

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA,
PÓS-GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CULTURA E SOCIEDADE
MESTRADO INTERDISCIPLINAR

RENATA MARANHÃO CALDAS

EDUCAÇÃO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL:
uma investigação do Plano Municipal de Educação de Paço do Lumiar/MA
e possibilidades de ações a partir do pensamento decolonial

São Luís
2024

RENATA MARANHÃO CALDAS

EDUCAÇÃO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL:
uma investigação do Plano Municipal de Educação de Paço do Lumiar/MA
e possibilidades de ações a partir do pensamento decolonial

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade – Mestrado Interdisciplinar da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para o título de Mestre em Cultura e Sociedade.

Linha de Pesquisa: Expressões e Processos Socioculturais.

Orientadora: Prof.^a Dra. Cristiane Navarrete Tolomei

Coorientadora: Prof.^a Dra. Thelma Helena Costa Chahini

São Luís
2024

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Caldas, Renata Maranhão.

EDUCAÇÃO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: : Uma investigação do Plano Municipal de Educação de Paço do Lumiar/MA e possibilidades de ações a partir do pensamento decolonial / Renata Maranhão Caldas. - 2024. 132 f.

Coorientador(a) 1: Thelma Helena Costa Chahini.

Orientador(a): Cristiane Navarrete Tolomei.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Cultura e Sociedade/cch, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2024.

1. Políticas Públicas Educacionais. 2. Educação Especial Inclusiva. 3. Baixa Visão. 4. Estudos Decoloniais. 5. . I. Costa Chahini, Thelma Helena. II. Navarrete Tolomei, Cristiane. III. Título.

RENATA MARANHÃO CALDAS

EDUCAÇÃO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL:
uma investigação do Plano Municipal de Educação de Paço do Lumiar/MA
e possibilidades de ações a partir do pensamento decolonial

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade – Mestrado Interdisciplinar da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para o título de Mestre em Cultura e Sociedade.

Linha de Pesquisa: Expressões e Processos Socioculturais.

Orientadora: Prof.^a Dra. Cristiane Navarrete Tolomei

Coorientadora: Prof.^a Dra. Thelma Helena Costa Chahini

Aprovada em: ___/___/___.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Cristiane Navarrete Tolomei (Orientadora)
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Prof.^a Dra. Thelma Helena Costa Chahini (Coorientadora)
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Profa. Dra. Flávia Andrea Rodrigues Benfatti (membro externo)
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Prof.^a Dra. Sanny Fernanda Nunes Rodrigues (membro interno)
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

São Luís
2024

Dedico a minha mãe, Marinalva Maranhão Caldas, e o meu pai, Renato de Almeida Caldas; a minha irmã, Caroline Maranhão Caldas. À minha avó, Adelaide de Almeida Caldas (In memoriam), e à minha avó Maria José Santos Maranhão (In memoriam). A todos os meus ancestrais, que lutaram e resistiram para que eu pudesse caminhar, honrarei as lutas, as resistências e as sobrevivências. Nossa história não será apagada. Aos antes de mim, gratidão!

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha mãe, Marinalva Maranhão Caldas, que colaborou com todos os seus esforços para que eu alcançasse meus objetivos e esteve sempre ao meu lado, apoiando minha trajetória acadêmica. Nos dias e nas noites de escrita, desempenhou o papel de psicóloga, amiga e até massagista. Meus esforços seriam em vão sem seu companheirismo. Ao meu pai, Renato de Almeida Caldas, e à minha irmã, Caroline Maranhão Caldas, que foram responsáveis pela minha alfabetização e educação na infância e por me apoiarem incondicionalmente em meu percurso rumo à docência.

Agradeço também aos amigos e amigas que contribuíram com seus conhecimentos durante a minha longa jornada acadêmica, especialmente à Nathalia Salazar, que cooperou para que o projeto desta pesquisa saísse do papel.

À minha orientadora, Profa. Dra. Cristiane Navarrete Tolomei, docente que admiro profundamente, agradeço a confiança de aceitar o desafio de orientar esta pesquisa, contribuindo de maneira generosa e por me apresentar ao universo dos estudos decoloniais, tema que estudo com intenso fascínio.

