou tratamento;

V- os superdotados e talentosos. (SÃO PAULO, 1986, grifos meus).

Vê-se que, ao elencar o público alvo da Educação Especial, os legisladores paulistas estabelecem critérios mais precisos a respeito dos alunos a serem contemplados pelo *atendimento educacional especializado*; no entanto, as definições são alocadas a partir de dados clínicos com fundamentos em análises de **avaliações quantitativas**. Nota-se que os alunos com atrasos de aprendizagem em relação à matrícula/série deixam de ser mencionados, e os alunos com surdez e baixa visão passam a ser oficialmente caracterizados como alunos “elegíveis” ao atendimento especializado.

Outro aspecto que julgo necessário destacar refere-se às normas para a matrícula dos alunos nos serviços especializados. Para fins de aplicabilidade, só poderiam ser atendidos pela Educação Especial os alunos caracterizados como excepcionais **por profissionais credenciados**. O artigo não especifica quem são esses profissionais, e atribui ao professor (não se sabe se o professor da sala regular ou o professor especializado) e ao diretor da escola a realização da avaliação educacional nos alunos “suspeitos de excepcionalidade”.

Artigo 2º- Só poderão ser atendidos pela Educação Especial os alunos caracterizados como excepcionais por profissionais credenciados.

§ 1º- O encaminhamento para a avaliação específica, de alunos de classe comum, suspeitos de excepcionalidade deverá ser precedido de avaliação educacional de responsabilidade do (s) professor (es) e diretor da unidade escolar.

§ 2º- Reavaliações periódicas poderão indicar nova orientação para cada caso, inclusive retorno à classe comum. (SÃO PAULO, 1986)

A análise advinda da leitura dos onze artigos da presente Resolução mostra a figura do *professor especializado* apenas no Art. 8º, ao determinar que a classe especial, sala de recursos e unidades de ensino itinerante deveriam ser regidas por

professores com habilitação específica; demonstrando, desta forma, que o modelo prescrito para a operacionalização dos serviços da Educação Especial no Estado de São Paulo continuaria respeitando **áreas específicas**, o que supostamente deveria exigir um modelo de formação pedagógico também específico. Vale lembrar que a subdivisão das salas de recursos por área da deficiência prevalece até hoje.

Delimitado o público alvo da Educação Especial para as escolas públicas estaduais, o Estado de São Paulo ressalta a necessidade de promover a melhoria da qualidade do ensino para as pessoas/alunos com deficiência visual, e cria, pela promulgação do Decreto 38.641 de 17 de maio de 1994, o *Programa de Atendimento ao Deficiente Visual em idade escolar*.

O referido Decreto apresenta, logo em seu primeiro artigo, as principais finalidades do Programa, e coloca, o aluno, o professor e os materiais de apoio como importantes instrumentos de operacionalização desta ação.

- I - garantir aos **alunos** portadores de cegueira e de **visão subnormal** os instrumentos necessários para o acesso ao conteúdo programático desenvolvido na escola comum, à leitura, à pesquisa e à cultura;
- II - promover a melhoria da qualidade do ensino através do aperfeiçoamento constante dos **professores especializados na área**;
- III - informatizar a produção de **material** específico e agilizar sua distribuição para deficientes visuais, principalmente aos alunos da rede estadual de ensino. (SÃO PAULO, 1994, grifos meus).

Observa-se, desde então, que o professor especializado ganha destaque e passa a ter uma proposta de formação continuada na respectiva área de atuação.

Dois meses após a promulgação do Decreto 38.641 cria-se, no âmbito da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, pela Resolução SE Nº 135 de 18 de Julho de 1994, o *Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento ao Deficiente Visual*⁷ - CAP apresentando três finalidades específicas:

- I - oferecer aos **alunos deficientes visuais** matriculados na rede estadual de ensino recursos apropriados para desenvolverem atividades relativas à leitura, à pesquisa e ao aprofundamento curricular, atendendo:
 - a) em sua sede;

⁷ O CAPDV passou a denominar-se *Centro de Apoio Pedagógico Pedagógico Especializado – CAPE* pela promulgação da Res. SE 61 de 5 de abril de 2002, a mudança ampliou o conjunto de serviços e recursos para todas as áreas da deficiência.

- b) nas unidades escolares desprovidas de sala de recursos;
- II - promover a melhoria da qualidade de ensino desenvolvido nas classes comuns através do aperfeiçoamento constante dos **professores especializados na área** e do oferecimento de materiais adequados;
- III - produzir **materiais específicos** através da informatização do livro Braille ou outras tecnologias modernas e promover sua divulgação e distribuição na rede estadual de ensino. (SÃO PAULO, 1994, grifos meus).

As produções que apresentam a Educação Especial sob a perspectiva do paradigma histórico mostram que na década de 1990 a Política Nacional de Educação Especial (1994) inicia um processo de redefinição na formação dos professores fundamentada pelos princípios da normatização que propagava propostas de integração para os alunos com deficiência no ensino regular. O modelo de formação, centrado na formação de um professor “especialista”, passa aos poucos a possuir um caráter mais “generalista”, com a ideia de formar professores mais próximos da escola regular com propostas de atuação articuladas mais às tarefas pedagógicas do que nas intervenções clínicas.

As mudanças no modelo de formação de professores para a Educação Especial estavam sendo balizadas pelas propostas políticas de integração, nos anos 1990 e de inclusão social nos anos 2000 no Brasil. Nos dois momentos, tais políticas pareciam defender um modelo de formação de professores de Educação Especial que pudesse apoiar a Educação Básica no processo de escolarização de sujeitos que até então estavam distanciados da Educação formal, entre os quais podemos arrolar aqueles identificados com diagnósticos e marcas de deficiência. (GARCIA, 2011, p.68).

Conforme o 1º Artigo da Resolução SE nº135, que apresenta como uma das finalidades do CAP as capacitações dos professores da área da deficiência visual, as propostas de implementação do referido Centro de Apoio estariam articuladas ao modelo educacional de escolarização desses alunos na classe regular e tinham como propósito melhorar a qualidade do ensino com o apoio do professor especializado e da oferta de materiais adequados, tanto para alunos cegos, como para alunos com baixa visão. Embora a Política Nacional de Educação Especial vigente nesse período estivesse alicerçada no paradigma integracionista, com foco no modelo clínico de deficiência e mantendo as classes especiais para alunos considerados incapazes, é

possível admitir que a escolarização dos alunos com deficiência visual, com base nas resoluções paulistas, historicamente, vem efetuando-se nas classes consideradas comuns, ou seja, no ensino regular.

Reiterando que os principais sujeitos dessa pesquisa são o professor de sala de recursos e o aluno com deficiência visual, julgo necessário citar outro importante documento lançado pelo Ministério da Educação no final da década de 1990, que traz em seu arcabouço as propostas curriculares para alunos com *necessidades educacionais*; este documento, intitulado *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) - adaptações curriculares – estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais (1999)*, é considerado por nós, professores de sala de recursos, como um dos documentos essenciais para estabelecer o diálogo entre o ensino regular e a educação especial. Embora o documento esteja voltado ao trabalho do professor que atua no Ensino Fundamental, creio ser importante verificar como o material refere, em termos conceituais, ao aluno com deficiência visual e ao professor especializado. Ressalto que este documento foi lançado em 1998, portanto, dois anos após ser expedida a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), que no Inciso I e III do artigo 59⁸ declara:

Art. 59 Os Sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - **currículos, métodos, técnicas**, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; [...]

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; (BRASIL, 1994, grifos meus).

Como já mencionado em parágrafos anteriores, foi no final da década de 1990 e início da década de 2000 que houve as mais significativas mudanças no panorama político da Educação Especial, é nesse período, após a Declaração de Salamanca⁹ (1994), que surgem novas Diretrizes e publicações oficiais voltadas para o princípio

⁸ A Redação deste artigo foi alterada pela Lei nº 12.796, de 2013 tornando vigente a seguinte norma: “Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.”

⁹ A Declaração de Salamanca é uma Resolução, promulgada pelas Nações Unidas, que trata dos princípios políticos e normas da educação especial.

de “educação para todos” preconizando a universalização do atendimento educacional com qualidade.

Com este princípio, o PCN vem trazer para os professores uma proposta educacional que visa o respeito às “diferenças” e define as concepções de necessidades educacionais especiais, currículo escolar, adaptações curriculares e avaliação.

Ao firmar os objetivos gerais que envolvem as capacidades que devem ser desenvolvidas pelos alunos no Ensino Fundamental, o material assinala que o currículo é a ferramenta básica da escolarização e evidencia que esse mesmo currículo, quando reportado ao aluno com deficiência, deve ser “adaptado” com estratégias pedagógicas que permitam a aprendizagem dos alunos. As “adaptações”, da forma como estão apresentadas no referido documento, são definidas como estratégias e critérios de atuação docente

Essas adaptações resguardam o caráter de flexibilidade e dinamicidade que o currículo escolar deve ter, ou seja, a convergência com as condições do aluno e a correspondência com as finalidades da educação na dialética de ensino e aprendizagem. Não se colocam, portanto, como soluções remediativas para “males diagnosticados” nos alunos, nem justificam a cristalização do ato pedagógico igualmente produzido para todos na sala de aula. Do mesmo modo, não defendem a concepção de que a escola dispõe sempre de uma estrutura apropriada ou realiza um fazer pedagógico adequado a que o educando deve se adaptar. Implica, sim, a convicção de que o aluno e a escola devem se aprimorar para alcançar a eficiência da educação a partir da interatividade entre esses dois atores. (BRASIL, 1999, p.15)

Sobre os alunos com deficiência visual, o material apresenta as definições clínicas de deficiência e omite, no caso dos alunos com baixa visão, as definições educacionais e funcionais diretamente ligadas ao trabalho do professor de sala de recursos que tem como uma de suas principais tarefas a realização da avaliação funcional da visão¹⁰. Para o referido documento, a deficiência visual em termos conceituais é definida como:

¹⁰ “A avaliação funcional é um processo de observação informal do comportamento visual da criança em relação ao nível da consciência visual, da qualidade da recepção, assimilação, integração e elaboração dos estímulos visuais em termos perceptivos e conceptuais.” (BRASIL, 2001, p.54).

[...] a redução ou perda total da capacidade de ver com o melhor olho e após a melhor correção ótica. Manifesta-se como:

- **cegueira:** perda da visão, em ambos os olhos, de menos de 0,1 no melhor olho após correção, ou um campo visual não excedente a 20 graus, no maior meridiano do melhor olho, mesmo com o uso de lentes de correção. Sob o enfoque educacional, a cegueira representa a perda total ou o resíduo mínimo da visão que leva o indivíduo a necessitar do método braille como meio de leitura e escrita, além de outros recursos didáticos e equipamentos especiais para a sua educação;
- **visão reduzida:** acuidade visual dentre 6/20 e 6/60, no melhor olho, após correção máxima. Sob o enfoque educacional, trata-se de resíduo visual que permite ao educando ler impressos a tinta, desde que se empreguem recursos didáticos e equipamentos especiais. (BRASIL, 1999, p.26).

Dando continuidade à análise das legislação paulista, passo agora para a Deliberação CEE Nº 5/2000 expedida pelo Conselho Estadual de Educação que fixa normas para a *educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na educação básica do sistema estadual de ensino*.

A Deliberação 5/2000, publicada em 29 de março de 2000, traduz as ambiguidades existentes nas diretrizes educacionais brasileiras que ora expressam a necessidade de atendimento dos alunos com deficiência na escola comum, ora reforçam a possibilidade do atendimento educacional especializado em classes especiais. A presente Deliberação não faz, em nenhum dos seus artigos, referência às salas de recursos, e não expressa de forma clara como o trabalho do *professor especializado* deveria organizar-se, ainda que em seu quarto Artigo declare que “o atendimento educacional aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser feito nas classes comuns das escolas, em todos os níveis de ensino” (SÃO PAULO, 2000) com apoio de materiais didáticos específicos e com o trabalho suplementar do *professor especialista*, quando for o caso.

§ 3º - O trabalho pedagógico com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais nas classes comuns deve envolver materiais didáticos auxiliares, acompanhamento e reforço contínuo por parte do professor da classe e trabalho suplementar com professor especialista, quando for o caso. (SÃO PAULO, 2000)

A respeito das classes especiais:

Art. 6º - Quando, apesar de todos os esforços, uma escola não puder organizar seu trabalho pedagógico em classes comuns, de modo a nelas incluir alunos com necessidades educacionais especiais, deverá propiciar-lhes um atendimento em classe especial, segundo o tipo de necessidade atendida.

§ 1º - A permanência de cada aluno na classe especial deve ser discutida continuamente pela equipe escolar, com os pais e conselhos de escola ou similares, visando dar-lhe oportunidade de prosseguimentos de estudos na classe comum. (SÃO PAULO, 2000).

Embora o público elegível para fins de Atendimento Educacional Especializado tenha sido definido pela Resolução 247, há que se considerar, ao permitir a transitoriedade do aluno com *necessidades educacionais especiais* da classe especial para a *classe comum*, as possibilidades de interpretações equivocadas que poderiam justificar a matrícula de alunos com dificuldades na aprendizagem em classes especiais.

O parágrafo 2º – Artigo 6º – da Deliberação, reforça de maneira contundente a segregação dos alunos matriculados nas classes especiais, extinguindo-os das atividades pedagógicas do currículo escolar.

§ 2º - As escolas devem garantir oportunidades aos alunos que estiverem freqüentando classes especiais de participarem, com todos os demais alunos, de atividades **extra-classe esportivas, recreativas e culturais**. (SÃO PAULO, 2000, grifos meus).

Essas mesmas classes especiais, conforme disposto no Art. 12, deveriam ser regidas por professores habilitados ou especializados, especificamente nas correspondentes **áreas da deficiência**. Os alunos com deficiência matriculados em sala regular, em conformidade com o Art. 9º da legislação, poderiam beneficiar-se do ensino itinerante e de serviços de apoio em outras instituições, como era o caso dos alunos com deficiência visual.

Fixadas as normas para a implementação da educação de alunos com *necessidades educacionais especiais* na educação básica do sistema estadual de ensino, a Secretaria de Educação pública, em 21 de novembro de 2000, (portanto, oito meses após a Deliberação expedida pelo Conselho Estadual de Educação) a

Resolução SE 95, que dispõe sobre o *atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino*.

A Resolução preserva os critérios expostos na LDB 9394/96, na Indicação 12/99 e na Deliberação 5/2000 e resolve, em termos práticos, como as escolas deveriam organizar-se para atender aos alunos com *necessidades educacionais especiais*, principiando pelas normas de encaminhamento dos alunos para o então chamado Serviços de Apoio Pedagógico Especializado – SAPE's.

Artigo 3º- O atendimento escolar a ser oferecido ao aluno com necessidades educacionais especiais deverá ser orientado por avaliação pedagógica realizada pela **equipe da escola** podendo, ainda, contar com o apoio de **profissionais da área da saúde** quanto aos aspectos físicos, motores, visuais, auditivos e psicosociais. (SÃO PAULO, 2000, grifos meus).

Vê-se, a partir deste artigo, que o trabalho dos profissionais da área da saúde continuava a exercer influência no encaminhamento dos alunos para os SAPE's, e que a participação do professor especializado, neste processo, não se apresentava de forma bem definida.

Tratando especificamente das funções do professor de Educação Especial:

Artigo 11- Caberá ao professor de Educação Especial, **além das funções docentes:**

- I- participar da elaboração da proposta pedagógica da escola;
- II- elaborar plano de trabalho que contemple as especificidades da demanda existente na unidade e/ou na região, atendidas as novas diretrizes de Educação Especial a serem objeto de oportuna divulgação;
- III- integrar os conselhos de classes/ciclos/séries e participar das HTPCs e/ou outras atividades coletivas programadas pela escola;
- IV- orientar a equipe escolar quanto aos procedimentos e estratégias de inclusão dos alunos nas classes comuns;
- V - oferecer apoio técnico pedagógico aos professores das classes comuns;
- VI - fornecer orientações e prestar atendimento aos responsáveis pelos alunos bem como à comunidade. (SÃO PAULO, 2000, grifos meus).

Verifica-se que as tarefas expressas no presente artigo referem-se às ações desenvolvidas para além das “funções docentes” do professor de educação especial,

compreendidas como aquelas que incidem diretamente sobre a ação do professor na sala de recursos.

Embora a análise apresentada até aqui tenha abordado aspectos centrados nos documentos oficiais, emitidos em formas de leis, decretos e resoluções, é importante salientar que pesquisas que versam sobre as ações pedagógicas do professor da Educação Especial, buscam verificar, sob a ótica das políticas de formação de professores, como as propostas disseminadas pelas Políticas Nacionais se incorporam nas bases do cotidiano escolar. Estudos de Michels (2011) mostram que o trabalho do professor especializado tem privilegiado a utilização de técnicas e recursos específicos às diferentes áreas da deficiência e secundarizado as ações pedagógicas referentes à lida com o conhecimento. A partir dessa consideração, é relevante distinguir como a Rede Estadual de Ensino de São Paulo conduz a organicidade da política de educação especial para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas no *locus* das salas de recursos.

Após a promulgação das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial em 2001, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo publica, em 27 de janeiro de 2006, a Resolução SE Nº 8/2006, que altera os dispositivos da Resolução SE Nº 95/2000 e determina que o trabalho pedagógico do professor especializado se dará por meio de:

- I – **aulas** ministradas por professor especializado, em sala de recursos específicos, em horários programados de acordo com as necessidades dos alunos, e, em período diverso daquele em que o aluno freqüentou a classe comum da própria escola ou de unidade diversa;
- II – **aulas** ministradas por professor especializado, em atendimento itinerante;
- III – **aulas** em classes especiais para alunos que, em virtude de condições específicas, não puderem ser inseridos nas classes comuns do ensino regular.” (SÃO PAULO, 2006, grifos meus).

Ao explicitar o atendimento especializado por meio de **aulas**, tanto nas salas de recursos como nos serviços de apoio Itinerante e classes especiais, observa-se que as funções do professor inserem-se no enfoque pedagógico, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais que definem as Salas de Recursos como um espaço de natureza pedagógica, não substitutivo ao ensino regular:

Salas de recursos: serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns da rede regular de ensino. Esse serviço realiza-se em escolas, em local dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas próximas nas quais ainda não exista esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais semelhantes, em horário diferente daquele em que frequentam a classe comum. (BRASIL, 2001. p.50).

Em 2007 o Conselho Estadual de Educação - CEE publica a Indicação nº 70/2007 que apresenta a Educação Especial e explicita os seus fundamentos com base nos princípios da “educação para todos”, a fim de contemplar o universo plural de necessidades que atinge todo e qualquer aluno.

Esse documento considera a permanência das classes especiais, porém, compreende que a manutenção desse tipo de classe se revela paradoxal frente aos princípios que regem a *educação inclusiva* e retrata a sala de recursos como um serviço auxiliar ao processo de escolarização, cujo professor, **especializado no tipo/área** da deficiência, teria o compromisso de realizar a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais próprios, em período diverso ao da classe regular.

Em 2008, a Secretaria de Educação Especial do MEC lança a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI); o disposto por essa política sugere que:

O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do Soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros. (BRASIL, 2008, p.11).

O parecer desse documento não enfatiza o atendimento específico por área da deficiência, mas demonstra que os profissionais devem ter conhecimentos que abranjam as diferentes áreas. Dessa forma, considera-se que o professor que atua na Educação Especial, de acordo com a PNEE-EI, deve assumir uma postura generalista, cumprindo as exigências que requerem habilidades para trabalhar com todos os tipos de deficiência, em todos os níveis e modalidades de ensino e em todos os tipos de lugares. (MILANESI, 2012, p.37).

Concomitante a publicação da PNEE-EI, em janeiro de 2008 a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo revoga as disposições da Res. 95/2000 tornando pública a Resolução 11/2008. A Lei mantém algumas das exigências previstas na antiga Resolução e incorpora outras.

A terminologia alunos *portadores de necessidades educacionais especiais* passou a ser substituída por *alunos com deficiência*, o público alvo da Educação Especial, antes restrito as significativas diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais, passou a ter atributos mais específicos, tais como:

- I - alunos com deficiência física, mental, sensorial e múltipla, que demandem atendimento educacional especializado;
- II - alunos com altas habilidades, superdotação e grande facilidade de aprendizagem, que os levem a dominar, rapidamente, conceitos, procedimentos e atitudes;
- III - alunos com transtornos invasivos de desenvolvimento;
- IV - alunos com outras dificuldades ou limitações acentuadas no processo de desenvolvimento, que dificultam o acompanhamento das atividades curriculares e necessitam de recursos pedagógicos adicionais. (SÃO PAULO, 2008, p. 1).

Esse último inciso ocasionou muitos desacertos no que tange a inserção de alunos com déficit de aprendizagem em classes especiais ou em sala de recursos pois, ao declarar a possibilidade de matrícula para alunos **com outras dificuldades**, o Estado acabou, de certa forma, consentindo com ações equivocadas por parte da equipe escolar, que viu na própria Lei o respaldo para excluir da sala regular alunos que, por motivos não identificados, não se enquadravam nos padrões considerados “desejáveis”. Tal atitude gerou, e ainda gera, consequências irreversíveis.

Quanto às funções dos professores de Educação Especial, a Resolução 11/2008 preservou as mesmas prescrições do Art. 11 da Res. 95/2000, modificando

apenas a exigência da carga mínima dos cursos de especialização para professores que pretendiam atuar na educação especial, que passou de 120 horas para 360 horas.

Uma característica bastante peculiar dessa Resolução é que ela oferece, após a finalização do seu último artigo, três documentos anexos - denominados *portfólios de atendimento* – voltados unicamente para o trabalho do professor da sala de recursos.

Os ANEXOS I, II e III¹¹, apresentados na Resolução 11/2008, trazem um modelo descritivo para roteiros de avaliação anual, diário e bimestral, a serem realizados com os alunos (público alvo da educação especial) matriculados nas salas de recursos e nos serviços de apoio itinerante. Reitero aqui a necessidade de observar os paradoxos existentes entre a forma como a legislação apresenta a estrutura organizacional dos SAPE's enquanto espaço de agrupamento dos recursos e das atividades a serem desenvolvidas e o modo como a mesma legislação preconiza as ações pedagógicas do professor. Se as salas de recursos estavam desde o início divididas por área da deficiência, os anexos, que teriam por finalidade sistematizar as ações do professor quanto ao planejamento e a avaliação do trabalho desenvolvido com os alunos, deveriam apresentar modelos diferenciados de organização; porém, conforme destacado nos quadros a seguir, estas apresentam modelos únicos, que deveriam ser utilizados por todos os professores nas diferentes áreas de atuação.

No tocante à análise dos modelos clínicos/psicológicos que permearam todo o processo histórico da constituição dos documentos oficiais aqui apresentados, presume-se que os anexos revelam uma característica voltada para um modelo *psicológico/pedagógico* que apresenta roteiros de observações centrados no comportamento do aluno e nas atividades desenvolvidas com/para o aluno.

