

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**

**MARCELO BRITO DOS SANTOS**

**O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DE ESTUDANTES COM  
DEFICIÊNCIA VISUAL NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19**

**CAMPO GRANDE/MS**

**2023**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**

**MARCELO BRITO DOS SANTOS**

**O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DE ESTUDANTES COM  
DEFICIÊNCIA VISUAL NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul na linha de pesquisa Organização do Trabalho Didático para obtenção do título de mestre em educação

Orientadora: Dra. Celi Correa Neres

Coorientador: Ronaldo Rodrigues Moises

**CAMPO GRANDE/MS**

**2023**

---

S236a Santos, Marcelo Brito dos

O atendimento educacional especializado de estudantes com deficiência visual no contexto da pandemia de covid-19 / Marcelo Brito dos Santos. – Campo Grande, MS: UEMS, 2024.

120 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Educação – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2024.

Orientadora: Profa. Dra. Celi Correa Neres.

Coorientador: Dr. Ronaldo Rodrigues Moises.

1. Ensino remoto emergencial 2. Pandemia 3. Deficiência visual 4. Tecnologias digitais I. Neres, Celi Correa II. Moises, Ronaldo Rodrigues III. Título

CDD 23. ed. - 371.911

**MARCELO BRITO DOS SANTOS**

**O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DE ESTUDANTES COM  
DEFICIÊNCIA VISUAL NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande/MS, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação - Área de concentração: Organização do Trabalho Didático

Aprovada em 18/12/2023.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Celi Corrêa Neres (Orientadora)  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Samira Saad Pulchério Lancillotti  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Alexandra Anache Ayache  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

---

Prof. Dr. Ronaldo Messias Moises  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Aos meus pais,  
José Martins dos Santos (*in memoriam*) e  
Francisca Maria Brito dos Santos.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus e às várias mãos e mentes que contribuíram para a materialização deste trabalho, pois o conhecimento é resultado do processo dialético que só se dá pela interação com diversos outros e circunstâncias. Espero poder contribuir e dialogar com os diversos estudos da área.

Agradeço à minha esposa, Cristian Vieira Antero, pela paciência e incentivos nos momentos difíceis e de ausências.

Agradeço à minha orientadora, Celi Correa Neres, que me acompanhou durante todo o mestrado, mas gostaria de ressaltar a sua grande contribuição mesmo antes disso, como pesquisadora e militante comprometida com a educação especial em Mato Grosso do Sul e no Brasil - seu exemplo me motivou ao mestrado.

Outro grande mestre e orientador a quem agradeço imensamente é o professor Ronaldo Rodrigues Moises, meu coorientador, que me ajudou muito no diálogo e na motivação para concluir este trabalho.

Agradeço pela oportunidade de ter ficado à frente do CAPDV, o que só foi possível com o convite feito pela professora mestre Adriana Burato Buytendorp, pessoa fantástica como ser humano e profissional, com quem aprendi e aprendo muito.

Chegar até aqui foi o resultado de muita luta e resistência, pois o caminho não foi fácil. Ser filho de retirante nordestino radicado em Brasília, ter estudado em escola pública, concluir o mestrado numa universidade pública e ser professor de escola pública: não há satisfação maior.

## RESUMO

Esta pesquisa pretende analisar o atendimento educacional especializado para estudantes com deficiência visual a partir das estratégias e das tecnologias digitais educacionais propostas durante a pandemia de Covid-19 na rede estadual de ensino do Mato Grosso do Sul. Trata-se de uma pesquisa qualiquantitativa desenvolvida por meio de revisão bibliográfica e análise documental de relatórios de acompanhamento da equipe pedagógica, atividades pedagógicas complementares (APC's) e planilhas de atendimentos elaboradas pelo Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual (CAP-DV) no período de pandemia. Tem como abordagem teórico-metodológico o materialismo histórico-dialético, adotando como categoria de análise das práticas educacionais a Organização do Trabalho Didático (ODT). Os resultados indicam a necessidade da formação permanente para professores no que tange à utilização das tecnologias digitais e assistivas no ensino remoto, em uma perspectiva inclusiva para o estabelecimento de uma relação educativa entre as figuras históricas envolvidas, a saber professor-especializado/professor-regente e estudante com deficiência visual, de modo que se superem as barreiras postas ao processo de ensino aprendizagem e inclusão, tendo como recursos mediadores as tecnologias digitais e assistivas.

**Palavras-chave:** Ensino remoto emergencial. Pandemia. Deficiência Visual. Tecnologias digitais.

## ABSTRACT

This research aims to analyze specialized educational assistance for students with visual impairments based on the digital educational strategies and technologies proposed during the Covid-19 pandemic in the state education network of Mato Grosso do Sul. It is qualitative-quantitative research developed through bibliographic review and documentary analysis of monitoring reports from the pedagogical team, complementary pedagogical activities (APC's) and service sheets prepared by the Pedagogical Support Center for the Visually Impaired (CAP-DV) during the pandemic period. Its theoretical-methodological approach is historical-dialectical materialism, adopting the Organization of Didactic Work (ODT). The results indicate the need for ongoing training for teachers regarding the use of digital and assistive technologies in remote teaching, in an inclusive perspective to establish an educational relationship between the historical figures involved, namely specialized teacher/regent teacher and students with visual impairments, so that barriers to the teaching-learning and inclusion process are overcome, using digital and assistive technologies as mediating resources.

**Keywords:** Emergency remote teaching. Pandemic. Visual impairment. Digital technologies.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Organograma de Secretaria de Estado de Educação – SED/MS em 2020 .....	19
<b>Figura 2:</b> Soroban adaptado de 21 eixos .....	25
<b>Figura 3:</b> População sem acesso à internet em domicílio – Brasil (2018) .....	64
<b>Figura 4:</b> Estudantes sem acesso domiciliar de qualidade – Brasil (2018) .....	65

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1:</b> Mapa mundial de monitoramento de fechamento das escolas .....	12
<b>Gráfico 2:</b> Mapa mundial de monitoramento de fechamento das escolas no Brasil .....	13
<b>Gráfico 3:</b> Deficiência do aluno .....	53
<b>Gráfico 4:</b> Aluno está em sala de recurso? .....	53
<b>Gráfico 5:</b> Aluno tem professor de apoio? .....	54
<b>Gráfico 6:</b> Constam atividades para o aluno no Drive Covid-19/COPESP?.....	54
<b>Gráfico 7:</b> Identificação do bimestre e componentes lançados no Drive .....	55
<b>Gráfico 8:</b> Atividade visualizada está adaptada?.....	55
<b>Gráfico 9:</b> Existem relatórios e/ou avaliações das atividades em todos os bimestres? .....	56
<b>Gráfico 10:</b> Você, durante a pandemia de Covid-19, já havia utilizado o Google?.....	58
<b>Gráfico 11:</b> Você já fez algum curso em deficiência visual? .....	58
<b>Gráfico 12:</b> Durante 2020, quais tecnologias educacionais utilizou?.....	59
<b>Gráfico 13:</b> Você já fez algum curso em Educação e Tecnologia? .....	60
<b>Gráfico 14:</b> As atividades enviadas ao estudante com deficiência visual foram adaptadas? .	60
<b>Gráfico 15:</b> Houve colaboração entre professor regente e professor de educação especial? .	61
<b>Gráfico 16:</b> Houve atendimento online na sala de recurso multifuncional? .....	61

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEDEV – Associação Brasileira de Educadores de Deficientes Visuais  
AEE – Atendimento Educacional Especializado  
AFV – Avaliação Funcional da Visão  
AIEDV – Avaliação Inicial do Estudante com Deficiência Visual  
APC – Atividade Pedagógica Complementar  
AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem  
CAPDV – Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual  
CDPD – Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência  
CEDEME – Campanha Nacional de Educação do Deficiente Mental  
CEE – Conselho Estadual de Educação  
CEESP – Centro Integrado de Educação Especial  
CESB - Campanha para Educação do Surdo Brasileiro  
CID-10 – Classificação Internacional de Doenças  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CNERDU – Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes Visuais  
COPESP – Coordenadoria de Políticas em Educação  
COVID-19 – Doença do Coronavírus em 2019  
CRE – Coordenadoria Regional de Educação  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada  
MEC – Ministério da Educação  
NAPPB – Núcleo de Apoio Pedagógico a Produção Braille, Ampliado  
NUESP – Núcleo Educação Especial  
OM – Orientação e Mobilidade  
ONCB – Organização Nacional de Cegos do Brasil  
ONU – Organização das Nações Unidas  
OTD – Organização do Trabalho Didático  
PEI – Plano Educacional Individualizado  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PNEE-EI – Plano Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva  
SARS-COV-2 – Coronavírus 2 da Síndrome Respiratória Aguda Grave  
SBVSN – Sociedade Brasileira de Baixa Visão Subnormal  
SED/MS – Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul  
SEESP – Secretaria de Educação Especial  
SITEC- Superintendência de Tecnologia  
SRM – Sala de Recurso Multifuncional  
TDIC – Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação  
UBC – União Brasileira de Cegos  
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>1. O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA VISUAL E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO .....</b>	<b>21</b>
1.1 A DEFICIÊNCIA VISUAL E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO .....	21
1.1.1 Avaliação Inicial do Estudante com Deficiência Visual - AIEDV .....	23
1.1.2 As Estratégias no Atendimento Educacional Especializado do Estudante com Deficiência Visual .....	26
1.2 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO.....	28
<b>2. A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E O ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA VISUAL .....</b>	<b>34</b>
2.1 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E O SURGIMENTO DO CENTRO DE APOIO PEDAGÓGICO AO DEFICIENTE VISUAL - CAPDV .....	43
<b>3. O AEE DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO CONTEXTO DA PANDEMIA .....</b>	<b>45</b>
3.1 O AEE DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19.....	52
3.2 ANÁLISE DO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NAS SALAS DE RECURSO MULTIFUNCIONAL NO CONTEXTO DE ISOLAMENTO DA PANDEMIA DE COVID-19.....	57
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>67</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>70</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>75</b>
APÊNDICE A - PROJETO DE INTERVENÇÃO .....	75
APÊNDICE B – CARTA DE APRESENTAÇÃO .....	86
APÊNDICE C – OFÍCIO AUTORIZAÇÃO SED/MS PARA PESQUISA .....	87
<b>ANEXOS .....</b>	<b>88</b>
ANEXO A – COMUNICADO CAPDV AOS TÉCNICOS NAS CRE PARA MONITORAMENTO DRIVE COVID .....	88
ANEXO B – MODELO FORMULÁRIO UTILIZADO PELO CAPDV PARA MONITORAMENTO DO DRIVE COVID.....	89
ANEXO C – DADOS DRIVE COVID_2020.....	95
ANEXO D – DADOS BRUTOS DRIVE COVID 2020.....	101
ANEXO E - AMOSTRA DE ATIVIDADE PEDAGÓGICA COMPLEMENTAR E RELATÓRIO DE ACOMPANHAMENTO DO DESENVOLVIMENTO DE UM ESTUDANTE COM BAIXA VISÃO E CEGO .....	111

## INTRODUÇÃO

Após 11 anos de trabalhos como professor cedido pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, SED/MS, à Associação Pestalozzi de Campo Grande, no início de 2020, fui convidado pela professora Adriana Burato Buytendorp, coordenadora da Coordenadoria de Políticas para Educação Especial da SED/MS, para assumir a Gestão do Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual, CAPDV. Na ocasião, coloquei-me à disposição prontamente, visto que tive uma passagem em 2003 pelo CAPDV como técnico pedagógico, ocasião em que aprendi o Braille, para cegos, e o processo de adaptação de materiais de tipo ampliado, para os alunos com baixa visão, ambos considerados com deficiência visual.

Ao final de 2019, no mundo e no Brasil, as notícias relacionadas à Sars-Cov-2, ou Covid-19, ganhavam força nos noticiários e os casos de contágio no Brasil já começavam a surgir, porém ganharam força na passagem para 2020. Foram tomadas diversas medidas identificadas nas publicações de portarias, deliberações e pareceres dos diferentes órgãos governamentais ligados aos entes da federação, que tiveram o isolamento social como principal medida adotada para contenção e prevenção da Covid-19.

Em Mato Grosso do Sul, as medidas adotadas seguiram na mesma linha, pois, a partir do dia 16 de março, foram publicadas as seguintes normativas: o Decreto n. 15.391, que trata das medidas de prevenção a serem adotadas no âmbito da administração pública do Estado, que estabelece o teletrabalho; e o Decreto n. 15.393, suspendendo as aulas presenciais na rede estadual de ensino. Ressaltamos aqui que a maioria dos municípios do estado seguiram as orientações advindas do governo estadual e do Conselho Estadual de Educação, com exceção daqueles que têm Conselho Municipal de Educação.

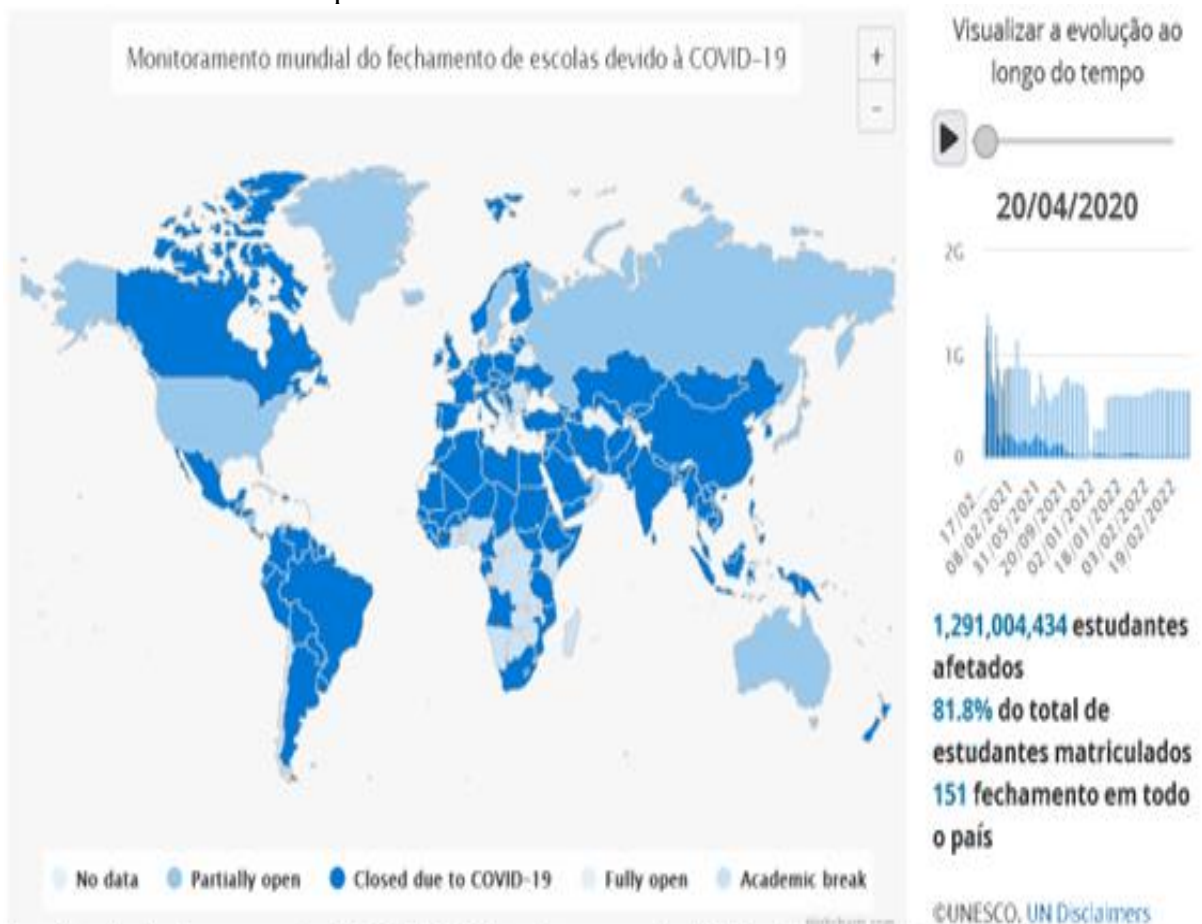
As medidas de distanciamento social em razão da Covid-19, no âmbito da educação do estado de Mato Grosso do Sul, seguem resoluções e pareceres emanados da Secretaria de Estado de Educação e do Conselho Estadual de Educação, os quais publicaram normas e orientações em razão da suspensão das aulas presenciais. No dia 18 de março de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou nota de esclarecimento sobre a reorganização das atividades acadêmicas ou de aprendizagem presencial decorrente da Covid-19. Na mesma data, o Conselho Estadual de Educação (CEE), por meio de nota, esclareceu e orientou as instituições de ensino do Sistema Estadual quanto às medidas de enfrentamento da Covid-19.

As medidas adotadas pela Secretaria de Estado de Educação (SED/MS) como forma de enfrentamento ao distanciamento social em razão da Covid-19 foram normatizadas pela Resolução SED n. 3.745, de 19 de março de 2020, estabelecendo a oferta de Atividades

Pedagógicas Complementares nas Unidades Escolares e Centros ligados a ela. A Superintendência de Informação e Tecnologia – SITEC/SED/MS, por meio da CI n. 61, comunica a criação e orienta para o estabelecimento de canais digitais de comunicação de gestores com professores e de professores com seus alunos. Criou-se, então, o site “Protagonismo Digital”, apresentando diversos recursos digitais para construção de aulas remotas.

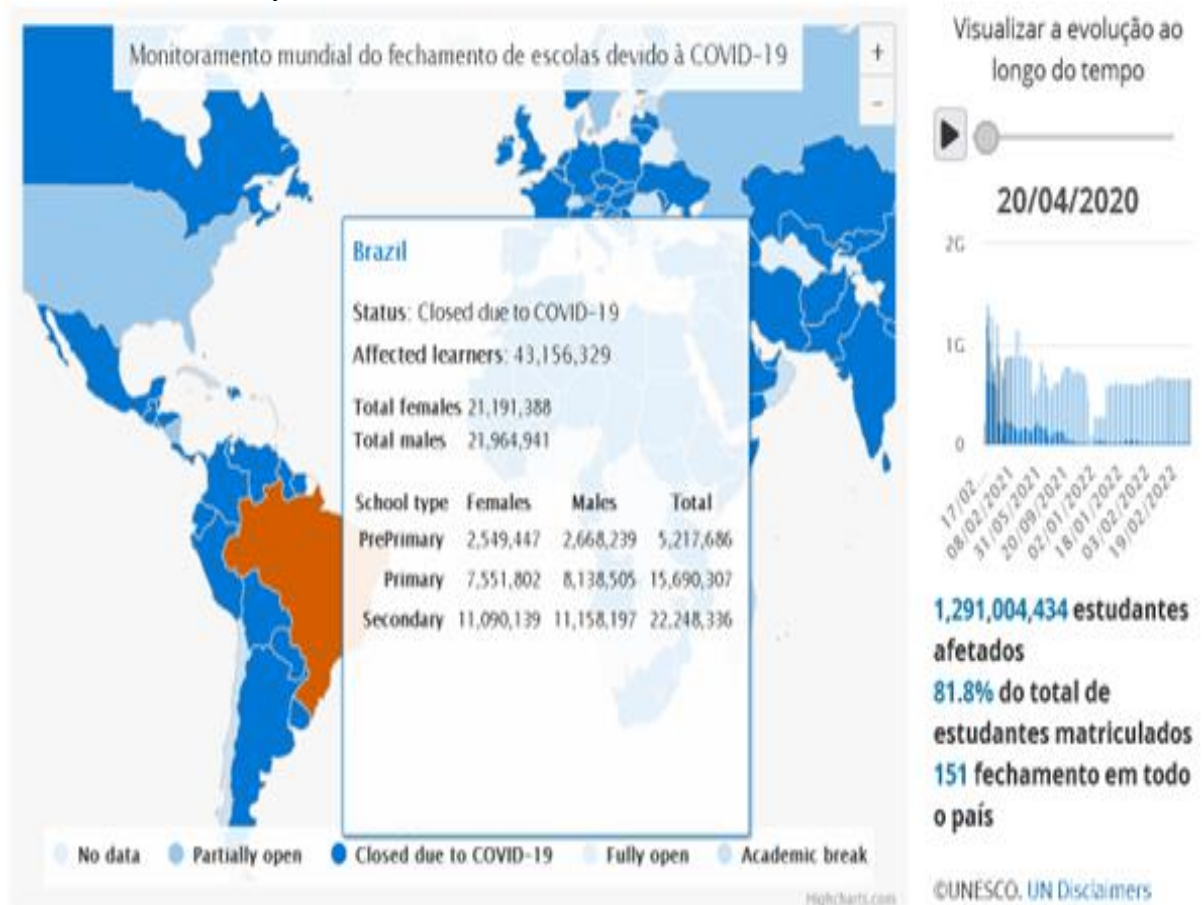
Em todo o mundo, milhões de estudantes ficaram impedidos de frequentar as escolas. Os gráficos 1 e 2, Unesco (2021), mostram-nos, respectivamente, os países e os estabelecimentos escolares fechados no mundo, bem como no Brasil.

**Gráfico 1:** Mapa mundial de monitoramento de fechamento das escolas



Fonte: <https://web.archive.unesco.org/web/20220626203817/http://pt.unesco.org/covid19/educationresponse> (em 23/10/2022)

Fonte: Unesco, 2021.

**Gráfico 2:** Mapa mundial de monitoramento de fechamento das escolas no Brasil

Fonte: <https://web.archive.unesco.org/web/20220626203817/https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse> (em 23/10/2022)

Fonte: Unesco, 2021.

Os dados do Censo Escolar 2019, anterior à pandemia, deu-nos a dimensão do impacto gerado pelo distanciamento social, pois foram afastados do ensino presencial, na Educação Básica, 47.874.246 estudantes matriculados. Chamaram a atenção, nesse cenário, os estudantes com algum tipo de deficiência atendidos pela educação especial, pois, quando fizemos um recorte para a modalidade Educação Especial, encontramos 1.250.967 estudantes com alguma deficiência em situação de ensino remoto (Brasil, 2020).

Em Mato Grosso do Sul, os dados foram de 680.108 estudantes matriculados no sistema estadual de ensino, sendo que 20.977 deles eram estudantes atendidos na modalidade educação especial. De acordo com dados do Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual (CAP-DV), em 2020, existiam 213 estudantes com deficiência visual, divididos entre 69 estudantes cegos e 144 com baixa visão. Quando fizemos o recorte por etapa da Educação Básica, obtivemos os seguintes dados: naquele momento, 94 estavam matriculados no Ensino Médio e 119 no Ensino Fundamental na rede estadual de ensino, sendo que cerca de 38,8%, gráfico 4, estavam matriculados no Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas de Recurso

Multifuncional, SRM, também da rede estadual de ensino em Mato Grosso do Sul (Capdv, 2020).

Em razão da pandemia de Covid-19, todos os alunos com deficiência, a partir de março de 2020, estavam no ensino remoto, ou seja, recebiam atividades adaptadas por professores das Salas de Recurso Multifuncional ou do Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual (CAP-DV). Os professores, por meio de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e de outras tecnologias digitais da comunicação e informação (TDIC's), desenvolviam atividades destinadas aos estudantes com deficiência visual. As aulas, até então presenciais, passaram a ser oferecidas por meio do ensino remoto emergencial, o que exigiu adaptação dos sujeitos envolvidos na organização do trabalho didático e suscitou questionamentos que levaram à presente pesquisa, isto é, surgiu o interesse por se responderem às questões: Como a organização do trabalho didático oferecido nesse contexto foi organizado? Como o Atendimento Educacional Especializado foi oferecido, quais estratégias, quais tecnologias e quais recursos foram utilizados para o ensino remoto emergencial, de modo que pudesse atender às necessidades educacionais dos alunos com deficiência visual?

Cabe dizer aqui que, quando a situação de emergência sanitária se deu, tendo como consequência o isolamento social, todo trabalho realizado no CAPDV estava configurado para um atendimento no formato presencial. O Centro realizava os atendimentos por meio de cinco núcleos: o Núcleo Pedagógico era responsável por orientação, avaliação e formação de professores e atendimento de alunos com deficiência visual nas escolas da rede estadual de ensino; o Núcleo de Produção tinha a responsabilidade de adaptar os materiais didáticos em tipos ampliados, Braille e/ou áudio; o Núcleo de Tecnologia era responsável pela manutenção de equipamentos como máquinas Braille, instalação de software de acessibilidade em computadores e celulares dos alunos e dos professores das Salas de Recursos Multifuncionais; e o Núcleo de Convivência ficou responsável pela biblioteca acessível no CAPDV e realização de atividades voltadas à cultura, esporte e lazer. Além dos Núcleos, o Centro contava, ainda, com atendimento de alunos com deficiência visual no seu CAEE, Centro de Atendimento Educacional Especializado, cujo objetivo era realizar atividades de suplementação ao ensino oferecido no ensino comum, ou seja, desenvolvia atividades voltadas ao ensino de Braille, Orientação e Mobilidade e ao uso de tecnologias assistivas digitais.

Todas as atividades realizadas pelo Centro foram suspensas, pois o formato presencial não era possível naquele momento. Como gerente pedagógico, juntamente com a Coordenadoria de Políticas em Educação Especial, foram buscadas estratégias e alternativas de modo que o atendimento seguisse no formato remoto. Num primeiro momento, a equipe se fez

diversos questionamentos acerca das possibilidades num atendimento remoto de professores e alunos, pois não tínhamos vivido nada parecido com o que estava acontecendo. Não era algo que pudéssemos dizer: “daqui a dois meses tudo voltará ao normal, portanto, vamos ter calma”. O primeiro desafio foi localizar, na rede estadual, com precisão, onde estavam todos os alunos com deficiência visual. Assim, a equipe, juntamente com os técnicos nas diversas Coordenadorias Regionais de Educação distribuídas estrategicamente por todo o estado, mapeou todos os alunos e suas condições naquele momento. A pesquisa, por meio dos diversos gráficos apresentados no capítulo 03, expõe a situação desses alunos e professores. A gerência do Centro, juntamente com a equipe do Núcleo Pedagógico, desenvolveu estratégias de orientações, formações e avaliações remotas de alunos com deficiência visual com o apoio *in loco* dos professores que atuavam nas Salas de Recurso Multifuncional. Todo o processo de formação de professores foi estruturado no formato remoto com uso do *Meet* da *Google*. Num primeiro momento, esbarramos no limitador da internet, pois boa parte dos professores e das escolas não tinha internet com banda larga. Inicialmente, o próprio CAPDV tinha disponível apenas 2 megas de banda, o que era insuficiente para atender demandas internas e o interior do estado, sendo que a situação melhorou a partir de 2021, quando foi disponibilizada uma banda de 100 megas de internet.

Todo trabalho naquele momento trouxe muita preocupação, principalmente para o Atendimento Educacional Especializado, e os questionamentos apresentados se baseiam nas especificações previstas nas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, no qual está posto que o AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Mec, 2010) estabelece que AEE é uma tentativa de fornecer condições para a elaboração de estratégias pedagógicas inclusivas. De acordo com a resolução n. 4/2009, do Conselho Nacional de Educação, da Câmara de Educação Básica (Mec, 2009):

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Mais adiante, na mesma norma, verificamos o que segue:

Art. 9º A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento.

Ao analisarmos tal assertiva, verifica-se a necessidade do diálogo na organização do trabalho didático de modo que a relação educativa, os recursos mediadores e o espaço educativo se desenvolvam colaborativamente (Glat; Pletsch, 2013) de modo que se alcancem positivos resultados no trabalho educativo no que tange à inclusão e ao aprendizado. Porém, a emergência sanitária de Covid-19 forçou os sistemas educacionais ao ensino remoto, fazendo com que todo sistema de atendimentos no âmbito do AEE se reorganizasse, em curto espaço de tempo, para atender os alunos com deficiência em geral.

Segundo Sasaki (2016), Mantoan (2017), Silva (2022) e Ribeiro (2023) o sistema educacional brasileiro apresenta desafios relacionados à garantia de uma educação de qualidade para o aluno com deficiência, pois se faz necessário investir na formação continuada dos diversos profissionais, infraestrutura das escolas e em tecnologias assistivas de modo que tenham pleno acesso, permanência e a garantia de um ensino de qualidade.

Importante ressaltar que a pandemia não criou muitos dos problemas existentes na educação, mas os agravou de forma substancial, tendo em vista algumas das questões levantadas até aqui. Por isso, a pesquisa teve como objetivo geral analisar o atendimento educacional especializado para estudantes com deficiência visual a partir das estratégias e das tecnologias educacionais propostas durante a pandemia de Covid-19 na rede estadual de ensino do Mato Grosso do Sul.

Como objetivos específicos, apresentamos:

1. Elencar as tecnologias desenvolvidas e utilizadas durante o período de ensino remoto;
2. Identificar as maiores dificuldades e contradições à oferta do ensino no período analisado; e
3. Apresentar as contribuições inerentes à OTD desenvolvidas durante o período pandêmico, sobretudo no que concerne ao ensino e à aprendizagem dos estudantes com deficiência visual.