Ao corpo docente do mestrado acadêmico em Cultura e Sociedade - PPGCult, por proporcionar aprendizagens significativas.

Às professoras que participaram da minha Qualificação: Profa. Dra. Flávia Andrea Rodrigues Benfatti e Profa. Dra. Thelma Helena Costa Chahin, que colaboraram de forma proveitosa para o seguimento desta pesquisa.

À Secretaria de Educação do município de Paço do Lumiar/MA, através da Divisão de Atendimento Educacional Especializado (DAEE), e a todos os sujeitos que participaram desta pesquisa: técnicos, gestores e docentes.

RESUMO

A pesquisa tem como objetivo analisar o Plano Municipal de Educação Decênio 2014/2023 de Paço do Lumiar/MA e verificar a aplicabilidade do plano na educação aos alunos com deficiência visual (baixa visão) na perspectiva dos estudos decoloniais. Quanto aos objetivos específicos delimitamos: 1) Investigar como a Secretaria de Educação do Município (SEMED), em conjunto com as escolas, a partir do Plano Municipal de Educação Decênio 2014/2023, implantou o processo de inclusão dos alunos com baixa visão na rede municipal; 2) verificar como o Plano Municipal de Educação contribuiu para a elaboração e execução dos Projetos Políticos Pedagógicos das UEBs, na metodologia e avaliações dos alunos com baixa visão, e na estrutura das escolas em relação às salas de recursos multifuncionais e no atendimento educacional especializado (AEE); e 3) refletir metodologias inovadoras, que contemplem os estudos decoloniais como uma práxis de oposição e de resistência ao mundo moderno/colonial, na educação para pessoas com deficiência visual. A metodologia utilizada corresponde à pesquisa de abordagem qualitativa de natureza bibliográfica e documental, utilizando o método de procedimento exploratório-descritivo. Quanto à coleta de dados, foi feita por meio de questionários semiabertos. Sendo assim, ao investigar a inclusão escolar de alunos com baixa visão no município de Paço do Lumiar, por meio da análise do Plano Municipal de Educação, compreenderemos a contribuição e o desdobramento de políticas públicas para a Educação Especial Inclusiva em Paço do Lumiar, ao mesmo tempo em que desvelamos incidências coloniais nos documentos oficiais do município e, sobretudo, com base nas teorias decoloniais, estabelecemos possibilidades de decolonização da Educação Especial e Inclusiva dentro desse contexto. A pesquisa contou com a participação de 7 docentes de classes comuns de alunos com baixa visão, 3 gestoras de escolas que atendem a esse público e 2 técnicos da Divisão de Educação Especializada no município de Paço do Lumiar. Os achados da pesquisa revelam que a ontologia centralizadora invisibiliza e subalterniza pessoas com deficiência, resultando em um modelo social capacitista e excludente. Há um progresso insuficiente na inclusão de alunos com baixa visão em Paço do Lumiar, evidenciado pela falta de adesão às Salas de Recursos Multifuncionais e a necessidade de formações continuadas e melhorias na infraestrutura. A pesquisa destaca a urgência de abordagens pedagógicas decoloniais e a participação ativa da sociedade e do Estado na elaboração de políticas públicas inclusivas.

Palavras-chave: Políticas Públicas Educacionais; Educação Especial Inclusiva; Baixa Visão; Estudos Decoloniais; Paço do Lumiar.