Antes de partir para a análise da próxima Resolução, me atenho a enfatizar a relevância desses anexos e a esclarecer, ainda que de forma sucinta, já que trarei a discussão em outro capítulo, os motivos que, a partir da minha prática, exprimem o paradoxo já citado em parágrafo anterior, entre a estrutura organizacional da sala de recursos (dividido por áreas da deficiência) e a ação pedagógica do professor.

¹¹Para a compreensão do leitor disponho os anexos, tal qual como estão expostos na própria Resolução 11/2008, ao final do texto.

A começar pelo Anexo I, as informações a serem descritas pelo professor de sala de recursos no item “A” incidem sobre dois tipos de dados: os “gerais” (nome, endereço, filiação, etc.) e os “comportamentais” (relacionamento familiar, escolar e com o grupo social). As descrições do item B incidem sobre dados psicológicos, que compreendem atividades psíquicas para a elaboração de conceitos e raciocínios; os dados desse item estão subdivididos em outros onze, sendo apenas os três últimos considerados como dados de **ações pedagógicas** (linguagem oral, escrita e de raciocínio lógico-matemático). No quarto subitem do item “B”, o anexo solicita a descrição de dados sobre as habilidades *sensório-motoras* que abrangem três tipos de percepção (visual, auditiva e diferenças e semelhanças) e dois tipos de orientação (temporal e espacial).

Enquanto professora de alunos com deficiência visual, considero que a relevância dessas informações para a ação pedagógica do professor na respectiva área possui um valor secundário com caráter adicional ou complementar. No entanto, os dados funcionais da visão, que trazem informações indispensáveis para a ação pedagógica do professor da área da deficiência visual, não ganham espaço nesse documento; o que, de certa forma, "obriga" o professor a realizar um anexo diferenciado, que, mesmo sem possuir uma exigência normativa, facilita a sua prática pedagógica.

Sobre o Anexo II, que trata da ficha de acompanhamento **diário** do aluno, embora acentue alguns dados que considero importantes para o acompanhamento das atividades desenvolvidas, traz outro paradoxo indubitável, porém, oculto para aqueles que não atuam diretamente na sala de recursos. O Item 2 solicita informações relativas ao desenvolvimento das atividades articuladas com o professor da *sala comum*, porém, vale lembrar que a jornada de trabalho do professor de sala de recursos estabelecida por essa Resolução contemplava apenas 25 horas semanais a serem trabalhadas **diretamente com o aluno**¹², o que gerou dificuldades para a concretização desse importante diálogo, cuja “**falta de**” é tão criticada, até mesmo por

¹²Art. 10 - na organização dos Serviços de Apoio Especializado (Sapes) nas Unidades Escolares, observar-se-á que:

I - o funcionamento da sala de recursos será de **25 (vinte e cinco) aulas semanais**, distribuídas de acordo com a demanda do alunado, **com turmas constituídas de 10 a 15 alunos**, de modo a atender alunos de 02(dois) ou mais turnos, quer individualmente, quer em pequenos grupos na conformidade das necessidades do(s) aluno(s); (SÃO PAULO, 2008).

pesquisadores da área da Educação Especial¹³, mas pouco compreendida por aqueles que têm apenas a visão exterior da realidade das salas de recursos. Mais adiante demonstrarei, a partir dos dados da pesquisa, quais foram as possibilidades e impossibilidades de realizar essa articulação, *professor sala de recursos/professor classe regular*, no trabalho com os alunos com deficiência visual.

O Anexo III apresenta a ficha de acompanhamento bimestral dos alunos. Verifica-se, no item 4, a solicitação de dados acerca da **quantidade de horas** utilizadas **para a orientação**: dos Professores de sala comum, da equipe escolar, da família e da comunidade, além daquelas que dizem respeito às atividades realizadas direto com o aluno e na produção de material pedagógico.

Com essas considerações, foi possível verificar como as resoluções paulistas esbarram em suas próprias determinações ao tornar inviáveis as ações que elas mesmas preconizam. Essas reflexões traduzem a necessidade de uma transformação observada no interior do processo educativo, pois, conforme nos aponta Saviani (2008, p.37), a competência do professor, seja essa de sala de recursos ou não, reflete as “[...] condições de perceber, dentro da escola, os obstáculos que se opõe à sua atuação competente. É assim que a competência técnica inicia o processo de sua transformação em vontade política”.

Dadas as observações dos Anexos I, II e III da Resolução 11/2008¹⁴, passo, a partir de agora, para análise da legislação vigente, advertindo que, devido à recente data da sua publicação, as considerações a seguir não se apoiarão em reflexões feitas a partir da experiência presente e vivida, já que as determinações da lei ainda não foram colocadas em prática, mas em conjecturas com fundamentos nas minhas experiências enquanto sujeito participante do processo de mudanças decorrentes das alterações nas normas legais.

¹³ Ao realizar a busca de trabalhos sobre o tema “professor de sala de recursos” no Banco Digital de Teses e Dissertações da CAPES, foram encontrados alguns trabalhos que tiveram como resultado de pesquisa a “desarticulação entre o professor de sala de recursos e o professor da sala regular” MOSCARDINI (2012), CARVALHO (2012), EFFGEN (2012); LIMA (2012).

¹⁴ Em 25 de março de 2008, a Secretaria da Educação de São Paulo, publica a Resolução 31/2008 que altera os dispositivos da Resolução 11/2008, porém, modifica apenas a redação do Artigo 6º (§ 1º) referente à terminalidade específica de alunos com deficiência intelectual. Como este trabalho destina-se apenas aos alunos com deficiência visual, dispensarei a análise pormenorizada da referida Resolução.

1.2 Resolução 61/2014: Análise das Normas Vigentes

Após seis anos de vigor da Resolução 11/2008, Resolução esta que alicerçou o meu trabalho na sala de recursos de fevereiro de 2012 a dezembro de 2014, a Secretaria da Educação, com fundamentos nos artigos 58, 59 e 60 da Lei Federal 9394/96, na Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e na Deliberação 68/07, publica no Diário Oficial de 12 de novembro de 2014 a Resolução 61/2014, que traz mudanças significativas para a Política de Educação Especial do Estado de São Paulo.

A primeira mudança encontra-se na alteração da terminologia Serviço de **Apoio Pedagógico** Especializado para **Atendimento Pedagógico** Especializado. Embora a palavra *atendimento* esteja, nos documentos oficiais, relacionada aos serviços de natureza pedagógica a serem ofertados pela Educação Especial, faz-se necessário compreender, ainda que sumariamente, qual é o sentido que essa expressão carrega; gostaria de evocar uma breve reflexão, com o intuito de elucidar as questões da relação existente entre o trabalho do professor de sala de recursos e o aluno da Educação Especial.

Vê-se que a palavra *atendimento*¹⁵, guarda um significado de *assistência, observação, atenção, cuidado*, e caracteriza um tipo de ação voltado para um sujeito passivo que, por alguma circunstância, necessita ser *atendido*; é nesse sentido que a ação do sujeito que *atende* parece sobrepor-se à ação do sujeito que é *atendido*, o que desqualifica o processo de interação entre um e outro. Em contrapartida, a palavra *apoio*¹⁶ parece guardar uma relação mais estreita com a essência pedagógica, pois apresenta em sua acepção o sentido de: *auxílio, ajuda, fundamento, base* que preserva a singularidade do sujeito enquanto um sujeito ativo que estabelece uma relação mais espontânea e menos indireta com o sujeito que o apoia.

¹⁵**atendimento** 1. Ato ou efeito de atender. *atender* 1. Prestar atenção a. 2. Ter em consideração. 3. Cuidar de. 4. Deferir. 5. Estar com atenção.

¹⁶**apoio** 1. O que sustenta. 2. O que tem alguma coisa sobre si; sustentáculo, base; esteio, arrimo. 3. Auxílio, proteção. 4. Aprovação; prova. 5. Fundamento. 6. apoio logístico: conjunto dos meios necessários a uma força militar para uma ação prolongada. 7. ajuda no que diz respeito a meios e materiais para uma atividade, para uma ação ou para um evento. (AURÉLIO, 2002, p. 53; 71)

Essa consideração busca demonstrar que a Educação Especial, nos termos da nova Resolução, parece inclinar-se, mais uma vez, para um padrão clínico de *atendimento*, cuja centralidade da ação encontra-se na deficiência apresentada pelo aluno e não nas barreiras pedagógicas que o limitam.

Retomando a discussão acerca das determinações da presente Resolução 61/2014, passo agora para a análise do 1º Artigo, que estabelece o público alvo da educação especial, para o então chamado Atendimento Pedagógico Especializado – APE:

Artigo 1º - São considerados, para fins do disposto nesta Resolução, como público-alvo da Educação Especial, nas unidades escolares da rede estadual de ensino, os alunos que apresentem:

I – deficiência;

II - transtornos globais do desenvolvimento - TGD;

III - altas habilidades ou superdotação. (SÃO PAULO, 2014).

Observa-se que o inciso IV, presente na Resolução revogada e na Deliberação 68/2007, que incluía os alunos com “outras dificuldades ou limitações acentuadas no processo de desenvolvimento” e que, como já mencionado, deu vasão para a inserção de alunos com dificuldades de aprendizagem nas salas de recursos, foi extinto, passando a serem considerados somente os três tipos de características mencionadas acima.

Quanto à constituição das formas de *atendimento* oferecidos pelo APE, o Artigo 3º da Resolução aponta as seguintes prescrições:

Artigo 3º - O Atendimento Pedagógico Especializado - APE dar-se-á:
I - **em Sala de Recursos**, definida como ambiente dotado de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos, visando ao desenvolvimento de habilidades gerais e/ou específicas, mediante ações de apoio, **complementação ou suplementação pedagógica**, na seguinte conformidade:

a) com turmas de até 5 (cinco) alunos da própria escola e/ ou de diferentes escolas ou de outra rede pública de ensino;

b) com 10 (dez) **aulas**, para cada turma, atribuídas a professor especializado;

c) com número de alunos por turma definido de acordo com a necessidade de atendimento;

d) com atendimento individual e de caráter transitório a aluno, ou a grupos de alunos, com, no mínimo, 2 (duas) aulas semanais e, no máximo, 3 (três) **aulas diárias**, por aluno/grupo, na conformidade das necessidades avaliadas, devendo essas aulas ser ministradas em

turno diverso ao de frequência do aluno em classe/aulas do ensino regular;

II - em **Classe Regida por Professor Especializado - CRPE**, em caráter de excepcionalidade, para atendimento a alunos que apresentem deficiência intelectual, com necessidade de apoio permanente/pervasivo, ou deficiências múltiplas e transtornos globais do desenvolvimento (SÃO PAULO, 2014 – grifos meus).

No inciso I do referido artigo, a Resolução define as salas de recursos como espaço destinado para a execução do APE – e reafirma, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial – PNEE-EI – que o Apoio Pedagógico Especializado será realizado mediante dois tipos diferenciados de ação: a *complementação* e a *suplementação pedagógicas*. Sobre essas diferenciações, Regina Vinhaes Gracindo¹⁷, ao solicitar um parecer dirigido ao Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, em 1º de fevereiro de 2007, sobre a definição do atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais como parte diversificada do currículo, apresenta as seguintes considerações:

Vale destacar que o Parecer CNE/CEB nº 17/2001 e a LDB utilizam o termo complementação de formas distintas: o primeiro sugere formas de dar condições ao **acesso à base nacional** comum e, a segunda, dá ao termo sentido de **algo diferente à base nacional comum**, podendo ser compreendido como uma parte diversificada do currículo. Além disso, não parece clara a definição de atendimento educacional especializado, que, por vezes engloba todas as atividades desenvolvidas na Educação Especial e, por outras, o classifica como atividades específicas desenvolvidas em determinados locais, tal como o que ocorre nas salas de recursos. (BRASIL, 2008, p.3, grifos meus).

Ao considerar as diferenças existentes entre as formas de ações pedagógicas do professor de sala recursos e a falta de clareza nas definições do atendimento educacional especializado, supõe-se a necessidade urgente, não apenas dos professores, mas também da equipe escolar, em compreender quais os encargos destinados à educação especial e sua relação com o currículo escolar.

Dando prosseguimento ao Artigo 3º da Resolução 61/2014, a organização do APE far-se-á em turmas compostas por 10 aulas com, no máximo, cinco alunos; para

¹⁷ Conselheira do Conselho Nacional de Educação em 2007.

cada 10 aulas, 8 serão destinadas ao trabalho direto com o aluno e 2 serão reservadas para atribuições indiretas conceituadas em regulamentação específica expedida por Indicação publicada após essa Resolução.

Ancorada no § 2º do Artigo 58 da LDB 9394/96, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo mantém as classes especiais – CRPE em caráter de excepcionalidade para apoio permanente/pervasivo, ou seja, para alunos que, devido a grave deficiência, estão impossibilitados de frequentar a sala regular. E conta, na ausência de espaço físico para a instalação de Sala de Recursos, com os serviços de apoio itinerante, observando que esse atendimento deverá dirigir-se aos alunos de **uma única área de deficiência**, TGD ou superdotação.

A oferta da sala de recursos aos alunos da educação especial, deverá ocorrer mediante:

Artigo 6º - Constituem-se requisitos que devem constar da solicitação de autorização para oferta de Atendimento Pedagógico Especializado - APE sob a forma de Sala de Recursos:

I - comprovação da existência de demanda, mediante apresentação de:

a) avaliação pedagógica e psicológica, em caso de deficiência intelectual;

b) **laudo médico, no caso de deficiências** auditiva/surdez, física, visual, surdocegueira, transtornos globais do desenvolvimento e deficiência múltipla e múltipla sensorial;

c) avaliação pedagógica, complementada por avaliação psicológica, quando necessário, em casos de altas habilidades ou superdotação;

II - disponibilidade de **espaço físico** adequado e acessível, **em local não segregado**, que garanta acesso e integração de todos os alunos ao ambiente escolar. (SÃO PAULO, 2014, grifos meus).

Observa-se que a apresentação do laudo médico passa a ser uma exigência. Essa medida implica em que todas as escolas que possuem demanda e desejam beneficiar-se da oferta do Atendimento Pedagógico Especializado deverão remeter-se, antes, à área da saúde, para que os profissionais possam emitir os laudos. No caso dos alunos com deficiência visual, esses deverão apresentar um laudo contendo a descrição das medidas de acuidade visual – AV ou campo visual – CV; portanto, a avaliação funcional da visão, realizada pelo professor especializado, se não estiver acompanhada de uma avaliação clínica, não servirá de instrumento para a oferta dos APE's nas salas de recursos. O problema em questão não desconsidera o valor dos

dados clínicos, porém, é preciso levar em conta que, devido às dificuldades de acesso aos serviços de saúde de qualidade, as famílias poderão encontrar barreiras que dificultarão a emissão do diagnóstico (laudo), o que poderá prorrogar o atendimento dos alunos nas salas de recursos, dificultando o acompanhamento dos processos para a elaboração das ações conjuntas que possibilitam a execução das estratégias de adequações importantes à escolarização dos alunos com baixa visão.

Segundo as autoras Bruno e Mota (2001), no subsídio do *Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual*, divulgado pelo MEC/SEE:

A avaliação funcional realizada pelo pedagogo especializado é de fundamental importância para o diagnóstico e conduta oftalmológica porque, além de conter dados de observação do desempenho visual da criança em termos práticos e qualitativos, informa o nível de desenvolvimento global e principalmente, como a criança utiliza a visão residual para integração com as pessoas e com o mundo que a cerca. (BRASIL,2001, p.54, grifos meus).

Em outro artigo, denominado *O aluno portador de visão subnormal na escola regular: desafio para o professor?*, Gasparetto (2001) reforça o valor das informações emitidas na avaliação funcional realizada pelo professor, para os procedimentos clínicos:

No que diz respeito aos alunos portadores de visão subnormal, a avaliação funcional deverá ser realizada inicialmente de modo informal, observando-se o desempenho visual e recolhendo todas as informações que a família e os professores possam fornecer. **De posse dessas informações, deverá ser realizada a avaliação formal com a utilização de métodos clínicos.** (Gasparetto, 2001, p. 46, grifos meus).

Pretendo, por meio dessas referências, chamar a atenção para o seguinte fato: o trabalho do professor de sala de recursos, junto aos alunos com baixa visão, deve contar, segundo a própria Resolução, com o **apoio dos profissionais da área da saúde**; porém, ao apontar os laudos como uma exigência para a autorização da oferta do APE em sala de recursos, evidencia-se que os dados clínicos possuem um valor superior aos dados funcionais e pedagógicos, o que, de certa forma, desqualifica os dados emitidos pelo professor, que são, conforme expresso nas citações, de extrema

importância para o encaminhamento dos alunos aos profissionais da saúde. Se as duas avaliações devem caminhar juntas, cabe questionar quais são os motivos por que a lei coloca uma em detrimento da outra.

Nessa mesma direção, tratando das responsabilidades do professor, a Resolução estabelece que:

Artigo 9º - O professor especializado, que atue em Sala de Recursos, Itinerância ou CRPE, responsabilizar-se-á por:

I - atender o aluno, público-alvo da Educação Especial, na conformidade do que estabelece esta Resolução;

II - participar da elaboração da proposta pedagógica da escola;

III - realizar a avaliação pedagógica inicial dos alunos, público-alvo da Educação Especial, que **dimensionará a natureza e o tipo de atendimento indicado**, além do tempo necessário à sua viabilização;

IV - elaborar relatório descritivo da avaliação pedagógica inicial;

V - elaborar e desenvolver o Plano de Atendimento Individualizado;

VI - integrar os Conselhos de Classe/Ciclo/Ano/Série/Termo;

VII - oferecer apoio técnico-pedagógico ao professor da classe/aulas do ensino regular, indicando os recursos pedagógicos e de acessibilidade, bem como estratégias metodológicas;

VIII - participar de ações de formação continuada;

IX - manter atualizados os registros de todos os atendimentos efetuados, conforme instruções estabelecidas para cada área;

X - orientar os pais/responsáveis pelos alunos, bem como a comunidade, quanto aos procedimentos e encaminhamentos sociais, culturais, laborais e de saúde;

XI - participar das demais atividades pedagógicas programadas pela escola.

(SÃO PAULO, 2014, grifos meus).

Dos onze incisos que a lei apresenta, destaco dois deles: o primeiro, referente à realização da avaliação pedagógica inicial, e o segundo, sobre a participação dos professores de sala de recursos nas ações de formação continuada.

Sobre a avaliação inicial, o inciso III enfatiza que o professor terá a incumbência de “dimensionar a natureza e o tipo de atendimento indicado”; portanto, será necessário que, antes de realizar o atendimento, o professor tenha conhecimento da origem do que incide sobre as ações que deverão conduzir o seu trabalho. Se a natureza referida pela lei é a deficiência apresentada pelo aluno, considera-se, então, que o professor de sala de recursos deve possuir um conhecimento aprofundado sobre a área em que atua, o que infere que a sua formação, inicial ou continuada,

tenha contemplado todas as formas de domínios teóricos e práticos necessários para a sua atuação.

A respeito das ações de formação continuada, a Resolução prevê, supostamente, a participação do professor de sala de recursos na formação dos professores da sala regular. Cumpre destacar que essa tarefa pode ser considerada inovadora, visto que, até o presente momento, os documentos normativos não determinaram o papel do professor como um formador.

1.3 Instrução de 15 de janeiro de 2015: sobre as novas atribuições do professor de Sala de Recursos na Rede Estadual de Ensino/SP

Conforme as considerações realizadas até aqui, podemos salientar que um dos aspectos principais que rege a política da Educação Especial no Estado de São Paulo incide sobre a problemática que envolve a prática do professor de sala de recursos e o seu papel junto ao aluno com deficiência.

Ao verificar as ambiguidades impressas nas resoluções que determinam as atribuições do professor e ao mesmo tempo inviabilizam a realização da sua prática, considera-se primordial analisar os fundamentos que embasam essa política a fim de compreender os critérios e as normas que conduzem o trabalho do professor das salas de recursos.

Nessa tentativa buscarei investigar alguns pontos da Instrução expedida pela Coordenadoria de Gestão da Educação Básica em 14 de janeiro de 2015, que estabelece, a partir das determinações da Resolução SE 61/2014, os procedimentos a serem observados na escolarização de alunos com deficiência matriculados na Rede Estadual de Ensino. Com efeito, os parâmetros apresentados por este documento retratam a necessidade de discorrer sobre o trabalho do professor de sala de recursos de acordo com a **área da deficiência**, respeitando a organicidade da política da Educação Especial no Estado de São Paulo que, como já visto, segue a mesma lógica desde meados da década de 1980. Embora o documento contemple todas as deficiências, mantereí o foco no objetivo deste trabalho e trarei para a reflexão apenas as observações referentes ao aluno com deficiência visual.

Dando início ao exposto no presente documento, o primeiro dos onze itens relacionados traz a definição de deficiência visual com fundamentos no Decreto Federal 5.296/2004¹⁸.

1- DEFINIÇÃO DE DEFICIÊNCIA VISUAL

As deficiências se apresentam definidas nos Decretos Federais 3.298/1999 e 5.296/2004.

Segundo a alínea "c", do §1º, do artigo 5º, do Decreto Federal 5.296, de 02-12-2004, são consideradas pessoas com deficiência visual as que apresentam:

- 1.1- cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica;
 - 1.2- baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica;
 - 1.3- os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60;
 - 1.4- a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores.
- (SÃO PAULO, 2015)

A partir desta definição vemos que a Indicação aponta os dados clínicos/quantitativos da visão e não faz referência aos dados qualitativos, que demonstram, a partir do enfoque educacional, que a baixa visão, visão subnormal ou visão reduzida, manifesta-se quando “o resíduo visual permite ao educando ler impressos a tinta, desde que se empreguem recursos didáticos e equipamentos especiais.” (BRASIL, p.27, 1999). As autoras Bruna e Mota (2001), ao discorrer sobre esses dados, afirmam:

[...] a necessidade de relacionar a utilização máxima da visão residual com o potencial de aprendizagem da criança levou as Dras. Faye e Barraga a enfatizarem a necessidade de uma **avaliação funcional**, pela observação criteriosa da capacidade e desempenho visual da criança. Sob esse aspecto e, portanto, **para fins educacionais**, são por elas considerados:

Pessoas com baixa visão – aquelas que apresentam “desde condições de indicar projeção de luz até o grau em que a redução da acuidade visual interfere ou limita seu desempenho”. Seu processo educativo se desenvolverá, principalmente, por meios visuais, ainda que com a utilização de recursos específicos.

¹⁸ Este Decreto regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000 e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências (BRASIL, 2004).

Cegas – pessoas que apresentam “desde ausência total de visão até a perda da projeção de luz”. O processo de aprendizagem se fará através dos sentidos remanescentes (tato, audição, olfato, paladar), utilizando o Sistema Braille, como principal meio de comunicação escrita. (BRASIL, 2001, p. 34 grifos meus).

Conforme o exposto, a Indicação, ao conceber apenas as definições clínicas, omite os dados da avaliação funcional e desconsidera as informações proferidas nos materiais publicados pelo próprio Ministério da Educação, que tratam da relevância dos dados qualitativos-educacionais para identificar o desempenho visual dos alunos com baixa visão.