A pesquisa se desenvolveu por meio de revisão bibliográfica e de análise documental de documentos fornecidos pelo Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual (CAP-DV), tais como relatórios de atendimento e acompanhamento da equipe pedagógica, análise de dados fornecidos pelo Drive Covid, para o *upload* (salvar em nuvem virtual) das atividades elaboradas pelos professores do AEE, Atividades Pedagógicas Complementares (APC), planilhas e relatórios de atendimentos elaborados aos estudantes público da educação especial regularmente matriculados nas escolas da rede estadual de ensino. Destinado ao monitoramento

pelos centros de educação especial, sendo que cada um era responsável pelo seu respectivo público, o CAP-DV, no período de pandemia, monitorou no drive os materiais, APC's e orientações destinados ao estudante com deficiência visual.

A revisão bibliográfica - além da utilização de fontes primárias, sobretudo documentos orientativos, pareceres e planilhas solicitadas a órgãos vinculados à educação especial de Mato Grosso do Sul - utilizou-se de produções referenciais no âmbito da educação especial no que concerne à educação da pessoa com deficiência visual e à categoria Organização do Trabalho Didático - OTD, como referencial de análise que tem como fundamento a ciência da história. Desse modo:

a) A categoria OTD tem centralidade na pesquisa, pois parte do princípio de que cada forma histórica de sociedade produziu um tipo de escola para atender à concepção de homem que lhe era pertinente. Segundo, Alves e Centeno, 2009, a relação educativa então concebida colocou, de um lado, o professor e, de outro, um coletivo de alunos organizado como classe; b) os procedimentos didáticos do professor e os conteúdos programados para a transmissão do conhecimento passaram a ter como fundamento uma precisa tecnologias educacional, o manual Didático; c) a sala de aula ascendeu à condição de espaço privilegiado dessa relação, pois a formação intelectual das crianças e dos jovens, à época, esgotava a função da Educação escolar. (Alves; Centeno, 2009, p. 492)

Os estudos realizados por Alves (2005) tiveram como resultados o desenvolvimento teórico da OTD que permitiu descrever outras formas históricas de organização do trabalho didático, desde a época medieval até a primeira metade do século XIX, que se somam àquelas estabelecidas para a escola moderna por Comenius. Tal aprofundamento possibilitou a Alves (2005) precisão conceitual da categoria, pois:

No plano mais genérico e abstrato, qualquer forma histórica de 'organização do trabalho didático' envolve, sistematicamente, três aspectos:

a) ela é, sempre, uma 'relação educativa' que coloca, frente a frente, uma 'forma histórica de educador', de um lado, e uma 'forma histórica de educando (s)', de outro;

b) realiza-se com a 'mediação' de recursos didáticos, envolvendo os procedimentos técnicos-pedagógicos do educador, as tecnologias educacionais pertinentes e os conteúdos programados para servir ao processo de transmissão do conhecimento;

c) e implica um 'espaço físico' com características peculiares, onde ocorre. (Alves, 2005, p. 10-11)

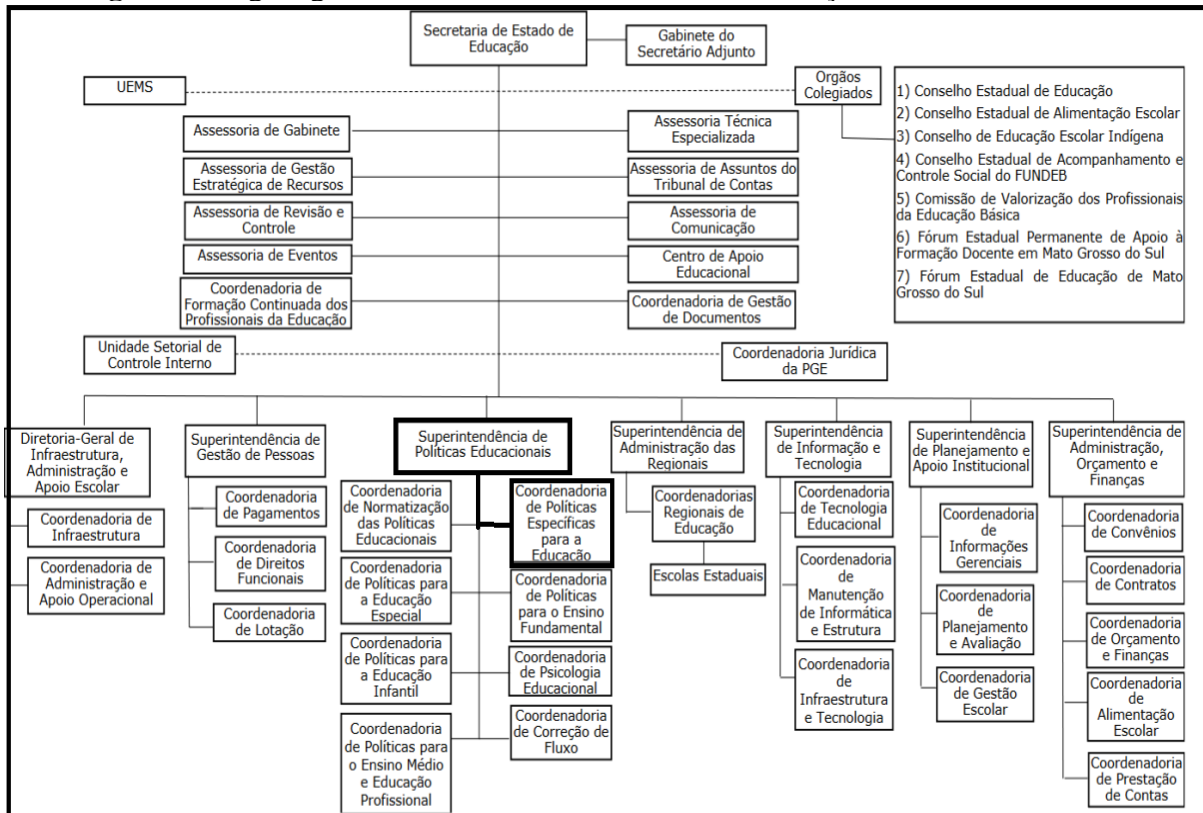
A categoria permite pensarmos a OTD no contexto da pandemia, pois a educação especial, ao penetrar a escola, modifica os elementos constituintes do trabalho educativo e, no

contexto da pandemia, temos como medida principal o afastamento do espaço físico da escola, as APC's como meio de garantir acesso aos conteúdos escolares e a relação educativa mediada pelo uso de tecnologias digitais da comunicação. Porém, como se deram as atividades no bojo do AEE para atendimento suplementar e/ou complementar dos alunos com deficiência visual?

Dessa forma, reforça-se que os fundamentos para compreensão de mundo evidenciada nos escritos críticos cingidos pelo materialismo histórico-dialético (Marx, 2001, 2008, 2010), para o uso da categoria de análise Organização do Trabalho Didático (OTD) (Alves, 2004, 2005, 2010) e das estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais propostas (Glat; Pletsch, 2013) figurarão entre os principais balizadores teóricos.

A investigação compreendeu o recorte temporal de utilização do ensino remoto durante a pandemia. Por isso, foi instituído, como período de referência, o tempo decorrido entre o Decreto n. 15.391, de 16 de março de 2020, e o Decreto n. 15.779, de 01 de outubro de 2021, que institui normas para o retorno presencial nas escolas da Rede Estadual de Ensino, época em que vigorou de forma mais dura o distanciamento social, sendo caracterizado, no ambiente escolar, pelo ensino remoto com o envio de APC's.

A Educação Especial na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul apresentava, na época, conformação hierárquica conforme mostra o organograma da Secretaria de Estado de Educação a seguir, com destaque em negrito à Coordenadoria de Polícias Específicas em Educação, COPESP, à qual o CAPDV está vinculado:

**Figura 1:** Organograma de Secretaria de Estado de Educação – SED/MS em 2020

Fonte: Diário Oficial Eletrônico n. 9.976, pag. 10, de 30/08/2019.

O Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual – CAPDV atende o estudante com deficiência visual no estado e está vinculado à estrutura da Coordenadoria de Políticas em Educação Especial – COPESP, cuja responsabilidade reside em implantar e implementar a política de inclusão da pessoa com deficiência no estado de Mato Grosso do Sul.

Dentro da atenção à estruturação hierárquica administrativa da Educação Especial em MS, o procedimento inicial para levantamento dos dados foi o envio de solicitação à Coordenadoria de Políticas de Educação Especial (COPESP).

Após anuência da COPESP, solicitaram-se, junto ao CAP-DV, os seguintes documentos: relatórios relacionados ao Drive Covid (levantamento dos estudantes com deficiência visual matriculados na rede estadual de ensino), relatórios dos atendimentos realizados aos estudantes com deficiência visual e cursos oferecidos aos professores que atenderam o estudante com deficiência visual no período. Em tais documentos, foram elencados os seguintes indicadores: número de estudantes atendidos, principais dificuldades identificadas e principais dificuldades relatadas por estudantes e familiares.

A dissertação foi organizada em três capítulos, sendo que o primeiro discutirá o atendimento educacional especializado voltado ao estudante com deficiência visual e as determinações da Organização do Trabalho Didático no contexto da educação nesse

atendimento. O capítulo dois tem como foco discutir a política de educação especial e sua relação com o AEE e o estudante com deficiência visual, ou seja, quais os elementos preponderantes no processo de inclusão da pessoa com deficiência visual. O capítulo três tem a tarefa de identificar e analisar os dados gerados pelo atendimento educacional especializado no contexto do distanciamento social em virtude da emergência sanitária de SARS-COV-2, além de buscar analisar as múltiplas determinações da realidade do AEE e das estratégias e tecnologias educacionais adotadas na relação educativa e o espaço físico constituído e suas implicações ao processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência visual.

## **1. O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA VISUAL E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO**

Antes de tratar do AEE e de como deve ser oferecido a alunos com deficiência visual, é preciso entender como essa deficiência é conceituada, pois conhecer cada terminologia auxilia uma melhor compreensão dos assuntos a serem abordados.

### **1.1 A Deficiência Visual e o Atendimento Educacional Especializado**

De acordo com a Portaria n. 3.128, de 24 de dezembro de 2008, do Ministério da Saúde, é considerada pessoa com deficiência visual aquela que tiver as seguintes condições:

§ 1º Considera-se pessoa com deficiência visual aquela que apresenta baixa visão ou cegueira.

§ 2º Considera-se baixa visão ou visão subnormal, quando o valor da acuidade visual corrigida no melhor olho é menor do que 0,3 e maior ou igual a 0,05 ou seu campo visual é menor do que 20º no melhor olho com a melhor correção óptica (categorias 1 e 2 de graus de comprometimento visual do CID-10) e considera-se cegueira quando esses valores se encontram abaixo de 0,05 ou o campo visual menor do que 10º (categorias 3, 4 e 5 do CID-10). (Brasil, 2008, p.1)

A deficiência visual pode ser definida e explicada dessa forma: cegueira, quando há percepção de luminosidade, mas ausência total de visão, podendo ser congênita ou adquirida; e baixa visão (ou visão subnormal), quando há grande perda visual, mas ainda com alguma funcionalidade preservada (BRASIL, 1999). Segundo Lowenfeld (1950, *apud* Ormelezi, 2006) cegueira congênita define-se pela sua aquisição, desde o momento do nascimento até os cinco anos, considerando que, até essa idade, as imagens visuais não podem ser retidas, pois, de acordo com as ideias de Piaget, antes dos seis anos, a criança só forma imagens estáticas e não transformacionais e isso não lhe permite representar ou antecipar processos desconhecidos da realidade vivida e nem evocar uma memória das impressões visuais. Porém, segundo Ormelezi (2006), o que parece ser crucial nessa discussão é que, nesse espaço de tempo de cinco anos da vida de uma criança, há muitas nuances a serem consideradas, em relação ao desenvolvimento da cognição, além da possibilidade de evocação das imagens visuais – a qualidade das relações afetivas primitivas indissociadas da cognição, a condição da mobilidade, a coordenação olho-mão, o interesse voltado para o ambiente, a permanência do objeto, a imitação, a linguagem, a abstração das características de uma classe de objetos.

Já a cegueira adquirida pode ser causada por diversas patologias que podem atingir o aparelho ocular, como o glaucoma, a catarata e as distrofias periféricas e centrais, e podem estar associadas a problemas orgânicos, como diabetes ou síndromes neurológicas que afetam o nervo óptico (Almeida; Araújo, 2013).

Em relação à baixa visão ou visão subnormal, a Sociedade Brasileira de Visão Subnormal (2016, p. s/n), órgão científico vinculado ao Conselho Brasileiro de Oftalmologia, define tal condição da seguinte forma:

O termo visão subnormal, ou baixa visão, é empregado quando há diminuição irreversível da visão apesar de tratamentos pertinentes ao problema visual e uso de óculos para correção de grau. No entanto, há visão que, ao ser utilizada funcionalmente, permite o planejamento e realização de tarefas.

Importante de igual modo é ressaltar algumas particularidades elencadas no documento “Saberes e práticas da inclusão: dificuldade de comunicação e sinalização - deficiência visual”, do MEC, que resalta, por exemplo, o que são acuidade visual reduzida, campo visual restrito, visão cores e sensibilidade aos contrastes e adaptação a iluminação.

Quando uma criança apresentar acuidade reduzida, sua dificuldade será para ver de longe, necessitando aproximar-se bastante para ver pessoas e objetos, independentemente de ter auxílio de recursos ópticos. Em se tratando de campo visual restrito, a criança não terá amplitude de 180°, que é o considerado adequado; logo, apresentará problemas de orientação e locomoção no espaço. Outro problema pode estar relacionado à visão de cores e sensibilidade aos contrastes que resultará em uma certa inabilidade para distinguir determinadas cores, como verde, vermelho, azul, marrom, porém outras poderão ter maior facilidade em identificar cores vibrantes. Por fim, algumas crianças podem revelar desconforto à luz, relatando sentir dor de cabeça e nos olhos (Brasil, 2006).

Assim, é importante entender que nem a cegueira nem a baixa visão impedem e muito menos inabilitam o estudante que tenha tal deficiência de se apropriar de conhecimento. Nesse contexto, é importante ressaltar que a aprendizagem para o cego se dá por meio dos sentidos remanescentes e, para o estudante com baixa visão, o resíduo visual será seu aliado tanto para desempenhar atividades cotidianas como para aprender.

O Atendimento Educacional Especializado se faz necessário a qualquer estudante que tenha necessidades educacionais especiais e, no caso do estudante com deficiência visual, esse serviço sempre contribuirá de forma a complementar e suplementar o seu aprendizado no ensino regular.

As particularidades educacionais especiais de cada estudante com deficiência visual determinam como esse atendimento deve acontecer, pois o planejamento desenvolvido pelo professor do AEE na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) deve ser construído tendo como ponto de partida as habilidades e as competências que deverão ser trabalhadas para que esse serviço seja consistente com a necessidade avaliada.

O AEE é fundamental para que o estudante com deficiência visual tenha acesso a material didático pedagógico adaptado, construído com o intuito de minimizar as barreiras visuais, visto que ele vai recorrer aos recursos sensoriais que, ao serem estimulados, contribuirão para construções mentais.

Contudo, para iniciar o AEE, em uma SRM ou não, é necessário que esse estudante passe por uma observação inicial para que o professor tenha conhecimento de como construirá seu trabalho e, a partir de então, articule junto aos demais professores e com a família quais mecanismos serão adotados.

Ao ser encaminhado ao AEE, o estudante apresenta laudo médico e isso o habilita a ser matriculado na SRM, mas, ao chegar lá, é importante que outros dados sejam levantados, porque, quando se tem cegueira, as medidas serão um tanto distintas de um caso de baixa-visão. Assim, deverá ser feita uma avaliação inicial do estudante com deficiência visual.

### **1.1.1 Avaliação Inicial do Estudante com Deficiência Visual - AIEDV**

Para traçar os caminhos a serem seguidos, o professor do AEE na SRM deverá ter conhecimento de como realizar uma Avaliação Inicial ou solicitar junto à coordenação/direção da escola que o estudante seja encaminhado para fazê-la, pois nessa avaliação serão elencados aspectos relativos à condição visual, psicomotora e acadêmica do estudante.

A Avaliação Inicial do Estudante com Deficiência Visual - AIEDV foi elaborada a fim de propiciar ao professor uma ferramenta que aborde aspectos gerais a serem avaliados em um estudante que tenha cegueira ou baixa visão, pois nela estão propostas questões que permitem uma análise diferenciada a cada condição.

Logo, a um estudante com cegueira, seja congênita, seja adquirida, as questões levantadas darão ao professor informações quanto à escrita, à leitura, à locomoção e à realização das atividades da vida cotidiana. De igual modo, ao que tem baixa visão, será possível realizar uma Avaliação Funcional da Visão (AFV), em que será analisada a condição visual, verificando-se como ele enxerga e quais ferramentas deverão ser utilizadas para atendê-lo, bem como as orientações aos demais professores da sala de aula do estudante.

A Avaliação Funcional da Visão tem grande importância no desenvolvimento acadêmico de um estudante, cujas necessidades educacionais especiais estão ligadas também à condição visual, pois, de acordo com Domingues *et al.* (Brasil, 2010, p.13):

O desempenho visual de uma pessoa com baixa visão pode ser desenvolvido e ampliado de forma gradativa e constante, pois a eficiência da visão melhora na medida de seu uso. A falta de estimulação contribui para a perda da funcionalidade visual. O professor é um dos principais mediadores quanto ao uso eficiente do resíduo visual do aluno em diferentes atividades. Nesse sentido, professores e familiares colaboram decisivamente para a avaliação funcional do uso da visão.

Assim sendo, reconhecer que há necessidade de o estudante passar por esse processo avaliativo é importante, pois, dessa forma, qualquer atividade ou adaptação didático-pedagógica solicitada será específica e capaz de transpor as barreiras para uma efetiva aprendizagem.

O professor do AEE, precisa saber como esse estudante se desloca em casa e como realiza as atividades, pois, considerando que o espaço escolar apresenta inúmeros obstáculos, essa percepção será muito importante.

Diante disso, Orientação e Mobilidade (OM)<sup>1</sup> devem ser trabalhadas diariamente, a fim de proporcionar autonomia ao estudante com deficiência visual, mas as orientações que serão repassadas pelo professor do AEE devem também ser informadas à família e ao corpo docente da escola.

Referente aos conceitos de orientação e mobilidade, podemos dizer que ‘orientação’ diz respeito ao processo em que se usam os sentidos remanescentes para estabelecer a própria posição e o relacionamento com outros objetos significativos no meio ambiente. Já ‘mobilidade’ é a habilidade de locomover-se com segurança, eficiência e conforto no meio ambiente, pela utilização dos sentidos remanescentes (Brasil, 2003).

Na SRM, também serão construídos materiais didático-pedagógicos, a fim de propiciar que o estudante com deficiência visual possa acompanhar as atividades em sala comum, podendo esse material ser transcrito para o Braille ou ampliado para fonte indicada pela AFV.

Assim, o professor deve ter domínio do Sistema de Leitura e Escrita Braille, bem como das técnicas de ampliação, para que consiga realizar adaptações para desenvolver um trabalho

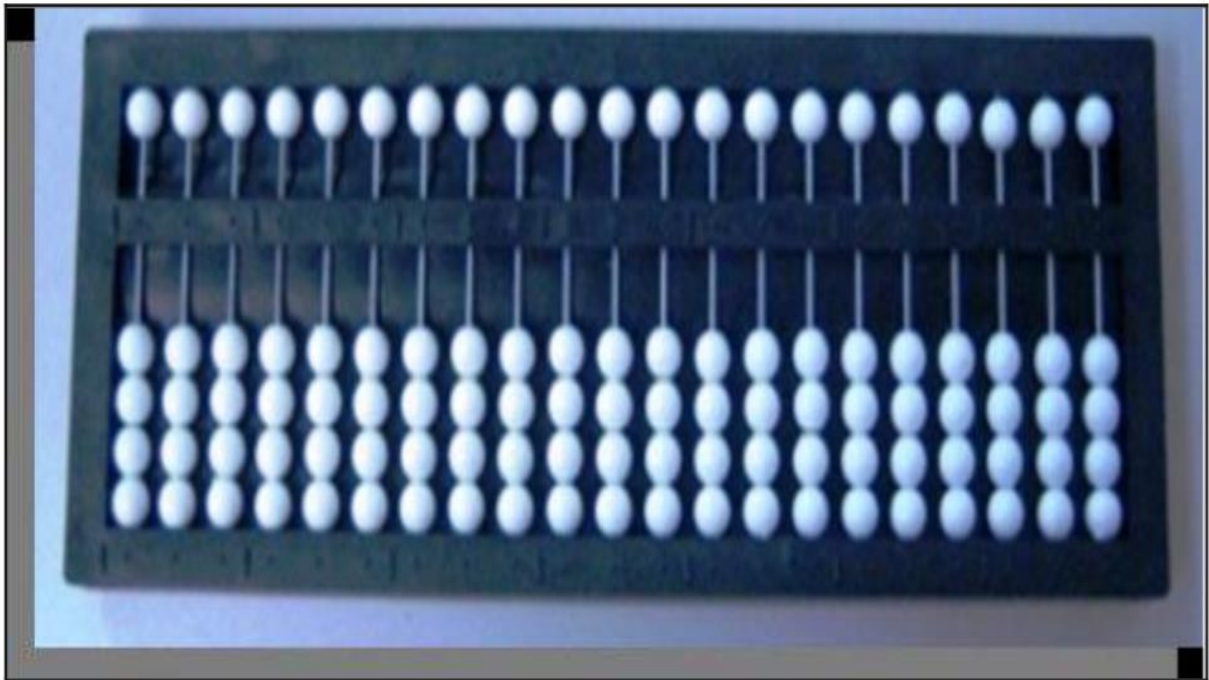
---

<sup>1</sup> A orientação é a capacidade de perceber o ambiente, saber onde estamos. A mobilidade é a capacidade de nos movimentar. (Brasil, 2003)

mais consistente e, conseqüentemente, atender de forma a complementar e suplementar a aprendizagem do estudante no que se refere ao currículo da sala comum.

O estímulo ao uso do Soroban<sup>2</sup> também se faz necessário, pois se trata de uma ferramenta para cálculos que viabiliza o processo matemático lógico e, com esse material, o aluno consegue fazer registros precisos, possibilitando maior participação nas aulas na classe comum, pois fará resoluções em conjunto com os demais alunos.

**Figura 2:** Soroban adaptado de 21 eixos



Fonte: Brasil, 2018, p.18.

Por isso, o AEE é fundamental no processo de apropriação de conhecimento de um estudante com deficiência visual, pois nesse espaço as atividades desenvolvidas propiciarão aprendizagem. Logo, o professor deve procurar realizar um trabalho que seja o mais significativo possível para que a inclusão aconteça.

---

<sup>2</sup> Nome dado para o ábaco japonês cuja origem é chinesa. O ábaco é um antigo instrumento de calcular e seu nome deriva do grego “Abai”, que significa tábua de contar. No Brasil teve adaptações feitas por Joaquim Lima de Moraes que introduziu, sob as contas, tecido emborrachado para que as mesmas não deslizassem com facilidade e sinais em relevo na régua de numeração que divide em duas partes. *In:* <https://laramara.org.br/o-que-e-soroban-para-cegos/>, pesquisado em: 10/01/2022.

### **1.1.2 As Estratégias no Atendimento Educacional Especializado do Estudante com Deficiência Visual**

É importante que o professor que prestará atendimento a um estudante com deficiência visual saiba que seu papel consiste em trabalhar estratégias que possibilitem um aprendizado o mais próximo possível dos demais alunos da mesma turma. Além disso:

É importante salientar, ainda, que as atividades oferecidas pelo AEE não se configuram como reforço escolar, uma vez que se diferencia daquelas realizadas na sala de aula do ensino comum. O professor deverá de forma criativa e inovadora buscar atividades e recursos que estimulem o aprendizado do aluno naquelas áreas em que ele encontra maiores dificuldades. (Alves; Guareschi, 2011, p.36)

Entendemos que não há receitas prontas, porque cada professor deve primeiramente conhecer seu estudante, quais suas afinidades, suas dificuldades e bloqueios, considerando que cada um irá, com certeza, apresentar suas peculiaridades.

Cada criança desenvolverá uma percepção tátil particular; no entanto, a patologia da qual advém a deficiência também consiste em uma condição importante no desenvolvimento do trabalho, pois poderá ser determinante, por exemplo, no reconhecimento de figuras e/ou desenhos em relevo, discriminação de cores etc. No caso da criança com baixa visão, deixar de dar atenção a esses detalhes primários pode ocasionar respostas mais lentas a possíveis materiais que forem feitos com o intuito de contribuir para seu aprendizado.

Nesse momento, é importante entender que:

Os recursos didáticos precisam ser concretos, atrativos e construídos com os acadêmicos, pois os recursos contribuem para o estudo e a participação ativa dos estudantes com deficiência visual e, com a participação dos docentes, torna o processo de ensino-aprendizagem mais significativo. (Dallabona, 2011, p.10)

Logo, a utilidade de cada material a ser adaptado deve ser testada e averiguada, com a participação ativa do aluno nesse processo. A cada etapa devem-se buscar informações como, por exemplo, se a textura não está causando confusão ou se não há uma carga muito grande de informações dificultando o entendimento do material. É preciso sempre se lembrar de que se produzirá algo para auxiliar na aprendizagem desse aluno, então esse material deve ser claro e objetivo.

Os materiais construídos sempre poderão ser reaproveitados, pois poderão ser utilizados em outras situações para novos conceitos. Contudo, um material pode não servir a outro aluno

que possua a mesma patologia e isso não deve causar espanto, visto que cada aluno é um ser único.

Nisso consistem estratégias pedagógicas que viabilizem um serviço junto à família e aos demais professores desse estudante, visto que ele frequenta o AEE, mas a responsabilidade não é apenas do professor que realiza os atendimentos, porquanto ela deve ser compartilhada com todos que fazem parte do processo.

O acompanhamento junto aos professores de sala comum se dá a partir do momento que são repassadas orientações de como cada um poderá desenvolver atividades, a fim de mediar a aprendizagem do estudante com deficiência visual, considerando suas necessidades educacionais especiais.

O professor do AEE tem o conhecimento sobre como realizar adaptações dos materiais didáticos destinados ao processo de ensino, contudo a especialidade da área de conhecimento é do professor regente que leciona; assim, é de fundamental importância que eles encontrem um caminho para juntos propiciarem uma aprendizagem significativa.

A permanência do estudante em sala de aula comum, como executa as atividades solicitadas e como interage com a turma são questões que o professor do AEE deve observar, visto que, em alguns momentos, pode haver necessidade de um trabalho colaborativo para incluí-lo nesse espaço.

A família deve também ser orientada quanto à frequência aos atendimentos na SRM, bem como as aulas no ensino regular e as atividades a serem realizadas fora do ambiente escolar precisam ser devidamente esclarecidas, para que o estudante não sofra prejuízos em seu processo evolutivo.

Portanto, o AEE deve estar ativo em todas as questões relacionadas ao serviço ofertado ao estudante com deficiência visual, porque o trabalho não se resume às adequações didático-pedagógicas, mas estão ligadas ao desenvolvimento omnilateral do estudante com deficiência visual.

O trabalho realizado com os alunos com deficiência visual, na SRM, também configura uma OTD, distinta daquela realizada na sala de ensino comum. Cumpre entender que o aluno está sujeito a duas formas distintas de OTD no âmbito do espaço escolar, sendo necessário analisar como tais formas se complementam e contribuem, ou não, para a formação dele. Por isso, o trabalho não deve ser pensado de forma isolada ou estanque no espaço educativo. Deve estar direcionado para um fim: o desenvolvimento integral do estudante.

Assim, foi imperioso compreender a Organização do Trabalho Didático e o contexto em que o Atendimento Educacional Especializado se inseriu no trabalho educativo durante o contexto de distanciamento social na pandemia.

## 1.2 A Organização do Trabalho Didático

A organização do trabalho didático assumiu diferentes formas históricas, pois cada sociedade produziu um tipo de escola (Alves, 2005a, 2005b), de modo que Alves (2005, p.10-11) detalha:

No plano mais genérico e abstrato, qualquer forma histórica de ‘organização do trabalho didático’ envolve, sistematicamente, três aspectos:

- a) Ela, é sempre, uma ‘relação educativa’ que coloca, frente a frente, uma ‘forma histórica de educador’, de um lado, e uma ‘forma histórica de educando(s)’, de outro;
- b) Realiza-se com a ‘mediação’ de recursos didáticos, envolvendo os procedimentos técnicos-pedagógicos do educador, as tecnologias educacionais pertinentes e os conteúdos programados para servir ao processo de transmissão do conhecimento;
- c) E implica um ‘espaço físico’ com características peculiares, onde ocorre.