ABSTRACT

This research aims to analyze the Municipal Education Plan Decade 2014/2023 of Paço do Lumiar/MA and to verify the applicability of the plan in the education of students with visual impairments (low vision) from the perspective of decolonial studies. The specific objectives are as follows: 1) To investigate how the Municipal Department of Education (SEMED), in conjunction with schools, implemented the process of including students with low vision in the municipal network, based on the Municipal Education Plan Decade 2014/2023; 2) To examine how the Municipal Education Plan contributed to the development and implementation of the Political-Pedagogical Projects (PPP) of the UEBs, in the methodology and assessment of students with low vision, and in the structure of schools concerning the multifunctional resource rooms and specialized educational assistance (AEE); and 3) To reflect on innovative methodologies that consider decolonial studies as a praxis of opposition and resistance to the modern/colonial world, in the education of people with visual impairments. The methodology employed corresponds to qualitative research of a bibliographic and documentary nature, utilizing the exploratory-descriptive method. Data collection was conducted through semi-open questionnaires. Therefore, by investigating the inclusion of students with low vision in Paço do Lumiar through the analysis of the Municipal Education Plan, we aim to understand the contribution and unfolding of public policies for Inclusive Special Education in Paço do Lumiar, while simultaneously uncovering colonial influences in the official documents of the municipality. Moreover, based on decolonial theories, we propose possibilities for decolonizing Special and Inclusive Education within this context. The research involved the participation of seven teachers of regular classes for students with low vision, three school principals serving this population, and two specialists from the Division of Specialized Education in the municipality of Paço do Lumiar. The research findings reveal that the centralizing ontology invisibilizes and subalternizes people with disabilities, resulting in an ableist and exclusionary social model. There has been insufficient progress in the inclusion of students with low vision in Paço do Lumiar, as evidenced by the lack of adherence to Multifunctional Resource Rooms and the need for ongoing training and infrastructure improvements. The research underscores the urgency of decolonial pedagogical approaches and the active participation of society and the State in the development of inclusive public policies.

Keywords: Educational Public Policies; Inclusive Special Education; Low Vision; Decolonial Studies; Paço do Lumiar.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo analizar el Plan Municipal de Educación Década 2014/2023 de Paço do Lumiar/MA y verificar la aplicabilidad del plan en la educación de estudiantes con discapacidad visual (baja visión) desde la perspectiva de los estudios decoloniales. Los objetivos específicos son los siguientes: 1) Investigar cómo la Secretaría Municipal de Educación (SEMED), en conjunto con las escuelas, implementó el proceso de inclusión de estudiantes con baja visión en la red municipal, a partir del Plan Municipal de Educación Década 2014/2023; 2) Examinar cómo el Plan Municipal de Educación contribuyó a la elaboración y ejecución de los Proyectos Político-Pedagógicos (PPP) de las UEB, en la metodología y evaluación de estudiantes con baja visión, y en la estructura de las escuelas en relación con las salas de recursos multifuncionales y la atención educativa especializada (AEE); y 3) Reflexionar sobre metodologías innovadoras que consideren los estudios decoloniales como una praxis de oposición y resistencia al mundo moderno/colonial, en la educación de personas con discapacidad visual. La metodología empleada corresponde a una investigación cualitativa de carácter bibliográfico y documental, utilizando el método exploratorio-descriptivo. La recolección de datos se realizó a través de cuestionarios semiabiertos. Por lo tanto, al investigar la inclusión escolar de estudiantes con baja visión en el municipio de Paço do Lumiar, mediante el análisis del Plan Municipal de Educación, buscamos comprender la contribución y el desarrollo de políticas públicas para la Educación Especial Inclusiva en Paço do Lumiar, al tiempo que revelamos incidencias coloniales en los documentos oficiales del municipio. Además, basándonos en las teorías decoloniales, proponemos posibilidades de decolonización de la Educación Especial e Inclusiva dentro de este contexto. La investigación contó con la participación de siete docentes de clases regulares para estudiantes con baja visión, tres directoras de escuelas que atienden a esta población, y dos especialistas de la División de Educación Especializada en el municipio de Paço do Lumiar. Los hallazgos de la investigación revelan que la ontología centralizadora invisibiliza y subalterniza a las personas con discapacidad, resultando en un modelo social capacitista y excluyente. Se ha observado un progreso insuficiente en la inclusión de estudiantes con baja visión en Paço do Lumiar, evidenciado por la falta de adhesión a las Salas de Recursos Multifuncionales y la necesidad de formación continua y mejoras en la infraestructura. La investigación subraya la urgencia de enfoques pedagógicos decoloniales y la participación activa de la sociedad y el Estado en la elaboración de políticas públicas inclusivas.