Embora os dados quantitativos sejam imprescindíveis para identificar o grau da deficiência, há comprovação de que pessoas com o mesmo grau de acuidade visual apresentam diferentes níveis de desempenho visual (BRUNO, 2001); portanto, a necessidade de unir as duas formas de avaliação, quantitativas e qualitativas, nos leva a crer que a avaliação realizada pelo professor de sala de recursos poderia ter sido contemplada como parte do processo de inserção/matriculação dos alunos com deficiência visual nas salas de recursos, especificamente os que possuem baixa visão.

A partir do item 5 o documento reforça que a *avaliação inicial*, compreendida também como uma avaliação funcional/qualitativa, só deverá ser realizada no ato da matrícula, ou seja, **após a apresentação do laudo oftalmológico** contendo as medidas de acuidade visual ou campo visual e/ou o diagnóstico esclarecendo as causas e o tipo de deficiência apresentados pelos alunos. Com isso, alunos que, por motivos diversos, como as dificuldades de acesso às consultas e ao acompanhamento oftalmológico, bem como o acompanhamento em instituições que realizam atividades de estimulação visual, poderão ficar sem o apoio da sala de recursos que, não raras vezes, acaba sendo o único meio de desenvolver as potencialidades relacionadas à visão.

5- AVALIAÇÃO INICIAL

Para estabelecer parâmetros de Atendimento Pedagógico Especializado - APE aos alunos que apresentam deficiência visual faz-se necessário que um professor especializado realize a avaliação inicial, conforme Anexos I e II desta Instrução, **a ser realizada no ato da matrícula do aluno na Sala de Recursos**, com reavaliação ao final de cada ano letivo. (SÃO PAULO, 2015, grifos meus).

Cumprido destacar, mais uma vez, que a crítica que venho tecendo a respeito das avaliações leva em conta a necessidade de conceber a prática da avaliação funcional da visão como um trabalho diferenciado que **integra as áreas clínica/médica e educacional**.

Acerca da avaliação inicial, os Anexos I e II¹⁹ apresentam alguns itens contendo dados considerados relevantes para traçar os objetivos dos APE's.

As diferenças existentes entre os Anexos apresentados na Resolução 11/2008 e os Anexos apresentados nesta Instrução são bastante significativas. Os anexos da Resolução 11/2008 solicitavam a descrição de dados contendo informações genéricas, válidas para todas as áreas da deficiência, já os apresentados neste documento, como podemos observar, solicitam informações mais precisas, voltadas exclusivamente para a área da deficiência visual, o que reforça a necessidade de uma atuação, por parte do professor de sala de recursos, que requeira o domínio das práticas específicas sobre os aspectos das funções visuais²⁰, bem como a utilização de instrumentos próprios para cada tipo de função a ser avaliada.

Ao identificar os elementos presentes na avaliação inicial, verifica-se que os dados relacionados aos conceitos pedagógicos ganham maior visibilidade. Nota-se que, se antes as informações estavam focadas nos aspectos gerais do aluno, centrados no comportamento, agora a relevância das informações incide sobre os dados específicos da deficiência, e que servirão de base para a elaboração do plano de *atendimento* individualizado - PAI, que, de acordo com o item 6:

[...] representa um instrumento para definição de metas e estratégias para atendimento dos alunos, a partir do processo inicial de avaliação. Deve nortear as ações de acesso e de habilidades na Sala de Recursos, apontando o trabalho a ser desenvolvido com o aluno, a partir de suas potencialidades e necessidades. (SÃO PAULO, 2015).

¹⁹ Os anexos da Instrução constam como anexos do presente trabalho.

²⁰ [...] "Funções visuais básicas (consciência e atenção visual, mediante a luz natural e artificial, a adaptação ao escuro, à luz e ao brilho), funções óculo-motoras (capacidade de fixação, seguimento visual e acomodação) e funções viso perceptivas (relacionadas com a assimilação, integração, decodificação e elaboração dos estímulos visuais presentes como também com a capacidade de generalizar e associá-los às experiências passadas." (BRASIL, p.57, 2001).

O proposto pelo ANEXO III sintetiza os pontos que devem ser contemplados no PAI, e impõe ao professor a responsabilidade de descrever quais *habilidades* deverão ser desenvolvidas pelo aluno durante sua permanência na sala de recursos. A análise do item 8 possibilita perceber que a prática docente, constituída pela ação que busca o desenvolvimento das *habilidades*, prioriza o ensino dos domínios das técnicas (soroban, braille, orientação e mobilidade, digitação e destreza no uso de recursos de informática) como forma de facilitar o acesso aos conteúdos escolares disponibilizados em apostilas, livros didáticos e diversos materiais digitalizados. Esse direcionamento representa um caminho para a compreensão do que se espera desse professor e de como o seu trabalho poderá contribuir no processo de escolarização do aluno com deficiência visual.

8- ATRIBUIÇÕES ESPECÍFICAS DOS PROFESSORES

Dentre outras atribuições, o professor especializado na área de deficiência visual deverá:

8.1- Atribuições específicas diretas

8.1.1- elaborar o Plano de Atendimento Individual - PAI (Anexo III), para cada aluno que frequentar a Sala de Recursos de deficiência visual;

8.1.2- favorecer experiências sensoriais e perceptivas (auditivas, olfativas, gustativas, táteis e cinestésicas);

8.1.3- trabalhar com as atividades de vida autônoma;

8.1.4- orientar a locomoção independente no ambiente escolar;

8.1.5- orientar quanto à escrita cursiva para o aluno cego;

8.1.6- ensinar leitura e escrita Braille;

8.1.7- ensinar a digitação padronizada;

8.1.8- promover situações que favoreçam o ajustamento pessoal e social;

8.1.9- trabalhar com os equipamentos específicos e com os programas específicos de informática;

8.1.10- desenvolver um programa de treinamento para a visão subnormal/baixa visão;

8.1.11- ensinar as técnicas do soroban adaptado.

8.2- Atribuições específicas indiretas

8.2.1- preparo de material Braille;

8.2.2- adaptação de material em relevo;

8.2.3- ampliação de textos e provas;

8.2.4- transcrições de textos e provas para o Braille;

8.2.5- transcrição de Braille para tinta;

8.2.6- gravação em MP3;

8.2.7- utilização do Mecdaisy ou qualquer outro recurso tecnológico. (SÃO PAULO, 2015, grifos meus).

A distribuição das tarefas pedagógicas estrutura-se em duas formas denominadas: atribuições específicas **diretas** e **indiretas**. Vale ressaltar que as “outras atribuições”, referenciadas na primeira linha do texto, estão elencadas no Artigo 9º da Res. 61/2014.

No que tange as **atribuições diretas**, essas equivalem ao trabalho a ser realizado junto **com o aluno**, por meio de atividades que possam auxiliá-lo na progressão das tarefas relacionadas à autonomia nas atividades de vida diária (AVD's), ao domínio da leitura e da escrita e às orientações de aspectos interpessoais. Dentre as indicações, julgo importante destacar uma delas, exposta no item 8.1.10, que trata do **desenvolvimento de um programa de treinamento para a visão subnormal/baixa visão**, e que pode gerar uma pequena desordem na compreensão do que podemos denominar “ações pedagógicas”.

Os serviços de **treinamento para a visão** em crianças e jovens com baixa visão requer um aprimoramento das práticas de estimulação vinculado aos aspectos considerados clínicos; desta forma, na qualidade de educadora e professora de sala de recursos, creio ser importante compreender os perigos que este tipo de orientação pode gerar na ação pedagógica de alguns professores. Assim, para melhor compreender essa “desordem”, me apoiarei em duas indicações; a primeira, elaborada por Bruno (2013), que aponta o papel do professor especializado nos diferentes níveis de ensino²¹; e a segunda, instituída pelo Conselho Nacional da Educação, em 2009, ao propor as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (2009).

Nas palavras da autora:

Papel do professor especializado no ensino fundamental e médio

- Orientar o processo de interação, comunicação e atitudes positivas diante da deficiência visual;.

²¹ Como as escolas Estaduais de São Paulo possuem classes apenas de Ensino Fundamental e Médio, elencarei apenas as recomendações voltadas aos professores de sala de recursos que atendem essa demanda.

reconhecer as diferenças e os caminhos de apreensão do real que as pessoas com deficiência visual utilizam, respeitando o tempo e o ritmo de próprio de cada um;

- Atender às necessidades do aluno dentro do princípio da individualização do ensino, sem, contudo, perder de vista a formação de grupo, o trabalho cooperativo e a participação em todas as atividades escolares;
- Propiciar aos alunos com deficiência visual a oportunidade de enriquecimento de experiências através da troca e do trabalho compartilhado com os demais alunos nas atividades de pesquisa, recreativas, nas oficinas de leitura, arte, teatro, cinema, jogos, passeios e excursões.
- Buscar estratégias didáticas e proporcionar recursos especiais que atendam às especificidades e necessidades educacionais especiais; a aquisição de recursos deve ser responsabilidade da escola e da educação especial;
- Refletir, analisar e avaliar a prática pedagógica em conjunto com o professor do ensino comum.
- Buscar uma relação positiva e articulada em a direção da escola, coordenação e demais professores;
- Proporcionar apoio e suporte à família através de entrevistas, reuniões para esclarecimentos sobre o potencial, as necessidades específicas e as dificuldades do aluno, envolvendo-o no processo educacional;
- Participar do planejamento geral do processo ensino-aprendizagem, da elaboração do Projeto Político Pedagógico e do Regimento Escolar;
- Pesquisar, junto com o aluno de baixa visão a adaptação de recursos auxiliares para a leitura de perto e longe (lentes especiais, lupas, telessistemas, C.C.T.V. – circuito de televisão), ou necessidade de contraste e controle de iluminação;
- Introduzir os recursos específicos necessários à aprendizagem do processo de leitura e escrita pelo Sistema Braille (reglete, máquina Braille).
- Introduzir o uso do cubaritmo e/ou Sorobã, como auxiliar da matemática.
- Realizar a adequação curricular e a adaptação dos materiais didáticos, tendo em vista o desenvolvimento dos processos conceituais;
- Introduzir o sistema de informática e os programas facilitadores do processo de comunicação, pesquisa e acesso à cultura e ao conhecimento;
- Elaborar, em conjunto com o aluno e família, um programa de atividades básicas de vida autônoma (VA) e orientação e mobilidade (OM);
- Assessorar o professor de educação física, a força muscular, a coordenação geral dos movimentos, o equilíbrio e a participação do aluno em práticas esportivas. (BRUNO, 2013, p. 148-149)

No documento oficial do MEC:

Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009)

Comparando as três publicações é possível verificar que, ao elaborar as indicações no âmbito da Educação Especial voltadas especificamente ao trabalho do professor especializado, o Estado de São Paulo apresenta incongruências que devem ser pontuadas. Se retomarmos a leitura das propostas do Artigo 9º da Res. 61/2014, veremos que esta, ao contemplar, ainda que de forma sucinta, o caráter multidisciplinar do trabalho pedagógico, mantém uma relação com as propostas de Bruno (2013) e do MEC (2009); no entanto, com a promulgação das “novas” diretrizes, publicadas na presente Indicação (2015), o Estado volta a enfatizar os aspectos focados na deficiência do aluno, destituindo, das atribuições diretas e indiretas específicas do professor, os fatores multidisciplinares que complementam o seu trabalho.

Caiado (2006) destaca as atribuições dos professores especializados, citando três esferas importantes que não podem ser consideradas isoladamente.

As atribuições desse professor são muitas. Primeiramente, podem-se citar em três esferas: **no atendimento direto com ao aluno, na produção e adaptação de material didático, no atendimento à comunidade escolar, professores, alunos, e funcionários**, para orientação e esclarecimento sobre a especificidade de seu trabalho e as necessidades do aluno com deficiência. Pode-se, ainda, ampliar as atribuições deste professor, se incluirmos a relevância desses serviços como campo de estágio na formação de novos professores e a necessidade do professor especializado produzir conhecimento nesta área de atuação. (CAIADO, 2006, p. 110, grifos meus)

A partir desta consideração, vemos que a Instrução aqui discutida elege sumariamente as duas primeiras esferas e negligencia a terceira, tornando as atribuições **diretas e indiretas** incompletas, portanto, empobrecidas.

Conhecer as particularidades e as capacidades visuais do aluno com baixa visão é tarefa indispensável; no entanto, não se pode perder de vista que a centralidade do trabalho pedagógico desenvolvido na escola é a aprendizagem dos conteúdos escolares. Desta forma, a descontinuidade e a falta de interlocução entre as propostas normativas elaboradas pelo Estado poderão gerar, para os professores, uma falta de clareza sobre o que de fato constitui o seu trabalho; pois aqueles que, isentos de um olhar crítico, aderirem estritamente ao que está proposto, poderão firmar suas ações em objetivos manifestos no treinamento do desempenho visual dos alunos, perdendo de vista a importância das ações articuladas que geram as condições concretas para o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos com baixa visão.

Diante da análise da legislação vigente e do percurso histórico realizado, podemos considerar que as propostas educacionais da Educação Especial do Estado de São Paulo vêm apresentando notáveis mudanças no âmbito das determinações que estabelecem o papel do professor de sala de recursos. Se antes as concepções referentes à ação pedagógica deste professor apresentavam-se de forma generalista, agora vemos um direcionamento dessa prática em conformidade com as normas oficiais, que dispõe a organização dos Serviços da Educação Especial por área da deficiência. Contudo, a análise acerca da asserção das práticas pedagógicas nas salas de recursos impressas nos documentos oficiais demonstra ambiguidades que devem ser amplamente discutidas. A falta de conexão entre os documentos

promulgados pelo Estado gera entraves que inviabilizam a compreensão dos mecanismos práticos necessários à escolarização do aluno com baixa visão.

Conhecer as técnicas para motivar o aluno a utilizar ao máximo o potencial residual consiste numa importante tarefa, porém, faz-se necessário esclarecer a função pedagógica deste processo, considerando fatores que envolvem o currículo escolar, as orientações estabelecidas no diálogo com professores da sala regular e o enriquecimento das experiências culturais que se efetivam na expressiva participação do aluno em todas as atividades escolares.

Por fim, resta questionar quais concepções teóricas e metodológicas fundamentam as orientações estabelecidas pelo Estado de São Paulo em seus documentos oficiais, de forma a compreender o impasse que ainda se sustenta sobre as diferenciações entre as concepções clínicas (terapêuticas) e pedagógicas, no trabalho com os alunos com baixa visão.

CAPÍTULO 2 - O TRABALHO EDUCATIVO ESCOLAR COM OS ALUNOS COM BAIXA VISÃO: ASPECTOS PEDAGÓGICOS E CLÍNICOS

2.1 Definições Funcionais e Educacionais

As definições funcionais da visão são aquelas que caracterizam o desempenho visual do indivíduo de acordo com sua capacidade de executar as suas tarefas por meio da visão, ainda que apresente alguma alteração no sistema visual.

De acordo com estudos e pesquisas de Barraga (1965), já citados neste trabalho, a capacidade de enxergar não é inata, mas depende de uma série de habilidades aprendidas com as experiências estabelecidas com o meio; desta forma, a eficiência visual não depende diretamente da acuidade visual, pois são as experiências vivenciadas no cotidiano e as condições do ambiente que levarão ao desenvolvimento e a melhora da utilização do resíduo visual.

Em 1963 Natalie Barraga apresentou seu primeiro estudo científico em que postulou que o uso da visão e a eficiência visual eram processos aprendidos e poderiam ser ensinados, e que a baixa visão não era uma entidade estática no olho nem era exclusivamente relacionada com a medida de acuidade, mas era na verdade suscetível à mudança no processo de aprendizagem e comportamento funcional. (CHOU, 2010, p.327)

O funcionamento visual de um indivíduo portador de visão subnormal está relacionado com a maior ou menor capacidade para utilizar o resíduo visual na realização de tarefas cotidianas. (GASPARETTO, 2001, p.45)

O material *Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão*, publicado pelo MEC, define a baixa visão como:

[...] alteração da capacidade funcional da visão, decorrente de inúmeros fatores isolados ou associados, tais como: baixa acuidade visual significativa, redução importante do campo visual, alterações corticais e/ou de sensibilidade aos contrastes, que interferem ou que limitam o desempenho visual do indivíduo. A perda da função visual pode se dar em nível severo, moderado ou leve, podendo ser influenciada também por fatores ambientais inadequados. (BRASIL, 2006, p.16)

Do ponto de vista educacional:

ABORDAGEM EDUCACIONAL

A comprovação de que portadores do mesmo grau de acuidade apresentam níveis diferentes de desempenho visual e a necessidade de relacionar a utilização máxima da visão residual com o potencial de aprendizagem da criança, levou as Dras. Faye e Barraga a enfatizarem a necessidade de uma avaliação funcional, pela observação criteriosa da capacidade e desempenho visual da criança. Sob esse aspecto e, portanto, para fins educacionais, são por elas considerados: Pessoas com baixa visão – aquelas que apresentam “desde condições de indicar projeção de luz, até o grau em que a redução da acuidade visual interfere ou limita seu desempenho”. Seu processo educativo se desenvolverá, principalmente, por meios visuais, ainda que com a utilização de recursos específicos. (Ibid)

Para a Organização Mundial da Saúde (1993), o enfoque educacional caracteriza a pessoa com baixa visão como aquela pessoa que utiliza ou é potencialmente capaz de utilizar a visão para o planejamento ou a execução de tarefas. (GASPARETTO, 2010, p.347)

O funcionamento visual de um indivíduo portador de visão subnormal está relacionado com a maior ou menor capacidade para utilizar o resíduo visual na realização de tarefas cotidianas. (GASPARETTO, 2001, p.45)

As definições funcionais e educacionais consideram as pessoas com baixa visão como **potencialmente capazes de realizar tarefas por meio do canal visual**; no entanto, os fatores biológicos e ambientais relacionados às alterações da capacidade visual devem ser reconhecidos tanto pela área da saúde como pela educação.

Buchalla (2010), ao definir os diferentes tipos de classificações internacionais (CID e CIF), utilizadas pela área médica como instrumentos para traduzir as condições da saúde das pessoas, enfatiza o importante papel das avaliações que permitem observar **qualitativamente** o desempenho visual das pessoas com baixa visão. Para ela:

[...] a incapacidade não pode ser vista apenas como uma condição de saúde, para a qual os profissionais se voltam com objetivo de cura ou adaptação do indivíduo. A incapacidade deve ser considerada também como um conjunto complexo de condições, muitos dos quais criados

pelo próprio ambiente social e , assim, caracterizado como problema social. (BUCHALLA, 2010, p.27)

A partir desta definição, que assume a importância do meio social na caracterização da pessoa com deficiência, vemos a necessidade de investir, de forma consciente e planejada, na organização de um ambiente que favoreça o desenvolvimento, a interação e a participação das pessoas com baixa visão em todos os espaços, com principal atenção à escola.

A OMS, de acordo com dados da população mundial no ano de 2002, estima que mais de 161 milhões de pessoas tenham deficiência visual. Deste total, 124 milhões teriam baixa visão e 37 milhões seriam cegas. Para cada pessoa cega há uma média de 3,7 pessoas com baixa visão. (Haddad; Sampaio, 2010, p. 12)

Nos países em desenvolvimento, a deficiência visual na infância ocorre, principalmente, em decorrência de fatores nutricionais, infecciosos e falta de tecnologia apropriada. Nos países com renda *per capita* intermediária as causas são variadas e observa-se a retinopatia da prematuridade como causa emergente de cegueira, com maior prevalência nos países da América Latina e Leste Europeu. (Haddad; Sampaio, 2010, p.15)

Segundo dados do Censo Escolar 2012, cerca de 110 mil alunos com deficiência visual estão matriculados na Educação Básica, contabilizando 12 mil cegos e 98 mil com baixa visão. No Estado de São Paulo, os dados mostram um total de 14 mil, sendo 2 mil com cegueira e 12 mil alunos com baixa visão.

Estudos desenvolvidos no âmbito do projeto de pesquisa intitulado “*A escolarização de alunos com deficiência e rendimento escolar: uma análise dos indicadores educacionais em municípios brasileiros*”, vinculado ao Observatório da Educação (CAPES), mostram o índice de matrícula dos alunos com deficiência visual de acordo com dados do Censo Escolar nos anos de 2007 a 2012.

Total de Matrícula no Brasil de alunos com deficiência visual na Educação Básica, por etapa de ensino – 2012

Nível de Ensino	Cegueira	Baixa Visão
Educação Infantil e Pré-Escola	752	4166
Ensino Fundamental de 8 anos	4828	53396
Ensino Médio	954	8022
Educação Profissional	113	504
EJA	1525	10303
Total	8172	76391

Tabela 1 – Dados apresentados no IV Encontro Interinstitucional de Pesquisa: Políticas Públicas e escolarização de alunos com deficiência (2014)

Total de Matrícula de alunos com deficiência visual na Educação Básica, por etapa de ensino, no Estado de São Paulo – 2012

Nível de Ensino	Cegueira	Baixa Visão
Educação Infantil e Pré-Escola	171	736
Ensino Fundamental de 8 anos	924	6618
Ensino Médio	162	1743
Educação Profissional	15	159
EJA	174	583
Total	1446	9839

Tabela 2 – Dados apresentados no IV Encontro Interinstitucional de Pesquisa: Políticas Públicas e escolarização de alunos com deficiência (2014)

Total de matrícula de alunos com deficiência visual nas escolas Estaduais – 2012

Tipo de Deficiência	Brasil	São Paulo
Cegueira	4184	575
Baixa Visão	29155	5427

Tabela 3 – Dados apresentados no IV Encontro Interinstitucional de Pesquisa: Políticas Públicas e escolarização de alunos com deficiência (2014)

Em relatório encaminhado pela Coordenadoria de Informação Monitoramento e Avaliação Educacional de São Paulo (CIMA), em 2014²², cerca de 2.017 alunos com deficiência visual estão **matriculados na rede estadual de ensino**; desses alunos, 327 cegos e 1650 baixa visão.

Já os dados encaminhados pelo Centro de Apoio Pedagógico Especializado, em abril de 2015, apresentam um total de 597 alunos com deficiência visual **matriculados nas salas de recursos da Rede Estadual de Ensino**, a planilha não especifica quantos cegos e quantos baixa visão, porém, se considerarmos o total de alunos matriculados na Rede, com o total de alunos matriculados nas salas de recursos, admitindo que o Atendimento Educacional Especializado em sala de recursos perpassa todos os níveis e modalidades de ensino, podemos concluir que cerca de 1420 alunos com deficiência visual não receberam este atendimento nas escolas Estaduais de São Paulo.

2.2 Definições Clínicas

Reiterando a proposta deste trabalho, que é discutir pontos significativos a respeito da prática pedagógica do professor de sala de recursos junto aos alunos com baixa visão, faz-se necessário discorrer sobre alguns aspectos que possibilitam aprofundar questões que definem a baixa visão e nos auxiliam na formulação e sistematização das propostas pedagógicas, a fim de proporcionar melhores condições de aprendizagem para esses alunos.