Sob o capitalismo, as relações de produção e a própria materialidade de vida se configuraram de forma distinta daquelas que marcaram o escravismo, por um lado, e o feudalismo, por outro. Cada ordem social teve desdobramentos muito particulares sobre a OTD. Vale destacar que, sob cada modo de produção (escravista, feudal e capitalista), as condições objetivas de cada tempo e lugar também imprimem suas marcas. Em decorrência disso, os conteúdos da educação brasileira, na transição do século XIX ao XX, são muito distintos da escola de hoje.

Como dissemos anteriormente, o AEE também configura uma OTD, pois se constituiu uma relação educativa com conteúdo, recursos didáticos e estratégias num determinado espaço físico. Entretanto, o trabalho nesse espaço se organiza mediante certas condições e estratégias que devem dialogar com as necessidades educativas dos alunos de modo que assegurem de forma complementar e/ou suplementar em consonância com o ensino comum em que eles estão matriculados.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2010) nos diz que AEE é uma tentativa de fornecer condições para a elaboração de estratégias pedagógicas inclusivas. De acordo com a resolução n. 4/2009, do Conselho Nacional de Educação, da Câmara de Educação Básica (Mec, 2010):

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

As funções complementar e suplementar do AEE podem, respectivamente, ser definidas como adaptações curriculares relacionadas às necessidades educacionais dos alunos, cabendo aqui, além dessas, o plano educacional individualizado, o acesso às tecnologias assistivas e os serviços de apoio especializado. Ressalta-se que a função suplementar está relacionada ao enriquecimento curricular, ampliando as oportunidades de desenvolvimento, envolvendo estratégias para o desenvolvimento das habilidades do aluno.

Importante dizer que as funções não se excluem, podendo o AEE oferecer ambas de forma simultânea, de acordo com as necessidades individuais de cada aluno. Isso ocorre, porque um aluno com deficiência visual pode receber atividades voltadas ao uso de tecnologias assistivas, bem como serviços de apoio especializado para adaptações curriculares de modo que tenha acessibilidade e desenvolva habilidades voltadas à aprendizagem.

O AEE é fundamental para que os alunos com deficiência visual tenham acesso a material didático-pedagógico adaptado, construído com o intuito de minimizar as barreiras visuais, visto que eles vão recorrer aos recursos sensoriais que, ao serem estimulados, contribuirão para construções mentais.

Define-se, na mesma deliberação, o que se considera acessibilidade na educação. Assim:

Parágrafo único. Para fins destas Diretrizes, consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais.

Essas informações são importantes, pois, a partir delas, compreendemos - do ponto de vista da norma - o papel do AEE na OTD, que tem como objetivo a disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem barreiras, assegurando acesso ao currículo e promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos e dos espaços.

Mais adiante, na mesma norma, verificamos que:

Art. 9º A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE,

em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento.

Ao analisarmos tal assertiva, verifica-se a necessidade do diálogo na organização do trabalho didático, de modo que a relação educativa, os meios e o espaço educativo se desenvolvam colaborativamente (Glat; Pletsch, 2013) a fim de que se alcancem os resultados do trabalho educativo.

Uma questão relevante que se apresenta nessas afirmações é a que parte de uma compreensão de que a deficiência não reside exclusivamente no sujeito, ou seja, o meio social interfere na ampliação ou diminuição dela. Logo, é necessário conhecer, no trabalho educativo, as condições em que cada sujeito se encontra.

Essa forma de organização leva em consideração o sujeito singular, de modo que cada sujeito possui um tipo de recurso a ser utilizado, uma duração de atendimento e um plano de ação específico, podendo ser realizado também em pequenos grupos, ou seja, é possível atender essa clientela de forma diferente das classes homogêneas.

É necessário percebermos a relevância do papel do educador nesse processo, pois os instrumentos de trabalho necessitam de adaptação, tendo-se em vista as necessidades do educando. O material é importante, mas não absorve o papel do educador, diferente do que aponta Alves (2005b), quando nos explica, em “Comênus”, a centralidade do *manual didático* na atividade do professor no tocante ao atendimento educacional especializado.

Cabe destacar que o atendimento educacional especializado não se constitui em um processo substitutivo da escolarização comum, porque a natureza das atividades que configuram o atendimento educacional especializado é distinta da natureza das atividades realizadas em sala de aula, na escola. Assim, seu papel reside em contribuir de forma complementar ou suplementar nesse processo por meio do assessoramento e/ou atendimento dos estudantes com deficiência visual (Mec, 2010).

Nesse contexto, cabe discutir as implicações da organização do trabalho didático no ensino remoto e as medidas adotadas no âmbito do atendimento educacional especializado voltadas ao estudante com deficiência visual. O termo “ensino remoto” tornou-se alternativa à educação a distância e:

A expressão **ensino remoto** passou a ser usada como alternativa à educação a distância (EAD). Isso, porque a EAD já tem existência estabelecida, coexistindo com a educação presencial como uma modalidade distinta, oferecida regularmente. Diferentemente, o “ensino” remoto é posto como um substituto excepcionalmente adotado neste período de pandemia, em que a

educação presencial se encontra interdita. (Galvão; Saviani, 2021, p.38, grifo dos autores)

No entanto, uma consideração fundamental que deve servir de questionamento está relacionada à disponibilidade e ao acesso às tecnologias digitais, tanto em relação aos professores, quanto aos estudantes. A última Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - Tecnologia da Informação e Comunicação 2018, divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2018, mostra que, naquele ano, 1 em cada 4 brasileiros não possuía acesso à internet. Essa realidade não se alterou nos anos subsequentes e, na pandemia, só se agravou, em razão da crise econômica gerada, principalmente às camadas mais pobres da população. Esse fator é um empecilho que desfavorece uma aprendizagem interativa e colaborativa, essencial em um momento em que a discussão sobre a carga horária das aulas permeia todo o ambiente educacional.

Entre os equipamentos mais usados para acessar a internet, ainda segundo o IBGE, em 2018, temos o celular, que é encontrado em 99,2% dos domicílios. O segundo foi o microcomputador, que, no entanto, só é usado em 48,1% desses lares.

Nesse cenário, como a escola e os serviços da educação especial, especificamente o AEE oferecido nas Salas de Recursos Multifuncional, organizaram-se para dirimir essas barreiras? Como pensou a organização do trabalho didático, tendo em vista estratégias, tecnologias e instrumentos? Pode o ensino remoto garantir “[...] uma totalidade de manifestações humanas de vida” (Marx, 2010, p.112) que colabore com a emancipação dos indivíduos, tendo em mente o distanciamento, deslocamento do espaço físico da escola, entre professores e estudantes? Como as estratégias escolhidas pelo AEE garantiram educação complementar e ou suplementar com a qualidade desejada, ou seja, tendo em vista as necessidades educacionais dos estudantes com deficiência visual? Como o ensino remoto entendido como estratégia para o acesso aos conhecimentos sistematizados por meio do currículo escolar promoveu a aprendizagem? Como o AEE assessorou professores e estudantes com deficiência visual tendo em vista a organização do trabalho didático?

No processo de ensino remoto, a OTD sofre uma reviravolta brusca, pois impactará tanto para o AEE como para os alunos que estão nas classes comuns, pois alterou a relação educativa, os recursos didáticos, as estratégias e as tecnologias, bem como a mudança do espaço físico da escola para o da casa.

Podemos compreender em Marx (2010) que o ser humano é movido por desejos e carências que se estabelecem por meio da aquisição do patrimônio cultural construído

historicamente pelo gênero humano. Entendemos que essa riqueza não será fornecida exclusivamente pelo saber escolar, tendo em vista que educação não é somente ensino, mas isso não elimina sua importância, pois tem a finalidade de apropriação de socializar o saber sistematizado que se constitui elemento fundamental daquele (Saviani, 2011).

A escola tem a função socializadora dos conhecimentos historicamente acumulados, mas nos diz Saviani (2011, p.17) que:

[...] para existir a escola, não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio. Ora, o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão e assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado, é o que nós convenciamos chamar saber escolar.

Nessa perspectiva, a escola cumpre um papel fundamental no desenvolvimento do sujeito, pois, por meio do trabalho educativo, promove a transmissão e a assimilação do saber escolar. Entretanto, a pandemia de Covid-19 deslocou o espaço escolar para o espaço virtual, ao qual os estudantes tinham acesso, em grande parte, com o envio de atividades que deveriam realizar, na maioria das vezes, com o auxílio de algum familiar. Nesse sentido, o ensino remoto, como percebemos, introduziu nova figura na relação educativa sem qualquer preparo prévio para o desempenho da função educativa. Verifica-se, portanto, o distanciamento na relação educativa entre professores do AEE e professores das classes comuns com os estudantes.

Ao tratar da formação dos conceitos científicos, Vigotski (1993, p.183) discute que:

O desenvolvimento do conceito científico de caráter social se produz em processo de instrução, que constitui uma *forma singular de cooperação sistemática do pedagogo com a criação*. Durante o desenvolvimento dessa cooperação amadurecem as funções psíquicas superiores [...] com ajuda e participação do adulto.

Para se desenvolver, o indivíduo precisa aprender o que acontece na interação, primeiramente, com o outro. Ressaltamos, aqui, que esse outro na escola é o professor e, ainda segundo Vygotsky (2010, p.116), “[...] a aprendizagem escolar orienta e estimula processos internos de desenvolvimento. Isso acontece, porque a escola, por meio da avaliação inicial, poderá identificar as necessidades que precisam ser superadas e promover o desenvolvimento do educando baseado nos pressupostos educacionais omnilaterais, opostos a uma educação unilateral, provocada pelo trabalho alienado. Assim, a dinâmica da vida social se submete a imperativos não determinados pelos sujeitos associados de acordo com um planejamento que

observe fundamentalmente as necessidades humanas, sendo determinadas pelo movimento de valorização do capital, o qual obriga os indivíduos, de um modo geral, a agentes da sua ‘vontade’.

Contudo, para que isso aconteça, faz-se necessário que as condições sejam planejadas e construídas e isso só ocorre por meio da organização do trabalho didático que se dá, segundo Alves (2005a, 2005b), na *relação educativa que coloca em interação constante uma forma histórica de educador com uma forma histórica de educando*, a qual se dá por meio da mediação de recursos didáticos em um espaço determinado.

Essa relação será mediada pelas condições concretas oferecidas ao professor e ao estudante com deficiência visual e é sabido que essas condições permeiam o meio educacional, social, econômico e político. Por isso, políticas de formação de professores devem pensar a totalidade da realidade educacional, pensando no professor e nos demais elementos que compõem o trabalho didático, ou seja, a relação educativa do professor com os alunos, os recursos didáticos e o espaço físico escolar.

Nesse contexto da organização do trabalho didático, chama a atenção quando a educação especial é introduzida na escola, pois ela altera as relações na organização do trabalho didático, de certa forma tornando essas relações complexas, pois os serviços vinculados alteram a relação educativa. Isso ocorre, considerando-se que, para que o aluno passe a ter as suas necessidades educativas atendidas, necessitará da intervenção dos profissionais especializados, seja do AEE, seja dos profissionais de apoio especializado em sala de aula.

Do ponto de vista dos recursos e materiais didáticos, também, exigem-se mudanças, pois dialogam com as funções complementares e/ou suplementares do Atendimento Educacional Especializado, baseando-se nas necessidades do aluno. O espaço onde acontece também poderá passar por modificações necessárias à acessibilidade e ao desenvolvimento do aluno, alterando-se não só os objetos presentes, mas as relações, que devem se pautar por relações inclusivas.

## 2. A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E O ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA VISUAL

É importante, antes de qualquer questão, compreendermos, do ponto de vista histórico, como se iniciou o trabalho educativo da pessoa com deficiência visual no Brasil e, para tanto, traçamos como marco inicial os séculos XVIII e XIX, que marcaram significativas mudanças e um avanço na história dessas pessoas. Em 1784, Valentin Haüy inaugurou, na França, o Instituto Real dos Jovens Cegos de Paris, a primeira escola do mundo destinada à educação de pessoas cegas e, em 1829, Louis Braille, então aluno desse instituto, inventou o Sistema Braille, processo de leitura e escrita em relevo, tendo como base a signografia inventada por Charles Barbier, que consistia num código secreto militar denominado “escrita noturna”, composto da disposição de doze pontos em relevo, cujas combinações formavam os símbolos fonéticos (Mecloy, 1974; Higino, 1986; Mazzotta, 1996; Dall'Acqua, 1997).

Segundo Mazzotta (1996) e Dall'acqua (1997), a partir da passagem de uma visão supersticiosa para uma visão organicista, principalmente no século XVIII, aprofundou-se a compreensão sobre a deficiência. Em conformidade com Sánchez (1992), foi nesse período que apareceram os primeiros conhecimentos fisiológicos importantes para o desenvolvimento da compreensão científica sobre o funcionamento do olho e do cérebro e de suas estruturas.

Louis Braille desenvolveu um código com uma combinação de seis pontos, dispostos em duas filas verticais de três pontos cada uma que, combinados de acordo com o número e a posição, geraram sessenta e três símbolos, suficientes para todo o alfabeto, os números, os símbolos matemáticos, os químicos, os físicos e as notas musicais. Tal invenção abriu um novo horizonte para os cegos: a utilização de um mecanismo concreto de instrução e de integração<sup>3</sup> social. A partir da invenção do referido sistema, em 1825, seu autor desenvolveu estudos que resultaram, em 1837, na proposta que definiu sua estrutura básica, ainda hoje utilizada mundialmente (Mecloy, 1974; Anache, 1994; Mazzotta, 1996).

As ideias desenvolvidas em solo europeu atingem outros continentes, sendo que, em 1835, temos a apresentação de projeto de Lei feita pelo deputado Cornélio Ferreira França, na assembleia legislativa, com o objetivo de oferecer o ensino das primeiras letras para cegos e surdos na capital do Império e nas demais províncias. Apesar disso, importa dizer que a

---

<sup>3</sup> A utilização do termo “integração” da pessoa com deficiência aqui faz menção ao processo de adaptação do sujeito ao meio, ou seja, a perspectiva de que não era a sociedade que tinha que mudar, mas a pessoa com deficiência é que deveria se adequar ao meio, diferente do processo de “inclusão”, em que o meio é que precisa passar por transformações para que a pessoa com deficiência esteja numa condição de equidade com as demais (Mantoan, 2003; Sasaki, 2009).

educação especial no Brasil teve seu início tão somente em 1854 com a criação, no Rio de Janeiro, do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, a exemplo do Instituto Real dos Jovens Cegos de Paris, inspirado pelo exemplo de José Álvares de Azevedo, estudante cego que permaneceu na França durante 6 anos naquele instituto, cujo exemplo inspirou o imperador Dom Pedro II (Mazzotta, 1996; Kassar, 1999).

Quase uma década depois, no Brasil, em 1872, foi realizado o primeiro censo geral do Império, verificando-se uma população de aproximadamente 10 milhões de pessoas, sendo que apenas 2% eram alfabetizadas (Jannuzzi, 2015). Ao analisar os dados apresentados, verifica-se um povo recém-independente, uma economia agrária e escravocrata, bem como pouca atenção à formação escolarizada, com uma população de 15.848 cegos e 11.595 surdos, conforme censo da época.

Em 1872, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos atendia cerca de 35 alunos, sendo que, desses, 20 pagavam pelos seus estudos. Esses números nos dão, segundo Mazzotta (1996), a clareza da dificuldade do atendimento desses serviços em comparação com a real necessidade da população cega.

Essa limitação de oferta da educação escolarizada não se restringe somente às pessoas com deficiência, pois nos diz Jannuzzi (1992, p.23) que:

A educação popular, e muito menos a dos “deficientes mentais”, não era motivo de preocupação. Na sociedade ainda pouco urbanizada, apoiada no setor rural, primitivamente aparelhado, provavelmente não eram considerados “deficientes”; havia lugar, havia alguma tarefa que executassem. A população era iletrada em sua maioria, chegando a 85% o número de analfabetos, entre todas as idades.

Percebe-se que a educação escolar não era restrita apenas às pessoas com deficiência, mas, em um sentido geral, a maioria da população era vista como um distintivo de classe entre pobres e ricos, podendo-se dizer que essa mesma lógica se aplicou no Imperial Instituto de Meninos Cegos com uma educação no modelo francês.

Segundo Anache (1991), até o início da República, as pessoas com deficiência visual recebiam maior apoio do poder estatal. Essa realidade começa a mudar com as transformações sociais que se sucederam, pois o Estado amplia os atendimentos às demais deficiências existentes, tais como a mental, a visual, a auditiva e as físicas.

É importante ressaltar, segundo Souza (2008), que os republicanos deram centralidade à educação, na transição do século XIX para o século XX, calcados nos ideais liberais e nos modelos de modernização educacional vigente nos países ditos civilizados. Havia, porém, uma

clara diferenciação entre educação do povo e educação das elites com marcas culturais significativas, condição historicamente observada em diferentes períodos da humanidade.

Nesse sentido, à época, havia duas escolas: a primária e a secundária, sendo que a primeira era destinada à maioria da população - cujo objetivo era difundir os saberes elementares e rudimentares das ciências físicas, naturais e sociais - e a outra se destinava às elites dirigentes e às classes em ascensão consideradas guardiãs da cultura geral de caráter humanista.

Nesse sentido, a seletividade do ensino secundário e a dicotomia entre ensino profissional e secundário ficaram mantidas, favorecendo os filhos da elite (Bittar; Bittar, 2012).

Até o ano de 1926, o agora então Instituto Benjamin Constant, antigo Instituto de Meninos Cegos, era a única instituição especializada para cegos no Brasil. Porém, de 1927 a 1944, temos a criação de diversos institutos: São Paulo, com o Instituto para Cegos Padre Chico; Porto Alegre, com o Instituto Santa Luzia; em 1935, em Pernambuco, criou-se o Instituto dos Cegos; em 1936, em Salvador, fundou-se o Instituto de Cegos da Bahia; e, em 1944, em Curitiba, surgiu o Instituto Paranaense dos Cegos.

No Mato Grosso do Sul, antigo Mato Grosso, o atendimento a essas pessoas teve início com a instituição filantrópica Instituto Mato-grossense para Cegos, em 1957, por meio da iniciativa de Florisvaldo Vargas, cujo lema era “Assistência, Educação e Trabalho”. A professora Nazareth Mendes Silva foi enviada a São Paulo para o Instituto de Educação Caetano de Campos para fazer curso de capacitação em deficiência visual. Voltando a Campo Grande, criaram uma sala de recursos para atendimento de estudantes com deficiência visual do ensino comum. Os atendimentos eram itinerantes, isto é, atendiam nas escolas em que os alunos estavam estudando.

É importante ressaltar que, a partir desse ano, tem-se o aumento de escolas residenciais para cegos, caracterizadas como escolas segregadas. Ressalta-se que:

Tanto na literatura educacional quanto em documentos técnicos, é frequente a referência à situação de atendimento a pessoas deficientes (crianças e/ou adultos) como sendo educacionais, quando uma análise mais cuidadosa revela trata-se de situações organizadas com outros propósitos que não o educacional. (Mazzotta, 1996, p.15)

Após 1945, com o fim da Segunda Guerra Mundial, tendo como consequência muitas pessoas com sequelas em decorrência dos combates, evidenciam-se muitas pessoas cegas e com outras deficiências. Nesse momento, foram propostas diferentes ações com vistas ao atendimento e à integração das pessoas que não tiveram instrução na infância e/ou outras

incapacidades decorrentes de acidentes diversos durante a Guerra. No Brasil, em 1946, será promulgada uma nova Carta Magna e, segundo Kassir (2011), somente após ela foi conferida à União a competência de legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional, ou seja, “diretrizes e bases” significam “fins e meios”, devendo estabelecer os fins da educação, direcionando para todo o país os rumos a serem seguidos e os meios para que possa alcançá-los (Saviani, 1988, *apud* Kassir, 1999).

A década de 1950, segundo Rocha (1987) e Mazzotta (1996), é um marco para as pessoas cegas, pois o Conselho Nacional de Educação permitiu o ingresso de estudantes cegos nas faculdades de Filosofia, oportunizando, dessa forma, uma formação profissional superior. Em São Paulo, no âmbito do ensino primário (terminologia da época para o ensino fundamental da educação básica), ocorreu a instalação da primeira classe Braille ligada ao ensino comum, funcionando inicialmente em caráter experimental e oficializada em 1953.

Seguindo essa cronologia, em 1960, foi criada a Companhia Nacional de Educação dos Cegos, ligada ao Ministério de Estado de Educação e Cultura. Embora se verifique, no âmbito do Estado, a criação de instituições especializadas para o atendimento da pessoa com deficiência visual, verificamos que esse atendimento ocorre no período de maneiras semelhantes aos oferecidos às pessoas com deficiência em geral.

Em 1961, a Lei n. 4.024/1961, conhecida como Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabeleceu o direito dos alunos “excepcionais” à educação, garantido, em seu Art. 88, que, para integrá-los à comunidade, esses alunos teriam que se enquadrar, “dentro do possível”, no sistema geral de educação. Quando eles não conseguiam realizar esse movimento, eram destinados às escolas especiais, isto é, instituições especializadas de caráter privado que tinham seu financiamento garantido no Art. 89 (Mazzotta, 1999).

É importante dizer aqui que, até esse momento, a educação especial era administrada por campanhas como a Campanha para Educação do Surdo Brasileiro, CESB, em 1957; como a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes Visuais, CNERDV, em 1958; e como a Campanha Nacional de Educação do Deficiente Mental, CEDEME, em 1960 (Kassir, 2011). O poder público teve destaque nessas campanhas pela educação especial, pois foram momentos de ampliação dos serviços na esfera pública e privada, de 1958 a 1973 (Bueno, 1993).

A preocupação do poder público, nesse momento histórico, dá-se em razão do ingresso da população economicamente menos favorecida à escolarização, resultante do aumento das escolas públicas em relação à população, trazendo à tona a preocupação com os problemas de aprendizagem e com a educação especial (Kassir, 2011).

No crepúsculo dos anos 1960 e limiar dos anos 1970, formularam-se normas e programas de atendimento educacional que propiciaram a integração da pessoa cega na escola comum e inserção no trabalho. Cabe ressaltar que esse processo de integração se fundamentava no modelo médico de deficiência, que tinha como meta a adaptação do sujeito às exigências ou às necessidades da sociedade como um todo (Sassaki, 1998; Santos, 1995, 2000).

No ano de 1971, foi aprovada a Lei n. 5.692, que, segundo Anache (1991), corrigiu questões relacionadas aos três níveis de ensino no tocante a questões estruturais e ideológicas. Essa Lei, em seu Art. 9º, define o público da educação especial como: “[...] alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”. Aqui, além dos estudantes com deficiência, foram incluídos os casos de problemas de aprendizagem também.

Nesse contexto, é importante dizer que, em 1967, temos a primeira Constituição, após o Golpe de 1964, que prevê o estabelecimento de planos nacionais de educação, e a Emenda Constitucional de 1969, que estabeleceu a execução desses planos nacionais, bem como os regionais. A Lei de Educação n. 5.692, em seu 1º Art., estabelece como objetivo geral da educação de 1º e 2º graus “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para exercício consciente da cidadania”. Assim, a educação segue como algo necessário ao progresso da sociedade, adaptando o sujeito ao seu meio (Kassar, 2011).

Em 1981, a Organização das Nações Unidas (ONU) instituiu o Ano e a Década da Pessoa Portadora de Deficiência, abrindo espaço nos meios de comunicação para uma maior consciencialização da sociedade (Silva, 1986; Canziani, 1994; Santos, 1995).

Mazzotta (1996) destaca, no processo de desenvolvimento histórico da educação especial, no Brasil, dois períodos: o primeiro, de 1854 a 1956, que se constitui de iniciativas oficiais e particulares, e o segundo, de 1957 a 1993, caracterizado por iniciativas oficiais de âmbito nacional. Portanto, temos instituído o atendimento especializado, de base educacional, orientado pelas políticas constituídas pelo órgão responsável no país.

Em 1973, o Ministério da Educação e Cultura criou o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), o que levou a extinção da Campanha Nacional de Educação dos Cegos. Foi apresentada a primeira proposta de estruturação da educação especial brasileira e, atualmente, esse centro é conhecido como Secretaria de Educação Especial e mantém basicamente a mesma estrutura organizacional e as competências que seu antecessor no MEC (Mazzotta, 1996).

Em outubro de 1975, o Ministro Ney Braga aprova o órgão CENESP, que já possui uma independência administrativa e financeira. Passados alguns anos, em 1986, esse centro é transformado na Secretaria de Educação Especial - SESP, mas mantém a mesma estrutura e competência do CENESP, porém sua localização é transferida do Rio de Janeiro para Brasília. Em 15 de março de 1990, a SESP é extinta e as atribuições da Educação Especial passam a ser da Secretaria Nacional de Educação Básica – SENEb, passando o IBC e o INES a serem vinculados a esse novo órgão. Assim:

A educação especial, após 1950, foi marcada por inúmeras estruturas administrativas. Se, em um primeiro momento, o serviço responsável pela Educação Especial era uma coordenação, logo a seguir passa a ser um centro e depois um departamento, até se tornar uma secretaria. Em cada mudança, há implicações funcionais, financeiras e de competências educacionais. (Corrêa, 2004, p.48)

Durante a década de 1980, embora ela deixasse de ser objeto para se tornar sujeito das suas ações, o acesso e a permanência da pessoa cega na escola ainda eram fracos. Segundo Silva (1986), no Brasil, em 1994, somente 1% da população com deficiência visual recebia algum tipo de atendimento.

É nessa década que o termo Atendimento Educacional Especializado se desenvolve, a partir das novas legislações, delineando mudanças no atendimento do estudante com deficiência. Em 1985, em âmbito federal, temos a publicação do Decreto n. 91.872, cuja finalidade foi reorganizar a política de Educação Especial. O Art. 1º criou uma junta, por intermédio do Ministério da Educação, para elaborar “política de ação conjunta visando ao aprimoramento da educação especial e à integração das pessoas portadoras de deficiência, de problemas de conduta e superdotação” (Brasil, 1985, p.1). O decreto cobrava de estados e municípios a responsabilidade na integração da pessoa com deficiência não só na educação, mas no meio social, por meio de saúde, reabilitação e trabalho. Esse texto normativo não dava, entretanto, diretrizes claras de como o atendimento educacional especializado seria realizado, pois seria necessária uma legislação que garantisse o acesso e a permanência no ensino comum.

Segundo Porto (2014), a primeira menção ao termo Atendimento Educacional Especializado será feita pela Portaria n. 69/1986, que registra pela primeira vez o termo e afirma a Educação Especial como parte integrante da Educação. Assim:

Art. 1º [...] a educação especial é parte integrante da Educação e visa proporcionar, através de atendimento educacional especializado, o desenvolvimento pleno das potencialidades do educando com necessidades

especiais, como fator de autorrealização, qualificação para o trabalho e integração social. (Brasil, 1986, s/p.)

Em seguida, em 1988, tivemos a promulgação da nova Constituição Federal, que foi um novo Marco no processo de redemocratização com a garantia dos direitos civis e políticos e sociais do povo brasileiro. No capítulo III do texto constitucional, que trata da educação, da cultura e do desporto, seu Art. 205 prescreve que “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família”. Na sequência, no A208, estabelece-se que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: “atendimento educacional especializado às pessoas portadoras<sup>4</sup> de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988).

Na década de 1990, registram-se diversas conferências importantes da educação, que conceitualmente embasaram legislações e políticas voltadas à educação em geral, impactando a educação especial.

Com a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) e com a Declaração de Salamanca de Princípios, Política e Prática para as Necessidades Educativas Especiais (1994), passa a vigorar a chamada “era da inclusão”, em que as exigências não dizem respeito somente ao direito da pessoa com deficiência para a chamada integração social, mas também ao dever da sociedade, na sua totalidade, de se adequar às diferenças individuais, ou seja, não é a pessoa com deficiência que necessita de mudanças, mas a sociedade (Brasil, 1994a; Sasaki, 1998; Santos, 2000).

Em 1996, temos a promulgação da Lei n.º 9.394, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, destinando o Capítulo V inteiramente à educação especial, com o Art. 58 explicando que essa é uma “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos que apresentam necessidades especiais”. Isso demonstra, sem sombra de dúvida, grande avanço em relação ao texto da Lei n. 4.024, de 1961, e da Lei n. 5.692, de 1971, porque fica claro não haver dúvidas de que a educação da pessoa com deficiência pode enquadrar-se no sistema geral de educação, porém continuamos com interpretações quando nos deparamos com o termo preferencialmente.

Importante ressaltar que o projeto CAPDV (Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual) se desenvolve nesse contexto, pois, em meados de 1998, tendo em vista a necessidade de garantir o direito à inclusão dos estudantes com deficiência visual e surdo-cegueira na Rede Pública de Ensino, o Ministério da Educação - com o apoio operacional da Associação Brasileira de Educadores de Deficientes Visuais (ABEDEV), da União Brasileira de Cegos

---

<sup>4</sup> Expressão utilizada conforme texto da época.

(UBC), atual ONCB<sup>5</sup>, e das Secretarias de Educação dos estados - elaborou o Projeto do Centro de Apoio Pedagógico às Pessoas com Deficiência Visual, que criou uma infraestrutura nacional para apoiar a pessoa com deficiência visual, provendo, com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o repasse de equipamentos e a capacitação de professores para a realização de atividades previstas no Projeto. Aos estados, coube oferecer o local, os recursos humanos, a manutenção e o funcionamento dos Centros.