Palabras clave: Políticas Públicas Educativas; Educación Especial Inclusiva; Baja Visión; Estudios Decoloniales; Paço do Lumiar.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BM - Banco Mundial

CNE – Conselho Nacional de Educação

DAEE - Divisão de Atendimento Educacional Especializado

ESCEMA - Escola de Cegos do Maranhão

FMI – Fundo Monetário Internacional

FNDE – Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LBI - Lei Brasileira de Inclusão

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

OMS - Organização Mundial da Saúde

ONG – Organização Não Governamental

ONU/UN – Organização das Nações Unidas

PAEE – Público-Alvo da Educação Especial

PME - Plano Municipal de Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

SEESP – Secretaria de Educação Especial

SEMED - Secretaria Municipal de Educação

SRMs – Sala de Recursos Multifuncionais

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Políticas Educacionais no Brasil	36
QUADRO 2 - Panorama Histórico das Políticas Educacionais para pessoas com deficiência no Brasil e no mundo	43
QUADRO 3 - Concepção dos docentes em relação a Educação Especial Inclusiva	65
QUADRO 4 - Justificativa dos participantes	66
QUADRO 5 - Justificativa sobre o reflexo do PME na Educação Inclusiva	67
QUADRO 6 - Histórico da UEB em relação a Educação Especial Inclusiva	72
QUADRO 7 - Medidas tomadas para a inclusão do estudante com baixa visão no período pandêmico (2019 - 2021)	74
QUADRO 8 - Desafios identificados no processo de implementação do PME na perspectiva da educação inclusiva para estudantes com deficiência visual	75
QUADRO 9 - Sugestões para aprimorar as ações inclusivas para estudantes com deficiência visual no próximo PME	75
QUADRO 10 - Como o PME pode ser aprimorado incorporando os princípios do pensamento decolonial	75
QUADRO 11 - Considerações importantes sobre o reflexo do PME na perspectiva inclusiva no período de 2014-2023, em especial aos alunos com baixa visão	75
QUADRO 12 - Percepção dos participantes sobre diversos aspectos do pme relacionados ao Atendimento Educaional Especializado.....	79

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Quantidade de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades, matriculados em turmas regulares ou especiais exclusivas no Maranhão durante o período de 2016 a 2020.....	54
GRÁFICO 2 - Matrícula na educação especial por tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação - Brasil 2021	55
GRÁFICO 3 - Perfil etário dos participantes	62
GRÁFICO 4 - Área de graduação dos participantes.....	63
GRÁFICO 5 - Participantes que possuem curso em deficiência visual.....	64
GRÁFICO 6 - Participantes com especialização em Educação Especial Inclusiva.....	64
GRÁFICO 7 - Participação de estudantes PAEE, famílias e comunidade nos projetos da UEB SEMED (2014-2023).....	66
GRÁFICO 8 - O reflexo do Plano Municipal de Educação no período de (2024-2023).....	67
GRÁFICO 9 - O reflexo do PME na perspectiva da Educação Inclusiva em (2014-2023)...	68
GRÁFICO 10 - O reflexo do PME na perspectiva da Educação Inclusiva para os estudantes com baixa visão.....	69
GRÁFICO 11 - O reflexo do PME na perspectiva da Educação Inclusiva no plano de carreira dos docentes.....	70
GRÁFICO 12 - Quantidade de materiais acessíveis que são disponibilizados para os estudantes com deficiência visual.....	70
GRÁFICO 13 - O reflexo do PME na perspectiva da Educação Inclusiva desenvolvido pela SEMED no período de (2014 – 2023).....	72
GRÁFICO 14 - Materiais acessíveis que são disponibilizados para os estudantes com deficiência visual na UEB.....	74
GRÁFICO 15 - Dados educacionais entre 2014/2015, 2020 e 2023.....	78

GRÁFICO 16 - Número de Estudantes com Baixa Visão: Matrículas e Atendimentos em SRMs: (2014 – 2023)	79
--	-----------