Antes de discorrer sobre a temática das definições de baixa visão, é importante esclarecer que tratar os aspectos clínicos da deficiência não significa negar as questões culturais e sociais que interferem significativamente no aprendizagem e desenvolvimento desses alunos, mas compreender que o trabalho pedagógico do professor de sala de recursos necessita do diálogo permanente com outras áreas do conhecimento para auxiliar no processo de identificação dos elementos constitutivos das características individuais do aluno, que corroboram com a diminuição de barreiras que restringem o acesso e a apropriação do conhecimento.

²² Informação fornecida via email pelo Núcleo Braille de Marília-SP (MENDONÇA, 2015)

A inclusão educacional do alunos com baixa visão pressupõe a ação conjunta e o envolvimento de profissionais das áreas da saúde e educação, para garantir que todos os aspectos da deficiência visual sejam abordados. (Gasparetto, 2010, p.350).

É importante que o professor especializado conheça essa classificação para interpretação do relatório oftalmológico, mas não deve ser utilizada como parâmetro para inclusão de alunos em programas de baixa visão. (BRASIL, 2001, p.34)

De acordo com Silvia Veiztman, o termo *baixa visão* foi criado em 1953, pelo médico oftalmologista Gerard Fonda, considerado o pioneiro dessa subespecialidade nos Estados Unidos. A substituição da terminologia *visão subnormal* ocorreu oficialmente em 1976, durante uma assembleia da OMS. (Veiztman, 2000, p.3)

Estudos de Haddad e Sampaio (2010), sobre as definições de deficiência visual, apontam que até a década de 1980 o principal dado avaliativo empregado para os efeitos legais da baixa visão era a acuidade visual; porém, nos últimos 20 anos, os profissionais da área clínica observaram que dados isolados não refletiam aspectos importantes da condição da pessoa com deficiência visual. Desta forma, passou-se a adotar aspectos da funcionalidade e da qualidade de vida dessas pessoas.

Apesar deste importante avanço, que considera a avaliação da funcionalidade da visão em termos qualitativos, o laudo oftalmológico, documento obrigatório para a matrícula de alunos com baixa visão nos serviços de apoio pedagógico especializado, apresenta medidas quantitativas de acuidade visual que deverão ser interpretadas, pelo professor especializado, da seguinte forma:

Valores de Acuidade Visual de acordo com as classes de resposta visual propostas na 9ª Revisão da Classificação Internacional das Doenças (1978)

Baixa Visão moderada	Acuidade visual de 20/80 a 20/160
Baixa Visão grave	Acuidade visual de 20/200 a 20/400
Baixa Visão profunda	Acuidade visual de 20/500 a 20/1000

Tabela 4 -Adaptação do texto: Fundamentos da Baixa Visão (Veiztman, 2000)

A representação do índice de acuidade visual em números fracionários, 20/60, por exemplo, significa que a pessoa com baixa visão enxerga, a uma distância de 20 pés (6 metros), o que uma pessoa de visão normal veria à distância de 60 pés (18 metros). Desta forma, quanto maior o denominador, mais baixa é a acuidade visual.

Em abril de 2002, o Conselho Internacional de Oftalmologia adotou algumas normas quanto às definições de deficiência visual, descritas no relatório *“Visual Standards - Aspects and Ranges of Vision Loss, with emphasis on Population Surveys”*²³. A respeito das terminologias, foram adotadas as seguintes classificações:

- **Cegueira** – empregada para perda total da visão e para condições nas quais o indivíduo se utilize, de forma predominante, dos recursos de substituição da visão.
- **Baixa Visão** – empregada para níveis menores de perda visual, nos quais o indivíduo possa ser auxiliado, de forma significativa, por recursos para melhor Resolução visual.
- **Deficiência visual** – empregada quando a diminuição da visão é caracterizada por perda de função visual (como acuidade visual, campo visual, etc.) por alterações orgânicas. Muitas dessas funções visuais podem ser mensuradas quantitativamente.
- **Visão Funcional** – empregada para descrever as habilidades da pessoa no uso de sua visão para o desempenho de tarefas de sua vida diária. Essas atividades podem ser descritas de forma qualitativa.
- **Perda Visual** – empregada como termo genérico, tanto para perda total quanto parcial, caracterizado pela deficiência visual ou por perda funcional. (Haddad e Sampaio, 2010, p. 7)

Segundo a 10ª revisão de Classificação Estatística Internacional das Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-10)²⁴, considera-se baixa visão:

Quando o valor da acuidade visual corrigida no melhor olho é $< 0,3$ e $\geq 0,05$ ou seu campo visual é $< 20^\circ$ no melhor olho com a melhor correção óptica [...] A presente categorização baseia-se nas recomendações realizadas no ano de 1972 pelo Grupo de Estudo para a Prevenção da Cegueira da OMS. (Ibid, p. 8)

²³ Tradução: Resultados visuais: aspectos e variação da perda da visão baseados em pesquisa populacional.

²⁴A CID constitui uma das mais bem-sucedidas classificações já construídas; útil não apenas como ferramenta para as estatísticas de saúde mas também como arsenal para a epidemiologia. É utilizada em larga escala por um grande número de países e serve como base para as adaptações clínicas, como as realizadas nos EUA, Austrália e Alemanha. (BUCHALLA, 2010, p.22). No Brasil, a 10ª revisão de Classificação Estatística Internacional das Doenças entrou em vigor em 1 de janeiro de 1996.

Propostas de mudanças nas definições e classificação de deficiência visual vêm sendo discutidas pela Organização Mundial da Saúde; dentre estas, considere-se a substituição do termo “baixa visão”, da CID, pelas categorias de deficiência visual subdivididas em níveis 1, 2 e 3 (perda grave, moderada e leve). Essas propostas poderão incorporar a CID-11 que será lançada em 2015.

Proposta da OMS para ser incorporada na CID-11 (2015)

H54.1	Deficiência visual grave, binocular
H54.2	Deficiência visual moderada, binocular.
H54.3	Deficiência visual leve ou ausência de deficiência visual, binocular.

Tabela 5 -**Proposta da OMS para ser incorporada na CID-11**
Adaptação do Texto: Aspectos Globais da Deficiência Visual (Haddad e Sampaio, 2010)

Uma das definições mais conhecidas e utilizadas pelos profissionais que atuam nos Serviços de Atendimento à Baixa Visão é a definição de *Bangkok* (1992):

A pessoa com baixa visão é aquela que apresenta, após tratamento e/ou correção óptica, diminuição de sua função visual e tem valores de acuidade visual <0,3 à percepção de luz ou um campo visual < 10° de seu ponto de fixação, porém usa ou é potencialmente capaz de usar a visão para o planejamento e/ou execução de uma tarefa. (Ibid, p.8)

Esta definição é utilizada também nos materiais publicados pelo Ministério da Educação direcionados à formação de professores para o estudo a respeito da deficiência visual. (BRASIL, 2001, p. 35).

No Brasil, a definição de deficiência visual foi legitimada pelo Decreto nº 5.296, publicado no Diário Oficial da União em 4 de dezembro de 2004.

Art. 5º - Deficiência visual compreende a cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho e com a melhor correção óptica, a situação na qual a somatória da medida do campo visual em ambos olhos for igual

ou menor que 60^{o25}, ou a ocorrência simultânea de qualquer uma das condições anteriores. (BRASIL, 2004)

Em abril de 2002, na Austrália, o Conselho Internacional de Oftalmologia elaborou uma classificação para uso dos médicos e profissionais que trabalham com pessoas com deficiência visual. Esta Classificação pode, de certa forma, facilitar a leitura dos laudos oftalmológicos pelos professores especialistas, porém, é importante ressaltar que a abordagem clínica não se constitui como única ferramenta de avaliação das capacidades visuais, e que esta deve ser complementada com dados funcionais, conforme veremos a seguir.

Classificação ICO – *International Council Ophthalmology*

Visão Normal	= ou > 0,8	≥20/25
Perda visual leve	< 0,8 a ≥ 0,3	< 20/25 a ≥ 20/63
Perda visual moderada -BV	< 0,3 a ≥ 0,125	<20/63 a ≥ 20/160
Perda visual grave - BV	< 0,125 a ≥ 0,05	<20/160 a ≥ 20/400
Perda visual profunda - BV	< 0,05 a ≥ 0,02	<20/400 a ≥ 20/1000
Perda visual próxima a cegueira - BV	< 0,02 a ≥ NLP*	< 20/1000 a NLP
*No Light Perception (sem percepção de luz)		
BV = baixa visão		

Tabela 6 – **Classificação ICO – *International Council Ophthalmology*** (Corn;Lusk, p.18, 2010)

Conhecer as definições clínicas de baixa visão é parte da formação profissional do professor de sala de recursos, pois, como apresentado no Capítulo 1 da presente dissertação, o laudo oftalmológico ainda é uma exigência para a matrícula desses alunos nos serviços de apoio pedagógico especializado; portanto, é necessário que o professor especializado compreenda o que esses laudos apresentam, ainda que a história tenha nos mostrado que pessoas com o mesmo grau de acuidade visual²⁶

²⁵ Pode-se afirmar que o Decreto nº 5.296 foi baseado na CID-10, com exceção da medida de Campo Visual.

²⁶ Acuidade Visual é uma medida da resolução, ou seja, da capacidade de discriminar detalhes. Na maior parte das vezes a acuidade visual refere-se a “acuidade de reconhecimento”, uma função visual mais complexa. (Lindstedt, 2000, p. 48)

apresentam diferentes níveis de desempenho visual (BRASIL, 2001, p.34), o que torna indispensável, além do laudo clínico, a apresentação dos resultados da avaliação funcional, com dados descritivos-qualitativos da capacidade e desempenho visual.

2.3 A competência técnica e o compromisso político do professor de sala de recursos: implicação na escolarização dos alunos com baixa visão

Após dois anos de trabalho na sala de recursos para alunos com deficiência visual, foi possível constatar a complexidade que se exige no atendimento voltado aos alunos com baixa visão. O questionamento a respeito da atuação do professor especialista nas Salas de Recursos surge a partir da premissa de que parte destes professores desconhecem as particularidades visuais apresentadas pelos alunos e, por isso, costumam utilizar recursos pedagógicos iguais para necessidades diferentes.

Além das questões de âmbito pedagógico, é de conhecimento dos profissionais que atuam na área da visão que as medidas de acuidade visual (AV) e campo visual (CV), já apresentadas na presente dissertação, são as principais funções visuais que definem se o aluno apresenta ou não baixa visão.

Ao professor especializado, a leitura e compreensão do laudo oftalmológico, bem como o conhecimento sobre a causa da deficiência dos alunos, são imprescindíveis na orientação da prática pedagógica, pois, a partir destas informações, o professor irá fundamentar a análise dos resultados apresentados na avaliação funcional da visão e, em alguns casos, poderá também contestar laudos que podem estar equivocados e sugerir novos encaminhamentos.

Apesar das definições claras e objetivas a respeito da baixa visão, é comum a existência/permanência de alunos matriculados em salas de recursos que possuem algum tipo de dificuldade para enxergar, mas que não se enquadram nas definições estabelecidas pelos órgãos legais, educacionais ou clínicos. Essa constatação foi certificada após diálogos com professores da área, em encontros realizados no CAPE (Centro de Apoio Pedagógico Especializado), durante o ano de 2012. Nos dias 1 e 2 de junho do referido ano, palestras ministradas pelas terapeutas Ana Lucia Pascali Rago e Luciana Pinto Cardoso, ambas fisioterapeutas do setor de visão subnormal da

Santa Casa da Misericórdia de São Paulo, tiveram como tema: “Estratégias para entender como aprende o aluno com baixa visão”. Os questionamentos levantados pelos professores a respeito da criação de melhores estratégias para a inclusão dos alunos com baixa visão demonstravam a grande expectativa em aprofundar o tema. Na ocasião, muitos docentes relataram a ausência dos laudos com o diagnóstico dos alunos e desconheciam qualquer tipo de intervenção precoce realizado fora do contexto escolar.

Posteriormente à participação no seminário, diante da necessidade de aperfeiçoar a minha própria formação docente, participei do processo seletivo e ingressei no curso de especialização em baixa visão oferecido pela Santa Casa de São Paulo, voltado para a formação de pedagogos e profissionais da área da saúde. O trabalho realizado no setor de visão subnormal, onde cumpri estágio, somando um total de 320 horas, contribuiu consideravelmente para minhas intervenções pedagógicas realizadas na sala de recursos. Este conjunto de experiências suscitou uma série de questionamentos, principalmente sobre a forma como eu avaliava e conduzia as orientações dadas aos pais e professores a respeito das necessidades dos meus alunos.

A análise do histórico dos SAPE's nos sistemas educacionais brasileiros permite considerar que a formação e capacitação dos professores impõe-se como uma das principais exigências para alcançar a qualidade nos serviços oferecidos aos alunos que apresentam NEE (Necessidades Educacionais Especiais). A prática pedagógica dos docentes que atuam nas salas de recursos necessita de constantes releituras e adequações a fim de atingir o conjunto de intenções exigidas pelas diretrizes nacionais e também pelas constantes transformações sociais.

Dentre as diversas atribuições da equipe escolar, que inclui o encaminhamento dos alunos para as salas de recursos, a avaliação pedagógica caracteriza-se como instrumento necessário para o deferimento da inclusão do aluno com deficiência nos serviços oferecidos pelos APE's. A respeito deste assunto, o artigo 6º da Resolução 61/2014 determina que:

Artigo 6º - Constituem-se requisitos que devem constar da solicitação de autorização para oferta de Atendimento Pedagógico Especializado - APE sob a forma de Sala de Recursos:

I - comprovação da existência de demanda, mediante apresentação de:

- a) **avaliação pedagógica** e psicológica, em caso de deficiência intelectual;
- b) laudo médico, no caso de deficiências auditiva/surdez, física, visual, surdocegueira, transtornos globais do desenvolvimento e deficiência múltipla e múltipla sensorial;
- c) **avaliação pedagógica**, complementada por avaliação psicológica, quando necessário, em casos de altas habilidades ou superdotação; (SÃO PAULO, 2014, grifos meus)

Diante desta prerrogativa, é importante salientar que, nos casos dos alunos que apresentam deficiências sensoriais, como é o caso dos alunos com baixa visão, a avaliação pedagógica não é o único instrumento a ser considerado, pois o que irá confirmar se o aluno possui as características necessárias para a matrícula na sala de recursos de DV é a avaliação funcional da visão (AVF). Conforme a autora Marilda Bruno, a avaliação funcional da visão:

[...] é um processo de observação informal do comportamento visual da criança em relação ao nível de consciência visual, da qualidade da recepção/assimilação/integração e elaboração dos estímulos visuais em termos receptivos e conceptuais. (BRUNO, 1993, p. 29-30)

Desta forma, torna-se imprescindível que o professor conheça os pontos mais significativos da AFV e tenha total competência para realizar o encaminhamento do aluno ou justificar a sua não permanência na Sala de Recursos.

“Conhecer compreensivamente as características dos avaliados é, sem dúvida alguma, uma habilidade decisiva no processo de execução de um planejamento educacional que dê conta de tomar todas as providências necessárias que permitam a remoção de barreiras para a aprendizagem e para a participação efetiva do aluno”. (BRASIL, 2006)

A partir dos relatos e experiências supracitados, o desenvolvimento da problemática do subitem que discute **a formação do professor de sala de recursos e sua implicação na escolarização dos alunos com baixa visão**, trará como fundamento teórico a Pedagogia Histórico-Crítica desenvolvida por Dermeval Saviani. Essa corrente teórica nos auxilia na concepção do professor enquanto sujeito que reconhece em seu trabalho o compromisso que engloba o domínio adequado do saber

e das formas de transmiti-lo de forma apropriada aos alunos. Ao professor tido como especialista em deficiência visual, o domínio das técnicas de ensinar se relaciona dialeticamente com os conteúdos escolares, pois diz respeito ao conhecimento dos recursos que se traduzem, no cotidiano escolar, em instrumentos de aprendizagem.

Além dos recursos, a necessidade em conhecer, ainda que de forma sucinta, os principais aspectos visuais do aluno, poderá contribuir para o estreitamento do diálogo com diferentes áreas e para as orientações pedagógicas que servirão como base no reconhecimento do aluno enquanto sujeito que, diante de suas especificidades, é capaz de aprender.

Conforme apresentado no texto introdutório desta pesquisa, a descontinuidade no processo de formação dos professores da educação especial resulta no desconhecimento de componentes importantes para a avaliação e acompanhamento da aprendizagem escolar dos alunos com baixa visão. Contudo, é indispensável compreender que o conhecimento acerca das condições visuais dos alunos não significa sobrepor a deficiência ao desenvolvimento social e cultural desses indivíduos, mas considerar que, a partir deste conhecimento, será possível encontrar caminhos para tornar exequível aquilo que, na falta de uma compreensão alargada sobre a dimensão social e cultural da deficiência, poderia ser considerado improvável.

Segundo Vygotsky (2011), a diminuição das funções biológicas serve de estímulo para a busca de caminhos alternativos que conduzem a pessoa com deficiência a construção de um novo sistema de equilíbrio posto em uma nova ordem.

Toda a psicologia da criança anormal foi construída, em geral, pelo método da subtração das funções perdidas em relação à psicologia da criança normal. Para substituir essa compreensão, surge outra, que examina a dinâmica do desenvolvimento da criança com deficiência partindo da posição fundamental de que o defeito exerce uma dupla influência em seu desenvolvimento. Por um lado, ele é uma deficiência e atua diretamente como tal, produzindo falhas, obstáculos, dificuldades na adaptação da criança. Por outro lado, exatamente porque o defeito produz obstáculos e dificuldades no desenvolvimento e rompe o equilíbrio normal, ele serve de estímulo ao desenvolvimento de caminhos alternativos de adaptação, indiretos, os quais substituem ou superpõem funções que buscam compensar a deficiência e conduzir todo o sistema de equilíbrio rompido a uma nova ordem. (Vygotsky, 2011, p. 869)

Nesta abordagem, a deficiência do sujeito é considerada em sua forma potencial, ou seja, as dificuldades transformam-se em instrumentos orientadores do trabalho pedagógico e culminam na elaboração de meios alternativos de adaptação vistos como meios compensatórios. Desta forma, um aluno com baixa visão terá acesso aos meios de aprendizagem, desde que os conhecimentos teóricos e práticos, por parte do professor especializado, possam atender plenamente as necessidades dos alunos por meio da oferta de recursos materiais e também das ações colaborativas que atribuem novos significados para as formas de olhar e compreender a própria deficiência. Corroborando com Vygotsky, Laplane e Batista (2008) salientam que a ausência ou deficiência da visão:

"não impede o desenvolvimento, embora possa limitar, principalmente, a sua dimensão social. Para combater esse efeito (secundário) da deficiência visual é preciso investir de forma consciente e planejada na organização de um ambiente que promova a interação social e a participação dessas crianças." (LAPLANE; BATISTA, 2008, p.214)

A discussão posta por Saviani (2008, p.29) ao elucidar as diferenças existentes entre a pedagogia tecnicista, de caráter meramente reprodutivista e a pedagogia histórico-crítica, comprometida com o ato de ensinar com vistas a emancipação do sujeito, nos permite uma reflexão acerca da problemática existente no campo da educação especial ao discutimos a relação entre o clínico e o pedagógico no trabalho do professor de sala de recursos. Saviani, ao assumir a importância da competência técnica como compromisso político, parte da análise concreta de situações postas no cotidiano escolar por meio da observação de professores que, no ato de ensinar, dominam mal os conteúdos a serem transmitidos e, por vezes, desconhecem os elementos básicos dos princípios que regem a educação escolar. Essa mesma realidade é sentida em nossas salas de recursos ao observarmos professores mal formados, que, por desconhecerem as condições físicas, sensoriais, psíquicas e sociais de seus alunos, deixam de contribuir significativamente com sua aprendizagem, atribuindo à deficiência a justificativa pela ineficiência do seu trabalho. No entanto:

Não se trata, pois, de deslocar a responsabilidade pelo fracasso escolar que atinge as crianças das camadas trabalhadoras para os

professores, escamoteando o fato de que eles também são vítimas de uma situação social injusta e opressora. Isso não pode, porém, impedir-nos de constatar que sua condição de vítima se expressa também, embora não somente, pela produção de sua incompetência profissional. (SAVIANI, 2008, p.31)

A reflexão acerca dos resultados insatisfatórios - produto do nosso trabalho - cria situações que inevitavelmente transformam nossos valores (SAVIANI, 2013, p.43). Avançar no conhecimento e domínio das técnicas de ensinar é trazer para a nossa prática o sentido político inerente a ela. "A competência técnica é um momento do compromisso político [...] A competência técnica é uma das (não a única) formas através das quais se realiza o compromisso político (SAVIANI, 2008, p.35).

Para os professores de salas de recursos, que trabalham diretamente com alunos com deficiência, a competência técnica, "o saber fazer bem", está diretamente vinculado com o compromisso político de "ensinar bem" àqueles que historicamente estiveram excluídos da escola. Portanto, conhecer os nossos alunos, oferecer suporte pedagógico e aperfeiçoar nosso processo de formação, é reconhecer no nosso trabalho uma ferramenta eficaz de superação.

Retomando a análise do objeto desta pesquisa, o primeiro obstáculo que se interpôs diretamente à minha prática foi a dificuldade em descobrir quem eram os alunos e de que forma eu poderia ensiná-los. Ao buscar os laudos com informações a respeito das condições visuais de cada um, encontrava apenas receituários com prescrição de óculos que, devido a sua natureza útil, não apontavam nenhum tipo de direcionamento para minha ação pedagógica. Constatada a ausência desses documentos, passei a interperar quais eram os critérios utilizados para efetivar a matrícula desses alunos, já que a apresentação do laudo constitui exigência obrigatória nesse processo. Dada a necessidade de encontrar o ponto de partida para a minha prática, comecei a estudar algumas formas de iniciar a avaliação funcional da visão (AFV), porém, sem saber o real significado desta ação.

Comecei os testes com base no Módulo 11 do Curso de Formação para Professores ofertado pela EFAP, antes de ingressar na rede. Elenquei alguns materiais, apresentei diferentes formas de contraste, cores, tamanhos de letras e

diferentes fontes de textos. O material, embora sucinto, foi de extrema importância para aquele momento.

Notei algumas diferenças na forma como cada aluno se posicionava diante do material exposto. Alguns se aproximavam bastante, outros mantinham uma distância relativamente grande em relação ao objeto, o que deixava dúvidas se sua permanência na sala era mesmo necessária; outros, ainda, enxergavam letras muito pequenas a curta distância, porém, não conseguiam encontrar uma bola, de tamanho grande em alto contraste, se esta estivesse fora do campo de visão.