O século XXI iniciou com o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei n. 10.172/2001, destacando que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana” (Mec, 2007). Avança-se, então, da concepção de uma “educação integrada” para uma educação inclusiva do ponto de vista da oferta e uma transformação da organização do trabalho didático na escola contemporânea no Brasil, pois implicará em mudanças na compreensão desse trabalho e dos próprios sujeitos envolvidos, bem como nos meios e espaços em que essa educação se dará.

A Educação Especial passa a uma nova perspectiva: o da Educação Inclusiva. Sobre isso, Glat e Blanco (2015, p.17) afirmam que:

Neste contexto, a Educação Especial encontra-se, também, em processo de ressignificação de seu papel, para abranger, além do atendimento especializado direto, o suporte às escolas regulares que recebem alunos que necessitam de ajudas diferenciadas e específicas para aprender.

Desencadeou-se, dessa maneira, um processo de adaptação das escolas e de preparação para receberem as Salas de Recurso Multifuncionais, tornando-se um movimento de inclusão para diversos professores, diretores e coordenadores, mas ainda se fazia necessária uma mudança de mentalidade, pois muitos defendiam a integração e normalização dos estudantes com deficiência no ensino regular.

No ano de 2006, a Organização das Nações Unidas (ONU) realizou a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) e estabeleceu que os “países signatários deveriam assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social das pessoas com deficiência, compatível com a meta de inclusão plena” (Mantoan, 2015, p.42). O Brasil, por meio do Decreto Legislativo n. 186/2008 e do Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009, ratifica a convenção como emenda constitucional.

---

<sup>5</sup> Organização Nacional dos Cegos do Brasil.

Em 2008, um ano após a Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, elabora-se o documento conhecido como Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI), no qual a Educação especial foi reafirmada como modalidade de ensino, garantindo acesso, permanência e aprendizagem de pessoas com necessidade especial no ensino regular. Dessa forma:

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior, oferta do atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informações; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (Brasil, 2008, p.14)

Cabe se destacar aqui o Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008, que menciona o Atendimento Educacional Especializado e as Salas de Recursos Multifuncionais, organizando a oferta nas escolas comuns. Associado ao decreto, temos a Portaria Normativa n. 13, de 24 de abril de 2007, que cria programa para subsidiar a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, Tipo I e Tipo II, que explicaremos adiante.

Em 2009, pela Resolução n. 4, de 2 de outubro, foram instituídas diretrizes e orientações de como e onde deveria ser ofertado e disponibilizado o AEE. Assim:

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios. (Brasil, 2009, p.2)

É importante ressaltar que a Política Nacional de Educação Especial traz como estratégia para o Atendimento Educacional Especializado da pessoa com deficiência o uso de Tecnologias Assistivas nas Salas de Recursos Multifuncionais de dois tipos: as salas de Tipo I (estruturadas com computadores, monitores, fones de ouvido e microfones, scanner, impressoras laser, teclado e colmeia, mouse e acionador de pressão, laptop, materiais e jogos pedagógicos

acessíveis, software para comunicação alternativa, lupas, planos inclinados, mesas, cadeiras, armário, quadro melamínico) e as de Tipo II (destinadas aos estudantes com deficiência visual acrescidas de recursos específicos para o atendimento de estudantes cegos, como impressora braile, máquina de datilografia braile, reglete de mesa, punção, soroban, guia de assinatura, globo terrestre acessível, kit de desenho geométrico acessível, calculadora sonora, software para produção de desenhos gráficos e táteis) (Brasil, 2008).

## **2.1 O Atendimento Educacional Especializado da Pessoa com Deficiência e o Surgimento do Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual - CAPDV**

O CAPDV - Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual, no Mato Grosso do Sul, nasceu como projeto, em 24 de agosto de 1999, por meio da Resolução SED n. 1386. Sua implantação definitiva se deu pelo Decreto n. 12.190, de 20 de novembro de 2006, e a Resolução SED n. 2.050, de 27 de novembro de 2006, dispõe sobre seu funcionamento.

Esse Centro se organiza em 04 núcleos, sendo responsável pela produção e adaptação de materiais didáticos em tipos ampliados, transcrição para o Braille e Braille para tinta, em áudio, mp3 e/ou Dayse<sup>6</sup>. O Núcleo Pedagógico é responsável pelo atendimento de estudantes, professores e familiares de estudantes com deficiência visual, por meio de orientações pedagógicas, formação e avaliação funcional da visão. O Núcleo de Tecnologia atende os estudantes e professores, orientando-os a respeito do manuseio das diversas tecnologias assistivas digitais, hardware e software. O Núcleo de Convivência é responsável pelo atendimento dos estudantes com deficiência, por meio de atividades de convivência, esporte, lazer e orientação ao mercado de trabalho. O Centro conta, ainda, com o Núcleo de Apoio Pedagógico e a Produção Braille, Ampliado - NAPPB, no município de Dourados. O NAPPB foi criado por meio do Decreto n. 12.190, de 20 de novembro de 2006, para auxiliar no atendimento aos estudantes com deficiência visual residentes na região sul do estado. Atualmente está vinculado administrativamente à Coordenadoria Regional de Educação - CRE 5, na cidade de Dourados, porém a sua coordenação pedagógica está vinculada ao CAPDV/MS.

---

<sup>6</sup> Forma de produção de livros didáticos para alunos cegos e com baixa visão é o Daisy (*Digital Accessible Information System*), um formato digital que permite que as pessoas com dificuldade de leitura possam acessar um texto escrito e ouvir o material impresso ([https://fundacaodorina.org.br/nossa-atuacao/servicos-de-apoio-a-inclusao/acesso-a-educacao/?gclid=Cj0KCCQiAg\\_KbBhDLARISANx7wAy1Ov7yN0DgnpIwoai-m7Pm7TTkHAG2IQhmkWiaPJnk1-MRfn\\_NcJ4aAmlXEALw\\_wcB](https://fundacaodorina.org.br/nossa-atuacao/servicos-de-apoio-a-inclusao/acesso-a-educacao/?gclid=Cj0KCCQiAg_KbBhDLARISANx7wAy1Ov7yN0DgnpIwoai-m7Pm7TTkHAG2IQhmkWiaPJnk1-MRfn_NcJ4aAmlXEALw_wcB)).

Cabe informar que o Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual – CAPDV foi instituído pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, resultado de um trabalho conjunto entre a SEESP e as entidades filiadas à União Brasileira de Cegos – UBC, atual ONCB (Associação Brasileira de Educadores de Deficientes Visuais, Instituto Benjamin Constant e Fundação Dorina Nowill para Cegos), e implantado por meio de parcerias nos diversos entes da federação a partir de 1996.

Desde então, o CAPDV/MS não dispunha de autonomia financeira e administrativa, ficando subordinado ao Centro Integrado de Educação Especial – CEESP com a representação da Coordenadoria de Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência Visual, pelo Decreto n. 8.782, de 12 de março de 1997, do governo de estado.

Com a sucessão do Governo Wilson Barbosa Martins, o Centro Integrado de Educação Especial teve suas portas fechadas sob a justificativa de descentralização dos serviços, pelo Decreto n. 9.404, de 11 de março de 1999.

A Coordenadoria retomou sua denominação e condições anteriores, por meio da Resolução/SED n. 1.389, de 24 de agosto de 1999, ficando sua administração pedagógica a cargo da Unidade de Apoio à Inclusão do Portador de Necessidades Especiais de Campo Grande, criada em substituição ao Centro Integrado de Educação Especial.

Com a reestruturação da Unidade de Apoio à Inclusão de Necessidades Especiais de Campo Grande, o CAPDV/MS passou a ter autonomia financeira e administrativa, de acordo com a Resolução SED n. 1.521, de 04 de janeiro de 2002.

O Ministério da Educação, a partir dos anos 2000, implantou, em outras unidades da federação, outros projetos baseados no CAP-DV, Programa de Apoio à Inclusão ao Deficiente Visual, com recursos advindos de parceria do governo federal e estaduais. Com o Decreto n. 12.190, de 20 de novembro de 2006, o governo do estado de Mato Grosso do Sul implanta o Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual do Estado de Mato Grosso do Sul – CAP-DV/MS, transformando-se num centro de referência ao atendimento do estudante com deficiência visual para todo o estado.

### **3. O AEE DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO CONTEXTO DA PANDEMIA**

Em Mato Grosso do Sul, a partir do dia 16 de março de 2020, foram publicadas as seguintes normativas: o Decreto n. 15.391, que tratou das medidas de prevenção a serem adotadas no âmbito da administração pública do estado e que estabeleceu o teletrabalho; e o Decreto n. 15.393, que suspendeu as aulas presenciais na rede estadual de ensino. Ressaltamos aqui que a maioria dos municípios do estado seguiu as orientações advindas do governo estadual e do Conselho Estadual de Educação, com exceção daqueles que têm Conselho Municipal de Educação.

As medidas de distanciamento social em razão da Covid-19, no âmbito da educação do estado de Mato Grosso do Sul, seguem resoluções e pareceres emanados do Conselho Estadual de Educação e da Secretaria de Estado de Educação, os quais publicaram normas e orientações em razão da suspensão das aulas presenciais. No dia 18 de março de 2020, o Conselho Nacional de Educação publicou nota de esclarecimento sobre a reorganização das atividades acadêmicas ou de aprendizagem presencial decorrente da Covid-19. Na mesma data, o Conselho Estadual de Educação, em nota, esclarece e orienta as instituições de ensino do Sistema Estadual quanto às medidas de enfrentamento da Covid-19.

As medidas adotadas pela Secretaria de Estado de Educação (SED/MS), como forma de enfrentamento ao distanciamento social em razão da Covid-19, foram normatizadas na Resolução SED n. 3.745, de 19 de março de 2020, que estabelece a oferta de Atividades Pedagógicas Complementares (APC's), nas Unidades Escolares e Centros ligados a elas. A Superintendência de Informação e Tecnologia da SED/MS, por meio da Circular Interna n. 61, comunicou a criação e orientou para o estabelecimento de canais digitais de comunicação de gestores com professores e de professores com seus alunos. Utilizou-se, assim, o site “Protagonismo Digital”, que apresenta diversos recursos digitais para construção de aulas remotas. Essa plataforma “Protagonismo Digital”, criada em 2017, em parceria com o Instituto Natura, Fundação Telefônica Vivo e Instituto Inspirare, teve a finalidade de auxiliar os professores de todas as etapas da educação básica, tanto no planejamento de sua proposta quanto no trabalho em sala de aula (Sed-MS, 2017).

Os dados do Censo Escolar 2019, anterior à pandemia, deram-nos a dimensão do impacto gerado pelo distanciamento social, pois foram afastados do ensino presencial, na Educação Básica, 47.874.246 estudantes matriculados. Chamaram a atenção, nesse cenário, os estudantes com algum tipo de deficiência atendidos pela Educação Especial, pois, ao fazermos

um recorte para modalidade Educação Especial, encontramos 1.250.967 estudantes com alguma deficiência em situação de ensino remoto.

Em Mato Grosso do Sul, os dados mostraram 680.108 alunos matriculados no sistema estadual de ensino, sendo que, desses, 20.977 eram estudantes atendidos na modalidade educação especial. De acordo com dados do Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual (CAPDV), em 2020, existiam 213 estudantes com deficiência visual, sendo 69 cegos e 144 baixa visão, matriculados na rede estadual de ensino nas etapas da Educação Básica - 119 estudantes no Ensino Fundamental e 94 no Ensino Médio. Desses, cerca de 38,8, conforme gráfico 4, estavam matriculados no Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas Salas de Recurso Multifuncional na Rede Estadual de Ensino no Mato Grosso do Sul.

A pandemia de Covid-19 obrigou todos os alunos, em 2020, ao ensino remoto, ou seja, eles recebiam atividades adaptadas, seja por professor das Salas de Recurso Multifuncional, seja por profissional do Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual (CAPDV). Os professores, por meio de ambiente virtual, tecnologias digitais da comunicação e informação, realizaram o ensino remoto de todos os alunos, inclusive dos alunos com deficiência visual. Esse fato exige que se verifique como de fato o trabalho didático oferecido nesse contexto se organizou, ou seja, é necessário investigar como o atendimento educacional especializado pensou a relação educativa, as estratégias e os recursos a partir do espaço virtual e do ensino remoto, para atender às necessidades educacionais dos estudantes com deficiência visual. Essa exigência se verifica considerando que, conforme as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, o AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas.

Em razão desses decretos, a Secretaria de Estado de Educação (SED/MS) publicou a Resolução SED n. 3.745, de 19 de março de 2020, que regulamentou a oferta de Atividades Pedagógicas Complementares (APC's) nas Unidades Escolares e Centros, cujo objetivo era o cumprimento da carga horária anual e dos dias letivos. Ficou, então, a cargo da Direção Escolar, em conjunto com a equipe técnico-pedagógica, estabelecer o modo de comunicação com as diversas famílias dos estudantes para o envio e recebimento das APC's, podendo ser de forma física ou virtual (Art. 2º, §1º, Resolução/SED n. 3.745/2020).

O Art. 4º estabelecia as seguintes competências ao professor:

I – **Planejar e elaborar a APC** em consonância com os documentos curriculares emanados da Secretaria de Estado de Educação, que deverá ser apreciado pela coordenação pedagógica;

II – **Criar canal de comunicação a fim de sanar possíveis dúvidas** dos estudantes, famílias ou responsáveis escolar, **no que diz respeito à APC**, de forma a orientar e garantir a qualidade do serviço prestado;

III – **Arquivar a APC para fins de comprovação do cumprimento do currículo**, da **avaliação do rendimento escolar**, da **carga horária anual e dos dias letivos** aos quais o estudante tem direito, e posterior repasse ao Coordenador pedagógico. [Grifos do autor]

O artigo citado nos revela o delineamento da organização do trabalho que se constituiu para o atendimento dos estudantes de um modo geral no contexto da pandemia na fase do distanciamento social. Percebem-se grande ênfase e centralidade nas atividades pedagógicas complementares (APC's) enquanto estratégia didática e tecnológica. Chama atenção, ainda, o caput do Art. 2º, que faz menção à forma como o estudante poderá receber a atividade, sendo física ou virtual. Embora o professor tenha a função inerente do planejamento e da elaboração, coube a ele, também, *criar o canal de comunicação* e, por conseguinte, sanar dúvidas advindas.

Mais adiante no texto normativo, a mesma resolução, no capítulo V, trata dos estudantes públicos da educação especial. O Art. 17 nos diz que:

**Os professores especializados em educação especial**, quais sejam: ***professores de apoio em ambiente escolar, professores do Atendimento Educacional especializado em Sala de Recurso Multifuncional***, tradutor intérprete de Libras, instrutor mediador da modalidade sinalizada ou oral e guia intérprete, **em articulação** com o *professor regente* e a *equipe pedagógica da escola*, *ficarão responsáveis pelas adequações das atividades, dos materiais dos estudantes públicos da educação especial* (Res. SED n. 3.745/2020) [2]. [Grifos do autor]

O parágrafo 3º do mesmo artigo estabeleceu como critério para as adequações realizadas pelos profissionais da educação especial o seguinte:

I – O Plano Educacional Individualizado – PEI;

II – O grau de autonomia para execução da atividade, com mediação dos familiares;

III – O recurso educacional especializado necessário para execução da tarefa em casa;

Com foco na deficiência visual, estabelece o Art. 19 que “cabe ao professor especializado em educação especial orientar quanto à disponibilização dos recursos de acessibilidade”, detalhando o seguinte:

§1º Para os estudantes cegos, quando houver disponibilidade e necessidade, a máquina Perkins<sup>7</sup> poderá ser disponibilizada durante o período de execução das atividades pedagógicas complementares no ambiente domiciliar, por meio de termo de comodato elaborado pela escola.

§2º O **professor de sala de recurso e/ou professor de apoio** serão **responsáveis** pela **transcrição *braille*** para tinta, tinta para *braille*.

§3º O professor da Sala de Recurso Multifuncional e/ou professor de apoio **deverão ampliar as atividades para os estudantes com baixa visão** de acordo com a fonte especificada na avaliação funcional da visão. [Grifos do autor]

Ressaltamos que a Resolução SED n. 3.745, de 2020, tem uma abrangência grande, pois trata de outros públicos e modalidades atendidos na Rede Estadual de Ensino. Aqui fizemos recorte para os pontos voltados à deficiência visual, embora o capítulo I trate, de um modo geral, das orientações e das normas para o atendimento de todos os estudantes.

Ao desenvolver essa análise do atendimento educacional especializado de estudantes com deficiência visual no contexto da pandemia de Covid-19, partimos do pressuposto, segundo Kassar (2003), de que as políticas públicas são criadas em razão da contradição do movimento da sociedade que tem como tensão capital e trabalho.

Nesse cenário, é importante, além de identificar o conjunto normativo estabelecido para atender no contexto da pandemia, a motivação dessa forma de trabalho adotada. Assim, é fundamental identificar como as pessoas foram atingidas e atendidas nesse contexto social e histórico, considerando se as estratégias foram pensadas para totalidade da população e como foram incorporadas. Além disso, é preciso se verificar qual foi a relação entre as ações propostas para atendimento em massa e a percepção dos sujeitos envolvidos, investigando-se se tiveram a resposta esperada (Kassar, 2003).

Deve-se questionar, também, se as medidas adotadas, principalmente, na educação, alteraram as circunstâncias vividas anteriormente pelos professores ou pelos estudantes, porque, conforme discutem Marx e Engels (1986, p.56), “as circunstâncias fazem os homens”, ou seja, eles são constituídos e criados por esse mundo (Schaff, 1967).

A pandemia forjou determinadas circunstâncias as quais impulsionaram determinadas políticas públicas e aqui analisamos as que estão voltadas à educação, especificamente, às que estão voltadas à educação especial no atendimento do estudante com deficiência visual. De acordo com Kassar (2003, p.417, *apud* Bottomore,1988) precisamos compreender, em sua totalidade, as relações dinâmicas, nas quais captamos as contradições inerentes ao processo

---

<sup>7</sup> No CAPDV, há registros de empréstimos de máquinas Perkins a um estudante cego no município de Tacuru para utilização em domicílio, pois o mesmo recebia apoio de um profissional especializado sob orientação do centro.

histórico e as determinações constitutivas do desenvolvimento social, por meio de um esforço de observação, registro, análise e questionamentos.

A base material da qual lançamos mão para analisar a totalidade, especificamente da educação especial naquele momento, em suas relações dinâmicas, foram dadas por meio dos relatórios de acompanhamentos do CAPDV e dos dados lançados no Drive Covid referentes às APC's, Anexo E, todos efetuados por professores de Apoio Especializados e das Salas de Recursos Multifuncionais da educação especial acompanhados pelo Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual (CAPDV).

Baseando-se na categoria de análise Organização do Trabalho Didático (Alves, 2005a, 2005b), pôde-se identificar como elemento nuclear da organização do trabalho didático a Atividade Pedagógica Complementar (APC), baseada na Resolução SED n. 3.745, de 2020, inserida como elemento material central que garantiu o cumprimento da carga horária anual e dos dias letivos.

Estabeleceu-se como *elemento mediador* para realização das APC's, de todos os componentes curriculares, *algum componente da família*, compondo a relação educativa presente na organização do trabalho didático juntamente com os profissionais da educação especial e os professores regentes. O espaço físico sai da escolar para a casa e, em alguns momentos, o espaço da casa se conjuga com o espaço virtual, com suas precariedades, como falta de equipamentos adequados, fazendo uso do celular com pacote de dados, tornando-se um amálgama de diversos atores num fluxo inconsistente na tentativa de fazer com que o estudante se aproprie do saber escolar trazido por uma APC. Ressaltam-se os efeitos advindos desse processo, pois grande parte das famílias, dadas as condições sociais e econômicas, não puderam se organizar para atender de forma adequada a esses estudantes - por exemplo, dispondo de um espaço próprio em casa – e, no caso da deficiência visual, muitos não tinham o domínio do Braille ou dos recursos de tecnologias assistivas necessários.

Anterior a Comenius (Alves, 2005a), tinha-se a ênfase no ensino individualizado, mestre-discípulo, realizado na casa do mestre ou do discípulo; porém, com o “ensinar tudo a todos”, essa relação muda seu foco para o ensino em grupos, tendo o manual didático como garantidor do processo de aprendizagem do estudante.

A pandemia, ao levar os sistemas de ensino a adotarem o “ensino remoto” como estratégia para o atendimento escolar, gerou o deslocamento do espaço físico da escola para o espaço físico da casa. Assim, as estratégias e as tecnologias educacionais que mediaram esse deslocamento no processo de ensino, conforme Resolução n. 3.745, de 2020, foram as APC's

e algumas tecnologias digitais de informação e comunicação – citam-se como exemplos *Google Sala de Aula*, *Youtube*, *Meet*, acessados por meio de computadores e celulares privados.

Para que os estudantes com deficiência pudessem ser atendidos conforme suas necessidades educacionais, os profissionais da educação especial tiveram sua rotina de trabalho aumentada em razão do estabelecido na Resolução SED n. 3.745, de 2020, em seu Art. 18, pois aqueles estudantes que não têm professor de apoio deveriam ser atendidos pelo professor da Sala de Recursos Multifuncionais na adequação das atividades pedagógicas complementares (APC's).

Embora o Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual tenha elaborado, juntamente com a Coordenadoria de Políticas para Educação Especial da Secretaria de Estado de Educação, material orientativo para elaboração, o que se percebeu foi a grande dificuldade dos profissionais no domínio das estratégias, tecnologias voltadas à deficiência visual, como o próprio Braille. Na maioria dos casos de assessoramentos realizados pelo CAPDV, os professores das SRM solicitavam formação para escrita Braille e, em segundo lugar, o manuseio das tecnologias digitais de acessibilidade para a pessoa com deficiência visual.

O que identificamos é que a pandemia de Covid-19 trouxe para a superfície muitas contradições que estavam latentes no chão da escola. Conforme Antunes (2020), a pandemia não causou a tragédia que vivemos, mas ela a exasperou, pois é anterior. Verificamos sobrecarga de trabalho nesses profissionais, porque a forma como o atendimento dos estudantes com deficiência visual estava estruturada anteriormente lhes era estranha, considerando que grande parte desses estudantes não eram atendidos, pois não necessitavam de professor de apoio ou sala de recursos multifuncionais, embora essa última devesse desenvolver um trabalho complementar, ou seja, por meio do atendimento educacional especializado deveriam ser fornecidos materiais adaptados e assessoramento no que diz respeito à orientação e à mobilidade.

Todos os estudantes com deficiência passaram a ser responsabilidade desses profissionais. Temos, com isso, uma ampliação de trabalho, principalmente das mulheres, visto que a maioria dos profissionais que atendem é formada por mulheres. Isso acarretou stress, ansiedade e, em muitos casos, violência doméstica (Antunes, 2020). Além disso, o teletrabalho desenvolvido pelo ensino remoto aliena os sujeitos em relação ao espaço da escola, deslocando a relação educativa para o “espaço virtual” no qual se encontram professor, família e estudante.

Do ponto de vista do trabalho, verifica-se um excesso de atividades, devido ao fato de a SRM ter ficado responsável pela adequação de todas as APC's destinadas ao estudante com deficiência em geral - entre estes o estudante com deficiência visual - além dos atendimentos

via *WhatsApp* para orientações a alunos e familiares por meio de tecnologias como *Meet* e sala virtual no *Google Class Room* utilizando seus equipamentos.

Esse dado se agrava ao relacionarmos isso com a redução salarial promovida pela Lei Complementar n. 266, de 11 de julho de 2019, que alterou o Estatuto dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso do Sul, pois, no Art. 17-B, III, garante-se que: “Não se aplicará aos profissionais convocados a tabela remuneratória vigente para os Profissionais da Educação Básica”.

Dados relevantes estão relacionados ao processo seletivo de 2019 para 2020, pois verificamos que grande parte dos professores que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais são temporários, o que gera uma descontinuidade nos processos de formação dos quadros que atendem nesse espaço. Além disso, o fato de a emergência sanitária ter direcionado todos os estudantes para atendimentos nesse espaço gerou grandes demandas de atendimentos, visto que a SRM teria que adequar todas as atividades a serem realizadas no domicílio do estudante com deficiência visual.

Percebe-se, portanto, uma precarização da força de trabalho desses profissionais, porque, evidentemente, com a redução salarial de 35%, em 2018, eles tiveram grande sobrecarga de trabalho durante a pandemia, visto que passaram a adaptar todas as APC's dos estudantes com deficiência e monitorar o processo remoto por meio de algumas tecnologias como *Google Sala de Aula*, *WhatsApp* e *Meet*.

Do ponto de vista da carreira profissional, percebeu-se uma divisão que coloca, de um lado, professores concursados, e de outro, professores contratados. Interessante notar que a prática que vigorava no interior da escola, mesmo anteriormente à pandemia, relacionada à Educação Especial, especificamente ao estudante com deficiência, é que ele, embora formalmente matriculado na escola, é visto ou pertencente à Educação Especial. Assim, é como se esse fosse um lugar na escola e que se materializa, personifica, na presença do professor especializado em educação especial, ou seja, do ponto de vista da relação educativa, há uma separação, ignorando a perspectiva colaborativa que deveria existir entre professor-regente/professor-especializado.

O resultado inequívoco desse processo foi a precarização do trabalho e a sobrecarga do professor especializado, impactando na qualidade do trabalho realizado, pois o profissional passa a ser um tarefeiro que apenas transcreve e adapta aquilo que o professor regente elabora para todos os estudantes no respectivo componente curricular. Isso torna o produto desse trabalho estranho, ou seja, alienado, pois não foi pensado, planejado de forma colaborativa.

### 3.1 O AEE durante a Pandemia de Covid-19

Durante o ano de 2020, como forma de acompanhar o desenvolvimento do trabalho realizado pelos profissionais da educação especial nas salas de recurso multifuncional durante o atendimento educacional especializado no atendimento ao estudante com deficiência em geral, foi criado o Drive Covid para postagem das Atividades Pedagógicas Complementares (APC's), cujo objetivo era orientar os professores regentes nas adaptações e nas estratégias de atendimentos desses estudantes durante o ensino remoto.

O Drive Covid consistia num drive virtual no qual eram postadas, pela Coordenadoria Regional de Educação (CRE), todas as APC's enviadas pelos professores das Salas de Recurso Multifuncional aos estudantes com deficiência em atendimento naquele momento. Nesse período, sem exceção, todos os estudantes com deficiência matriculados na rede estadual passaram a ser público disso, em razão da Resolução SED n. 3.745, de 2020, Art. 18.

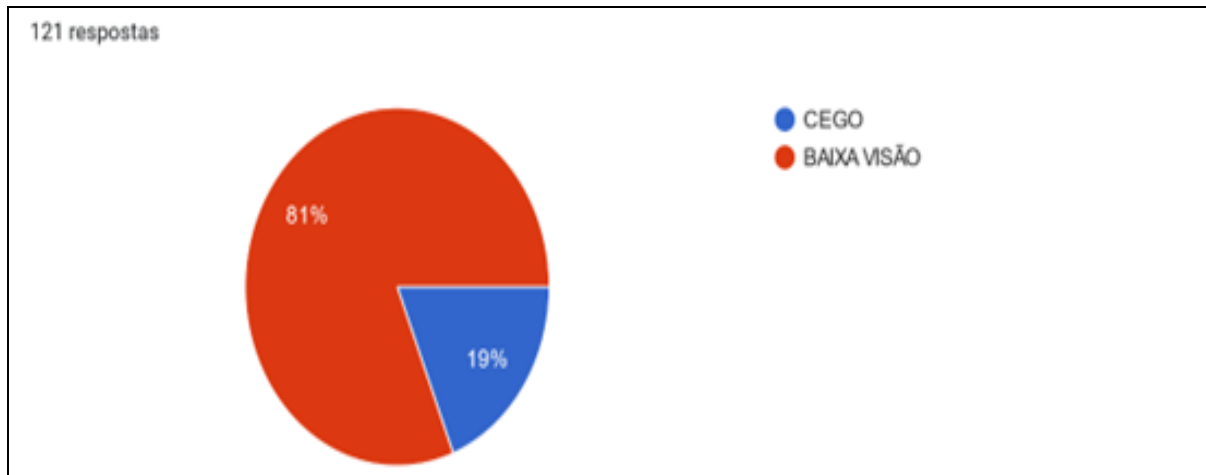
Aqui analisaremos as APC's na condição de material didático e tecnologia educacional enviados ao estudante com deficiência visual. Buscamos, como fundamento, Alves (2005, p.10-11), ao propor que:

No plano mais genérico e abstrato, qualquer forma histórica de 'organização do trabalho didático' envolve, sistematicamente, três aspectos:

- a) Ela, é sempre, uma 'relação educativa' que coloca, frente a frente, uma 'forma histórica de educador', de um lado, e uma 'forma histórica de educando(s)', de outro;
- b) Realiza-se com a 'mediação' de recursos didáticos, envolvendo os procedimentos técnicos-pedagógicos do educador, as tecnologias educacionais pertinentes e os conteúdos programados para servir ao processo de transmissão do conhecimento;
- c) E implica um 'espaço físico' com características peculiares, onde ocorre.