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO E CULTURAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA	18
2.1 Desafios da identidade: estigma da pessoa com deficiência visual e a colonialidade do ser.....	20
2.2 Além do espaço físico: a pessoa com baixa visão e a relação subjetiva entre inclusão e sociedade moderna.....	26
2.3 Caminhos legais da acessibilidade - Brasil, Maranhão e Paço do lumiar.....	31
3 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: PRESSUPOSTOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS E LEGAIS	33
3.1 Políticas Públicas educacionais: vestígios coloniais.....	34
3.2 Políticas Públicas e Educação Especial: desafios da educação inclusiva	42
3.3 Perspectiva inclusiva da Educação Especial no Estado do Maranhão	51
4 EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA EM PAÇO DO LUMIAR.....	58
4.1 Plano Municipal de Educação: política municipal de inclusão	58
4.2 O Plano Municipal de Educação de Paço do Lumiar: estrutura, metas e compromissos com a inclusão educacional	58
4.3 O método da pesquisa	61
4.4 Apresentação dos dados coletados	62
4.4.1 Docentes.....	62
4.4.2 Gestoras Escolares.....	71
4.4.3 Secretaria Municipal de Educação, Sala de Recursos e Atendimento Educacional Especializado.....	76
4.5 Discussão dos Resultados	80
5 ESTUDOS DECOLONIAIS E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA SOLUÇÃO POSSÍVEL AO DESAFIAR AS ESTRUTURAS DE PODER NAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS	87
5.1 Padrões coloniais e alteridade deficiente: reflexões na Educação Especial Inclusiva	87
5.2 Giro epistemológico: práticas pedagógicas decoloniais.....	95
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102
REFERÊNCIAS.....	104
APÊNDICES	113

1 INTRODUÇÃO

A educação brasileira, desde o período colonial, é marcada pelo elitismo e exclusão, fundamentada num sistema de dominação que busca controle econômico e territorial, gerando a exclusão social. Nesse sentido, apontar como as epistemologias modernas, as quais os sujeitos historicamente marginalizados, oprimidos e subalternizados da sociedade brasileira foram imersos em lógicas opressoras e monoculturalistas, tendo seus saberes e cosmovisões negados, contribui para desvelar realidades invisibilizadas, de enfrentamento crítico ao paradigma moderno/colonial e as relações de colonialidade formadas nos movimentos hegemônicos mundiais, forjados desde o processo de conquista das Américas.

Ademais, de forma mais pontual, a razão colonial perpetuou estigmas sociais excludentes, reforçando a segregação da pessoa com deficiência¹ no ambiente educacional, uma vez que as sociedades modernas se constituíram a partir da lógica do capitalismo colonial e eurocêntrico, ou seja, que se fundamentaram em favorecimento do capital privado e do poder hegemônico, pautado no exclusivismo sociocultural; e determinaram, por meio de configurações biologizadas, o conceito de “normal” mediante à necessidade do Estado. Desse modo, por meio da “ciência” foram elaboradas estratégias de controle que hierarquizam, hegemonomizam e invisibilizam o outro.

Isto posto, segundo Aníbal Quijano (2009, p.113), “[...] a ‘corporalidade’ é o nível decisivo das relações de poder”, assim, a forma como as diferenças são ressaltadas através do discurso naturalista, é uma constatação de como ele foi instituído a fim de inferiorizar. Sabemos que a colonialidade² se dá através da correlação existente entre a ideia de raça e as configurações do modo de produção capitalista, isto é, “[...] na exploração, é o ‘corpo’ que é usado e consumido no trabalho” (Quijano, 2010, p. 126). Nesse entendimento, a pessoa com deficiência é considerada, dentro desse cenário, incapacitada de realizar práticas sociais como as dos corpos-hegemônicos, sendo tratada como inferior.