Desta prática inicial ou, como nos diz Saviani, do ponto de partida, emergiam novos problemas traduzidos em novas perguntas. Afinal, se os alunos possuíam diferentes formas de enxergar, porque os materiais eram todos padronizados? Necessitariam todos os alunos de letras com caracteres ampliados, linhas reforçadas, lápis 6B e lupa? Assim como os alunos com dificuldades na aprendizagem são equivocadamente matriculados na sala de alunos de deficiência intelectual, não estariam alunos apenas com erros refrativos (uso de óculos) matriculados erroneamente na sala de deficiência visual?

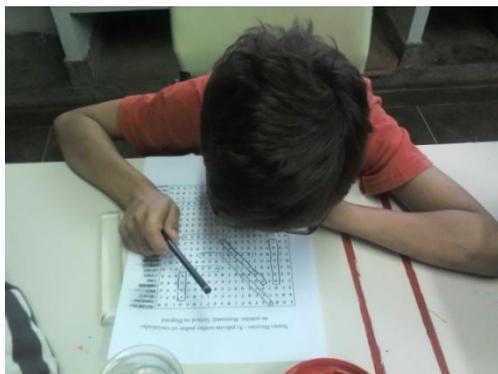
Apresento, nas Figuras 1, 2, e 3 alunos matriculados na sala de recursos realizando atividade iguais, com comportamentos visuais explicitamente distintos.

Figura 1



Fonte: Registros de Campo
Aluno 1

Figura 2



Fonte: Registros de Campo
Aluno 2

Figura 3



Fonte: Registros de Campo
Aluno 3

Conforme é possível analisar, o tamanho da letra impressa na atividade não favorecia a leitura dos alunos, apesar disso, o aluno da Figura 1 não aproxima o rosto da folha e parece ler com facilidade, o mesmo não ocorre com os alunos da Figura 2 e 3. Essas observações de tarefas cotidianas oferecem pistas importantes para o planejamento das ações a serem desenvolvidas.

Na figura 4, vemos uma atividade lúdica em que o Aluno 1 continua apresentando o mesmo tipo de comportamento, move as peças do jogo sem aproximar o rosto do tabuleiro, enquanto o aluno 2 inclina o corpo e aproxima a cabeça do tabuleiro. Sua ação demonstra um esforço, ainda que pequeno, para enxergar.

Figura 4



Fonte: Registros de Campo
Atividade Pedagógica aluno 1 e 2

Vejamos: o Aluno 1 parece enxergar bem mas, apesar disso, a confirmação das respostas visuais observadas só poderiam ser confirmadas mediante a apresentação de um laudo, demonstrando que o diálogo entre as áreas da saúde e da educação revela-se, para a educação especial, uma prática importante para os nossos alunos.

Tendo em vista a necessidade de encontrar respostas, redigi um documento solicitando aos pais de todos os alunos um laudo contendo as seguintes informações:

Quadro 2 - Solicitação de laudo médico

Solicitação de Laudo Médico

A equipe do SAPE (Serviço de Apoio Pedagógico Especializado), da EE "Abilio Fontes da cidade de Itapetininga SP, vem por meio deste documento solicitar a V.Sr^a o encaminhamento do laudo contendo o diagnóstico oftalmológico do aluno (a):

O SAPE tem como principal objetivo auxiliar os alunos com cegueira ou baixa visão a desenvolver com qualidade as atividades pedagógicas propostas pelo currículo escolar, para que este trabalho seja realizado com êxito é necessário realizar adaptações que estejam plenamente de acordo com as necessidades dos nossos alunos, em especial os que apresentam baixa visão. Com este objetivo solicitamos maiores esclarecimentos com as seguintes informações:

- Diagnóstico sobre a causa da baixa visão
- Acuidade visual (em termos quantitativos)
- Campo visual (se houver alteração)
- Informações complementares a respeito das alterações das funções visuais, bem como, sugestões de adaptações necessárias para auxiliar o aluno no desempenho das atividades escolares.

Certos de sua colaboração, agradecemos desde já e estimamos votos de consideração e respeito.
Equipe Pedagógica da EE [REDACTED]

Ligia Maria Nogueira Oliveira
 Prof^a da Sala de Recursos para alunos com deficiência visual.

Quadro 2 - Solicitação de laudo médico
 Fonte: Diário de Campo

Em abril de 2013, recebi o primeiro laudo oftalmológico que, felizmente, confirmou hipótese advinda dos resultados apresentados no acompanhamento pedagógico do Aluno 1.

Figura 5

O paciente ouve este e outra hoje 09/04/13
 neste tempo.

- Apresenta oclusão visual na correção de
 20/40 olho direito
 20/30 olho esquerdo.

I.V.I

- Causas da dificuldade visual principalmente em
 olho direito: estrabismo (esotropia) + ambliopia.

- Gra. da Refracção:

OD: +3.25 - 2.50 180°
 OE: +4.00 - 3.00 175°

Fonte: Arquivos da professora da sala de recursos
 Laudo Oftalmológico do Aluno 1

Nota-se que o laudo não é descritivo, porém, apresenta, além do diagnóstico (estrabismo), as medidas de AV, que, de acordo com as informações apresentadas no capítulo 2 da presente pesquisa, não correspondem à baixa visão, pois o valor da definição clínica de baixa visão, necessária para a matrícula dos alunos, limita-se nos valores fracionários acima de 20/60 no melhor olho com a melhor correção óptica.

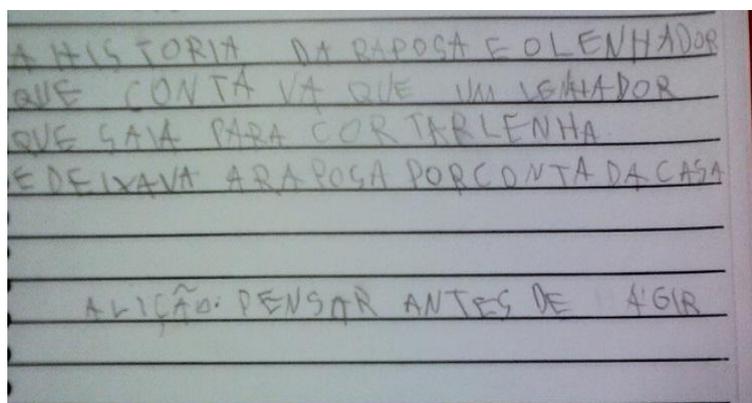
Portanto, os valores 20/30 e 20/40, apontados na Figura 5, demonstram que o aluno, apesar de apresentar uma diminuição da AV, não apresentava baixa visão. No entanto, o compromisso com a educação escolar do ano levou-me a identificar quais os motivos que o levaram a receber o atendimento pedagógico especializado.

Caio (nome fictício) apresentava algumas dificuldades relacionadas ao aspecto motor. Realizar atividades como amarrar os tênis, segurar o lápis, abrir e fechar uma tampa, recortar papel, alinhar placas com formas geométricas, dentre outras, eram difíceis de ser executadas. A restrição de suas capacidades motoras, havia afetado a fala (troca do "R" pelo "L") e também a função óculo-motora (estrabismo). Em conversa com os pais, solicitei encaminhamento para fonoaudióloga e fisioterapeuta e enfatizei que naquele momento eles não deveriam exigir do filho uma letra perfeita, já que este era um dos motivos pelos quais se justificava a "defasagem/incapacidade" do aluno. Era necessário compreender que sua forma de escrever se relacionava com sua capacidade motora. Assim, surgia a necessidade de rever alguns conceitos para assegurar que a criatividade do aluno não fosse bloqueada por motivos não significativos. Sugeri, naquele ano, que algumas tarefas de escrita pudessem ser realizadas no notebook e me comprometi a realizar um plano educacional com atividades com fins pedagógicos que favorecessem o desempenho das capacidades motoras.

Criar padrões idealizados de comportamento nos impede de conhecer as potencialidades existentes em todos os alunos; essa ação deve ser contestada e trazida para o diálogo e reflexão dos agentes escolares, considerando a importância de conceber a totalidade e completude do sujeito, reconhecendo-o como ser histórico, capaz de dar novos passos e aprender constantemente.

A idealização é também uma referência para identificação e julgamento do que não é condizente com aquilo que se almeja para cada indivíduo em seu grupo social. O padrão ideal é utilizado para qualificar sua própria negação, sustentando as formas de significar determinadas condições, atributos e papéis sociais que caracterizam o distanciamento do indivíduo daquilo que é idealizado e das expectativas nele depositadas em um dado contexto. Em outras palavras, o ideal de homem sustenta a produção do distanciamento, da incompletude, de seres humanos faltosos. (MELETTI, 2013, p.2013)

Figura 6



Fonte: Diário de campo
Escrita do Aluno 1

Figura 7





Fonte: Diário de campo

Atividades Pedagógicas: geoplano, jogo das cinco Marias, exercício de coordenação motora fina

A reflexão e a análise baseadas na experiência inicial do meu trabalho constataam a necessidade de uma formação que proporcione ao professor o domínio das técnicas de ensinar para auxiliar no acompanhamento das tarefas pedagógicas dos alunos que apresentam baixa visão. A questão da leitura dos laudos e dos encaminhamentos requerem um olhar sensível, acompanhado de condições objetivas. Essas condições, quando revestidas de competência técnica e compromisso político, proporcionarão o alcance do objetivo do apoio pedagógico especializado, centrado na oferta de uma educação escolar que permita a todos os alunos o domínio do saber elaborado, metódico e sistematizado, construído historicamente pelo conjunto dos homens.

A partir dessa discussão inicial, aprofundarei, no terceiro e último capítulo, as particularidades que singularizam o processo de aprendizagem escolar dos alunos com baixa visão.

Capítulo 3 - O ALUNO COM BAIXA VISÃO NA ESCOLA: PARTICULARIDADES QUE SINGULARIZAM O PROCESSO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO.

Compreendendo a dimensão complexa do trabalho pedagógico do professor de sala de recursos, apresentarei, neste capítulo, a análise dos dados recolhidos no período em que se estendeu a pesquisa (2012 a 2015). Os documentos aqui apresentados fazem parte do acervo de registros da sala de recursos coletados por mim na função que estabeleci para este trabalho, a de professora/pesquisadora.

A análise dos dados fundamenta-se em teorias cujo método permite reconhecer a influência que os processos cotidianos exercem na ação do homem; sendo assim, é no decorrer da prática educativa que se estabelecem as novas formas de trabalho com fins de atingir os propósitos da escola, a aprendizagem de todos os alunos.

No processo dialético de conhecimento da realidade, o que importa fundamentalmente não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico social. (FRIGOTTO, 1994, p.81)

No primeiro Capítulo foram apresentados os anexos das Resoluções Paulistas como forma de compreender como a legislação promulgada pela Rede Estadual de Ensino reflete na prática pedagógica do professor de sala de recursos. Alguns desses documentos serão agora revistos com a finalidade de analisar os registros contidos neste material, como forma de compreender o movimento existente no trabalho educativo escolar.

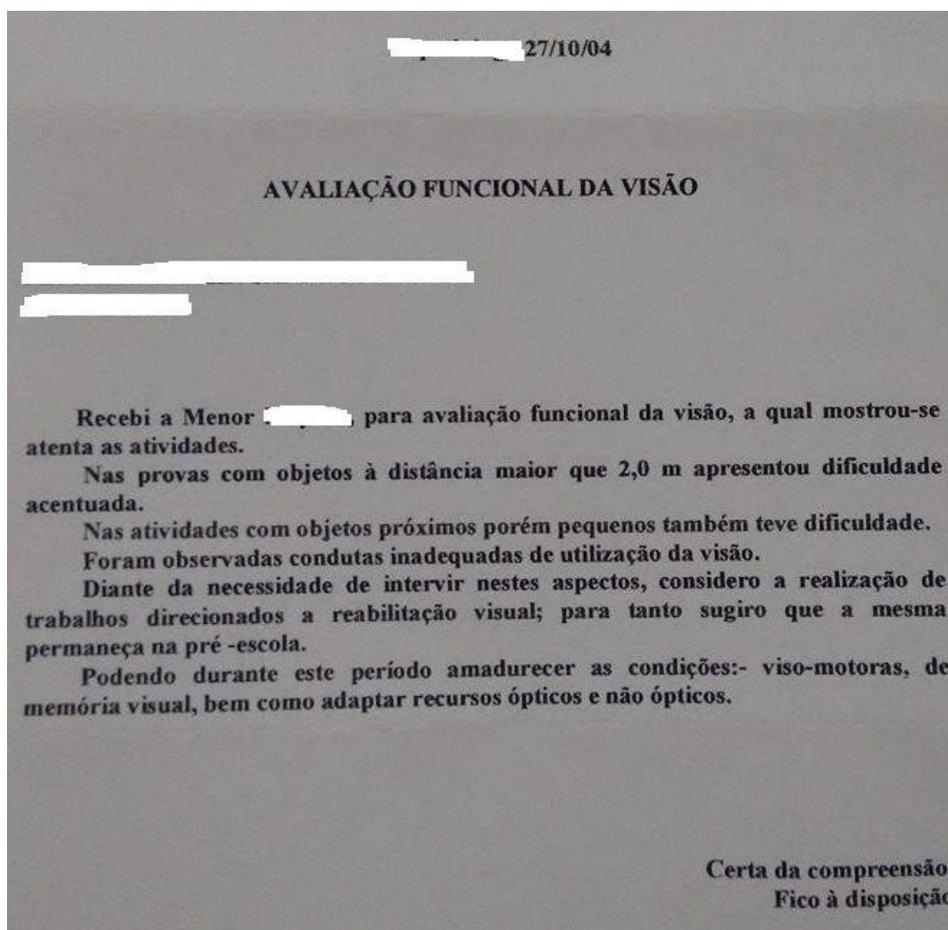
3.1 A prática pedagógica do professor de sala de recursos: caminho para a transformação

Situação 1

Vejam a primeira situação: a aluna Mariana (nome fictício), que mostra o problema que as salas de recursos enfrentam ao serem regidas por um sistema que

prioriza os laudos clínicos em detrimento das avaliações pedagógicas e funcionais e o impacto que isso causa na aprendizagem e desenvolvimento dos nossos alunos.

Figura 8

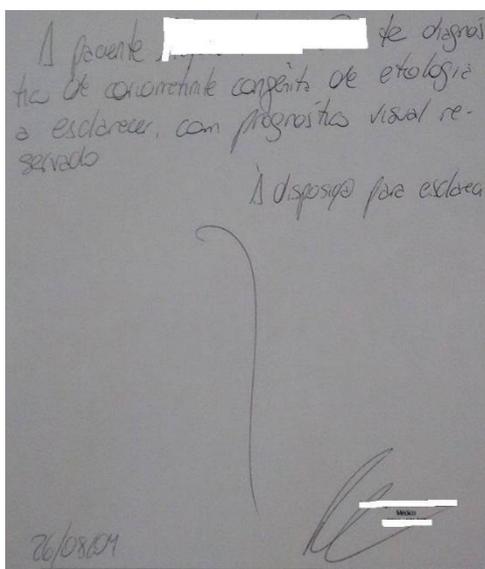


Avaliação Funcional da Visão 27/10/2004

Fonte: Arquivos da sala de recursos pesquisada²⁷

²⁷ Todos os arquivos, apresentados neste capítulo foram coletados no acervo documental da sala de recursos pesquisada; sendo assim, não será necessário distinguir a fonte em todas as imagens e demais documentos.

Figura 9



Primeiro laudo contendo o diagnóstico da aluna: “coriorretinite congênita de etiologia a esclarecer²⁸”

26/08/2004

A análise dos documentos demonstra claramente a importância que a Avaliação Funcional da Visão exerce no trabalho pedagógico do professor de sala de recursos. O diagnóstico clínico (Figura 9) não traz as medidas de Acuidade Visual que, de acordo com as normas estabelecidas pela legislação educacional, definem quantitativamente o grau de aptidão da visão residual, apenas descreve o diagnóstico e a causa da baixa visão. Já na Avaliação Funcional da Visão (Figura 8) vemos que a professora da sala de recursos esclarece a dificuldade da aluna em enxergar a média distância e realiza o encaminhamento para um trabalho complementar conjunto, direcionado a reabilitação visual. Além disso, reforça a necessidade de dar continuidade às atividades pré-escolares como forma de amadurecimento das condições visomotoras e da memória visual, enfatizando a utilização dos **recursos ópticos e não ópticos** como instrumentos facilitadores no processo de aprendizagem da aluna, no momento com 6 anos de idade.

²⁸ A coriorretinite é uma patologia causada por herpes simples e citomegalovírus, geralmente é semelhante à toxoplásmica, com acometimento macular bilateral e mau prognóstico visual. (JUNIOR, 2006, p.89)

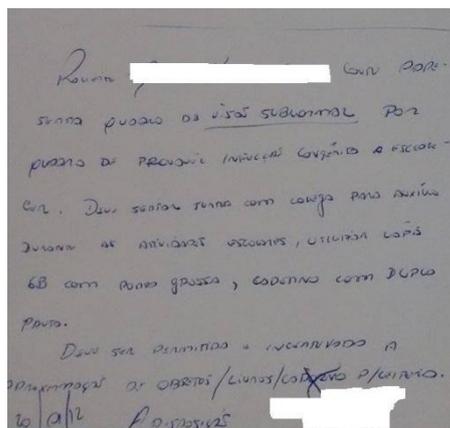
Passados 8 anos da apresentação do laudo e da AFV supracitados, logo após meu ingresso como professora da sala de recursos, redigi, no primeiro bimestre de 2012, o primeiro relatório oficial da aluna, contendo as seguintes observações:

**Quadro 3: Relatório de aluno com base no Anexo III da Resolução 11 de 2008
(1º Bimestre 2012)**

SALA DE RECURSOS / ITINERÂNCIA - PORTIFÓLIO DE ATENDIMENTO FICHA DE ACOMPANHAMENTO BIMESTRAL E INDIVIDUAL DO ALUNO	
Item 1 – Informações Gerais:	
Nome do aluno:	████████████████████████████████████████
Escola de matrícula: EE Prof.	████████████████████████████████████████
Escola da Sala de Recursos:	████████████████████████████████████████
Série: 7º Ano	
Forma de atendimento: (X) Sala de Recursos () Itinerância	
Bimestre: 1º Bimestre 2012	
 Item 2 – Quais os objetivos dos atendimentos no bimestre? Foram alcançados?	
<p>Os objetivos propostos para o 1º Bimestre foram alcançados parcialmente. ████████ apresenta deficiência visual acentuada, porém, é resistente na utilização dos materiais necessários para o desempenho das atividades. Não utiliza prancha de leitura, caderno com pautas ampliadas, lápis 6B e nenhum outro tipo de material adaptado. A aluna chora e torna-se agressiva quando lhe é oferecido tais materiais.</p> <p>Para que os objetivos propostos fossem alcançados, mesmo que parcialmente, foi necessário realizar um trabalho lento e com tranquilidade, depois de muita insistência, a aluna conseguiu dar início as atividades propostas, adquiriu confiança nos colegas da classe e demonstrou bastante satisfação em participar e concluir as atividades.</p> <p>██████████ certamente necessitaria da escrita no sistema braille, mas para alcançar esse objetivo, será necessário um trabalho contínuo e conjunto com a família e com toda a equipe pedagógica da escola.</p>	

Observa-se que, apesar de presumir a dificuldade da aluna em realizar tarefas por meio do canal visual, a afirmação da não objetivação das metas centraram-se na **resistência da aluna em não utilizar os recursos**, até então entendidos, por mim, como necessários para sua participação nas atividades escolares. O mesmo ocorreu com relatório clínico entregue para a escola no início do ano letivo:

Figura 10



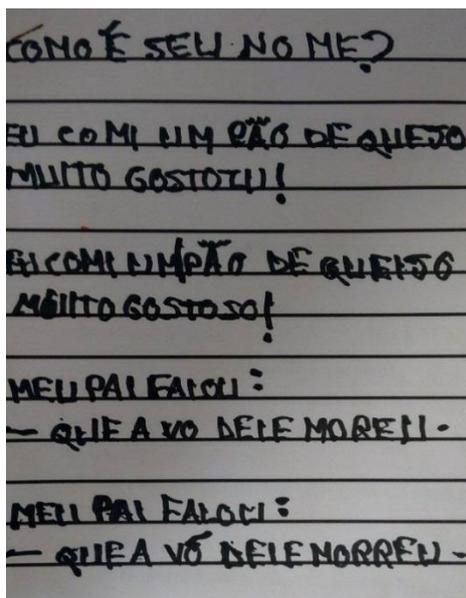
Relatório oftalmológico entregue à escola no primeiro bimestre de 2012
(relatório redigido em 20/01/2012)

Descrição do laudo: Apresenta quadro de visão subnormal por quadro de provável infecção congênita a esclarecer. Deve sentar com colega para auxílio durante as atividades escolares, utilizar lápis 6B com ponta grossa, caderno com dupla pauta. Deve ser permitida e incentivada a aproximação de objetos/livros/cadernos para leitura.

Em conformidade com o exposto no Anexo III, a descrição médica **também indica a utilização do caderno com pauta ampliada e lápis 6B como recurso para as atividades escolares**. As medidas de AV novamente não aparecem. Vejamos a escrita da aluna:

Figuras 11 e 12





Atividade de escrita da aluna (sinais de pontuação)

Na Figura 11 nota-se que a aluna aproxima os olhos do material para realizar a atividade; as linhas, com pautas duplas, foram seguidas corretamente, porém, o lápis 6B, **sugerido nos documentos pedagógico e clínico**, mostrou-se um instrumento ineficaz para a prática da escrita e da leitura, pois, ao terminar de escrever, Mariana não conseguiu ler as frases e as palavras escritas por ela mesma. Ao questionar os professores da sala regular sobre os motivos que levavam a aluna a não participar das atividades, falas similares eram continuamente repetidas: preguiça, medo, falta de interesse, etc.

Amiralian (2004), ao discutir sobre as dificuldades afetivo-emocionais das pessoas com baixa visão, afirma:

A ausência de clareza sobre como essas crianças percebem o mundo os levavam a considerar as dificuldades da criança como decorrentes de outras incapacidades pessoais, e não de sua limitação para enxergar. As dificuldades de realização, tanto as que se referiam às tarefas escolares como a comportamentos sociais eram, na maioria das vezes, computadas à ineficiência, à incapacidade mental ou à falta de vontade. (AMIRALIAN, 2004, p.20)

Durante as conversas com a mãe da aluna, foi relatado que Mariana havia sido alfabetizada pelo tato; a alfabetização aconteceu em casa, os pais faziam o contorno

das letras na palma das mãos da filha, que depois reproduzia em tinta. O compromisso político da escola deixou de existir, o ato de ensinar projetou-se para alguém cujo afeto e cuidado tornou possível a realização de uma tarefa própria do professor. Como nos alerta Saviani, o professor precisa olhar para o seu aluno como indivíduo vivo, inteiro, concreto, sem concluir que este aluno, por não se encaixar nos moldes estabelecidos pela maioria, deve ser negligenciado e destituído do direito de aprender.