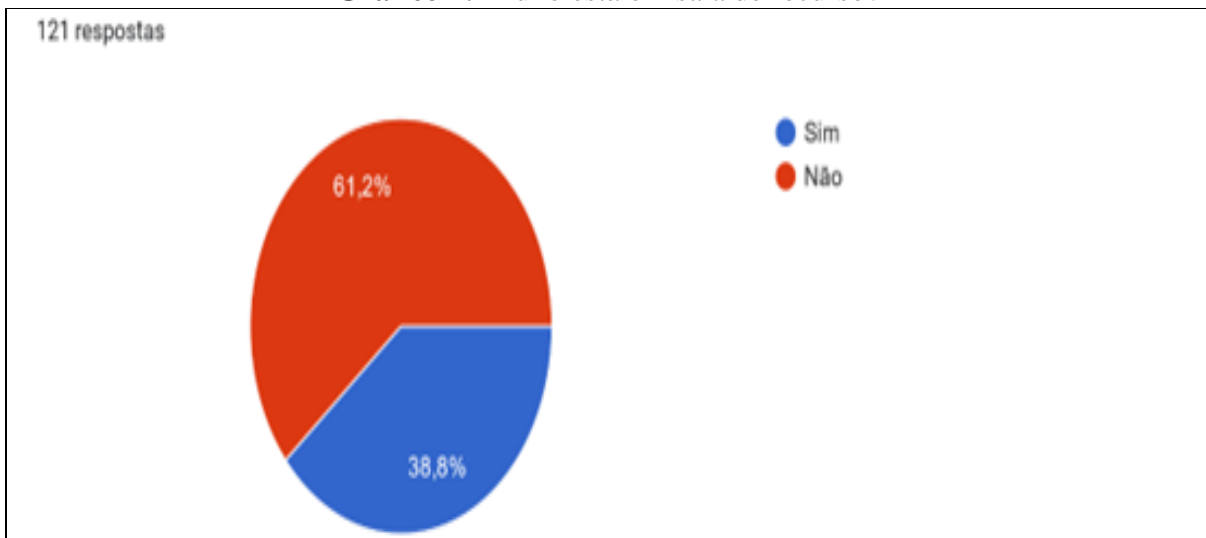
O CAPDV, em 2020, baseado em levantamento feito pela equipe junto a CRE's, inclusas a Capital e a região metropolitana, identificou 213 estudantes com deficiência visual matriculados na rede estadual de ensino. Os dados que apresentamos a seguir representam as CRE's situadas no interior do estado, pois a capital e a região metropolitana não entraram na contabilização dos dados, porquanto a dinâmica de atendimento nessa região difere do interior, visto que o CAPDV e CEESPE estão nessas regiões de forma presencial. Dessa forma, foram pesquisados 121 estudantes com deficiência visual matriculados em escola da rede estadual de ensino no interior do estado.

Naquele momento, conforme gráfico 3 a seguir, foram atendidos cerca de 121 alunos com deficiência visual em SRM no interior, sendo que 81%, 98, tinham baixa visão e 19%, 23, eram cegos.

**Gráfico 3: Deficiência do aluno**

Fonte: CAPDV, 2020.

Ressalta-se, conforme gráfico 4, que 61,2%, 74, do total de 121 alunos com deficiência pesquisados não eram atendidos pelo AEE da Sala de Recursos Multifuncional, com atendimento somente para 38,8%, 47, dos estudantes no período. Esse dado torna-se relevante, pois significa que esse aluno estava em sala de aula antes da pandemia sem atendimento do AEE, passando ao atendimento apenas por razão da Resolução SED n. 3.745, de 2020.

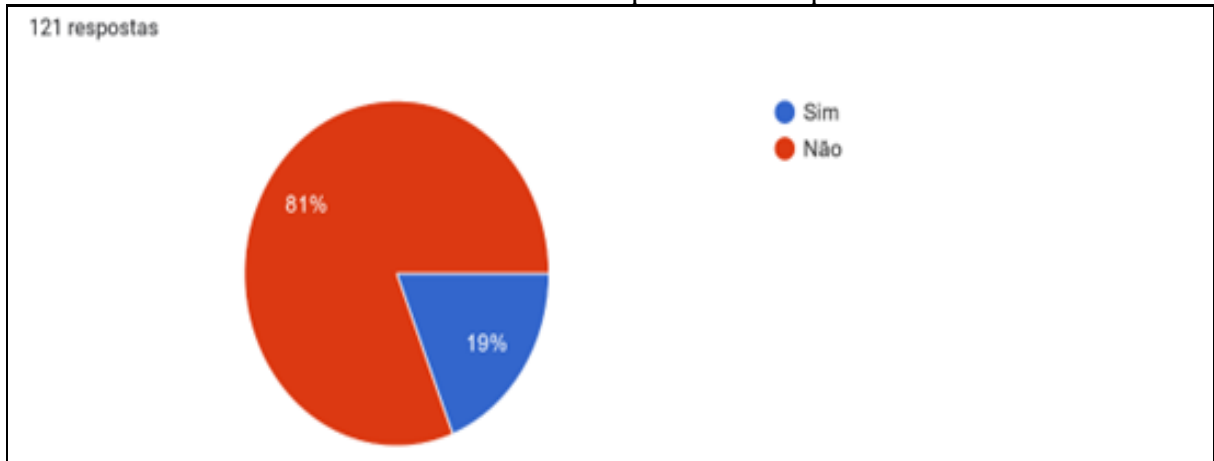
**Gráfico 4: Aluno está em sala de recurso?**

Fonte: CAPDV, 2020.

O estudante com deficiência visual, geralmente, nas escolas estaduais, não era atendido em sala de aula por professor de apoio, serviço destinado aos estudantes com maior comprometimento, identificado por avaliação educacional realizada pelo Núcleo de Educação Especial – NUESP. O gráfico 5 identifica que 19%, 23, dos estudantes com deficiência visual

matriculados no período eram atendidos por professor de apoio, mas 81%, 98, não tinham o atendimento desse profissional. Ressaltamos que a semelhança entre os dados apresentados aqui com os dados do gráfico 3 é mera coincidência.

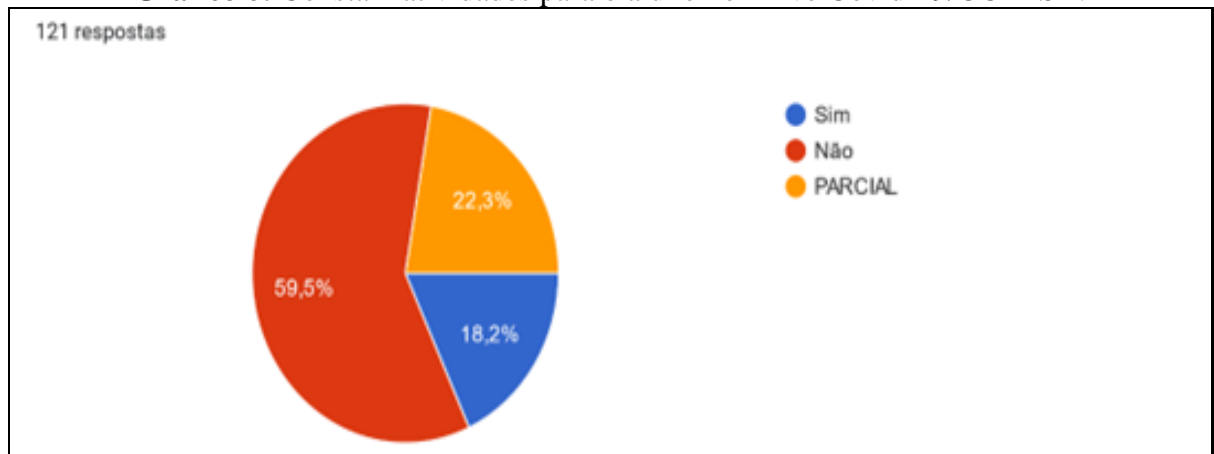
**Gráfico 5:** Aluno tem professor de apoio?



Fonte: CAPDV, 2020.

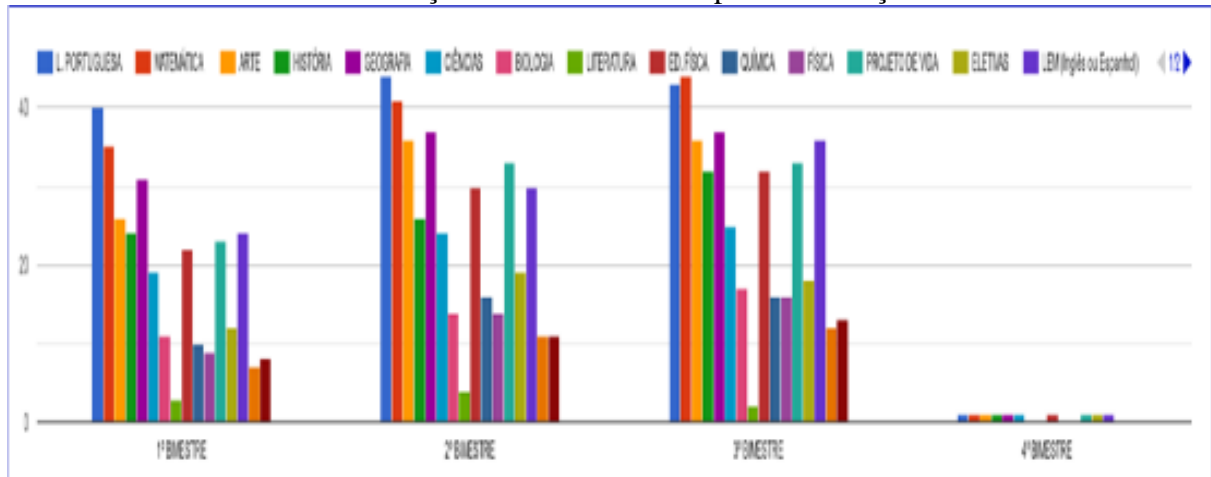
Referente às APC's postadas no Drive Covid, espaço virtual destinado à postagem das APC's destinadas ao estudante com deficiência em geral, pelo gráfico 6, constata-se que 59,5%, 72, das APC's postadas não tinham qualquer tipo de adequação voltada ao estudante com deficiência visual no período e somente 18,2%, 22, estavam adequadas ao atendimento dele e 26%, 27, estavam parcialmente adaptadas.

**Gráfico 6:** Constam atividades para o aluno no Drive Covid-19/COPESP?



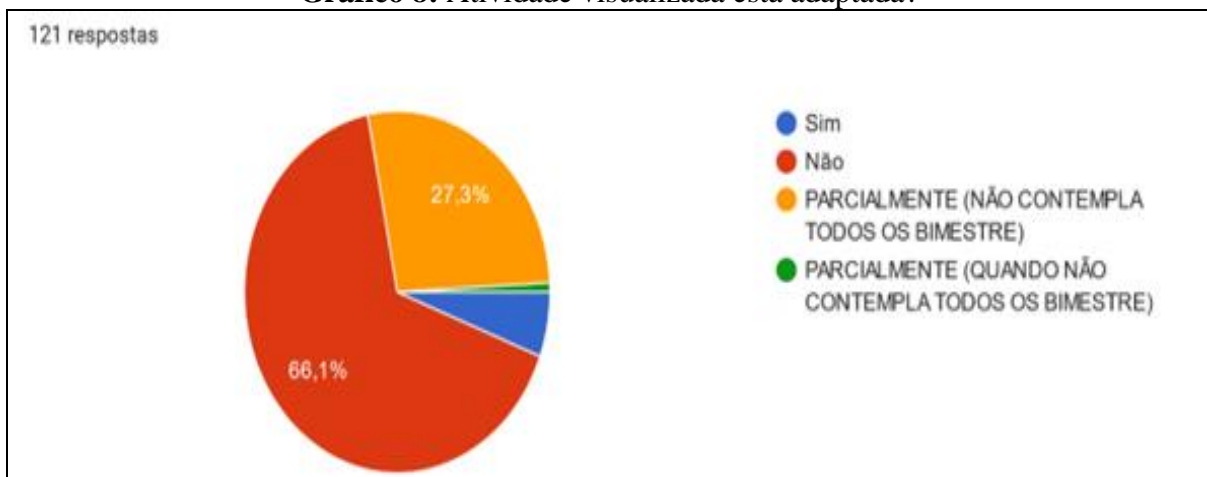
Fonte: CAPDV, 2020.

O gráfico 7 demonstra que os componentes curriculares que tinham maior número de adequações no Drive Covid eram os de Língua Portuguesa e Matemática, sendo que, nos demais, as frequências não eram constantes durante os bimestres.

**Gráfico 7:** Identificação do bimestre e componentes lançados no Drive

Fonte: CAPDV, 2020.

A equipe técnica do CAPDV, ao analisar as adequações feitas às APC's, identificou no drive o que se traduz no gráfico 8. Assim, 66,1%, 80, das APC's postadas não estavam com as adequações necessárias à acessibilidade do estudante com deficiência visual, sendo que somente 5,8%, 7, tinham algum tipo de acessibilidade e 27,3%, 33, estavam parcialmente.

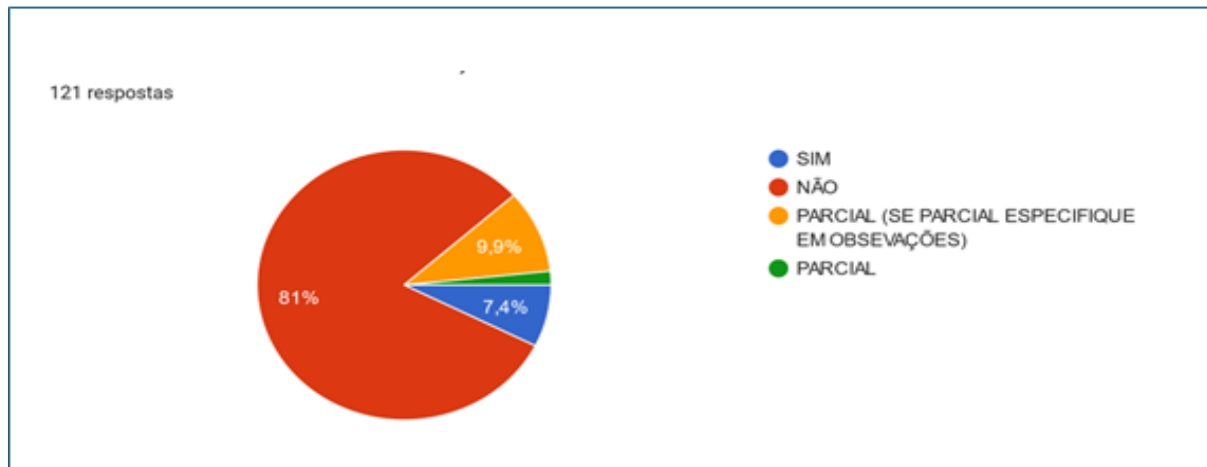
**Gráfico 8:** Atividade visualizada está adaptada?

Fonte: CAPDV, 2020.

Ressalta-se que um dos requisitos para atendimento do estudante com deficiência no âmbito do AEE é que se faça o PEI (Plano Educacional Individualizado), para que se realize o atendimento conforme suas necessidades educativas e de adequações necessárias ao seu processo de aprendizagem. Ao verificarmos a postagem desse instrumento, constatamos, conforme mostra o gráfico 9, que 81%, 98, dos estudantes não tiveram relatório postado e/ou

avaliações, enquanto 9,9%, 12, tiveram postagem e somente 7,4%, 9, tiveram relatórios postados em todos os bimestres.

**Gráfico 9:** Existem relatórios e/ou avaliações das atividades em todos os bimestres?



Fonte: CAPDV, 2020.

Os dados coletados anteriormente foram fornecidos pelo CAPDV, que acompanhava, no período, APC's e PEI's destinados ao aluno com deficiência visual, cegos ou baixa visão. A equipe, a partir dos dados coletados, traçou diagnóstico relacionado às causas da ausência e/ou parcialidade nas adequações realizadas nas atividades enviadas aos estudantes.

De acordo com os relatórios analisados, a principal causa residia no desconhecimento da deficiência visual que se traduzia na ausência de formação dos profissionais lotados naquele período no AEE. Nesse cenário, eles não conheciam as tecnologias e as estratégias para o processo de adequação de atividades para alunos cegos ou com baixa visão.

Fato relevante nesse contexto foi o atendimento de todos os estudantes com algum tipo de deficiência pela Sala de Recurso Multifuncional, determinado pela Resolução SED n. 3.745, de 2020, Art. 18, pois grande parte dos estudantes não era atendida pelo AEE, como mostra o gráfico 4. Assim, contata-se que a pandemia colocou em movimento ações de urgência e emergência na formação de professores para o atendimento das demandas.

A seguir, analisamos as estratégias adotadas pelo ente público na figura do CAPDV para o enfrentamento dessa urgência e emergência na formação de professores.

### **3.2 Análise do Processo de Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recurso Multifuncional no Contexto de Isolamento da Pandemia de Covid-19**

O Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual, CAPDV, para fazer frente às necessidades formativas dos professores durante o período de pandemia de Covid-19, organizou processo de formação destinado aos professores que atendiam estudantes com deficiência visual em Sala de Recurso Multifuncional e que, em conformidade com a Resolução n. 3.745, de 2020, foram responsáveis pela adaptação das Atividades Pedagógicas Complementares - APC'S, bem como pela assessoria e orientação de familiares durante o período de emergência sanitária de Covid-19 de forma remota. Durante os cursos realizados, o CAP-DV realizou pesquisa para levantamento de avaliação do trabalho realizado e dados para aprimorar as estratégias de atendimento a professores e estudantes.

Apresentamos os dados levantados pelo Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual e o que nos chama atenção é que o processo de escolarização inclusivo deve levar em consideração as especificidades físicas, sensoriais, as diferenças no desenvolvimento, na compreensão e na comunicação (Glat; Pletsch, 2013). Nesse cenário, o processo é mediado pelo professor, pois:

[...] A ação de *mediação de aprendizagem* exercida sistematicamente pelo professor terá um papel fundamental, na medida em que este se torna o protagonista do processo de inclusão, e não mais o aluno ou as suas limitações. Portanto, o caráter diferencial das práticas pedagógicas deverá partir da consciente modificação da ação docente, transformando a relação professor-aluno e definindo a qualidade da mediação para o aprendizado. (Glat; Pletsch, 2013, p.35)

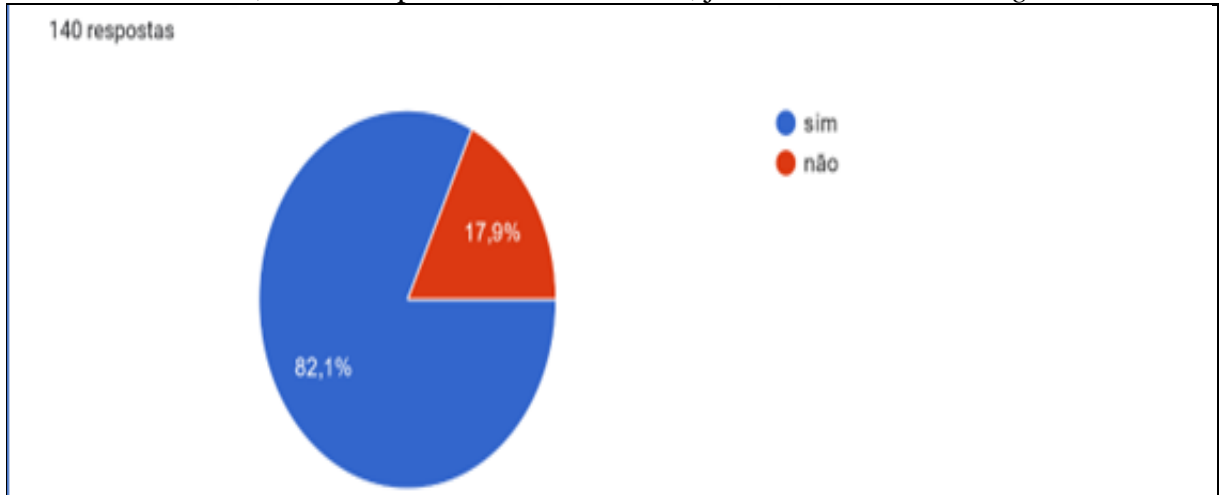
Nessa perspectiva, não basta olhar somente para ação docente ou promover alterações na instituição escolar de forma isolada, pois, mesmo antes da pandemia de Covid-19, a população brasileira vivenciava problemas sociais que precisavam ser superados e já discutidos por autores como Bueno (2008), Góes; Laplane (2009) e Kassar (2012). Contudo, a primeira emergência sanitária global desse início de século XXI ampliou a gravidade dos problemas sociais presentes no cenário global e brasileiro. Isso expôs as limitações do sistema educacional e a necessidade de alternativas e estratégias que atendam aos estudantes com ou sem deficiência.

O CAPDV, em 2020, para desenvolver as melhores estratégias para formação de professores, fez o levantamento com os dados expressos em forma de gráfico a seguir.

Solicitamos essas informações para compreender as razões e as ações que foram desenvolvidas para enfrentar as necessidades dos professores que atendiam naquele momento no AEE.

De acordo com o gráfico 10, 82,1% dos professores, de um universo de 140 profissionais, que atendiam no AEE, já haviam utilizado, em algum momento do trabalho, o *Google Class Room*, *Google Sala de Aula Virtual*, portanto tinham conhecimento do aplicativo.

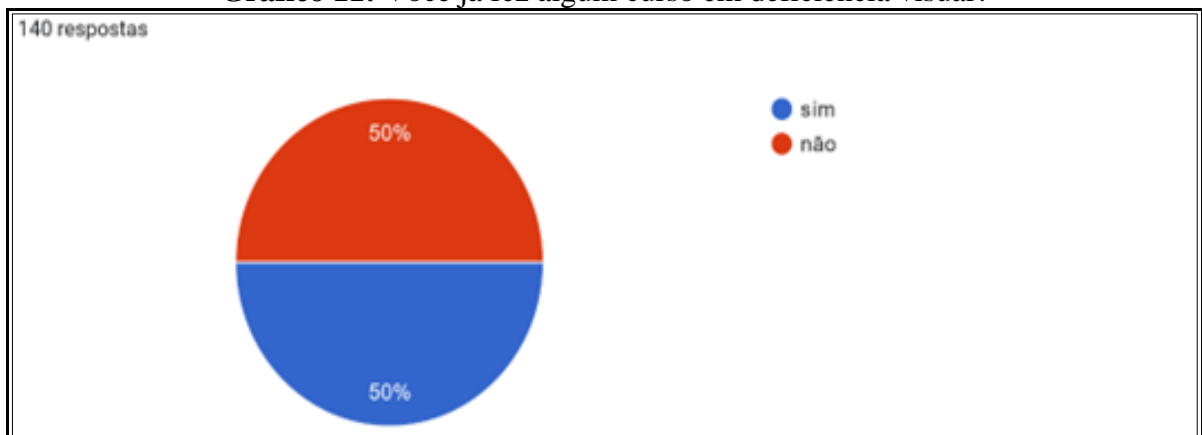
**Gráfico 10:** Você, durante a pandemia de Covid-19, já havia utilizado o *Google Classroom*?



Fonte: CAPDV, 2020.

Quando perguntados, como mostra o gráfico 11, se já haviam feito curso em deficiência visual, 50% dos professores disseram que “sim” e 50% falaram “não”. Esse fato é relevante, dada a dificuldade que muitos profissionais tiveram em realizar o PEI e adequar as APC’s aos estudantes com deficiência visual. Portanto, caberia questionamento sobre tais cursos, ou seja, será que, de fato, ofereceram condições concretas para atender aos estudantes em situação de “ensino remoto” por meio das APC’s?

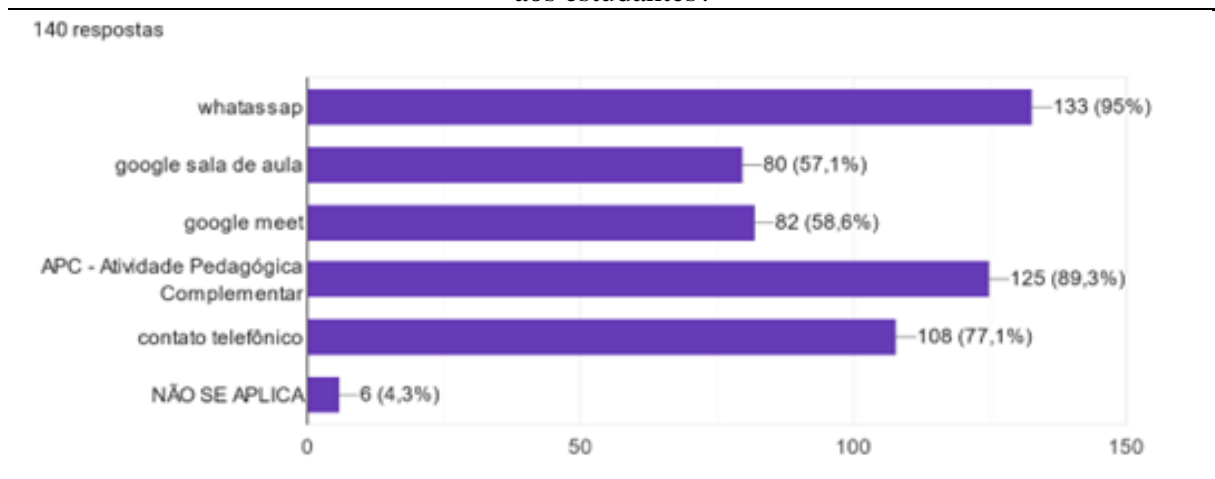
**Gráfico 11:** Você já fez algum curso em deficiência visual?



Fonte: CAPDV, 2020.

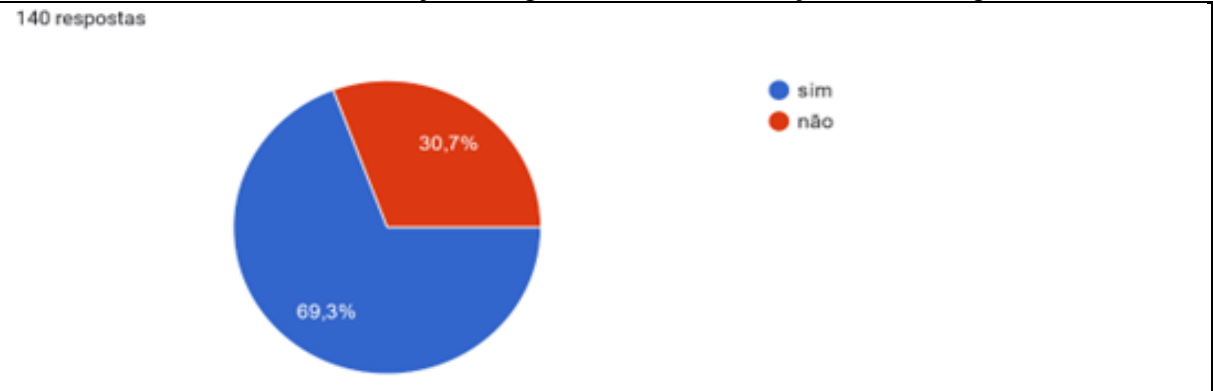
Quando perguntados das tecnologias mais utilizadas no atendimento remoto ao estudante com deficiência visual, conforme mostra o gráfico 12, o *WhatsApp* ficou em primeiro lugar, com 95% das respostas; seguido do contato telefônico, com 77,1%; do *Google Meet*, com 58,6%; e do *Google Sala de Aula*, com 57,1%. Chama a atenção os 89,3% relacionados à APC's, pois elas, segundo a Resolução n. 3.745, de 2020, eram um instrumento didático obrigatório para o atendimento dos estudantes em geral, visto que era o instrumento que vinculava e garantia a aprendizagem de conhecimento ao estudante. Observou-se, contudo, que elas tinham um caráter duplo, pois, ao mesmo tempo que garantiam o acesso ao currículo escolar, eram uma estratégia de acessibilidade a ele. Os professores do AEE, entretanto, considerando a dificuldade em adequar as atividades ao estudante com deficiência visual, disponibilizaram tal como o professor regente a elaborou para todos os demais estudantes sem deficiência visual.