O professor lida com o indivíduo concreto que é síntese de inúmeras relações sociais. Assim, esse aluno não se enquadra nos modelos descritos pela psicologia, pois o indivíduo empírico é uma abstração, pressupõe um corte onde se definem determinadas variáveis que compõem o objeto estudado. O professor não pode fazer esse tipo de corte. O aluno se depara diante dele vivo, inteiro, concreto. E é em relação a esse aluno que ele tem de agir. (SAVIANI, 2015, p.40)

A partir dessa situação, realizei novamente a avaliação funcional que comprovou a hipótese da ineficiência do material impresso em tinta, ou escrito com lápis 6B. Com auxílio da lupa eletrônica a aluna leu palavras em tamanhos “extra grandes”, ou seja, impossíveis de serem impressas em cadernos ou livros utilizados em sala de aula.

Figura 13



AFV (visão de perto) - Lupa eletrônica

Mediante essas observações, surgiram as seguintes **problematizações**:

- A não participação nas atividades estavam estritamente vinculadas ao descompromisso da aluna ou os materiais indicados pelos professores das sala

de recursos e pelos laudos clínicos é que não estavam de acordo com suas reais necessidades?

Com esse questionamento iniciei, ainda em 2012, o ensino do método de escrita em braille e do ábaco soroban. Apesar dos laudos apontarem a **visão subnormal** como diagnóstico, o trabalho com recursos destinados a crianças cegas começou a mostrar resultados. Contudo, houve grande resistência por parte da aluna em assumir sua “nova” condição visual. Conhecer o “novo” método de leitura e escrita revelou uma nova forma de ser e de interagir com o mundo. Assim, foi difícil desconstruir a esperança mantida pela aluna, de “escrever com letra de mão” e realizar tarefas como seus colegas com baixa visão realizavam, pois sua forma de pensar e agir era resultado de um processo de construção apoiado pelas “falas” de profissionais que insistiram na indicação de recursos inapropriados.

Os danos causados pelo atraso no ensino e pela inadequação dos recursos propostos são incalculáveis, tendo em vista que a vida escolar da aluna, da educação infantil até o final do ensino fundamental, foi marcada por inúmeros julgamentos que fizeram recair sobre ela a responsabilidade pela não participação nas atividades escolares.

Figura 14



Aluna com baixa visão aprendendo braille

A seguir, no **Quadro 3**, veremos alguns fatores resultantes da mudança nas estratégias pedagógicas da professora da sala de recursos.

**Quadro 4: Relatório de aluno com base no Anexo III da Resolução 11 de 2008
(2º Bimestre 2012)**

SALA DE RECURSOS / ITINERÂNCIA - PORTIFÓLIO DE ATENDIMENTO FICHA DE ACOMPANHAMENTO BIMESTRAL E INDIVIDUAL DO ALUNO
<p>Item 1 – Informações Gerais: Nome do aluno: ██████████ Escola de matrícula: ██████████ Escola da Sala de Recursos: ██████████ Série: 7º Ano Forma de atendimento: (X) Sala de Recursos () Itinerância Bimestre: 2º Bimestre</p>
<p>Item 2 – Quais os objetivos dos atendimentos no bimestre? Foram alcançados?</p> <p>Os objetivos propostos para o 2º Bimestre foram todos alcançados. Durante a realização das atividades foram realizados vários diálogos informais a fim de despertar na aluna a consciência das condições da sua deficiência. A aluna passou então a compreender a necessidade de conhecer e aprender o código de escrita em Braille.</p> <p>Logo no início do bimestre a aluna teve seu primeiro contato com o alfabeto móvel em Braille, a aluna teve uma atitude positiva diante da descoberta do material que possibilitou a compreensão de um novo modelo de leitura e escrita em que os olhos não são necessários.</p> <p>As atividades para iniciar a aluna no novo método de leitura e escrita, foram realizadas a partir de orientações do curso de Braille que estou cursando junto com a professora da Sala de Recursos de DI, professora ██████████ na Diretoria de Ensino. Através deste material, foram realizadas atividades com caça-palavras, escrita com alfabeto móvel em braille e introdução da escrita com a máquina perkins. A aluna está entusiasmada com o novo recurso.</p> <p>Para o próximo bimestre, continuaremos as atividades de aprendizagem do braille com a introdução do ensino no ábaco matemático soroban.</p> <p>Desta forma, considera-se que este bimestre foi muito positivo. A aluna teve mudanças significativas de comportamento, tanto no que diz respeito a aprendizagem como na socialização e atividades em grupo.</p>
<p>Item 3 – Foi necessária alguma intervenção especial? Qual?</p> <p>Sim. A aluna foi encaminhada para o CEPREVI (Centro de Pesquisa e Reabilitação Visual <i>Itapetininga</i>), e já deu início as atividades de informática com o sistema DOSVOX. A aluna é atendida todas quartas-feiras no horário das 9:30 às 11:00.</p>

O **Quadro 4** mostra como a adequação dos materiais pedagógicos pode ser determinante na aprendizagem dos alunos com deficiência. A instrumentalização da prática pedagógica compreendida neste trabalho como a utilização dos saberes sistematizados dos professores de sala de recursos deve contar com a análise crítica da realidade por meio de diálogos entre a família, a escola, os alunos e os profissionais que atuam nas áreas clínicas e de reabilitação. Os dados revelados por meio da análise do cotidiano constituem importantes instrumentos para a compreensão dos fenômenos que se escondem “por trás” da realidade revelada empiricamente. Conforme ressalta Saviani (2008, p.35) é na competência técnica do professor que se

efetiva o compromisso político assumido teoricamente, é na prática transformadora que se insere a organização dos meios materiais e dos planos concretos de ação.

Aprendizagem: o ponto culminante da prática educativa

Passados dois anos de intenso trabalho com a aluna Mariana, em julho de 2014 a descrição do ANEXO III revelou os seguintes resultados:

Quadro 5 - Relatório de aluno com base no Anexo III da Resolução 11 de 2008 (3º Bimestre – 2014)

SALA DE RECURSOS / ITINERÂNCIA - PORTFÓLIO DE ATENDIMENTO FICHA DE ACOMPANHAMENTO BIMESTRAL E INDIVIDUAL DO ALUNO	
Item 1 – Informações Gerais:	
Nome do aluno:	██████████
Escola de matrícula:	██████████
Escola da Sala de Recursos:	██████████
Série:	8ª série
Forma de atendimento:	(X) Sala de Recursos () Itinerância
Bimestre:	3º Bimestre 2014
Item 2 – Quais os objetivos dos atendimentos no bimestre? Foram alcançados?	
<p>Os objetivos foram alcançados. A aluna participou ativamente das atividades propostas na sala de recursos.</p> <p>Devido a necessidade de aprimoramento do braille, sorobã e informática, o atendimento da aluna passou a ser realizado em 6 horas semanais.</p> <p>██████████ teve um avanço significativo nas atividades de digitação, consegue digitar com autonomia, insere letras maiúsculas, utiliza acentuação gráfica, conhece o teclado numérico e já administra funções como: salvar documentos, mudar a fonte, procurar documentos, iniciar o computador e abrir arquivos. Em casa, a aluna já começou a navegar na internet com o dosvox. Na sala de recursos utilizamos apenas o NVDA.</p> <p>No sorobã a aluna realiza com autonomia operações de adição, subtração e multiplicação com mais de um algarismo no multiplicador. Iniciaremos no 4º Bimestre a divisão. Não avançamos no braille, a aluna possui ainda bastante resistência, porém continuarei estimulando e motivando a aluna a compreender a importância do braille nas atividades de leitura e escrita.</p>	

A leitura do relatório mostra o avanço da aluna no que se refere a aprendizagem da leitura e da escrita em braille, e de outros recursos pedagógicos que possibilitaram um melhor aproveitamento dos conteúdos curriculares.

Figura 15



Leitura da aluna em braille

Figura 16



Aluna digitando texto (ditado) com sintetizador de voz NVDA

Figura 17



Aluna em sala de aula regular utilizando sorobã para a realização de cálculos matemáticos

Nota-se que o trabalho, realizado durante quatro anos, culminou em práticas e aprendizagens significativas. Porém, apesar dos avanços, inúmeros desafios ainda deverão ser superados. Isto implica reconhecer que a qualidade do trabalho e a formação dos profissionais (professores e médicos) responsáveis pelas orientações dos recursos escolares necessários à escolarização dos alunos com baixa visão deve

ser amplamente discutida, pois o impacto deste trabalho na vida desses alunos não pode ser negligenciado, uma vez que podem ser decisivos para o fracasso e/ou sucesso, não apenas escolar, mas na vida como um todo.

Para ratificar esta afirmação, apresento a primeira produção textual redigida pela aluna no 1º ano do Ensino Médio. Apesar de o texto não ter nenhuma relação direta com os conteúdos escolares, pois resultou de uma conversa espontânea em que pedi para que a aluna escrevesse uma experiência de vida considerada importante para ela, é possível extrair do “pequeno texto” considerações importantes para nossa reflexão.

eu aprendi que quando eu quero que de certo augumacoisa eu tenho que pensar positivo senpre eu senprre quis mostrar para todos que eu éra diferente mas agora minha vida mudou com pletamentestou mudada senpre que auguen entrava nomeu quarto eu sentava benlonge da tv tinha vergoonha mas agora eu sento benperto da tv infin estou mudada sou a [REDACTED] que ciaceitou .

Produção escrita da aluna

O texto demonstra a capacidade de comunicação da aluna por meio da escrita, porém, os erros ortográficos resultantes de todo o processo histórico escolar apontam para uma considerável defasagem em relação à idade/série.

Os dados confirmam que quanto mais cedo as necessidades forem identificadas, menores serão os prejuízos; quanto mais próximas das necessidades dos sujeitos, melhores serão as indicações feitas pelos profissionais que auxiliam no trabalho pedagógico dos alunos com baixa visão.

Situação 2

A segunda situação corresponde ao aluno Alex (nome fictício) com baixa visão por toxoplasmose congênita.

De acordo com as primeiras observações, feitas no 2º Bimestre de 2012, o desempenho visual do aluno apresentava o seguinte resultado:

Quadro 6 - Relatório de aluno com base no Anexo III da Resolução 11 de 2008

2º Bimestre de 2012

SALA DE RECURSOS / ITINERÂNCIA - PORTFÓLIO DE ATENDIMENTO FICHA DE ACOMPANHAMENTO BIMESTRAL E INDIVIDUAL DO ALUNO	
<p>Item 1 – Informações Gerais: Nome do aluno: ██████████ Escola de matrícula: EE Prof. ██████████ Escola da Sala de Recursos: EE ██████████ Série: 7ª Série Forma de atendimento: (X) Sala de Recursos () Itinerância Bimestre: 2º Bimestre</p>	
<p>Item 2 – Quais os objetivos dos atendimentos no bimestre? Foram alcançados?</p> <p>Os objetivos propostos para o Bimestre foram:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Favorecer o desenvolvimento da eficiência visual do aluno. - Incentivar o aluno a utilizar os recursos ópticos necessários para o bom desempenho em sala de aula. - Dar auxílio nas matérias pedagógicas em que possui dificuldades. <p>Os objetivos propostos para esse semestre foram alcançados parcialmente. O aluno esteve em licença desde a terceira semana de aula devido a uma cirurgia para retirada de apendicite. Devido às faltas do aluno no primeiro bimestre, não foi possível realizar uma avaliação diagnóstica precisa em relação à sua aprendizagem, pois não foi encontrado em seu prontuário nenhum laudo que esclarecesse os problemas visuais do aluno.</p> <p>Após algumas semanas de observação, foi possível levantar algumas hipóteses em relação ao desempenho visual do aluno, considerando os seguintes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realiza fixação visual com posicionamento de cabeça. - Necessita aproximar o rosto para realizar leitura de perto. - Nas atividades de escrita consegue realizar a coordenação olho-mão e escreve corretamente entre as pautas do caderno. - Consegue manter a fixação com posicionamento de cabeça e predominância da visão periférica. - Não realiza leitura de longe. <p>As considerações acima, sugerem algumas hipóteses sobre as causas que levam o aluno a não ter um bom desempenho da aprendizagem em sala de aula.</p> <p>Durante os atendimentos realizados foi possível constatar que ██████████ não faz um bom uso dos resíduos visuais, necessita sempre da ajuda de algum colega para realizar a leitura dos textos, não interpreta o que escreve, e possui dificuldade acentuada na realização de cálculos matemáticos.</p> <p>Após verificar o desempenho do aluno nas atividades propostas, foi introduzido o uso do telescópio para leituras de longe, e da lupa de mão para leitura de perto. O aluno não possui habilidades para o uso desses recursos em sala de aula, por isso a necessidade de intensificar no próximo bimestre o uso desses recursos afim de que o aluno possa melhorar sua participação nas atividades escolares.</p>	

Fonte: Diário de Campo

Em 2012, Alex não possuía laudo oftalmológico. Em conversa realizada na sala de recursos, o aluno relatou que sua dificuldade de enxergar devia-se “às manchas na mácula dos dois olhos”; e, ao ser interrogado sobre a procedência das informações, disse que “o médico havia dito”. Apesar dos relatos, nenhum documento apresentava

a causa e as medidas de Acuidade Visual. Porém, as observações apontavam grande dificuldade na realização das tarefas visuais, tanto para perto, quanto para longe.

Ainda em relação ao relatório do Anexo III, observa-se um equívoco ao “introduzir o uso do telescópio para o aluno”, pois este recurso só pode ser indicado por profissionais habilitados para diagnosticar e recomendar lentes com graus específicos. No entanto, ao oferecer para o aluno o telescópio como forma de avaliar o seu desempenho visual a longa distância, a facilidade no reconhecimento das palavras escritas na lousa foram notórias. Após checar a inadequação em recomendar o recurso, por meio das leituras que levaram ao aperfeiçoamento da minha prática, a utilização do telescópio foi interrompida porque a magnificação da lente poderia não corresponder à necessidade do aluno; porém, as dificuldades do aluno continuaram interferindo no desempenho das atividades.

Outra dúvida bastante recorrente em relação aos recursos ópticos para alunos com baixa visão diz respeito aos óculos. É comum que alguns professores pensem que com os óculos a baixa visão pode ser solucionada, porém, o erro de refração pode não ocorrer em alguns casos. No caso de Alex, apesar da indicação ter sido feita por médico oftalmologista, o aluno não se adaptou aos óculos. Em 6 de agosto de 2013 Alex, com 14 anos de idade, chegou à sala de recursos dizendo que não estava enxergando “direito” com o óculos e que durante a aula preferia tirá-lo, pois não conseguia ver os detalhes das imagens; “tudo estava embaçado”. Início aqui novas **problematizações:**

- Diante das dificuldades do aluno em encontrar recursos que pudessem favorecer seu desempenho visual, quais encaminhamentos poderiam ser feitos?
- De que forma o diálogo da sala de recursos com os profissionais da área da saúde poderia diminuir esses efeitos?

Figura 18

Para o Sr. (a) [redacted]

Obs.: *medida DVP*

Oftalmologista [redacted]

O.D. [diagram] O.E. [diagram]

	ESF	CILINDRICO	EIXO
Para Longe	O.D. [redacted]	-1,25	45
	O.E. +2,00	-1,75	135
Para Perto	O.D.		
	O.E.		

Confira as lentes antes de usá-las

Prescrição de óculos para aluno com baixa visão 2007 (hipermetropia e astigmatismo)

Feitos os questionamentos, enviei para a mãe do aluno uma carta orientando sobre os danos que os óculos, quando mal utilizados, poderiam causar. Junto com a carta, reencaminhei a solicitação do laudo, visando obter as medidas de AV do aluno.

Figura 19

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ENSINO - REGIÃO DE ITAPETININGA - DER

TELEFAX [redacted]
E-mail [redacted]

Hoje o [redacted] relatou que não está confortável com o óculos que está usando, segundo ele, o óculos melhora a qualidade da imagem mas impossibilita a leitura e a visão dos detalhes, isto significa que alguma coisa não está correta, acredito que há possibilidade de erro no grau deste óculos. Oriento que a receita juntamente com o óculos sejam levados novamente à uma ótica para verificar se realmente o grau foi feito de acordo com a receita. Caso esteja correto, oriento conversar com o médico sobre a reclamação do paciente [redacted] e interrogá-lo a respeito.

Já que o óculos não está sendo eficiente na realização de leitura para perto e longe, não há problemas se [redacted] não quiser usá-lo. O objetivo do óculos é melhorar a qualidade da visão, embora no caso de [redacted] esta visão não chegue a 100% mesmo com a melhor correção óptica.

Atenciosamente [redacted]
Professora Ligia Maria Nogueira Oliveira
SAPE DV
[redacted] 06/08/2013

Orientação da sala de recursos para mãe de aluno com baixa visão

Após o encaminhamento aconteceu uma nova consulta, na qual foram constatados o diagnóstico, as medidas de AV e a **não** indicação dos óculos.

Figura 20

Stc e 20/400 to. hop
 nos tem indicadores de saúde
 Ela aguardando consulta
 na visão subnormal. Até,
 orelado a seguir na 1ª
 carteira na escola e se
 levantar p ir a lousa
 quando necessário.

21/08/13

ASSINATURA DO MÉDICO

Cód.: 906741

Itapetininga, de de

RECEITUÁRIO

NOME:

À Cris

O paciente A. R.
 é portador de
 deficiência visual por
 ter nascido com catarata
 maciça de por toxoplasmose
 congênita. Sua AV de

Lauda oftalmológico

Até esse momento, a mãe desconhecia a ocorrência da toxoplasmose durante sua gravidez. Alex é aluno da sala de recursos desde 8 anos de idade.

A comprovação da baixa acuidade visual sinalizava que as mudanças de estratégias para o ensino e a aprendizagem dos conteúdos escolares deveriam ser revistas pelos professores da sala de regular. Durante todo o tempo, nas reuniões pedagógicas, eram reforçadas as necessidades da ampliação do material e a

diminuição das matérias na lousa. O “caderno²⁹” em formato ampliado não era suficiente para suprir as necessidades do aluno; as atividades com o livro didático, sem ampliação, e as atividades na lousa, eram e ainda são, as estratégias pedagógicas predominantes na sala de aula. Sendo assim, exigir a aprendizagem do aluno sem ofertar condições para isso, é uma atitude excludente.

Vejamos o aluno em uma situação de Avaliação de AV para longe e perto.

Figura 21



Aluno realizando cópia a 1m da lousa

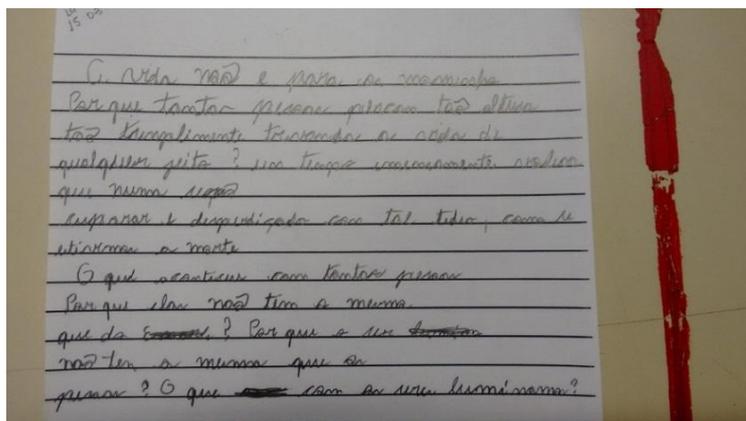
Figura 22



Aluno levantando para poder enxergar a lousa

²⁹“Caderno do Aluno” é um material encaminhado pela Secretaria Estadual de Educação, que apresenta os conteúdos das Matrizes Curriculares por série/ano.

Figura 23



Cópia do aluno com erros de escrita

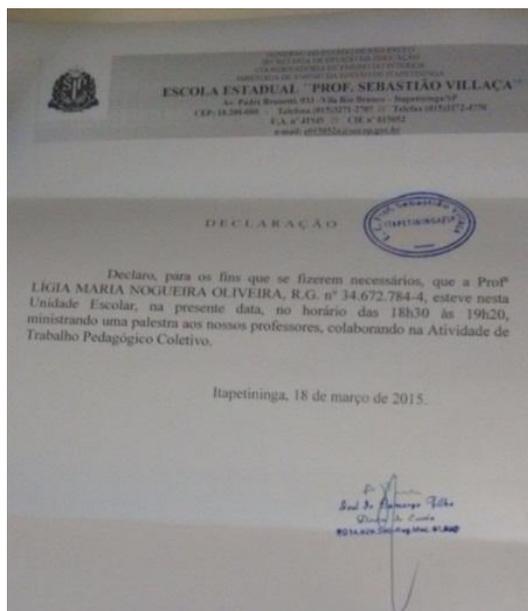
Quadro 7 - Relatos da Avaliação Funcional

Conforme esperado, o aluno apresentou enorme dificuldade em realizar a atividade, aproximou-se a 1 m da lousa, ainda assim, teve que levantar para realizar a cópia de palavras desconhecidas, ou seja, apertou-se, além da visão, de hipóteses dedutivas para realizar a leitura e compreensão das palavras. Depois de realizar a cópia (em 15 minutos), solicitei ao aluno que lesse o texto que tinha escrito, a leitura foi ineficiente, o aluno não compreende o que escreve e possui muitos erros ortográficos (**Avaliar se possui dificuldade também na cópia de textos impressos**). Em relação à leitura do texto impresso, foi possível perceber que o aluno realizou com melhor fluência; porém, há necessidade de melhorar seu desempenho. A cópia foi realizada com letra cursiva.

Fonte: Diário de Campo

Aos 15 anos de idade, Alex foi transferido de escola, pois a Unidade Escolar em que o aluno cursou os quatro anos do Ensino Fundamental, escola onde também está locada a sala de recursos pesquisada, não dispõe de Ensino Médio. Devido à mudança, foi necessário orientar os professores, em reuniões presenciais, para apresentar o caso do aluno e indicar as melhores formas de fazê-lo participar das atividades escolares.

Figura 24



Declaração de participação da professora de sala de recursos em reunião na escola do aluno

Mesmo com as orientações dadas a toda equipe escolar, incluindo os gestores, as ações dos professores foram divergentes.

Figura 25 e 26

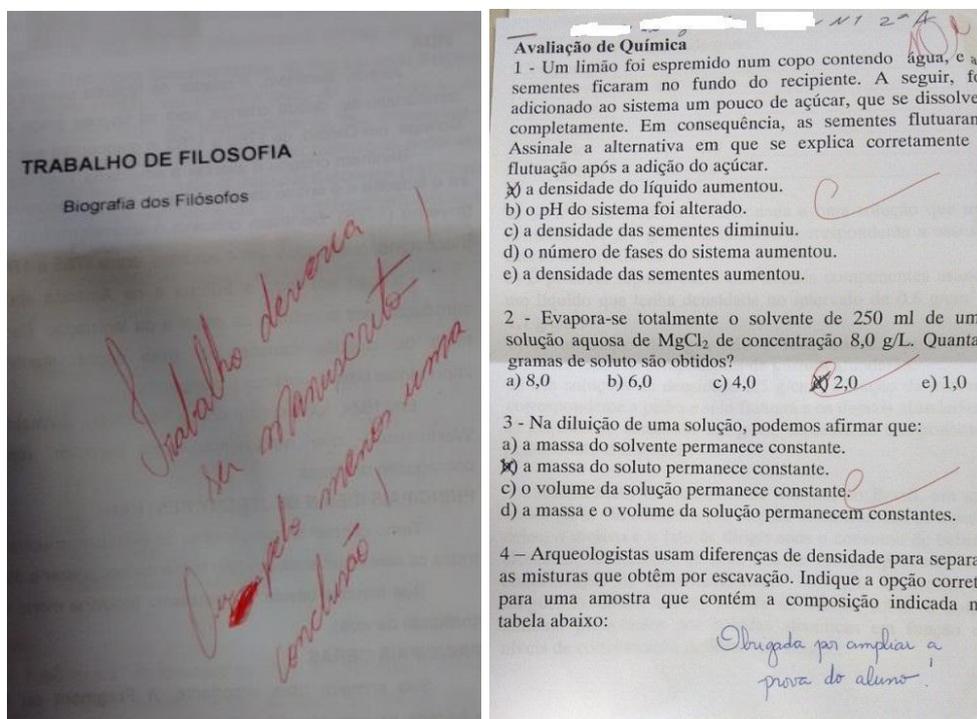


Fig. 25 Exigência de trabalho manuscrito para aluno com baixa visão

Fig.26 Prova Ampliada com nota máxima

O diálogo entre a sala regular e o serviço de apoio especializado é outra questão que requer aprofundamento. A competência técnica do professor de sala de recursos serve como instrumento para a apropriação dos recursos para o ensino; no entanto, há que se considerar que este processo não depende somente das forças empreendidas pelo professor especializado, mas de um conjunto de fatores, externos e internos, que interferem diretamente na prática pedagógica de todos os professores. A necessidade de reduzir o distanciamento entre as condições visuais dos alunos e as formas de aprendizagem ofertadas pela escola faz com que o professor se aproprie de instrumentos próprios de seu trabalho como especialista e lance mão de estratégias importantes para o aluno com deficiência. Assim, em maio de 2015, realizei um novo encaminhamento para verificar as possibilidades da inserção de um novo recurso óptico para auxiliar no reconhecimento de imagens e palavras a longa distância.

Quadro 8 - Solicitação de telescópio

7 de maio de 2015

Solicitação de telulupa (telescópio)

O aluno [REDACTED] tem Baixa Visão por toxoplasmose congênita com acuidade visual 20/400 em AO (conforme laudo oftalmológico).

De acordo com a avaliação funcional da visão, realizada pela professora da sala de recursos, o aluno apresenta dificuldade para enxergar a média e longa distância, este fato, ocasionou sérios prejuízos em sua formação escolar, já que, como bem sabemos, a maior parte dos professores ainda utiliza a lousa como principal instrumento didático/pedagógico.

Acreditamos que grande parte deste prejuízo poderia ter sido evitada se o aluno tivesse, desde o início da vida escolar, utilizado a telulupa como instrumento para leitura a longa distância, o que não ocorreu até o momento, pois nós, professores, não podemos prescrever recursos ópticos com lentes específicas.

Solicito aos senhores que nos ajudem neste processo para que as dificuldades que o aluno apresenta possam ser superadas.

A telulupa servirá não apenas para atividades escolares, mas para toda e qualquer atividade que necessite da visão a longa distância.

Informo ainda que esta solicitação é urgente, e que o treinamento poderá ser feito nesta sala de recursos, já que a professora possui formação específica na área.

Profª. Lígia Nogueira

Sala de Recursos de Apoio Pedagógico aos alunos com deficiência visual

Fonte: Diário de Campo

Em junho de 2015, dois meses após a solicitação do telescópio, um novo laudo, com informações distintas do primeiro, apresentado em agosto de 2013, foi entregue à sala de recursos. A Acuidade Visual foi corrigida e passou de 20/400 em AO para 20/200 em AO. A solicitação do recurso foi avaliada e prescrita; assim, confirmou-se a hipótese de que o telescópio seria, neste caso, um importante recurso para o aluno com baixa visão.

Figura 27

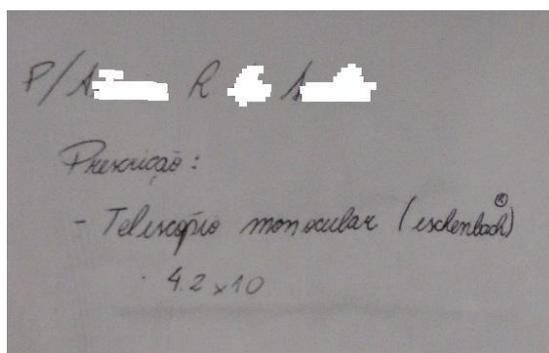
CID: H54.2

Declaro a pedido de
 [redacted] R. [redacted] sob
 consentimento da genitora
 ([redacted])
 que o mesmo é deficiente
 visual, sendo sua acuidade visual
 corrigida: OD = 20/200 (0,5),
 OE = 20/200 (0,5), sem
 possibilidade de melhora.
 A suspensão 12/6/15

Laudo oftalmológico do aluno³⁰

³⁰O primeiro laudo apresentou AV 20/400 em AO. Segundo informações dadas pela mãe do aluno, a médica interrompeu o uso dos óculos até que estes sejam necessários, em acompanhamentos futuros.

Figura 28



Prescrição de recurso óptico (telescópio)

Figura 29



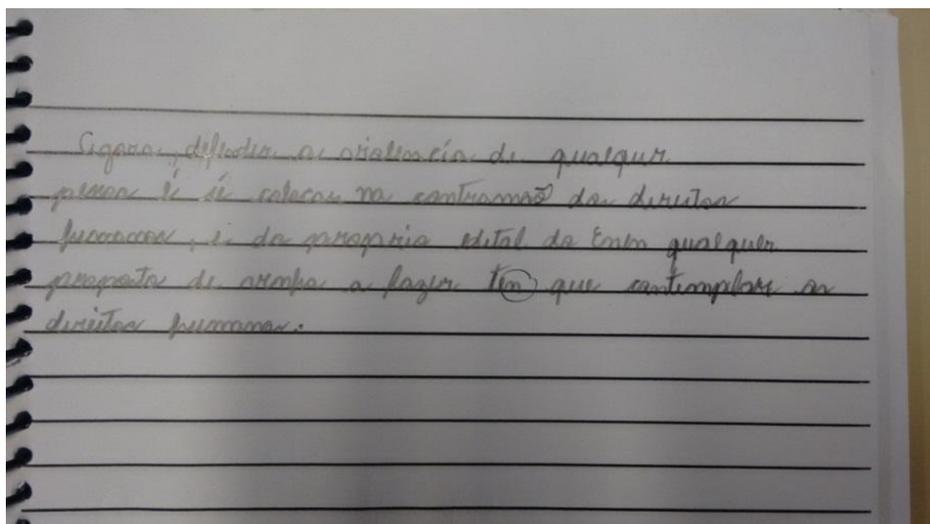
Telescópio do aluno

Figura 30



Aluno utilizando o telescópio para cópia de texto na lousa

Figura 31



Cópia do aluno com apenas um erro ortográfico

Figura 32



Avaliação do desempenho visual do aluno com o telescópio – visão de longe

Quadro 9 - Trechos da Avaliação

Nesta Avaliação [REDACTED] deu preferência ao olho direito, reconheceu imagens de aproximadamente 2 cm a 2m. Conseguiu descrever com precisão tudo que estava nas fotos. Ex: roupas das pessoas, acessórios, atividades que estavam desempenhando, cores, expressões faciais, paisagens, objetos presentes na imagem e figuras de fundo.

Fonte: Diário de Campo

Apesar das diferenças entre a primeira e a segunda situação, a ação desenvolvida pela educadora mostra as condições necessárias para o exercício deste trabalho, cujo objetivo é auxiliar no desenvolvimento potencial dos alunos com baixa visão. Esse exercício implica problematizar a realidade para identificar os elementos culturais que dificultam a aprendizagem dos alunos com deficiência. Se considerarmos os pontos mais relevantes da prática, veremos que o “problema” relacionado às dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita não está no fato dos alunos “enxergarem mal”, mas nas formas equivocadas de encaminhamentos por parte dos especialistas e nas práticas pedagógicas inacessíveis, por parte do professor.

Situação 3

O caso da aluna Júlia (nome fictício), com diagnóstico de nistagmo congênito, vem completar o quadro histórico das ações que interferem de forma significativa na escolarização dos alunos com baixa visão.

Vejamos o relato da entrevista, realizada com o pai da aluna, extraída do ANEXO II - Instrução de 15 de janeiro de 2015.

Quadro 10 – Anexo II da Instrução de Janeiro de 2015

ANEXO II	
Avaliação funcional	
DADOS GERAIS	
Nome:	████████████████████
Data de nascimento:	████████
Idade:	9 anos
Escola:	████████████████████
Ano/série:	5º ano
Turno:	Integral
VISÃO SUBNORMAL/BAIXA VISÃO	
Causa da visão subnormal/baixa visão:	
Apresenta nistagmo congênito em AO e estrabismo XT – ‘	
Causas: Cicatriz em exame de fundo de olho, displasia septo-óptica, diabetes insipidus central. (descrição do laudo)	
Idade do início das dificuldades visuais: 1 ano	
Modo de progressão da perda de visão (estacionário ou evolutivo): o laudo não informa se o estágio da visão é evolutivo ou não, também não apresenta, em termos quantitativos, a medida de acuidade visual.	
Patologia:	
<input type="checkbox"/> hereditária	
<input checked="" type="checkbox"/> congênita	

() adquirida

De acordo com entrevista realizada na presença do pai, Sr.XXXXX, a aluna apresenta Baixa Visão por nistagmo congênito e estrabismo XT. Não tem casos de deficiência na família. Conforme relatos, a aluna apresenta dificuldade de aprendizagem (não escreve com letra cursiva) e, por este motivo, foi encaminhada a sala de recursos de DI onde permaneceu durante três meses. **Frequentou a instituição APAE, no Estado do Paraná, durante seis meses; no entanto, por não se enquadrar no perfil dos alunos encaminhados para esta instituição, foi dispensada dos atendimentos então realizados.** Utiliza medicamentos com hormônios para auxiliar em seu crescimento. Está em tratamento na cidade de Botucatu. Pai relata que aluna nasceu com “mal formação cerebral”, não especifica. A aluna não apresenta problemas na comunicação, tem uma excelente desenvoltura e oralidade.

Em relação às atividades pedagógicas, a aluna está alfabetizada, porém, devido ao problema da motricidade ocular, tem dificuldade em escrever com letra de mão.

Fonte: Diário de Campo

Na entrevista, o pai revela que a filha frequentou a APAE durante seis meses; os motivos que levaram a esta matrícula são desconhecidos, uma vez que a criança não apresenta nenhum indício de deficiência mental.

No mesmo documento encontram-se também os relatos da AFV realizado no início das atividades na sala de recursos.

Quadro 11 - Relatório Aspectos Funcionais da Visão

ASPECTOS FUNCIONAIS DA VISÃO

- reconheceu figuras em baixo contraste de aprox. 5 cm a 20 cm.
- realizou leitura de palavras com letras maiúsculas de aprox. 0,5 cm a 15 cm.
- aproxima o material dos olhos para realizar a leitura (15 cm).
- manteve contato visual durante conversa com a interlocutora (professora).
- ao fixar o olhar para frente, o olho esquerdo desloca para fora (XT) e o direito fixa.
- ao fixar o olhar para cima, em linha reta, o olho esquerdo fixa e o direito desloca (XT).
- possui dificuldade em realizar a fixação para atividades de leitura e escrita devido ao nistagmo (movimento involuntário dos olhos)

Relatos da avaliação

No primeiro contato com a aluna foi possível observar a presença do nistagmo (pequena amplitude e alta frequência) em AO.

Apresentou dificuldade para realizar a fixação, principalmente para realizar cópia da lousa. Faz posicionamento de cabeça para encontrar o foco da imagem observada. O nistagmo é frequente, por conta disso a realização do seguimento visual também está prejudicada, a aluna está alfabetizada, porém, quando escreve com letra cursiva encontra dificuldade na leitura e no reconhecimento e compreensão das palavras. Conforme relatado pela própria aluna “é muito difícil escrever com letra de mão”, embora reconheça as letras.

As dificuldades de fixação e seguimento visual foram percebidas tanto nas atividades de perto (30 cm) quanto nas atividades de média (1,5m) e longa (3m) distância.

Oriento aos professores da sala que diminuam ou, se possível, eliminem as atividades que exigem cópias da lousa; sempre que possível utilizar material impresso com letras de

forma em formato Verdana ou Arial 16. Na realização de cálculos matemáticos, permitir a utilização do ábaco, pois, devido à grafia relativamente pequena, a aluna poderá confundir os números que ela mesma registrou.

É importante lembrar que o papel da escola é eliminar todas as barreiras que impossibilitam a aprendizagem dos nossos alunos, portanto, as adequações acima deverão ser feitas continuamente.

Professor Especializado
Lígia Maria Nogueira Oliveira

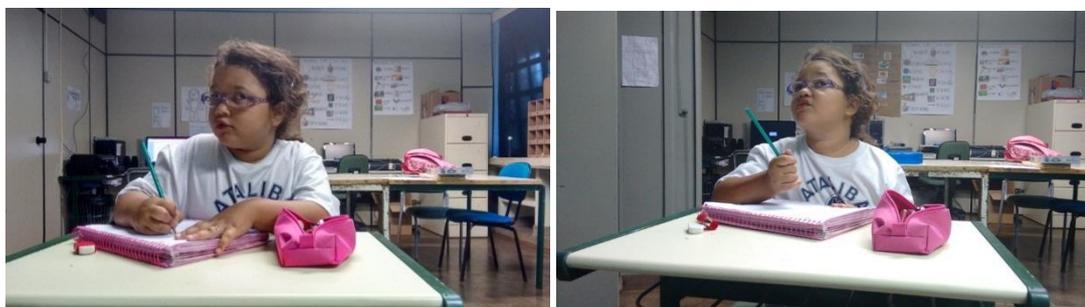
Professor Coordenador

Direção

Fonte: Diário de Campo

Logo no início do ano letivo, a escola recebeu, por escrito, orientações a respeito da dificuldade da aluna para enxergar a longa e média distância. Além dessas orientações, realizei, no dia 23 de março de 2015, uma Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), com todos os professores da aluna. Na aula, expus a situação e mostrei as fotos para ilustrar os esforços que a aluna precisa empreender para reconhecer imagens e palavras, tanto na visão de perto quanto de longe.

Figura 33 e 34

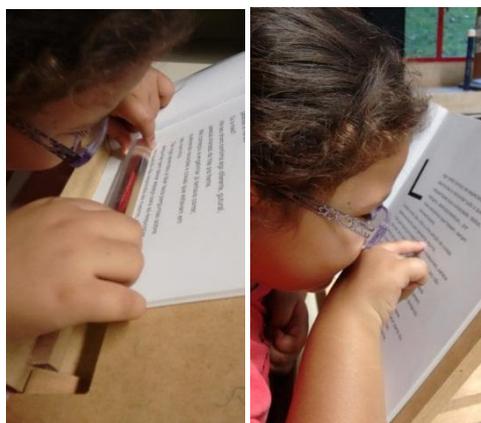


Aluna fazendo posicionamento de cabeça para enxergar a 1m da lousa

Crianças com nistagmo congênito, realizam movimento de cabeça para encontrar um melhor ponto de visão. Conforme explicita Dantas (2006):

O nistagmo motor congênito geralmente tem um ponto de bloqueio, isto é, aquela posição onde o nistagmo é menor e a visão melhor. O ponto de bloqueio é uma posição do olhar em que a amplitude e a frequência das oscilações estão no seu mínimo. O paciente costuma olhar para o campo de visão onde o ponto de bloqueio está localizado. Para tal, a cabeça desvia. (Dantas et.al. 2006, p.309)

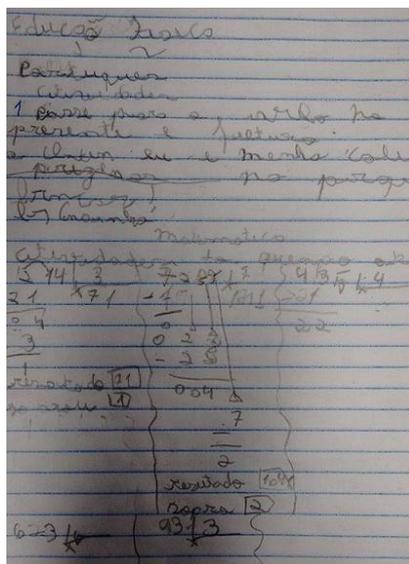
Figura 35



Leitura a curta distância

Mesmo com orientações presenciais e por escrito, as atividades que exigem cópia de lousa prevaleceram sobre as demais formas de atividades pedagógicas. Esta prática compromete a significativamente a aprendizagem da leitura e da escrita, pois o aluno com baixa visão pode não encontrar o sentido do texto a partir do que ele escreve. Nas situações de aprendizagem que envolvem cálculos matemáticos a situação é ainda mais difícil, como é possível observar na Figura 36

Figura 36



Escrita da aluna – caderno da sala regular

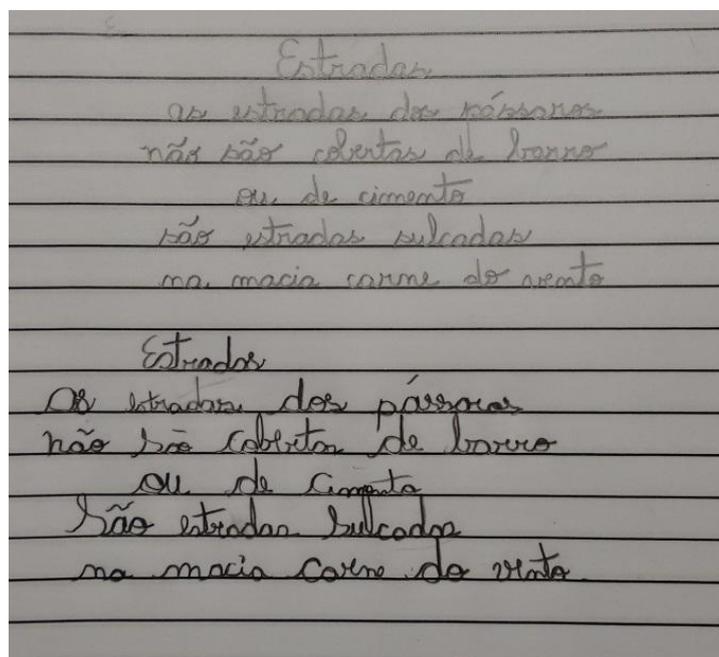
Conforme exposto na Figura 36, a cópia, tanto do texto como das operações, está incompleta. Caso a aluna venha a necessitar de um material para estudo, certamente não poderá contar com o apoio de seu próprio caderno, o que indica que sua participação e seu tempo em sala de aula estão sendo desperdiçados com atividades desprovidas de qualquer sentido.

Na Figura 35 podemos observar que o recurso óptico fez pouca diferença para a leitura de perto; a aproximação aconteceu nas duas situações, com e sem a régua. Isso nos mostra que devemos, antes de impor qualquer tipo de material para nossos alunos, verificar, com eles, o que lhes serve e o que pode ser dispensado. No caso da lupa de apoio, material que a aluna utiliza na imagem, sua ampliação é pequena; portanto, outros recursos devem ser testados para verificar qual se adequa melhor à necessidade apresentada pela aluna. Observamos que não há regra no que diz respeito a apropriação do material; o que devemos considerar é a situação real que se apresenta. Podemos, aqui, retomar o conceito de dialética enquanto práxis, ou seja, uma prática que unifica teoria e prática para uma ação transformadora. O professor deve conhecer os recursos e apropriar-se de seus conhecimentos teóricos; definiremos na prática o momento e as situações em que eles serão utilizados.

A teoria materialista histórica sustenta que o conhecimento efetivamente se dá *na* e pela *práxis*. A práxis expressa, justamente, a unidade indissolúvel de duas dimensões distintas, diversas no processo de conhecimento: a teoria e a ação. A reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão distante, mas uma reflexão em função da ação para transformar. (FRIGOTTO, 1994, p. 81)

Crianças com nistagmo (movimento involuntário dos olhos) se beneficiam quando aproximam os olhos do material, pois, neste momento, os movimentos dos olhos podem ser bloqueados, facilitando a fixação. A Figura 36 mostra a capacidade da aluna em escrever corretamente quando o texto está próximo e quando o tempo da atividade é estendido.

Figura 37



Cópia da aluna

Assim, podemos concluir este Capítulo afirmando que a aprendizagem é possível quando os instrumentos pedagógicos favorecem a apreensão do conhecimento. Quanto aos alunos com deficiência, Vygotsky, em seus estudos sobre a Defectologia afirma que todas as possibilidades compensatórias estão dadas a essas crianças; é das dificuldades que surgem novas formas de aprender. É observando as potencialidades e agindo sobre elas que o professor conseguirá alcançar o objetivo centrado na aprendizagem dos alunos com baixa visão.

La educación de niños con diferentes defectos debe basarse en que, simultaneamente con el defecto también están dadas las tendencias psicológicas de orientación opuesta, están dadas las posibilidades compensatórias para superar el defecto y que precisamente son éstas las que salen al primer plano em el desarrollo del niño y deben ser incluídas em el proceso educativo como su fuerza motriz. (Vygotsky, 1983, p. 47)

Por fim, concluo este capítulo com as palavras de Saviani, que corroboram com a questão do acesso aos instrumentos necessários para a aquisição dos saberes disseminados pela escola: “A escola existe, pois, para **propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado** (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. (SAVIANI, 2006, p.15).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como propósito analisar como o trabalho pedagógico do professor de sala de recursos, visando como a escolarização e a aprendizagem dos alunos com baixa visão, se efetivam na escola. Seu desenvolvimento foi pautado em fundamentos teóricos de abordagem crítica, cujo método proposto busca extrair da realidade as múltiplas determinações que compõem os fatos.

A pesquisa demonstrou, mediante a análise de documentos oficiais expedidos em forma de decretos, resoluções, instruções e deliberações, que o atendimento educacional especializado para alunos com baixa visão, no Estado de São Paulo, passou a configurar-se em modelo "de recursos" e apoio Itinerante a partir da década de 1970, com a mudança de paradigma pautada nos estudos de BARRAGA (1960), cuja tese defende que crianças com baixa visão podem aprender por meio de canais visuais e não táteis.

Apesar do avanço nas formas de conceber a aprendizagem dos alunos com baixa visão, as propostas relacionadas à prática pedagógica dos professores especializados apresentavam-se de forma genérica. Contudo, a partir das recentes publicações – Resolução SE 61 de 2014 e Instrução de 15 de janeiro de 2015 – as atribuições do professor de sala de recursos passaram a ser definidas por área da deficiência, em conformidade com o modelo organizacional da rede estadual de ensino de São Paulo. Ao comparar as propostas pedagógicas dos dois documentos, foi possível verificar incongruências. Enquanto a Resolução SE 61 reconhece o caráter multidisciplinar do trabalho do professor de sala de recursos, a Instrução elabora propostas de trabalho com aspectos focados na deficiência do aluno que acabam destituindo, das atribuições diretas e indiretas específicas do professor de sala de recursos, os fatores multidisciplinares que complementam o seu trabalho.