**Gráfico 12:** Durante o ano de 2020, quais tecnologias educacionais você utilizou para atender aos estudantes?

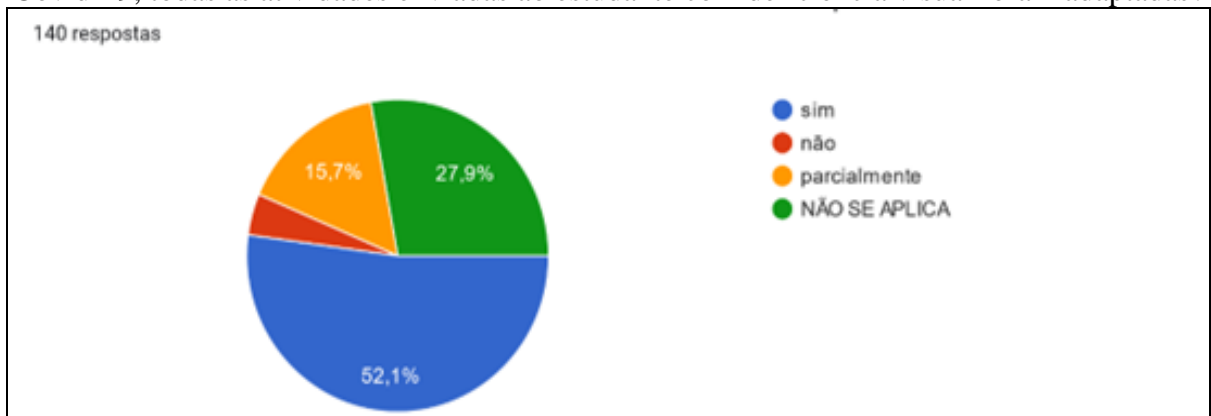


Fonte: CAPDV, 2020.

Fato relevante encontrado entre os dados levantados está no gráfico 13, pois, dos 140 professores entrevistados pelo CAPDV, 69,3% fizeram algum curso em Educação e Tecnologia, porém não fica evidente qual a ênfase dos cursos realizados, ou seja, se eram da área de deficiência visual, de tecnologias assistivas ou de outras. Como se verificou que muitas atividades enviadas aos estudantes com deficiência visual não estavam adequadas e que eles não foram atendidos por algum tipo de tecnologia, pode-se inferir que os cursos feitos não atendiam esses profissionais nas suas demandas de trabalho durante a pandemia, ou seja, não foram suficientes.

**Gráfico 13:** Você já fez algum curso em Educação e Tecnologia?

Fonte: CAPDV, 2020.

**Gráfico 14:** Como professor de Sala de Recurso Multifuncional durante a pandemia de Covid-19, todas as atividades enviadas ao estudante com deficiência visual foram adaptadas?

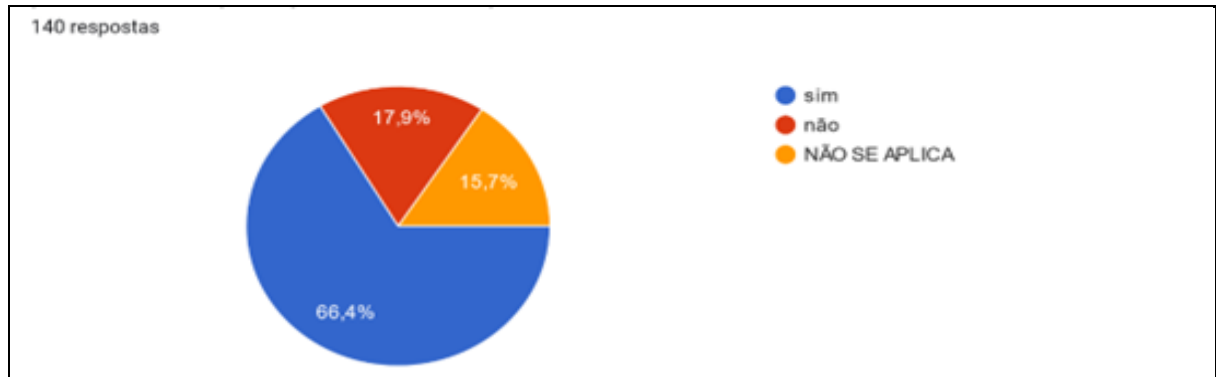
Fonte: CAPDV, 2020.

Para ilustrar o gráfico 14, inserimos o anexo E, que apresenta algumas APC's enviadas aos estudantes com deficiência visual que ilustram a questão apresentada, pois, embora a maioria tenha dito "sim", cabe-nos questionar os tipos de adaptação realizadas, pois, em muitos casos verificados no Drive Covid, muitas foram realizadas de forma espontânea, sem levar em consideração a Avaliação Funcional da Visão e os recursos de acessibilidade assistiva, como áudios, Dosvox, Dayses e o próprio Braille aos estudantes cegos.

Fato relevante identificado no gráfico 15 está relacionado à colaboração entre professores regentes e profissionais do AEE durante o período da pandemia. Dessa forma, 66,4% relatam que houve colaboração, 17,9% garantem não ter havido parceria e 15,7% dizem que não se aplica, mas isso não pode ser interpretado de forma negativa, visto que, de alguma forma, deveria ter havido essa interação, considerando que as APC's enviadas eram elaboradas pelo professor de área ou regente à Sala de Recurso Multifuncional. Entretanto, o simples fato do envio não significa colaboração, visto que o fenômeno colaborativo se constrói na interação,

no diálogo para compreensão das necessidades do estudante e construção de estratégias para atendê-lo.

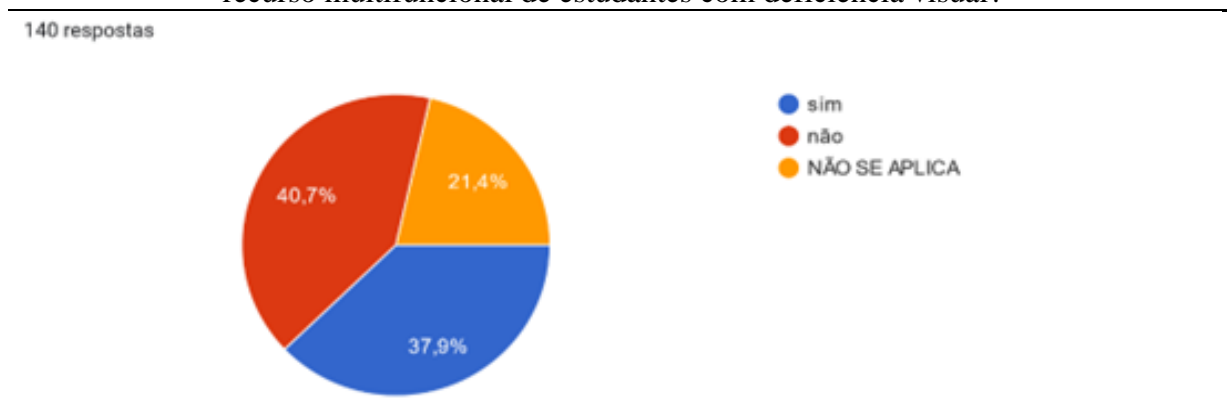
**Gráfico 15:** Durante o período de distanciamento social em 2020, houve colaboração entre professor regente e professor de educação especial na construção de atendimento do estudante com deficiência visual?



Fonte: CAPDV, 2020.

O gráfico 16 trata do atendimento direto do AEE ao estudante e nos chama atenção que 40,7% dos estudantes com deficiência visual não foram atendidos pelo AEE pelas ferramentas online. Porém, chamam atenção os 21,4% para os quais não se aplica o questionamento, pois se deduz que eles foram atendidos online, considerando que, naquele momento, não era permitido atendimento presencial. Portanto, somados os dois itens, temos um total de 62,1% de não atendidos, demonstrando que a pandemia gerou falta de atendimento ao estudante, sendo relegadas a ele somente as APC's como instrumento de mediação entre a escola e o estudante.

**Gráfico 16:** Durante a pandemia de Covid-19 em 2020 houve atendimento online na sala de recurso multifuncional de estudantes com deficiência visual?



Fonte: CAPDV, 2020.

Os dados levantados pelo Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual no Drive Covid demonstraram que os estudantes com deficiência visual, baixa visão ou cego, no período

pré-pandemia de Covid-19, não usufruíam de 100% dos serviços oferecidos pelo AEE, pois, de acordo com os dados iniciais levantados, somente 38,8% recebiam algum tipo de atendimento. Além desse dado, é importante dizer, também, que 19% eram atendidos por professor de apoio. Esses dados são relevantes, partindo do pressuposto de que todos os estudantes foram, em função de regra estabelecida pelo Decreto n. 15.393/2020, para o “ensino remoto”, passando a receber Atividades Pedagógicas Complementares (APC’s), graças à Resolução SED n. 3.745/2020, instrumento utilizado como garantia de acesso ao currículo naquele momento.

Decorre que, com a emergência sanitária resultando no “ensino remoto”, a rede estadual de ensino foi compelida a pensar estratégias para garantia do ano letivo em 2020 e do quanto a pandemia pudesse durar. Dada a complexidade exigida para o atendimento de todos os públicos da educação, a Resolução SED n. 3745/2020 estabeleceu, em seu Art. 19, que caberia naquele momento ao professor especializado em educação especial orientar a disponibilização dos recursos de acessibilidade. Nos parágrafos 2º e 3º do artigo citado, definiu-se que os profissionais das Salas de Recursos Multifuncionais e os professores de apoio deveriam prover transcrição em Braille para tinta e tinta para Braille, ou seja, deveriam tanto produzir materiais em Braille como traduzir esses materiais para escrita comum, além das demais adequações exigidas para o acesso às APC’s pelos estudantes com baixa visão, como ampliação de fontes de textos e realização de avaliação funcional da visão.

É importante dizer que, do ponto de vista das normas estabelecidas no âmbito da Educação Especial no estado - Deliberação n. 11.883, de 2019, para o atendimento dos estudantes com deficiência quando dos serviços oferecidos - não identificamos nenhuma inconformidade. Contudo, o que nos chama a atenção, principalmente, no período de pré-pandemia, de acordo com a interpretação dos dados levantados pelo CAPDV, foi o número baixo de estudantes atendidos pelo AEE e de professores de apoio na rede estadual de ensino. Essa constatação, quando vista a partir do contexto pandêmico, gerou grandes gargalos para o atendimento dos estudantes com deficiência, pois, quando analisamos os dados, identificamos que 59,5% dos estudantes com deficiência visual não receberam atividades postadas e a maioria não teve APC’s adequadas em todos os componentes curriculares. As informações coletadas mostram que somente Língua Portuguesa e Matemática, componente privilegiados na BNCC, foram atendidas de forma satisfatória, e que 66,1% das atividades postadas no Drive Covid não tinham qualquer tipo de adequação aos estudantes com deficiência visual. Além disso, chamou atenção, durante análise dos dados, que 81% dos estudantes não tinham relatórios e avaliações até o final de 2020.

A categoria Organização do Trabalho Didático nos oferece elementos importantes para analisarmos os dados apresentados e as estratégias oferecidas e normatizadas nas resoluções e decretos citados. Isso ocorre, porque, conforme afirmamos anteriormente, do ponto de vista formal, das normas, os serviços oferecidos, no que tange ao atendimento dos estudantes com deficiência e em especial o estudante com deficiência visual, cumpriram o seu papel.

Cabe destacar, entretanto, que, do ponto de vista da Organização do Trabalho Didático, quando analisamos a relação educativa, identificamos o deslocamento da relação professor/estudante para o âmbito da família de modo que o estudante passará a ser mediado por algum familiar ou responsável. O distanciamento, isolamento, criado pela pandemia, deslocou o espaço físico da escola para o espaço físico da casa e suas contingências. O elemento relacionado às estratégias, às tecnologias e ao material didático sintetiza-se na APC, que ganha a vez do instrumento que garante o acesso ao conhecimento, ao currículo.

Ao tratarmos do deslocamento do espaço físico da escola para o âmbito da casa dos alunos, faz-se necessário analisarmos a infraestrutura básica para que o processo ensino-aprendizagem aconteça, pois, muito além do mero acesso ao instrumento APC, faz-se necessário garantir a relação educativa e, para que isso aconteça, precisou-se lançar mão das tecnologias digitais de informação e comunicação. Entre esses instrumentos, elencamos o *Google Sala de Aula* e o *Meet*, que são ferramentas de comunicação possíveis de promoverem o contato entre professores e alunos. Para que isso ocorra, contudo, faz-se necessária a infraestrutura básica de computadores, celulares ou tablets, considerando-se também que, para que a interação no meio virtual acontecesse, foi necessário acesso à internet de qualidade.

Ao analisarmos a realidade concreta, material, identificamos que grande parte dos alunos do Ensino Fundamental e Médio não tinham acesso à internet e internet de qualidade. Conforme o IPEA (2020), em Nota Técnica n. 88, relaciona-se essa informação com outras, na tabela que apresentamos em seguida.

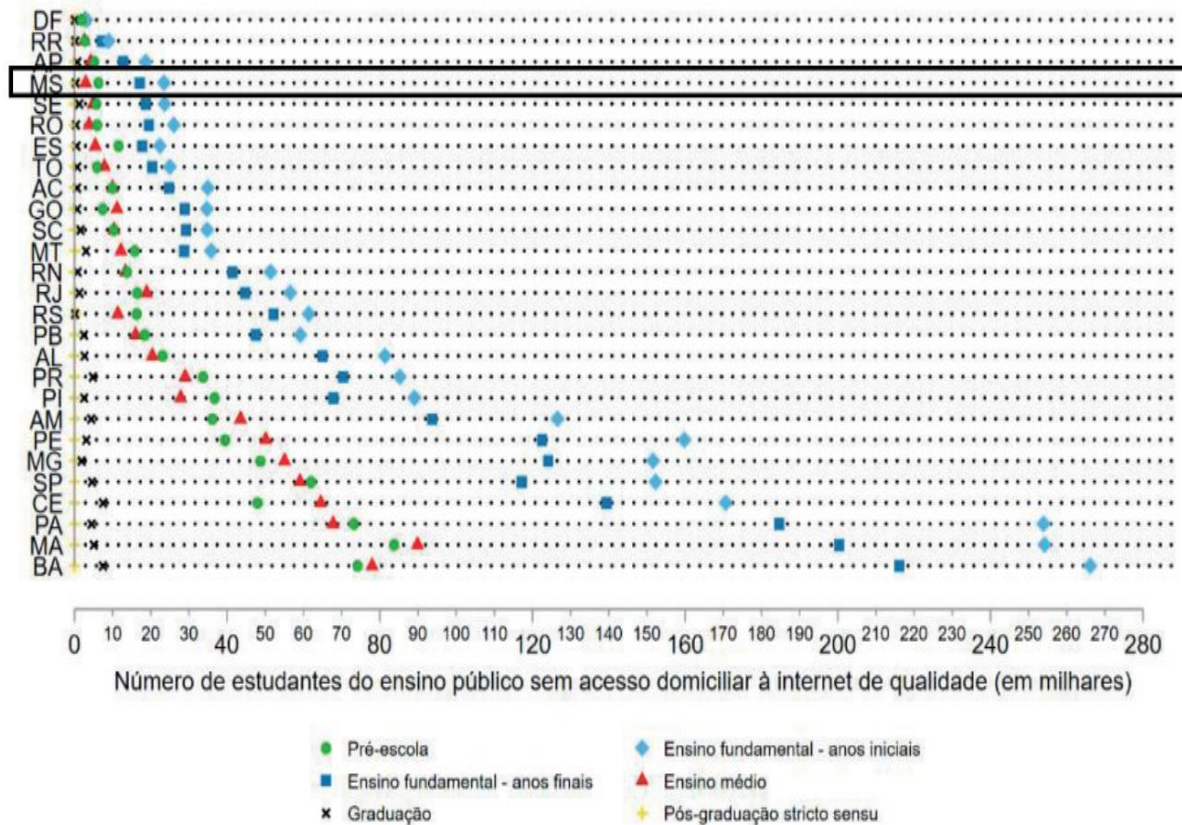
**Figura 3:** População sem acesso à internet em banda larga ou 3G/4G em domicílio – Brasil (2018)

Nível ou etapa de escolarização	População sem acesso à internet em banda larga ou 3G/4G em casa	População sem acesso à internet em banda larga ou 3G/4G em casa		Fontes dos dados
		Total (aprox.) de pessoas	Em instituições públicas de ensino	
Pré-escola	14% a 15%	Até 800 mil	Cerca de 720 mil	PNAD Contínua e CEB
Ensino fundamental - anos iniciais	Cerca de 16%	2,40 milhões	2,32 milhões	PNAD Contínua e CEB
Ensino fundamental - anos finais	Cerca de 16%	1,95 milhão	1,91 milhão	PNAD Contínua e CEB
Ensino médio	Cerca de 10%	Até 780 mil	Cerca de 740 mil	PNAD Contínua e CEB
Graduação	Cerca de 2%	150 a 190 mil	51 a 72 mil	PNAD Contínua e CES
Pós-graduação - <i>stricto sensu</i>	Menos de 1%	Menos de 2 mil	Cerca de mil	PNAD Contínua e GeoCapes
Da pré-escola à pós-graduação	12%	6 milhões	5,80 milhões	Todas as quatro
População em geral	Cerca de 17%	34,5 a 35,7 milhões		PNAD Contínua

Fonte: Elaboração dos autores, a partir de dados da PNAD Contínua (IBGE), CEB e CES (Inep) e GeoCapes (Capes).

A figura 1 (Ipea, 2020) mostra onde se concentrou o problema de acesso à internet, pois, ao analisarmos os dados referentes ao Ensino Fundamental, anos iniciais e finais, temos 27,2 milhões de matrículas em todo o Brasil, em 2018, sendo que, dessas, entre 4,3 e 4,4 milhões não dispunham de acesso domiciliar à internet em banda larga. Ao adicionarmos as crianças matriculadas e os jovens sem acesso matriculados no Ensino Médio, chegamos a aproximadamente 5,9 milhões de alunos em fase de escolarização obrigatória que frequentavam escola, em 2018, sem que dispusessem de acesso domiciliar à internet.

Mato Grosso do Sul, conforme figura 2 (Ipea, 2020), aparece com número de estudantes sem acesso à internet numa escala de milhares entre 10 e 30. Ao conferirmos os dados de matrículas no estado, à época, identificamos 680.108 matrículas, sendo que 20.977 estudantes eram atendidos pelos serviços da educação especial. Conforme dados do IPEA (2020), figura 1, a esmagadora maioria dos estudantes sem acesso estava matriculada em instituições públicas de ensino (Ipea, p.09).

**Figura 4:** Estudantes sem acesso domiciliar de qualidade – Brasil (2018)

Fonte: Elaboração dos autores, a partir de dados da PNAD Contínua (IBGE), CEB e CES (Inep) e GeoCapas (Capes).

Por isso, percebemos aqui a centralidade dada pela Resolução n. 3.745/2020 no instrumento, as APC's, reforçando a garantia do processo de ensino e aprendizagem dos conhecimentos, visto que grande parte dos estudantes não tinham acesso à internet. Porém, do ponto de vista dos dados analisados, o processo pretendido não se configurou exitoso, visto que teve problemas de adequação e grande parte dos profissionais das Salas de Recursos Multifuncionais não tinha conhecimentos voltados ao atendimento do estudante com deficiência visual e às tecnologias destinadas a esse público da educação especial. Percebe-se a ausência, no Drive Covid, de relatórios e avaliações destinadas ao estudante com deficiência visual, impedindo que se verifique como o instrumento garantiu a aprendizagem dos conhecimentos organizados pelo currículo escolar. Além disso, o deslocamento para o espaço da casa, num regime familiar de atendimento ao estudante, sem acesso a tecnologias e infraestrutura de acesso à internet, lançou para o pós-pandemia lacunas que precisaram ser trabalhadas. Do ponto de vista da Organização do Trabalho Didático, o que se percebe foi a precarização do trabalho do professor com excesso de atividades (APC) para atender as demandas das várias áreas do currículo, a dificuldade das famílias mais pobres sem

infraestrutura adequada para atendimento e a centralidade num instrumento que não detinha adequações e possibilidades de promover aprendizagem ao estudante com deficiência visual.

Tem-se, no pós-pandemia, o desafio de ampliar o acesso ao AEE por parte da rede estadual de ensino, bem como oferecer cursos de formação continuada aos professores que atendem nas Salas de Recurso Multifuncional para compreensão do trabalho educativo com o estudante com deficiência visual e a realização das adequações necessárias, tanto relacionadas às tecnologias digitais da comunicação, como dos materiais em tipos ampliados e em Braille.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em 2020, ao assumir a Gerência Pedagógica do Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual – CAPDV, em fevereiro, a pandemia de Covid-19 já nos dava sinais de que os tempos seriam difíceis, porém naquele momento algumas pessoas pensavam que seria mais uma dessas situações passageiras. Entretanto, o cenário se agravou e logo todo o país estava mergulhado num cenário que ceifou muitas vidas. Para conter o avanço da doença, foram adotadas estratégias que pudessem conter o vírus que se proliferava e se mutava numa escala geométrica. Entre essas estratégias sanitárias, a que mais acarretou impactos foi a do distanciamento social, impactos esses que, na educação, lançaram centenas de milhares de estudantes e professores no assim conhecido ensino remoto.

Com a publicação, aqui no Mato Grosso do Sul, do Decreto n. 15.393, em março de 2020, foram suspensas todas as aulas presenciais. Nesse momento, todos os atendimentos no CAPDV eram voltados ao atendimento presencial. Ao assumir a gestão desse centro de educação especial voltado ao atendimento do estudante com deficiência visual, ainda estava conhecendo a realidade em termos organizacional e dos atendimentos que estavam sendo realizados pelo órgão. A pandemia de Covid-19 fez com que todos os atendimentos realizados fossem suspensos e havíamos de encontrar estratégias para dar segmento aos trabalhos do centro.

A primeira medida tomada foi saber quantos e quem eram e como os estudantes com deficiência estavam sendo atendidos no estado nas diversas CRE's com seus Núcleos de Educação Especial – NUESP, para que pudéssemos organizar as demandas tanto dos estudantes quanto dos profissionais que atendiam nas Salas de Recursos Multifuncionais. Importante ressaltar que a SED acabara de fazer um processo seletivo de professores para educação especial, o que gerou a necessidade de formação desses professores. Ocorre que, na pandemia, não havia possibilidades presenciais de formação ou assessoramentos.

Compreender o atendimento que estava sendo feito era importante, mas, no cenário de pandemia, teríamos não só que conhecer, mas também construir estratégias para o atendimento dos estudantes que pudessem oferecer acessibilidade ao processo de ensino e aprendizagem. Assim, os desafios foram muitos, pois, num primeiro momento, os dados que o CAPDV tinha dos estudantes com deficiência visual não estavam atualizados com os atendimentos que estavam sendo feitos nas CRE's, pois os dados estavam aquém dos atendidos. Foi necessário fazer um levantamento minucioso nas 12 CRE's existentes.

Esta pesquisa surgiu da necessidade de conhecer, compreender e analisar o trabalho realizado durante a pandemia no atendimento do estudante com deficiência visual na Rede Estadual de Ensino no Mato Grosso do Sul, a partir do AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais. O CAPDV teve um papel fundamental nesse processo, pois, como centro especializado no atendimento do estudante com deficiência visual, levantou os dados, analisou-os e construiu, juntamente com a Coordenadoria de Políticas para Educação Especial – COPESP, estratégias para o atendimento do estudante com deficiência visual., bem como processos de formação para professores das Salas de Recursos Multifuncionais e de apoio em sala de aula.

A pesquisa demonstrou, a partir dos dados levantados, que foram muitos os desafios, tanto do ponto de vista do atendimento por meio de tecnologias (dado o desconhecimento dos professores das Salas de Recursos, de modo que a acessibilidade fosse garantida), quanto do ponto de vista do acesso a equipamentos e internet para os atendimentos online. Nesse ponto, ressaltamos aqui a tecnologia que se configurou no espaço da sala de aula, pois nesse momento ela tem a dupla função de ser o espaço da sala de aula e o de ser a tecnologia assistiva digital promotora de acessibilidade.

Outro elemento fundamental que foi levantado pelo CAPDV foi a APC que deveria ser postada no Drive Covid da COPESP, pois grande parte, conforme já falamos, não havia sido adequada, seja para o estudante com baixa visão, seja para o estudante cego. Dessa forma, fato relevante nesse cenário foi a falta de formação para o processo de adequação necessário ao estudante. Esse elemento foi o garantidor do processo de ensino e aprendizagem e do ano letivo, conforme Resolução SED n. 3.745/2020.

A Organização do Trabalho Didático, portanto, enquanto categoria de análise, possibilita identificar os seguintes elementos:

- A inclusão na relação educativa que tem como pressuposto a relação professor-estudante de elementos da família, que não detinham as ferramentas e conhecimentos destinados ao processo de ensino. Verificamos que muitas APC's não foram devolvidas ou eram entregues em branco, pois os familiares não tinham como orientar a execução;

- A APC foi o único instrumento que garantiu o acesso ao processo de aprendizagem, ao currículo e à garantia do ano letivo; e

- O deslocamento do espaço escolar para o da casa, em razão do distanciamento social, tendo como resultado ausência dos estudantes do atendimento presencial nas Salas de Recursos e outros serviços, como bibliotecas e salas de tecnologias nas escolas, para pesquisas e

desenvolvimento de aulas. Neste momento não ocorreram atendimentos presenciais nas SRM ou em ambientes virtuais, a única estratégia era a APC.

Esses elementos, quando associados às necessidades dos estudantes com deficiência visual, geraram impactos mais severos, pois tanto a relação educativa quanto as tecnologias, materiais didáticos e o espaço físico careceram de acessibilidade. Isso ocorreu em razão de que o contexto social de grande parte das famílias é de pessoas de baixa renda que não tinham acesso, nas suas casas, a equipamentos e internet. Além disso, as famílias de muitos estudantes cegos não conhecem o Braille e as tecnologias digitais de acessibilidade.

É importante dizer que, após o processo de isolamento social, com o retorno das aulas presenciais, o CADV desenvolveu processos de formação a distância de professores das Salas de Recursos Multifuncionais, bem como processo de Avaliação Funcional da Visão remoto com a mediação das Salas de Recursos, o que possibilitou a formação desses profissionais e a ida constante dos estudantes com deficiência visual a essas salas.

Considerando tudo isso, fica o desafio do pós-pandemia, pois precisamos avançar no processo de inclusão no que diz respeito à formação constante dos profissionais de educação especial para o atendimento dos estudantes com deficiência visual, cegos e baixa visão. É preciso, então, conhecer estratégias, ferramentas, tecnologias, Orientação e Mobilidade e o Braille, pois são elementos fundamentais para que a relação educativa, os instrumentos e o espaço físico dos diversos sujeitos que ocupam esse espaço sejam inclusivos do estudante com deficiência visual.

Frente a essa realidade apontada na pesquisa e como exigência do Mestrado Profissional em Educação, elaboramos um projeto de intervenção (Apêndice A) que tem como objetivo apresentar proposta de formação de professores que trabalham nas SRM para atendimento dos estudantes com deficiência visual na rede estadual de ensino do Mato Grosso do Sul. O projeto foi oferecido, num primeiro momento, a um grupo de professores de SRM junto com a equipe pedagógica do CAPDV e, a partir dessa experiência, melhoramos a metodologia, pois teve o desafio de ser oferecido a distância como forma de aprimorar o uso de tecnologias digitais da informação e comunicação junto aos professores das salas de recurso multifuncionais, visto que muitos tiveram dificuldades de atenderem aos estudantes com deficiência visual, pois desconheciam as mesmas.

Cabe aqui dizer que fica o desafio da inclusão de componentes e atividades voltadas à formação dos professores, tanto na formação básica como continuada, em tecnologias acessíveis digitais para o atendimento dos estudantes com deficiência visual e em geral.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, T. S.; ARAUJO, F. V. Diferenças experienciais entre pessoas com cegueira congênita e adquirida: Uma breve apreciação. **Revista Interfaces: Saúde, Humanas e Tecnologia**, v. 1, n. 2, 2013.

ALVES, G. L. (2005a). **A Produção da Escola Pública Contemporânea**. E.ed.rev. Campinas, SP: Autores Associados: Campo Grande, MS: Editora UFMS.

ALVES, G. L. (2005b). **O Trabalho Didático na Escola Moderna: formas históricas**. Campinas, SP: Autores Associados.

ALVES, G. L. (2012). **Organização do trabalho didático: questão conceitual**. Acta Scientiarum. Education. Maringá, PR. V. 34, n. 2, p 169-178, July-Dec. 2012.

ALVES, M. D.; GUARESCHI, T. Atendimento Educacional Especializado (AEE). Módulo II. In: SILUK, Ana Claudia Pavão. (Org.). **Formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado**. Santa Maria: Laboratório de pesq. e doc. – CE. Universidade Federal de Santa Maria, 2011.

ANACHE, A. A. **Discurso e Prática: A Educação do “deficiente” visual em Mato Grosso do Sul**. Dissertação. UFMS. Campo Grande, MS, 1991.

ANACHE, A. A. **Educação e deficiência: estudo sobre a educação da pessoa com "deficiência" visual**. Campo Grande: CECITEC/UFMS, 1994.

ANTUNES, Ricardo (org.). 2020. **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. 1. ed. São Paulo: Boitempo.

BITTAR, Mariluce; BITTAR, Marisa. **História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade**. In: Acta Scientiarum. Maringá, V.34, n 2, p. 157-168. 2012.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Portaria n.º 69**. 1986. Em: <https://lappee.fae.ufmg.br/portaria-no-69-de-28-de-agosto-de-1986/>. Data: 25/05/2023.

BRASIL. **Constituição República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1988. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em 02 ago. 2022.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994. Brasil. Orientação e mobilidade: conhecimentos básicos para a inclusão do deficiente visual (E. de Edileine Vieira Machado et al. Brasília: MEC/SEESP, Ed.), 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa Educação Inclusiva: Programa Educação Inclusiva direito à diversidade**. Brasília, 2006.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. MEC/SEESP, 2007.

BRASIL. Resolução n.º 4, de 02 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade de Educação Especial**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf) Acesso em: 30 mar 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira**. Ceará. 2010.

BRASIL. Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/Lei/13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/13146.htm) Acesso em: 05 ago. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 02 out. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019: resumo Técnico**. Brasília, 2020.

BRASIL. MEC. **Resolução CNE/CP n.º 2**, de 20 de dezembro de 2019.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994b.

BRASIL. Decreto n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999. **Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1999a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1999/decreto-3298-20-dezembro-1999-367725-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso 15 ago. 2022

Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul. **Normativas para combate a Covid-19**. < <http://www.cee.ms.gov.br/rol-de-acoes-covid-19/>> Acesso em: 22 set. 2021.

BRASIL. **Portaria n.º 3.128**, de 24 de dezembro de 2008. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2008a. Disponível em: [http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2008/prt3128\\_24\\_12\\_2008.html](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2008/prt3128_24_12_2008.html). Acesso em 15 ago. 2022.

BRASIL. Decreto n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2008b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html> Acesso em 25 out 2022.

BRUNO M. M. G. & MOTA, M. G. B. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2001.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL. **Normativas para combate a Covid-19**. < <http://www.cee.ms.gov.br/rol-de-acoes-covid-19/>> Acesso em: 22/09/2020.

CORRÊA, Maria Ângela Monteiro. Educação Especial. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2004.

DAINEZ, D. e SOUZA, F.F. **Educação Especial e Inclusiva em tempos de pandemia: o lugar de escola e as condições do ensino remoto emergencial**. Práxis Educativa. V. 15, e2016303, p. 1-15. 2020. Disponível em: <<https://www.revista2.uepg.br/index.php/praxiseducaiva>>.

DELLBONA, Kátia Girardi. **A inclusão do deficiente visual no curso superior na educação a distância**. UNIASSELVI. Indaial, 2011. Acesso em: 09 set 2022. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2011/cd/66.pdf>

DALL'ACQUA, M. J. C. **Estimulação da visão subnormal de uma criança no ambiente escolar: um estudo de caso**. Tese de Doutorado. São Carlos: UFSCar, 1997.

GALVÃO, Ana Carolina, SAVIANI, Dermeval. Educação na Pandemia: a falência do “ensino remoto”. In: Universidade e sociedade: projeto da Andes-Sindicato Nacional Vol. 31, n. 67 (jan., 2021), p. 36-49. Disponível em: [https://www.andes.org.br/img/midias/66ab954ec8f021a1b9ee3f68b131266d\\_1611672555.pdf](https://www.andes.org.br/img/midias/66ab954ec8f021a1b9ee3f68b131266d_1611672555.pdf) . Acesso em: 15/05/2022.

GLAT, R.; BLANCO, L. de M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In R. Glat (Org.), **Educação Inclusiva: Cultura e cotidiano escolar** (2a ed., pp. 15-3). Rio de Janeiro: Sette Letras, 2015.

GLAT, R. e PLTSCH, M.D. **Estratégias educacionais para alunos com necessidades especiais**. Ed. UERJ. Rio de Janeiro.2013.

HIGINO, V. P. **De criança padrão a adulto divergente: estudos sobre o comportamento do deficiente visual**. Dissertação de Mestrado. São Carlos: UFSCar, 1986.

IPEA. **Acesso domiciliar à internet e ensino remoto durante a pandemia**. Nota Técnica. 2020. Em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/10228>. Acesso em: 15/06/2023.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 1992.

KASSAR, Mônica de C.M. Políticas educacionais e sujeitos: contribuição para desenhos de pesquisa em educação especial. **Perspectiva**. Florianópolis. V. 21. N.02, p 413-430. Jul/dez. 2003.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Deficiência múltipla e educação no Brasil: Discurso e silêncio na história de sujeitos**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Uma Leitura da Educação Especial no Brasil. In: **Caminhos pedagógicos da Educação Especial**. Petrópolis, RJ, Ed. Vozes, 2011.

- MA, J. South China, Moring Post, 13 de março de 2020. Disponível em: <https://www.scmp.com/news/china/society/article/3074991/coronavirus-chinas-first-confirmed-covid-19-case-traced-back> . Acessado em 08 de março de 2021.
- MARX, Karl H. ENGELES, Friedrich. **A Ideologia Alemã**: Feuerbach, a oposição entre as concepções materialista e idealista. 3ª edição, Editora Martins Claret, 2009.
- MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial, no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.
- MECLOY, E. P. **Psicologia de la ceguera**. Madrid: Editorial Fragua, 1974.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** 1ª Edição. São Paulo: Moderna, 2003.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.
- NOWILL, Fundação Dorina. **Acesso a Educação**. fundacaodorina.org.br. 2024. Disponível em: [https://fundacaodorina.org.br/nossa-atuacao/servicos-de-apoio-a-inclusao/acesso-a-educacao/?gclid=Cj0KCQiAg\\_KbBhDLARIsANx7wAy1Ov7yN0DgnpIwoai-m7Pm7TTkHAG2IQhmkWiaPJnkl-MRFn\\_NcJ4aAmIXEALw\\_wcB](https://fundacaodorina.org.br/nossa-atuacao/servicos-de-apoio-a-inclusao/acesso-a-educacao/?gclid=Cj0KCQiAg_KbBhDLARIsANx7wAy1Ov7yN0DgnpIwoai-m7Pm7TTkHAG2IQhmkWiaPJnkl-MRFn_NcJ4aAmIXEALw_wcB). Acesso em: 10/01/2024.
- ORMELEZI, E. M. **Inclusão educacional e escolar da criança cega congênita com problemas na constituição subjetiva no desenvolvimento global**: uma Leitura psicanalítica em estudos de caso. São Paulo: USP, 2006.
- PORTO, P. P. **Caracterização do atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncional**: um estudo do contexto paranaense. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina – UEL, Londrina, PR, 2014.
- ROCHA, H. Ensaio sobre a problemática da cegueira. Belo Horizonte: Fundação Hilton Rocha, 1987.
- SANTOS, M. P. Educação inclusiva e a declaração de Salamanca: consequências ao sistema educacional brasileiro. **Revista Integração**, (22), p. 34-40. Brasília: SEESP/MEC, 2000.
- SANTOS, M. P. Perspectiva histórica do movimento integracionista na Europa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, (3), p. 21-29. Piracicaba: UNIMEP, 1995.
- SASSAKI, R. K. Entrevista. **Revista Integração**, (20), p. 08-10. Brasília: SEESP/MEC, 1998.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. *Revista Nacional de Reabilitação (Reação)*, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI\\_-\\_Acessibilidade.pdf?1473203319](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?1473203319). Acesso em: 15/01/2024.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SBVSN. Sociedade Brasileira de Visão Subnormal. 2016. Em <https://www.visaosubnormal.org.br/oquee.php>. Pesquisado em: 25/05/2023. SCHAFF, A. O marxismo e o indivíduo. **Coleção Perspectiva do Homem**. Vol 23. Civilização Brasileira. 1967.

SILVA, O. M. A Época Ignorada: A Pessoa Deficiente na História do Mundo de Ontem e de Hoje. São Paulo; **Caderno Cedes**, 1986.

Secretaria de Estado de Educação. **Deliberação n. 3.745**, de 19 de março de 2020. Diário Oficial n. 10.120.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da Organização do Trabalho Escolar e do Currículo no Séc. XX**: (ensino primário e secundário no Brasil). São Paulo: Cortez, 2008.

UNESCO. *One year into Covid: Prioritizing education recovery to avoid a generational catastrophe*. Disponível em: <<https://events.unesco.org/event?id=3620682418&lang=1033>>. Acessado em: 19 de abril de 2022.

VYGOTSKY, L. S. (1993). *Obras Escogidas V* - Fundamentos de defectologia. (J. G. Blank, Trad.) Madrid: Visor.

VYGOTSKY, L.S., LURIA, A.R., LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11ª Edição. São Paulo: Ícone, 2010.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - Projeto de intervenção

#### CURSO DE FORMAÇÃO A DISTÂNCIA EM DEFICIÊNCIA VISUAL

**Coordenação:** Marcelo Brito dos Santos

**Modalidade:** EAD

**Público:** Professores de Educação Especial em Sala de Recurso Multifuncional e Apoio Pedagógico Especializado s com deficiência na Rede Estadual de Ensino.

**Vagas:** 100

**Carga Horária:** 60h/a

**Módulos:**

Módulo I: Sistema Braille – 20h

Módulo II Orientação e Mobilidade – 20h

Módulo III: Tecnologias – 10h

Módulo IV: Soroban – 10h

#### 1 Introdução

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) nos diz que AEE é uma tentativa de fornecer condições para a elaboração de estratégias pedagógicas inclusivas. De acordo com a Resolução n. 4/2009, do Conselho Nacional de Educação, da Câmara de Educação Básica (2009):

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Define-se, na mesma Resolução, o que se considera acessibilidade na educação. Assim:

Parágrafo único. Para fins destas Diretrizes, consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários

e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços.

Essas duas citações são importantes, pois, a partir delas, compreendemos, do ponto de vista da norma, o papel do AEE na organização do trabalho didático, pois tem como objetivo a disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem barreiras, assegurando acesso ao currículo, promovendo a utilização de materiais didáticos e pedagógicos e dos espaços.

Mais adiante na mesma norma (Resolução CNE n. 04, de 2009), verificamos o que segue:

Art. 9º A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento.

Ao analisarmos tal assertiva, verifica-se a necessidade do diálogo na organização do trabalho didático, de modo que a relação educativa, os meios e o espaço educativo se constituam para que se alcancem os resultados no processo de ensino e aprendizagem.

Questão relevante que se apresenta nessas afirmações é que se parte de uma compreensão de que a deficiência não reside exclusivamente no sujeito, ou seja, o meio social interfere na ampliação ou diminuição dela. Logo, faz-se necessário conhecer, no trabalho educativo, as condições em que cada sujeito se encontra.

Expressa a compreensão de que o ensino só é verdadeiramente efetivado quando ele se adianta ao desenvolvimento do indivíduo, às potencialidades. Esse caminho para o desenvolvimento cognitivo e intelectual se dá, num primeiro momento, de forma interpsicológica, para que, num outro momento, dê-se de forma intrapsicológica. Ou seja, do ponto de vista da relação educativa mediada pelos recursos, tecnologias e instrumentos devem ser provocadas práticas, situações reais que possam ser simbolizadas pela linguagem, seja ela verbal, não verbal, pictórica e outras.

Essa forma de organização leva em consideração o sujeito singular, de modo que cada sujeito possui um tipo de recurso a ser utilizado, uma duração de atendimento e um plano de ação específico, podendo ser realizado também em pequenos grupos, porém diferentes das classes homogêneas.

Importante percebermos a relevância do papel do educador nesse processo, pois os instrumentos de trabalho necessitam de adaptação, tendo-se em vista as necessidades do educando. O material é importante, mas não absorve o papel do educador, ao contrário do que verificamos em Comênius, no qual o *manual didático* tem forte centralidade (Alves, 2005b).

Cabe destacar que o atendimento educacional especializado não se constitui num processo de escolarização, pois a natureza das atividades que configuram o atendimento educacional especializado é distinta da natureza das atividades realizadas em sala de aula, na escola. Contudo, seu papel está em contribuir de forma complementar ou suplementar nesse processo de escolarização do estudante com deficiência.

A formação que ora se apresenta visa, portanto, contribuir no processo de organização do trabalho educativo desenvolvido nas escolas da Rede Estadual de Ensino, principalmente, na compreensão de estratégias, recursos, tecnologias e materiais didáticos na relação educativa com os estudantes com deficiência visual, cego ou baixa visão, no espaço escolar. Isso se dá sobretudo com os serviços da educação especial, por meio do assessoramento ou docência, que se coloca de forma estratégica no processo de inclusão do estudante com deficiência visual matriculado na Rede Estadual de Ensino.

## **2 Objetivo Geral**

- Oferecer formação continuada para professores que atuam em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e professores de apoio especializado (PAE) que atuam no atendimento de estudantes com deficiência visual, cego ou baixa visão, matriculados na Rede Estadual de Ensino.

### **2.1 Objetivos Específicos**

- Conhecer e compreender processos de avaliação funcional da visão da pessoa com deficiência visual;
- Conhecer, identificar e compreender o sistema Braille e seus usos no processo educativo do estudante com deficiência visual;
- Conhecer e compreender os processos de orientação e mobilidade da pessoa com deficiência visual;
- Conhecer e compreender as diversas tecnologias e seus usos na organização do trabalho educativo voltados aos estudantes com deficiência visual; e
- Conhecer e compreender o soroban e seus usos como estratégia de desenvolvimento do raciocínio lógico e matemático.

### 3 Metodologia

A formação básica em deficiência visual será desenvolvida em ambiente virtual de aprendizagem e para o seu desenvolvimento contará com a equipe de professores e técnicos do Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual, sendo profissionais que atuam nos núcleos pedagógico e de tecnologia.

A inscrição na formação será realizada mediante *link* específico e cadastro na plataforma Escola de Governo, sendo que todos os cursistas deverão possuir cadastro para emissão dos certificados.

A postagem dos conteúdos, atividades avaliativas, fóruns de dúvidas e todas as interações com os cursistas ocorrerão por meio da ferramenta *Google Sala de Aula*.

As atividades síncronas com aulas dialogadas serão realizadas pelo *Google Meet* com duração de 3 horas. As atividades síncronas serão gravadas, de modo que o professor poderá acessar a gravação disponibilizada no ambiente virtual de curso.

Para comprovar a **frequência** da atividade síncrona, o professor deverá acessar e assinar lista de presença virtual e/ou quiz, comprovando presença e participação.

A formação será desenvolvida conforme cronograma do item 6, sendo que haverá, no mínimo, uma aula expositiva síncrona quinzenalmente e as demais atividades de leitura e avaliação se desenvolverão de forma assíncrona, cabendo aos cursistas se organizarem para o autoestudo e atividades propostas.

A **participação** de forma **assíncrona** será computada conforme realização e entrega das atividades nos prazos estabelecidos de cada módulo.

### 4 Avaliação

Todos os conteúdos do curso serão desenvolvidos em **04 (quatro) módulos** que somarão um **total de 60h/a**.

Conforme metodologia, o cumprimento de cada módulo será organizado com atividades síncronas de 3 horas com de lista de presença e atividades assíncronas destinadas a leituras e realização de atividades avaliativas; assim, o conjunto dessas atividades determina o cumprimento do módulo.

No final de cada módulo, o cursista realizará uma **atividade avaliativa de 0 a 10**, cuja **nota mínima para aprovação será 7,0**. Ao final do curso, cada cursista elaborará um estudo de caso, cujo objetivo será elaborar um Plano Educacional Individualizado (PEI) para o estudante com deficiência visual, baixa visão e cego, o qual será avaliado em conformidade

com os objetivos do curso e que terá como média mínima para aprovação 7,0, com a frequência mínima de 75%.

Se, ao final do módulo, o estudante não alcançar a média estabelecida, terá direito a uma segunda avaliação de recuperação, com valor de 0 a 10, oferecida pelo professor-tutor, cuja média final não poderá ser inferior a 6,0.

Caso não alcance a frequência e a média, o cursista não terá certificado e sim declaração dos módulos cursados.

## **5 Ementa**

### **1 - Tecnologias e seus usos na Organização do Trabalho Didático**

**Carga Horária:** 10 horas

**Duração:** 1 semana

#### **Objetivo Geral:**

- Capacitar professores para a utilização de recursos tecnológicos no atendimento aos alunos com deficiência visual.

**Objetivos Específicos:** Ao final do curso, o professor deverá:

- Ter conhecimentos básicos para instalação, utilização e aplicação de diversos softwares gratuitos de acessibilidade; e
- Saber ativar e utilizar ferramentas nativas de acessibilidade dos sistemas operacionais de computadores, celulares e tablets.

#### **Conteúdos**

##### **Conceitos da Organização do Trabalho Didático**

1. Tecnologia assistiva: o que é
2. Manutenção básica de equipamentos para facilitar o uso de tecnologia assistiva
3. A importância da avaliação funcional
4. Recursos de acessibilidade nativos dos sistemas operacionais (Windows XP, Windows 7, Windows 10 e Linux)
5. DosVox

6. Treino com teclado
7. MECDaisy
8. NVDA
9. Instalação de vozes
10. Balabolka
11. DSpeech
12. Braille Fácil e impressoras Braille;
13. Máquina Perkins e similares
14. Linha Braille
15. Scanner com voz
16. Lupas
17. Acessibilidade em celulares e tablets

## **Referências**

BERSCH, Rita. **Introdução à tecnologia assistiva**. Porto Alegre: Rita Bersch, 2017. Disponível em: <[http://www.assistiva.com.br/Introducao\\_Tecnologia\\_Assistiva.pdf](http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf)>. Acesso em: 19 de agosto de 2021.

CANALTECH. **Cuidados e manutenção preventiva em computadores garantem bom desempenho**. Canaltech, 2014. Disponível em: <<https://canaltech.com.br/hardware/cuidados-e-manutencao-preventiva-em-computadores-garantem-bom-desempenho/>>. Acesso em: 19 de agosto de 2021.

CTA/IFRS. **Ferramentas gratuitas de tecnologia assistiva**. CTA/IFRS, 2021. Disponível em: <<https://cta.ifrs.edu.br/tecnologia-assistiva/ferramentas-gratuitas-de-ta/#Leitores>>. Acesso em: 19 de agosto de 2021.

EDOC.SITE. **Tutorial Balabolka em português**. Disponível em: <<https://edoc.site/manual-balabolka-pdf-free.html>>. Acesso em: 19 de agosto de 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Orientações para usabilidade do livro didático digital acessível - Mecdaisy**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13294-nt58-orient-livro-did-dig-access-mecdaisy&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13294-nt58-orient-livro-did-dig-access-mecdaisy&Itemid=30192)>. Acesso em: 19 de agosto de 2021.

## **2 - Sistema BRAILLE E seus usos no processo educativo do estudante com deficiência visual**

**Carga horária:** 20 horas

**Duração:** 1 semana

**Objetivo Geral:**

- Propiciar aos cursistas conhecimento teórico e prático, por meio de exercícios, referente ao Sistema Braille.

**Objetivos Específicos:**

- Compreender o processo de escrita e leitura do Sistema Braille da Língua Portuguesa;
- Formar professores para o ensino do Sistema Braille, por meio de conhecimento teórico de todas as combinações possíveis do alfabeto Braille;
- Instrumentalizar o professor, por atividades práticas, envolvendo o uso da reglete (instrumento manual utilizado pelos cegos para a escrita Braille) e da máquina Perkins (máquina de datilografia em Braille), sempre fazendo o registro e posterior leitura e transcrição de palavras e textos; e
- Proporcionar ao professor acesso e conhecimento das Normas Técnicas de transcrição Braille.

**Conteúdos:**

1 – Breve Histórico do Sistema Braille: Será abordada a história da criação e do desenvolvimento do Braille, ao longo dos anos. Apresentação sobre o método de leitura e escrita de Braille e formas de transcrição

2 - Instrumentos utilizados para escrita e leitura em Braille: Explicação sobre a forma correta de utilização da tecnologia assistiva

2.1 - Reglete

2.2 – Punção

2.3 - Máquina de Datilografia Braille

2.4 - Linha Braille

2.5 - Impressora

3 - A Representação do Sistema Braille: Apresentação da cela Braille e disposição dos pontos na cela

4 - Combinações Universais do Sistema Braille: Apresentação do alfabeto Braille, escrita de frases e caracteres especiais como sinais de maiúsculas e números

4.1– Alfabeto, escrita de palavras e frases simples

5 - Sistema Numérico

6 - Sinais utilizados com números

7 – Avaliação do aluno

## Referências

BRASIL. **Normas técnicas para a produção de textos em Braille**. Elaboração: Edison Ribeiro Lemos [*et al.*]. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Grafia Braille para a Língua Portuguesa**. Elaboração: Jonir Bechara Cerqueira [*et al.*]. Secretaria de Educação Especial. Brasília: SEESP, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Código Matemático Unificado para a Língua Portuguesa**. Elaboração: Jonir Bechara Cerqueira [*et al.*]. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006c.

## 3 - Orientação e Mobilidade da pessoa com deficiência visual

**Carga Horária:** 20 horas

**Duração:** 1 semana

### Objetivo Geral:

- Formar professores por meio de instruções básicas de guia vidente e do uso da bengala na orientação e mobilidade de estudantes com deficiência visual, proporcionando-lhes uma participação ativa no processo de ensino e aprendizagem.

### Objetivos Específicos:

- Conceituar Orientação e Mobilidade;
- Estimular a mobilidade da criança deficiente visual;
- Saber movimentar e orientar a movimentação com segurança e eficiência da pessoa com deficiência visual;
- Utilizar os sentidos remanescentes na deficiência visual;

- Conceituar guia vidente;
- Conhecer técnicas de autoproteção, habilidades com a bengala longa, piso tátil, trajetos e travessias.

**Conteúdos:**

1. Guia Vidente
  - 1.1. Posição básica
  - 1.2. Troca de lado
  - 1.3. Passagem estreita
  - 1.4. Aceitando e recusando ajuda
  - 1.5. Subir e descer escadas
  - 1.6. Passagem por portas
  - 1.7. Sentando-se
  - 1.8. Assentos perfilados
2. Autoproteções
  - 2.1. Proteção inferior
  - 2.2. Proteção superior
  - 2.3. Rastreamento com a mão
  - 2.4. Enquadramento e tomada de direção
  - 2.5. Localização de objetos
  - 2.6. Técnica para o cumprimento
  - 2.7. Familiarização
3. Habilidades com a bengala
  - 3.1. Vivência da pré-bengala
  - 3.2. Conhecimentos e manipulação da bengala
  - 3.3. Colocação da bengala longa
  - 3.4. Andando com guia
  - 3.5. Varredura
4. Habilidades com a bengala
  - 4.1. Técnica diagonal
  - 4.2. Rastreamento com a técnica diagonal
  - 4.3. Detecção e exploração de objetos
  - 4.4. Portas
  - 4.5. Subir e descer escadas

- 4.6. Técnica do toque
- 4.7. Técnica de deslizar (rastreamento)
- 5. Habilidades com a bengala
  - 5.1. Piso tátil
  - 5.2. Trajetos
  - 5.3. Travessia de ruas

**Referências:**

FELIPPE, J. A. M. **Caminhando juntos**: Manual das Habilidades Básicas de Orientação e Mobilidade / Colaboração Maria da Glória Batista da Mota... (et al.) – Brasília: MEC, SEESP, 2003.

MACHADO, Edileine Vieira. **Orientação e Mobilidade**: Conhecimentos básicos para a inclusão do deficiente visual. Brasília: MEC, SEESP, 2003. 167 p.

**4 - Soroban e seus usos como estratégia de desenvolvimento do raciocínio lógico e matemático**

**Carga Horária:** 10 horas

**Duração:** 1 semana

**Objetivo Geral:**

- Capacitar professores para a utilização do Soroban no atendimento aos alunos com deficiência visual em sala de aula.

**Objetivos Específicos:**

- Ter conhecimentos básicos acerca do uso do Soroban;
- Ter conhecimento das estratégias teóricas e práticas para o desenvolvimento do Pré-Soroban; e
- Favorecer a aprendizagem do conceito de número, valor posicional e processo de operação com números naturais, junto aos estudantes com deficiência visual.

**Conteúdos**

- 1. Pré-soroban

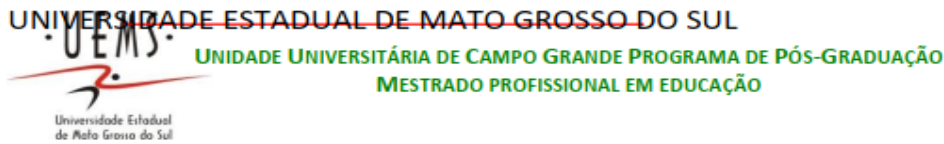
- 1.1 Materiais e jogos pedagógicos usados no processo de numeração
- 1.2 Panorama sobre a História do ábaco: a história da criação e desenvolvimento do ábaco, histórico do soroban no Brasil e adaptações do soroban para o uso de pessoas cegas
2. Noções preliminares de soroban:
  - 2.1 Descrição e nomenclatura do soroban
  - 2.2 Registro e leitura de números naturais no soroban
3. Operação de adição com números naturais no Soroban (Metodologia: Menor Valor Relativo)
4. Operação de subtração com números naturais no Soroban (Metodologia: Menor Valor Relativo)
5. Operação de multiplicação com números naturais no Soroban (Metodologia: Menor Valor Relativo)
6. Operação de divisão com números naturais no Soroban (Metodologia: Menor Valor Relativo)

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Soroban**: manual de técnicas operatórias para pessoas com deficiência visual 2 ed. Brasília: SESP, 2012.

FERNANDES, C. T. *et al.* **A construção do conceito do número e o pré-soroban**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. Obtido <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/pre\\_soroban.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/pre_soroban.pdf)> Acesso em: 4 ago. 2021.

## APENDICE B – Carta de Apresentação



### CARTA DE APRESENTAÇÃO

Vimos por meio desta, apresentar o acadêmico **Marcelo Brito dos Santos**, regularmente matriculada no Mestrado Profissional em Educação, da Unidade Universitária de Campo Grande.

O referido acadêmico está desenvolvendo pesquisa para fins de trabalho de Dissertação do Mestrado com o seguinte tema: “O atendimento educacional especializado de estudantes com deficiência visual no contexto de pandemia de Covid-19”, sob orientação da Profa. Dra. Celi Corrêa Neres. O Objetivo da pesquisa é: “Analisar o atendimento educacional especializado para estudantes com deficiência visual a partir das estratégias e tecnologias educacionais propostas durante a pandemia de Covid-19 na rede estadual de ensino do Mato Grosso do Sul”.

Desta forma, agradecemos toda colaboração que puder ser oferecida ao acadêmico apresentado, no sentido de permitir o acesso dados referentes ao trabalho desenvolvido no contexto de pandemia pelo Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual – CAP/DV e documentos que forem necessários para o desenvolvimento de sua pesquisa.

Esperando contar com a colaboração de Vossa Senhoria colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessária.

Atenciosamente,

Campo Grande – MS, 09 de fevereiro de 2022.

Prof. Dra. Celi Correa Neres  
Orientadora

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*  
*MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO*

À Secretaria de Estado de Educação Profa Maria Cecília  
Amendola da Motta

## APENDICE C – Ofício Autorização SED/MS para Pesquisa



Ofício n. 749/CFOR/GAB/SED/2022

Campo Grande/MS, 18 de Fevereiro de 2022.

Senhora Coordenadora,

Em atenção ao teor da solicitação contida na Carta de Apresentação, de 9 de fevereiro de 2022, e consoante documentação apresentada, informa-se que esta Secretaria se manifesta favoravelmente à realização da pesquisa **O Atendimento Educacional Especializado de Estudantes Com Deficiência Visual no Contexto da Pandemia de Covid-19**, a ser desenvolvida pelo mestrando MARCELO BRITO DOS SANTOS.

Segundo o projeto da pesquisa, o *corpus* será construído a partir de pesquisas bibliográficas e documentais, com o objetivo geral de "analisar o atendimento educacional especializado para estudantes com deficiência visual a partir das estratégias e tecnologias educacionais propostas durante a pandemia de Covid-19 na rede estadual de ensino do Mato Grosso do Sul".

Para essa finalidade, devem ser observadas as seguintes orientações sobre o desenvolvimento da pesquisa, para que seja possível sua realização:

- Agendamento prévio no setor responsável pelos arquivos a serem pesquisados (Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual - CAP/DV), no sentido de preservar a rotina da instituição, de modo a evitar qualquer alteração decorrente da realização das ações;
- Ocorrências não previstas, durante a realização das ações programadas, devem ser relatadas para que sejam tomadas as medidas necessárias;
- Considerada a importância do trabalho a ser desenvolvido, sugere-se que, ao final, os resultados da pesquisa sejam compartilhados para posterior análise e possíveis encaminhamentos.

Orienta-se, ainda, sejam atendidos os protocolos de biossegurança, para preservar a saúde de pesquisadores e respondentes, em razão do momento de crise sanitária mundial.

Esta Pasta coloca à disposição a Coordenadoria de Políticas para a Educação Especial (COPESP), para esclarecimentos adicionais, se necessário, por intermédio do telefone (67) 3318-2318.