Considerando a importância de se conhecer as definições educacionais e clínicas de baixa visão, no segundo capítulo busquei analisar como os resultados de avaliação clínicos se relacionam com os aspectos funcionais e educacionais da baixa visão. Com referência nos conceitos de competência técnica e compromisso político, fundamentados na Pedagogia-Histórico-Crítica, verifiquei a importância de se adquirir, por meio da formação, os conhecimentos teóricos e práticos que transformam a

prática pedagógica dos profissionais que atuam junto aos alunos com baixa visão, em práticas emancipadoras que garantem ao aluno o direito de aprender.

Por fim, no último capítulo busquei, com base nos dados coletados no período de 2012 a 2015, analisar como as singularidades dos alunos com baixa visão podem modificar as formas de conceber as práticas pedagógicas dos professores, entendidas como prática social, no espaço escolar. A análise das situações apresentadas, a partir das vivências de alguns alunos que passaram pela sala de recursos, demonstrou claramente que o diálogo entre a sala regular e os serviços de apoio pedagógicos especializados deve ser aprofundado. A competência técnica do professor de sala de recursos serve como instrumento para a apropriação dos recursos voltados para o ensino; no entanto, há que se considerar que este processo não depende somente das forças empreendidas pelo professor especializado, mas de um conjunto de fatores, externos e internos, que interferem diretamente na prática pedagógica de todos os professores.

REFERÊNCIAS

AMIRALIAN. M. L. T. M. **Sou cego ou enxergo? As questões da baixa visão.** Educar em Revista, Curitiba, n. 23, p. 15-28, 2004. Editora UFPR, 2004.

AURELIO, **O mini dicionário da língua portuguesa.** Rio de Janeiro, 2002.

BEZERRA. G. F , ARAUJO. D. A. C. **Novas (re)configurações no Ministério da Educação: entre o fio de Ariadne e a mortalha de Penélope.** Revista Brasileira de Educação v. 19 n. 56 jan.-mar. 2014.

BRASIL. **Lei Federal nº 5692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Diário Oficial da União de 12 de agosto de 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 8 jan. 2015.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes da Educação Nacional Brasileira. Brasília: 2006.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares.** Secretaria de Educação Especial. - Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes nacional para a educação especial na educação básica.** Secretaria de Educação Especial. - Brasília: MEC/SEF/SEESP, 2001.

_____. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual** vol. 1 fascículos I – II – III / Marilda Moraes Garcia Bruno, Maria Glória Batista da Mota, colaboração: Instituto Benjamin Constant. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2001.

_____. **Decreto Federal 5.296/2004.** Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 2 de dezembro de 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm> .

_____. **Saberes e práticas da inclusão : desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão.** [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. - Brasília : MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. Grupo

de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2008.

_____. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, Seção 1, p. 17. Brasília, 5 de outubro de 2009. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>

BRUNO. M. M. G. **O desenvolvimento Integral do Portador de Deficiência Visual.** São Paulo: Laramara, 1993.

_____. **A escolarização de pessoas com deficiência visual: algumas reflexões sobre o atendimento educacional especializado e a prática pedagógica.** In. Meletti. S.M.F; Kassar.M.C.M (Orgs.)Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades. Campinas, SP: Mercado da Letras, 2013.

BUCHALLA. C. M. **Organização Mundial da Saúde e Família de Classificações Internacionais.** In. Baixa visão e cegueira: os caminhos para a reabilitação, a educação e a inclusão. SAMPAIO. M. W.; HADDAD. M. A. O.; FILHO. H. A. C.; SIAULYS. M. O. C. (Orgs.) Rio de Janeiro: Cultura Médica: Guanabara Koogan, 2010.

CAMARGO. E. P. **Acesso ao Currículo: Educação Especial - Módulo 11.** São Paulo. 8p. No prelo. 2011.

CAIADO, K. R. M. **Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos.** 2. ed. Campinas: Autores Associados: PUC, 2006. (Coleção Educação Contemporânea).

CHOU. H. Y. M. **Avaliação Funcional da Visão do escolar com baixa visão.** In. Baixa visão e cegueira: os caminhos para a reabilitação, a educação e a inclusão. SAMPAIO. M. W.; HADDAD. M. A. O.; FILHO. H. A. C.; SIAULYS. M. O. C. (Orgs.) Rio de Janeiro: Cultura Médica: Guanabara Koogan, 2010.

CORN. A. L.; LUSK. K. E. **Perspectives on Low Vision.**In. CORN. A. L. ERIN. J. N. Foundations of low vision: clinical and functional perspectives. New York. AFB Press American Foundation for the blind, 2010.

DUARTE. N. **Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vygotsky.** Campinas: Autores Associados. 2006.

DANTAS, A. M.; MOREIRA, A.T.R. **Oftalmologia Pediátrica-** 2 ed. – Rio de Janeiro: Cultura Médica, 2006

FAZENDA. I; **Metodologia da Pesquisa Educacional** - 6. ed. - São Paulo, Cortez, 2000. Biblioteca da Educação, Série I, Escola. v.11. Disponível em: < http://www.histedbr.unir.br/downloads/3784_metodologia_da_pesquisa_educacional.pdf>

FERRONI. M. C. C. **Conhecimento e percepção de escolares com baixa visão sobre sua condição visual, uso de recurso de tecnologia assistiva e expectativas em relação ao futuro.** 2011. [s n]. Dissertação (Mestrado) - Campinas: Unicamp, 2011.

FRIGOTTO, G. 1989. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional.** In: Metodologia da pesquisa educacional (Fazenda, I. et al) pp. 71-90, São Paulo: Cortez.

GASPARETTO. M. E. R. F. **Visão Subnormal em Escolas Públicas: conhecimentos, opinião, condutas de professores e diretores do ensino fundamental.** 2001. [s n]. Tese (Doutorado) - Campinas: Unicamp, 2001.

_____. **Orientações ao professor e à comunidade escolar referentes ao aluno com baixa visão.** In. Baixa visão e cegueira: os caminhos para a reabilitação, a educação e a inclusão. SAMPAIO. M. W.; HADDAD. M. A. O.; FILHO. H. A. C.; SIAULYS. M. O. C. (Orgs.) Rio de Janeiro: Cultura Médica: Guanabara Koogan, 2010.

GARCIA. R. M. C. **A política nacional de educação especial nos anos 2000: a formação de professores e a hegemonia do modelo especializado.** In. Professores e educação especial: formação em foco. CAIADO. K. R. M.; JESUS. D. M.; BAPTISTA. C. R. B. (Orgs.) - Porto Alegre: Mediação. 2v. 2011.

GEBRAEL. T. L. R. **Programa de capacitação de docentes para promover independência de crianças com baixa visão nas atividades de vida diária : Pró-AVD.** 2009. Dissertação (Mestrado) – São Carlos: UFSCar, 2009.

GIL. F. C. M. **A criança com deficiência visual na escola regular.** 2009. 176f. Dissertação (Mestrado) - São Paulo: Universidade de São Paulo, 2009.

HADDAD. M. A .O. **Habilitação e reabilitação visual de escolares com baixa visão: aspectos médico-sociais.** 2006 --. Tese (Doutorado). São Paulo: Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, 2006.

_____.; SAMPAIO. M. W. **Aspectos globais da deficiência visual.** In. SAMPAIO. M. W.; HADDAD. M. A. O.; FILHO.H. A. C.; SIAULYS.M. O. C. (Orgs.) Rio de Janeiro: Cultura Médica: Guanabara Koogan, 2010.

IV Encontro Interinstitucional de pesquisa: POLÍTICAS PÚBLICAS E ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA. **Banco de Dados Sobre as Matrículas do Censo Escolar na Educação Básica: Alunos com e sem Deficiência (2007 a 2012).** Sorocaba: OBEDUC/CAPES. 15 a17 de dezembro de 2014.

JUNIOR. H. V. M **Doenças da Úvea.** In. Oftalmologia Pediátrica. DANTAS. A. M; MOREIRA. A. T. R - 2.ed. – Rio de Janeiro: Cultura Médica, 2006.

LANNA J.; MARTINS C. M. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. - Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. 443p

LAPLANE, A. L. de; BATISTA. C. G. **Ver, não ver e aprender: a participação de crianças com baixa visão e cegueira na escola**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 28, n. 75, p. 209-227, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>

LINDSTEDT. E. **Abordagem clínica de crianças com baixa visão**. In. VEITZMAN. S. Visão subnormal - Rio de Janeiro: Cultura Médica; São Paulo: CBO: CIBA Vision, 2000.

MARTINS, M. F; VARANI. A. **Professor e pesquisador: considerações sobre a problemática relação entre ensino e pesquisa**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 12, n. 37, p. 647-680, set./dez. 2012. Disponível em: <<file:///C:/Users/Admin/Downloads/dialogo-7196.pdf>>

MAZZARO. J. L. **Baixa Visão na Escola: conhecimento e opinião de professores e de pais de alunos deficientes visuais, em Brasília, DF**. 2007. Tese (Doutorado) Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Ciências Médicas: [s n], Campinas: 2007.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação da pessoa com deficiência visual no Brasil: Ações Político-Administrativas e Pedagógicas**. In. Baixa visão e cegueira: os caminhos para a reabilitação, a educação e a inclusão. SAMPAIO. M. W.; HADDAD. M. A. O.; FILHO. H. A. C.; SIAULYS. M. O. C. (Orgs.) Rio de Janeiro: Cultura Médica: Guanabara Koogan, 2010.

_____. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5 Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

MELETTI, S. M. F. Diferenças e Diferentes: aspectos psicossociais da deficiência. In. _____.; Kassar. M.C.M (Orgs.) **Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades**. Campinas, SP: Mercado da Letras, 2013.

MENDONÇA, G. **Dados para pesquisa.** [Mensagem pessoal] Mensagem recebida por <nucleobrasile@yaho.com.br> em 12 de maio de 2015.

MICHELS, M. H. O instrumental, o gerencial e a formação à distância: Estratégias para a reconversão docente. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R.; (Org.). **Professores e Educação Especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011. 2v.

MILANESI, J. B. **Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município paulista**. 2012. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação) – São Carlos: UFSCar, 2014.

MIRANDA, A. B. **História e Educação Especial**. Uberlândia, 2003. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis15/art1_15.pdf>

PADILHA, A. C. **O trabalho de professores de educação especial: análise sobre a profissão docente no Estado de São Paulo**. 2012. 205f. Tese (Doutorado) - São Carlos: UFSCar, 2012.

SÃO PAULO, Resolução SE nº 73 de 23 de junho de 1978. **Dispõe sobre a educação de excepcionais nas Escolas de 1º e 2º Graus da rede estadual de ensino**.

_____, Resolução SE nº 247 de 30 de setembro de 1986. **Dispõe sobre a Educação Especial nas escolas estaduais de 1º e 2º graus**, e cria as condições institucionais para a educação de alunos com deficiência na rede estadual de ensino.

_____. **Decreto nº 38.641**, de 17 de maio de 1994, Institui o Programa de Atendimento ao Deficiente Visual em idade escolar. Disponível em: <<http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/dh/volume%20i/deflei38641.htm>>. Acesso em: 9 jan. 2015.

_____. **Indicação CEE nº 12**, de 15 de dezembro de 1999. Fixa normas gerais para a Educação Especial no sistema de ensino do Estado de São Paulo. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0924-0931_c.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2015.

_____. **Deliberação nº 5/2000**. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0920-0931_c.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2015.

_____. **Resolução SE nº 95**, de 21 de novembro de 2000. Dispõe sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p1130-1133_c.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2015.

_____. **Resolução SE nº 8**, de 27 de janeiro de 2006. Altera os dispositivos da Resolução SE nº 95/2000. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/08_06.HTM?Time=4/6/2006%203:27:57%20PM>. Acesso em: 9 jan. 2015.

_____. **Indicação CEB**, de 13 de junho de 2007. Disponível em: <http://cape.edunet.sp.gov.br/cape_arquivos/outros_dispositivos.asp>. Acesso em: 7 jan. 2015.

_____. **Resolução SE nº 11**, de 31 de janeiro de 2008. Dispõe sobre a educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/11_08.htm>. Acesso em: 9 jan. 2015.

_____. **Resolução SE 61**, de 11 de novembro de 2014. Dispõe sobre a Educação Especial nas unidades escolares da rede estadual de ensino. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=201411110061>>. Acesso em: 7 jan. 2015.

_____. **Instrução CGEB**, de 14 de janeiro de 2015. Disponível em: <http://desumare.educacao.sp.gov.br/Paginas/DiarioOficial/Instru%C3%A7%C3%A3o-CGEB-Visual,-de-14-1-2015.aspx>> Acesso em: 15 jan. 2015.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, v. 10. rev. 2008.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 19. ed. Campinas: Autores associados, 2013. (Coleção Educação Contemporânea).

_____, D. **Conceito dialético de mediação na Pedagogia Histórico-Crítica em intermediação com a Psicologia Histórico-Cultural**. Revista Germinal, v.7, n.1, 2015. p. 26-43.

SILVEIRA, C. M. **Professores de alunos com deficiência visual : saberes, competências e capacitação**. 2010. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Porto Alegre: Faculdade de Educação, PUCRS. 2010.

VEITZMAN. S. **Visão subnormal** - Rio de Janeiro: Cultura Médica; São Paulo: CBO: CIBA Vision, 2000.

VELHO, G. **Observando o Familiar**. In_____. Individualismo e Cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1980. Disponível em: [file:///C:/Users/Admin/Downloads/VELHO,%20Gilberto.%20Observando%20o%20familiar%20\(Cap9%20em%20Individualismo%20e%20cultura\).pdf](file:///C:/Users/Admin/Downloads/VELHO,%20Gilberto.%20Observando%20o%20familiar%20(Cap9%20em%20Individualismo%20e%20cultura).pdf)>

VYGOTSKY, L. S. **A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal**. Traduzido por: SALES, D. R. OLIVEIRA, M. K de e MARQUES. P. N. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

_____. **Formação social da mente**. Martins Fontes. São Paulo. 2007

ANEXO 1Anexo I **Resolução SE nº 11**, de 31 de janeiro de 2008**ANEXO I****SALA DE RECURSOS / ITINERÂNCIA - PORTFÓLIO DE ATENDIMENTO****ROTEIRO DESCRITIVO INICIAL/ANUAL DE OBSERVAÇÃO DO ALUNO**

Ano:

Nome do aluno:

Data de nascimento:

Série:

Endereço residencial:

Telefone de contato da família:

Área de deficiência:

Escola:

Diretoria de Ensino:

Relato do professor da sala comum:

A - Intervenção e interação afetiva, social e familiar**1- Histórico do Aluno**

- Descrição das características do aluno (sociabilidade e afetividade)
- Relacionamento com a família e grupos
- Expectativas da família
- Antecedentes de atendimento, caso já tenha frequentado outra escola
- Antecedentes de atendimento de outra natureza (clínicos e terapêuticos)

2- Relacionamento do aluno na escola onde está matriculado (com os professores e colegas)**3- Relacionamento do aluno com o professor especialista****4- Relacionamento com seu grupo social****B – Avaliação pelo professor especialista - observação descritiva nas diversas situações escolares:**

- Interesse
- Atenção
- Concentração
- Compreensão e atendimento a ordens
- Habilidade sensório-motora
 - a) Percepção e memória visual
 - b) Percepção e memória auditiva
 - c) Percepção de diferenças e semelhanças
 - d) Orientação temporal
 - e) Orientação espacial
- Habilidades motoras
- Pensamento lógico
- Expressão Criativa

- Linguagem e comunicação: oral
- Linguagem e comunicação: escrita
- Raciocínio lógico-matemático

C - Observações do Professor e condutas a serem seguidas.

D - Avanços do aluno ao longo do ano letivo.

Nome do Professor / RG
Diretor

Professor Coordenador

Nome do Professor/RG (especialista)

Obs.: Este documento é roteiro para elaboração da Avaliação Descritiva

ANEXO 2Anexo II **Resolução SE n° 11**, de 31 de janeiro de 2008

ANEXO II	
SALA DE RECURSOS / ITINERÂNCIA - PORTFÓLIO DE ATENDIMENTO	
FICHA DE ACOMPANHAMENTO DIÁRIO DO ALUNO	
Item 1 – Informações Gerais	
Nome do aluno:	
Área de deficiência:	
Escola:	
Série:	
Data do atendimento: ____/ ____/ _____	
Quantidade de horas de atendimento:	
<input type="checkbox"/> Aluno <input type="checkbox"/> Professores de sala comum <input type="checkbox"/> Equipe escolar <input type="checkbox"/> Família <input type="checkbox"/> Comunidade <input type="checkbox"/>	
Obs.: Nomear o(s) professor(es) atendido(s) e classe(s)/série(s)	
Quantidade de horas na produção de material pedagógico: ()	
Item 2 – Ações desenvolvidas com o aluno, articuladas com o professor da sala comum:	
(Objetivos, tipo de atividade, recurso utilizado e intervenção realizada)	
.....	
Item 3 – Materiais preparados para o aluno e/ou professor da sala comum:	
.....	
Item 4 – Observações:	
.....	

ANEXO 3Anexo III **Resolução SE nº 11**, de 31 de janeiro de 2008**ANEXO III****SALA DE RECURSOS / ITINERÂNCIA - PORTFÓLIO DE ATENDIMENTO
FICHA DE ACOMPANHAMENTO BIMESTRAL E INDIVIDUAL DO ALUNO****Item 1 – Informações Gerais:**

Nome do aluno:

Escola de matrícula:

Escola da Sala de Recursos:

Série:

Diretoria de Ensino:

Forma de atendimento: () Sala de Recursos () Itinerância

Bimestre:

Item 2 – Quais os objetivos dos atendimentos no bimestre? Foram alcançados?

.....

.

Item 3 – Foi necessária alguma intervenção especial? Qual?

.....

.

Item 4 – Caracterização do Atendimento:

Nome do Professor:

Formação do professor:

Carga horária:

Quantidade de horas bimestrais na orientação de:

() Professores de sala comum () Equipe escolar () Família () Comunidade

Quantidade de horas na produção de material pedagógico: ()

Total de horas trabalhadas direto com o aluno: ()

Total de horas bimestrais trabalhadas em função deste aluno: ()

Item 5 – Reavaliação e encaminhamento:

.....

Item 6 - Observações:

.....

Nome do Professor / RG_____
Professor Coordenador_____
Diretor

ANEXO 4

Anexo I - Instrução de 15 de janeiro de 2015

ANEXO I

Avaliação Inicial

DADOS GERAIS

Nome: _____

Data de nascimento: ___/___/_____/

Idade: _____ Escola: _____

Ano/série: _____ Turno: _____

Tipo/grau de deficiência:

 visão subnormal/baixa visão cegueira**PERCEPÇÃO VISUAL/TÁTIL** ampliado Braille contraste lupa de mão telelupa computador fonte nº _____ especificar: DOSVOX NVDA Jaws**AUTO CUIDADO** independência/autonomia em relação à higiene pessoal (banhar-se, secar-se, lavar as mãos, etc.); independência/autonomia em relação ao controle de esfíncter; independência/autonomia no ato de vestir-se e alimentar-se.**INDEPENDÊNCIA NA LOCOMOÇÃO** deslocamento com independência em casa, na escola, na rua; independência e autonomia na utilização de transporte; não se locomove com independência.**HABILIDADE SENSÓRIO-MOTORA** imagem corporal; esquema e equilíbrio corporal; percepção e memória visual; percepção e memória auditiva; percepção gustativa, tátil, olfativa; orientação temporal; orientação espacial; habilidade motora.**LEITURA** está no início da aprendizagem da leitura em Braille; lê Braille com facilidade; lê utilizando uma das mãos; lê utilizando as duas mãos; reconhece os sinais de pontuação: todos(); alguns(); lê com auxílio óptico; lê tamanho 24 sem auxílio óptico.

ESCRITA

usareglete: sim() não()

usa máquina braille: sim() não()

usa computador: sim() não()

usa computador com sintetizador de voz: sim() não()

usa computador com ampliação de tela: sim() não()

usa soroban: sim() não()

_____ DATA: __/__/__

Assinatura do(a) professor(a)

ANEXO 5

Anexo II - Instrução de 15 de janeiro de 2015

ANEXO II

Avaliação funcional

DADOS GERAIS

Nome: _____

Data de nascimento: ____/____/____

Idade: _____

Escola: _____

Ano/série: _____ Turno: _____

VISÃO SUBNORMAL/BAIXA VISÃO

Entrevista com os pais

Causa da visão subnormal/baixa visão:

Idade do início das dificuldades visuais: _____

Modo de progressão da perda de visão (estacionário ou evolutivo):

Patologia:

() hereditária () congênita () adquirida

ASPECTOS FUNCIONAIS DA VISÃO

1. utilizar materiais pedagógicos com contraste e jogos adaptados com texturas e cores de maior contraste;
2. observar se o aluno prefere muita luz ou se tem fotofobia;
3. realizar testes para ajustar o tamanho da fonte a ser utilizada.

Observação:

É importante salientar que essas atividades e avaliações devem ocorrer em contextos naturais e implicam recolher elementos relativos à forma como a pessoa utiliza a sua visão em ambientes com condições diferentes, ou seja, dentro da sala de aula ou nas outras dependências da escola.

_____ DATA: ____/____/____

Assinatura do(a) professor(a)

ANEXO 6

Anexo III - Instrução de 15 de janeiro de 2015

ANEXO III			
Plano de Atendimento Individual – PAI			
Mês / Ano: _____			
1- Identificação do Aluno:			
1.1- Nome do Aluno: _____			
1.2- Data de Nascimento: ____/____/____			
1.3- Ano/Série do aluno: _____			
1.4-	Escola	de	frequência em Sala Comum: _____
1.5- Escola da Sala de Recursos: _____			
1.6- Nome do Professor Especializado: _____			
1.5- Diretoria de Ensino: _____			
2- Descrição das habilidades já desenvolvidas pelo aluno:			

3- Descrição das habilidades a serem desenvolvidas pelo aluno a curto/médio/longo prazo:			

4- Descrição das habilidades a serem desenvolvidas nas salas de recursos: a curto, médio e longo prazo:			

5- atendimentos Educacionais Especializados: outros acompanhamentos de que o aluno participa fora da escola:			

6- Levantamento de informações referentes aos interesses do aluno:			

7- Estratégias:			

8- Materiais e Recursos:			

9- Observações Relevantes:			

Data: ____/____/____			
_____		_____	
Professor Especializado		Professor Coordenador	

APÊNDICES**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS**

Eu _____
_____, CPF _____,

RG _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso da imagem do meu filho(a), AUTORIZO, por meio do presente termo, a pesquisadora Lígia Maria Nogueira Oliveira autora da pesquisa intitulada: **TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA ALUNOS COM BAIXA VISÃO** a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004).

Sorocaba, ____ de _____ de 2015