Atenciosamente,

MARIA CECILIA AMENDOLA DA MOTTA  
Secretária de Estado de Educação  
Assinado Digitalmente

À Senhora  
Profa. Dra. ERIKA PORCELI ALANIZ  
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação - UEMS  
Av. Dom Antonio Barbosa, n. 4.155, Bloco Verde (E), Sala T08, Piso Térreo  
79115-898 - CAMPO GRANDE/MS

Este ofício possui anexo(s)

Elaborado por: junes

Encaminhado ao(s) email(s): profeduc@uems.br

Rua Dos Dentistas, 500, Tiradentes - CEP 79043080 - Campo Grande/MS - CNPJ - 02585924000122 - Telefone: (67)3341-0462 - Email: cfor.sedms@gmail.

Assinado digitalmente por MARIA CECILIA AMENDOLA DA MOTTA:72455195872 - Hom do servidor: 18/02/2022 14:26:02  
Este documento é cópia do original. Para conferir o original, acesse o site www.edoc.ms.gov.br, e informe o código 0F01B-44ZE na opção "Valide aqui seu documento"

Protocolo:	Data: ____/____/____
------------	----------------------

## ANEXOS

### ANEXO A – Comunicado CAPDV aos Técnicos nas CRE para Monitoramento Drive Covid



Prezadas/os, saudações!

Campo Grande, MS, 05 de maio de 2020.

O Centro de Apoio Pedagógico aos Deficientes Visuais - CAPDV/MS encaminha a todas as técnicas responsáveis nas CRE's pelo acompanhamento dos estudantes com deficiência visual relatório de monitoramento do DRIVE COVID-19, referente ao estudante com deficiência visual, responsável pelo registro das Atividades Pedagógicas Complementares - APC's estabelecidas pelo Decreto n. 15.391 de 16 de março de 2020.

Solicitamos que visualize a planilha com as informações detalhadas por estudantes e que atualizem as informações dos alunos sem atividades lançadas e/ou relatório de atendimento por bimestre.

Importante termos os registros das atividades e/ou relatório simplificado das atividades realizadas com os estudantes com deficiência visual regularmente matriculados na rede estadual de ensino.

Desde já agradecemos e nos colocamos a disposição.

Atenciosamente,

**Marcelo Brito dos Santos**  
**Gerente Pedagógico CAPDV/MS**

## ANEXO B – Modelo Formulário Utilizado pelo CAPDV para Monitoramento do Drive Covid

MONITORAMENTO APC's ALUNO DV DRIVE COVID/COPESP.

[https://docs.google.com/forms/d/1Esoxn0qacTr2IE\\_GI3RIKSZ6S...](https://docs.google.com/forms/d/1Esoxn0qacTr2IE_GI3RIKSZ6S...)

### MONITORAMENTO APC'S ALUNO DV DRIVE COVID/COPESP.

Destinado ao registro de análise das APC'S destinadas aos estudantes com deficiência visual da REE.

**\*Obrigatório**

1. TÉCNICO CAPDV RESPONSÁVEL PELA ANÁLISE \*

Marque todas que se aplicam.

- [REDACTED]
- [REDACTED]
- [REDACTED]
- [REDACTED]
- [REDACTED]
- [REDACTED]
- [REDACTED]
- [REDACTED]
- [REDACTED]
- [REDACTED]
- [REDACTED]
- [REDACTED]

Outro: \_\_\_\_\_

2. NOME DO ALUNO \*

\_\_\_\_\_

3. DEFICIÊNCIA DO ALUNO \*

Marcar apenas uma oval.

- CEGO
- BAIXA VISÃO

## 4. ANO/TURMA \*

Refere-se ao ano de escolarização do aluno.

---

## 5. TURNO \*

Refere-se ao período de escolarização em que está matriculado.

*Marcar apenas uma oval.*

- MATUTINO
- VESPERTINO
- NOTURNO
- INTEGRAL

## 6. NOME DA ESCOLA \*

---

## 7. MUNICÍPIO \*

---

## 8. ALUNO ESTÁ EM SALA DE RECURSO? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não

9. ALUNO TEM PROFESSOR DE APOIO? \*

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

10. TÉCNICA(O) ED. ESPECIAL RESPONSÁVEL NA CRE. \*

\_\_\_\_\_

11. RELACIONE A CRE \*

*Marcar apenas uma oval.*

CRE 1

CRE 3

CRE 4

CRE 5

CRE 6

CRE 7

CRE 8

CRE 9

CRE 10

CRE 11

CRE 12

12. CONSTAM ATIVIDADES PARA O ALUNO NO DRIVE COVID-19/COPESP? \*

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

PARCIAL

## 13. IDENTIFIQUE O BIMESTRE E COMPONENTES LANÇADOS NO DRIVE, ABAIXO:

*Marque todas que se aplicam.*

	L. PORTUGUESA	MATEMÁTICA	ARTE	HISTÓRIA	GEOGRAFIA	CIÊNCIAS
<b>1º BIMESTRE</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>2º BIMESTRE</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>3º BIMESTRE</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>4º BIMESTRE</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## 14. CASO SEJA PARCIAL, RELACIONE COMPONENTES NÃO LANÇADOS E O RESPECTIVO BIMESTRE?

ATENÇÃO: relação geral de componentes curriculares. Especificar conforme etapa de ensino!

*Marque todas que se aplicam.*

	L. PORTUGUESA	MATEMÁTICA	LEM (Inglês ou Espanhol)	ARTE	HISTÓRIA	GEOGRAFIA
<b>1º BIMESTRE</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>2º BIMESTRE</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>3º BIMESTRE</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>4º BIMESTRE</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## 15. ATIVIDADE VISUALIZADA ESTÁ ADAPTADA? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não
- PARCIALMENTE (NÃO CONTEMPLA TODOS OS BIMESTRE)

## 16. RELACIONE TIPO DE ADAPTAÇÕES IDENTIFICADAS: \*

*Marque todas que se aplicam.*

- AMPLIAÇÃO DE FONTE
- DESCRIÇÃO DE IMAGENS E CONTRASTE VISUAL
- USO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS, ÓPTICOS E NÃO-ÓPTICOS
- CADERNO COM PAUTA E PAUTA 1,5 EM NEGRITO
- ADAPTAÇÃO EM BRAILLE
- ADAPTAÇÃO EM ÁUDIO
- ADAPTAÇÃO EM VÍDEO
- ADAPTAÇÃO COM AUDIODESCRIÇÃO
- Apresenta adaptação/adequação à deficiência visual em alguns bimestres;
- Não apresenta adaptações/adequações em nenhum bimestre;
- Adaptações/adequações apresentadas não são pertinentes à deficiência visual;
- Outro: \_\_\_\_\_

## 17. DESCREVA ADAPTAÇÕES EXISTENTES DIFERENTES DAS RELACIONADAS, ANTERIORMENTE.

---

---

---

---

---

18. HÁ NECESSIDADE DE CONTATO COM A TÉCNICA RESPONSÁVEL? \*

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

19. EXISTE RELATÓRIOS E/OU AVALIAÇÕES DAS ATIVIDADES EM TODOS OS BIMESTRES? \*

*Marcar apenas uma oval.*

SIM

NÃO

PARCIAL (SE PARCIAL ESPECIFIQUE EM OBSERVAÇÕES)

20. OBSERVAÇÃO

ATENÇÃO: observar somente questões pertinentes às APC'S e avaliações!

---

---

---

---

---

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

**ANEXO C – Dados Drive Covid\_2020**

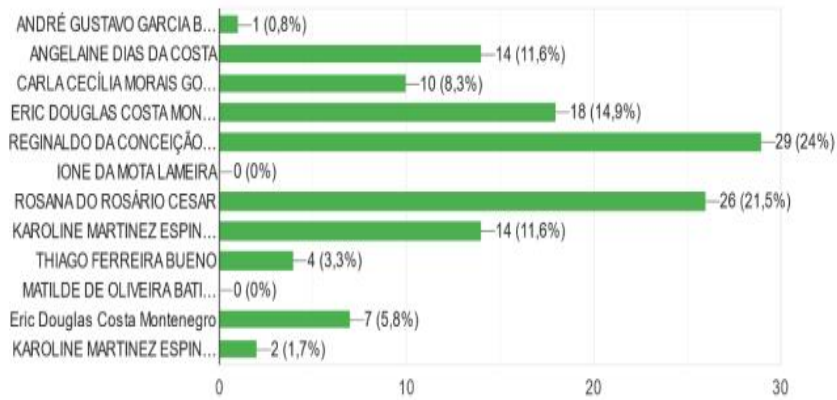


**MONITORAMENTO APC's ALUNO DV DRIVE COVID/COPESP**

**LEVANTAMENTO 1ª FASE (2020): DIAGNOSTICO DA REALIDADE**

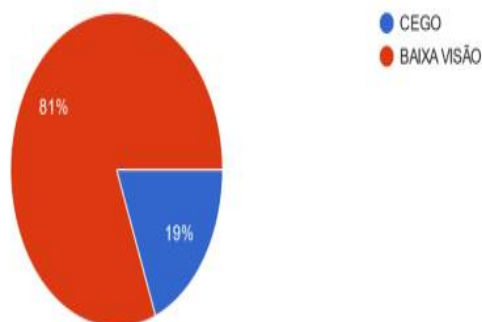
**TÉCNICO CAPDV RESPONSÁVEL PELA ANÁLISE**

121 respostas



**DEFICIÊNCIA DO ALUNO**

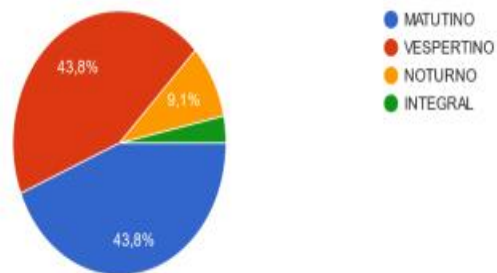
121 respostas





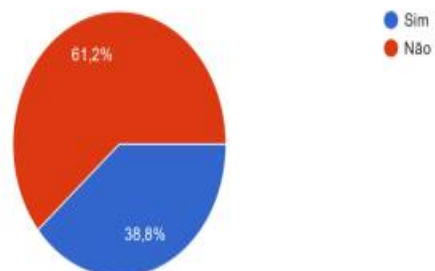
### TURNO

121 respostas



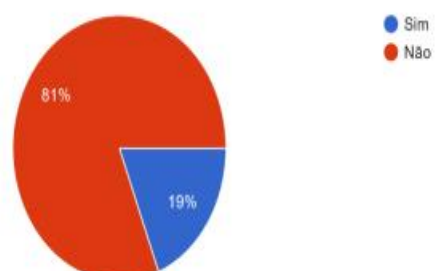
### ALUNO ESTÁ EM SALA DE RECURSO?

121 respostas



### ALUNO TEM PROFESSOR DE APOIO?

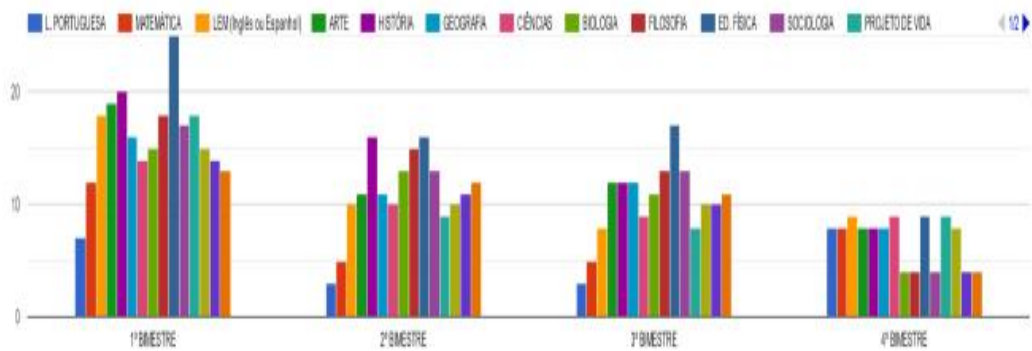
121 respostas





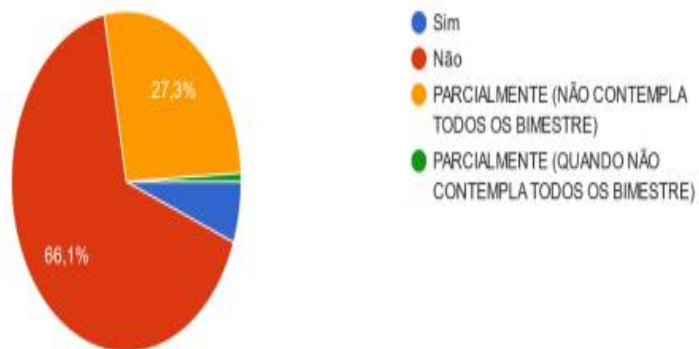


CASO SEJA PARCIAL, RELACIONE COMPONENTES NÃO LANÇADOS E O RESPECTIVO BIMESTRE?



ATIVIDADE VISUALIZADA ESTÁ ADAPTADA?

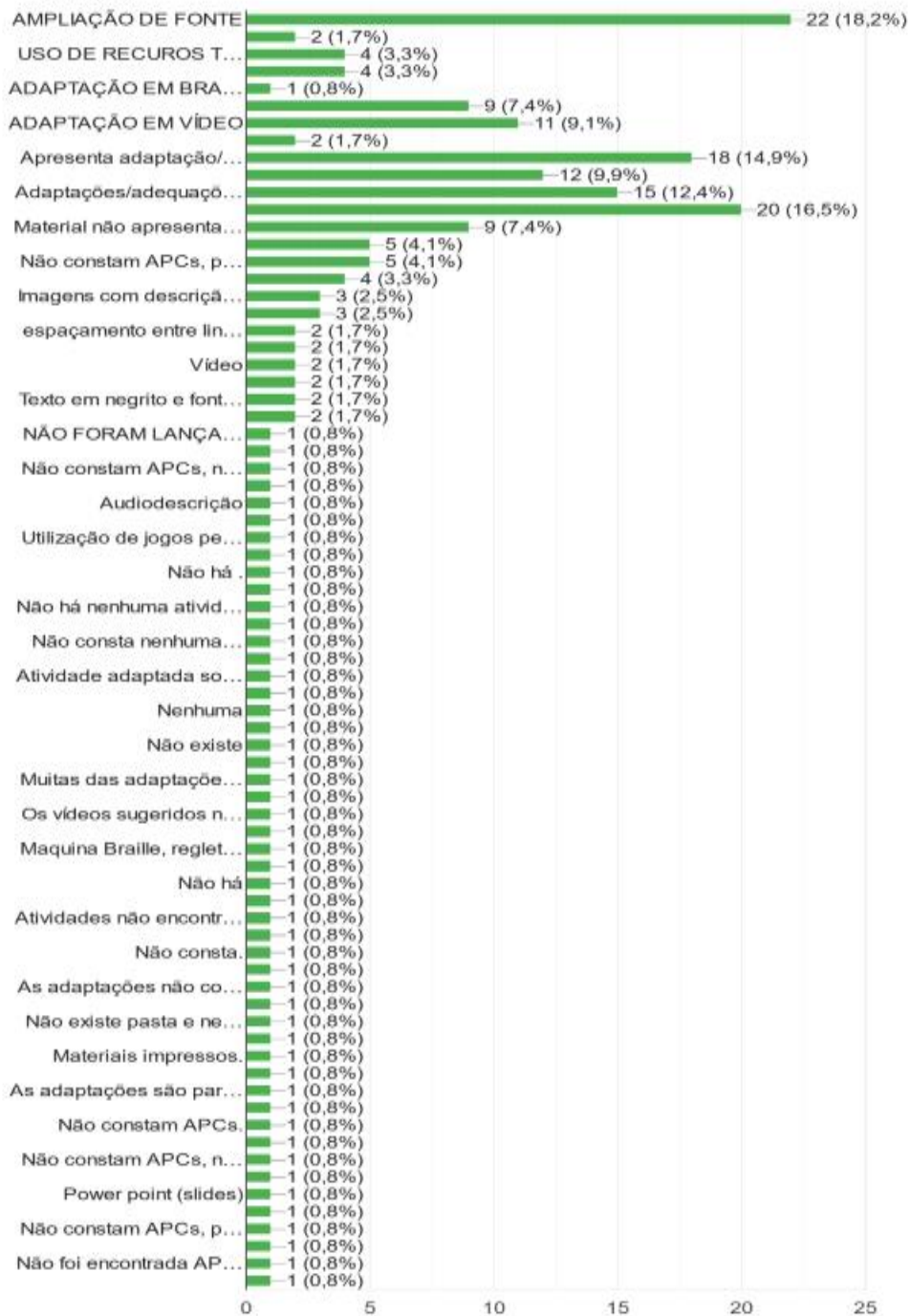
121 respostas





RELACIONE TIPO DE ADAPTAÇÕES IDENTIFICADAS:

121 respostas





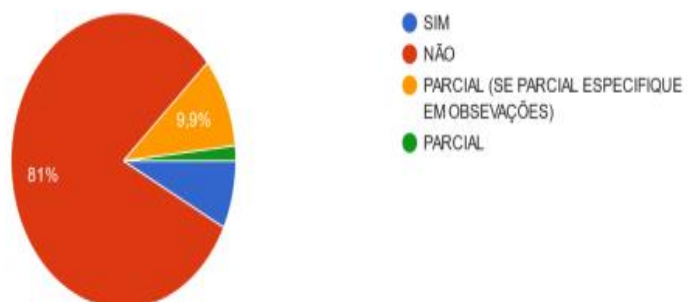
### HÁ NECESSIDADE DE CONTATO COM A TÉCNICA RESPONSÁVEL?

121 respostas



### EXISTE RELATÓRIOS E/OU AVALIAÇÕES DAS ATIVIDADES EM TODOS OS BIMESTRES?

121 respostas























## ANEXO E - Amostra de Atividade Pedagógica Complementar e Relatório de Acompanhamento do Desenvolvimento de um Estudante com Baixa Visão e Cego

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

Secretaria de Estado de Educação



SUPERINTENDÊNCIA DE ADMINISTRAÇÃO DAS REGIONAIS - SUARE  
COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE PARANAÍBA – CRE

### Relatório Situacional do 4º Bimestre – CRE

Município / Escola	Estudante / ano/turno	Professor de Apoio / TILS / IMMS/ IMMO/ SRM	Situação das APCs (devolutivas? quem auxiliou na realização? participação dos regentes?)	Situação do atendimento no 4º Bimestre (adaptações? disciplinas com maior dificuldade? material impresso? plataforma utilizada? apoio da família?...)
Aparecida do Taboado / Escola	4ªA/Vespertino	Não possui	O estudante realizou as APC's de forma parcial durante a busca ativa.	<p>Hoje dia 25 de novembro de 2020, quarta-feira, eu, professora Regiane, acompanhada pela professora Eliane, estivemos na casa do aluno Devysson Kauan Souza Batista do 4º ano EF.</p> <p>A mãe do mesmo havia nos relatado que o filho teria perdido totalmente a visão. Fui orientada pela direção e coordenação sobre a busca ativa do aluno, preparei algumas atividades e fui em busca do estudante, para tentar da melhor forma possível resolver com ele as atividades propostas.</p> <p>Chegando na casa do aluno Devysson, pude perceber que ele havia perdido totalmente a visão de um olho, mas no outro, após a realização da última cirurgia, ele consegue enxergar objetos, quando estes estão bem próximo de si.</p> <p>Pela sua pouca visão, eu pude perceber que ele confunde muito as palavras, mas quando eu sentei junto ao aluno, fui lendo e perguntando as respostas, ele consegue acompanhar muito bem, desde que as folhas ou caderno estejam próximos a ele.</p>

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

SED  
Secretaria de Estado de Educação



SUPERINTENDÊNCIA DE ADMINISTRAÇÃO DAS REGIONAIS - SUARE  
COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE PARANAÍBA – CRE 10

Fotos





Professor (ar): [REDACTED]

Ano/Fase: 4º ano A

Turno: Vespertino

Disciplina: História

*Atividades sobre os Índios*

NOME: D [REDACTED] N

**PINTE OITO DESENHOS RELACIONADOS AOS ÍNDIOS:**





**SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO**

COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE PARANAÍBA – CRE 10

**Plano de Aula – EDUCAÇÃO ESPECIAL CRE [REDACTED]**

Dias 18/05 á 29/05.

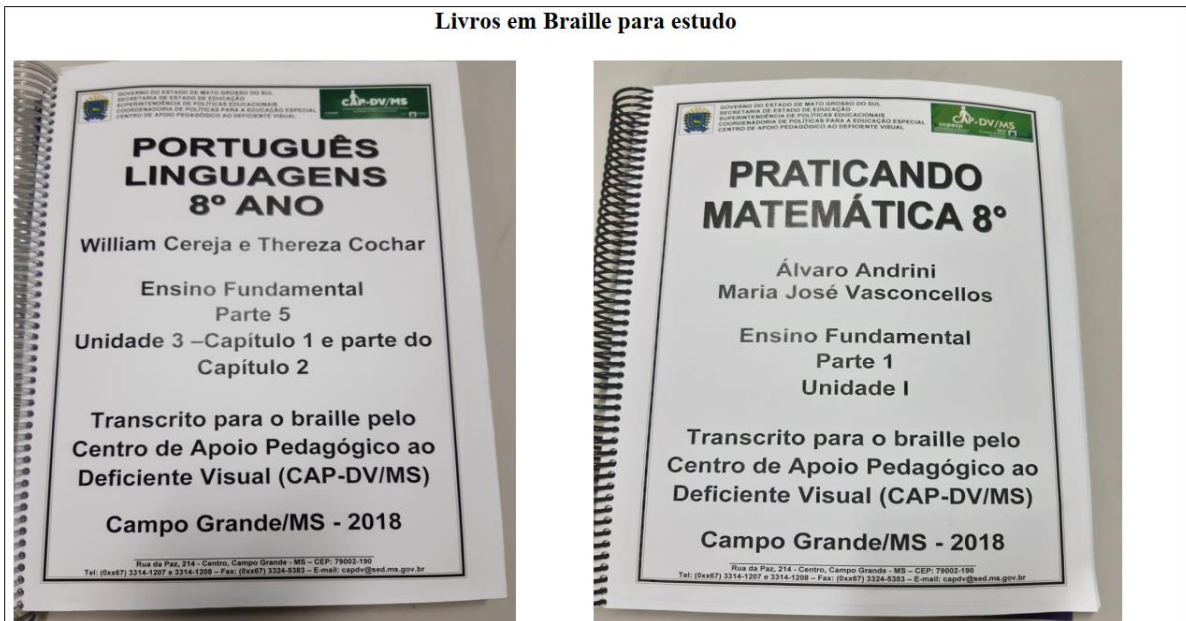
Estudante	Escola	Ano/Turma	Recursos Utilizados Para Auxílio	Disciplinas Adaptadas
J [REDACTED] A [REDACTED] da M [REDACTED]	E E M [REDACTED]	8º ano EF	Atividades entregue na casa da aluna. Livros em Braille Máquina Braille e folhas.	- Português - Matemática

**SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO**

COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE [REDACTED] – CRE [REDACTED]

**Anexos das fotos das atividades adaptadas!**

**Livros em Braille para estudo**

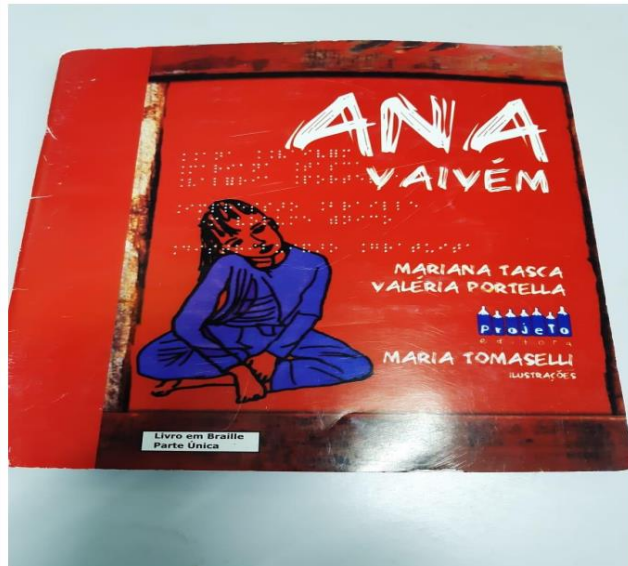


## SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE [REDACTED] – CRE [REDACTED]

SED  
Secretaria de Estado  
de EducaçãoGOVERNO  
DO ESTADO  
Mato Grosso do Sul

## Livro em Braille literário.



## SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

SUPERINTENDÊNCIA DE ADMINISTRAÇÃO DAS REGIONAIS - SUARE  
COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE [REDACTED] – CRE [REDACTED]SED  
Secretaria de Estado  
de EducaçãoGOVERNO  
DO ESTADO  
Mato Grosso do Sul

## Relatório Situacional do 2º Bimestre – CRE [REDACTED]

Município / Escola	Estudante / ano/turno	Professor de Apoio / TILS / IMMS/ IMMO/ SRM	Situação das APCs (devolutivas? quem auxiliou na realização? participação dos regentes?)	Situação do atendimento no 2º Bimestre (adaptações? disciplinas com maior dificuldade? material impresso? plataforma utilizada? apoio da família?..)
P. [REDACTED] E.E. [REDACTED]	Jé [REDACTED] a 8º ano C EF Matutino	Prof.ª: A [REDACTED] C [REDACTED] F [REDACTED]  SRM	Aluna DV, materiais entregue na casa da estudante, máquina Braille, livros em Braille. A estudante realizou suas atividades sozinha, como leitura dos livros em Braille e registro na máquina Braille. As atividades dos conteúdos escolares foram feita na Sala de Recursos com auxílio da professora, e as atividades entregues para a coordenação da escola.	As atividades foram feitas em Braille com auxílio da professora SRM, a estudante realizou as atividades propostas com bom desempenho, sabe o sistema Braille e escreve corretamente na máquina. A estudante realizou as atividades de forma satisfatória e interessada e gosta muito de escrever na máquina Braille e ler em Braille

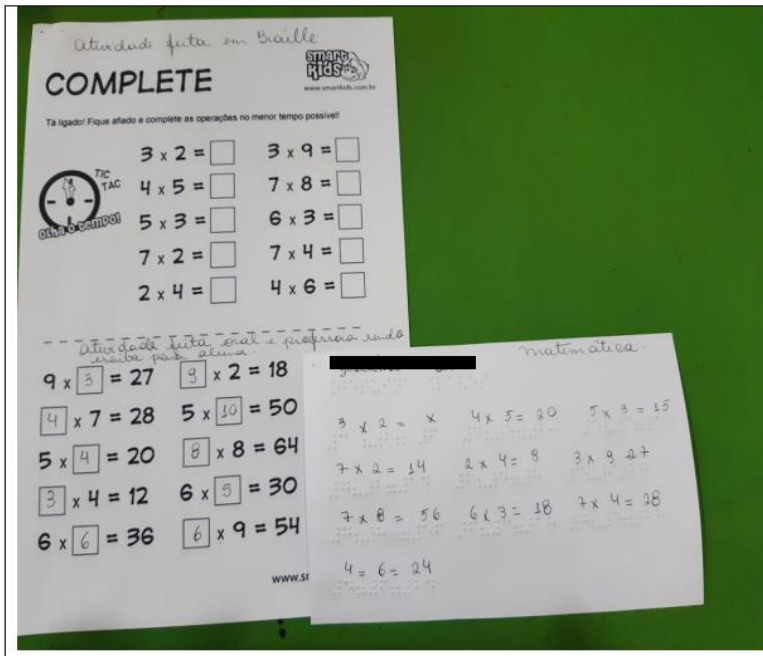
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

SUPERINTENDÊNCIA DE ADMINISTRAÇÃO DAS REGIONAIS - SUARE  
COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE [REDACTED] - CRE [REDACTED]



SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

SUPERINTENDÊNCIA DE ADMINISTRAÇÃO DAS REGIONAIS - SUARE  
COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE [REDACTED] - CRE [REDACTED]



SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

SUPERINTENDÊNCIA DE ADMINISTRAÇÃO DAS REGIONAIS - SUARE  
COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE [REDACTED] – CRE [REDACTED]

**As Regiões do Brasil**

Os Estados estão agrupados em cinco grandes regiões: Norte, Nordeste, Sudeste, Sul e Centro-Oeste.

As cinco regiões são diferentes em número de Estados, em população, em tamanho, em desenvolvimento e em aspectos naturais, como relevo e vegetação.

- Em tamanho, a Região Norte é a maior, mas é a menor em população.
- Em desenvolvimento, é a Região Sudeste.
- A "mais verde", com maior área de floresta, é a Região Norte.
- A mais acidentada, isto é, a mais montanhosa, é a Região Sudeste.

A divisão do Brasil nas cinco regiões foi feita para facilitar o estudo e o conhecimento do País e de cada região. Isso favorece o desenvolvimento de programas especiais em determinadas áreas. Por exemplo, os programas da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (Sudene).

• Pinte o mapa usando cores diferentes para cada região.

*Geografia  
As regiões do Brasil  
são cinco: norte, nordeste, sul,  
sudeste, centro-oeste.*

*Atividade dita oral e  
mapa em alta relevo para  
tela das regiões em bullet*