O modelo ocidental/moderno, imposto como universal, salienta “[...] um tipo de particularismo que se estabelece como hegemônico e se apresenta como desincorporado, sem pertencimento a qualquer localização geopolítica e desinteressado” (Bernardino-Costa, 2018, p. 125). Por conseguinte, concebe o “outro” como incapaz dentro de uma classificação

¹ Pessoa com deficiência é aquela que tem impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial (LBI, 2015).

² Lógica global de desumanização que é capaz de existir até mesmo na ausência de colônias formais (Maldonado-Torres, 2018).

hierarquizada, daí a dificuldade, até mesmo preconceito, da sociedade atual lidar com as peculiaridades e potencialidades da pessoa com deficiência.

Mesmo assim, houve algumas políticas educacionais para as pessoas com deficiência, durante os primeiros anos do Brasil independente, as quais foram de encontro ao modelo do sistema-mundo moderno/colonial, elaboradas já na primeira Constituição, em 1824, com a proposta de educação para todos. Entretanto, foi somente em 1854 que uma política inicial de inclusão foi oficializada, de forma particular e isolada, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, o qual, em 1891, passou a chamar-se Instituto Benjamim Constant (Jannuzzi, 2012; Bueno, 1993).

No Maranhão, é importante destacar que as primeiras iniciativas, voltadas para o atendimento educacional de alunos com deficiência, aconteceram na década de 1960, partindo da iniciativa privada com a fundação da Escola de Cegos do Maranhão (ESCEMA), em São Luís. Assim, embora a ESCEMA tenha sido criada sem uma responsabilidade político-governamental, foi em 1973, com a Lei nº 3.391, que a escola passou a ser um órgão de utilidade pública e referência no atendimento do seu público-alvo.

Diante disso, sobre como podemos pensar o sistema de educação inclusiva no Brasil por meio de uma perspectiva decolonial, propomos nesta pesquisa, identificar, sobremaneira, na educação para pessoas com deficiência visual³, quais estratégias estão sendo utilizadas no processo da inclusão desse público-alvo, levando em consideração as metodologias adequadas que atendam às suas necessidades e as condições do ambiente escolar. Além disso, a partir dessa investigação, buscar, por meio da interdisciplinaridade educacional, possíveis alternativas para uma proposta de educação inclusiva a partir do pensamento decolonial.

Sendo assim, de forma particular, optamos por analisar como o atendimento educacional especializado para alunos com baixa visão decorre na cidade de Paço do Lumiar⁴, localizada na região metropolitana de São Luís, capital do Maranhão. Ressaltamos que, nesse município, em relação à temática educação inclusiva, não há registros históricos datados anteriormente ao ano de 2010, pois somente aconteceu uma primeira ação relacionada à educação voltada para a inclusão de pessoas com deficiência, na rede municipal de ensino, em 2011, após a realização do concurso público com ênfase na contratação de profissionais para o atendimento

³ Para a Sociedade Brasileira de Oftalmologia (2002), a deficiência visual se caracteriza por uma perda de visão que não pode ser corrigida.

⁴ Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia (2021), estima-se que a população de Paço do Lumiar esteja em torno de 125.265 habitantes e, de acordo com o Censo Escolar/INEP (2020), 658 alunos estão matriculados na modalidade Educação Especial da rede de ensino do Município.

especializado da pessoa com deficiência. Ademais, apenas em 2013, implantou-se, à estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação, a Divisão de Atendimento Educacional Especializado (DAEE), conforme o Plano Municipal de Educação Decênio 2014/2023 (PME), Lei nº 637/2014, o qual contempla estratégias prioritárias para reverter a exclusão do público-alvo da Educação Especial para expansão da oferta de Educação inclusiva no município.

Nesse sentido, a partir da análise do Plano Municipal de Educação Decênio 2014/2023 de Paço do Lumiar/MA, apresentamos os seguintes objetivos específicos: a.) Investigar como a Secretaria de Educação do Município (SEMED), em conjunto com as escolas, a partir do Plano Municipal de Educação Decênio 2014/2023, implantou o processo de inclusão dos alunos com baixa visão na rede municipal; b.) verificar como o Plano Municipal de Educação contribuiu para a elaboração e execução dos Projetos Políticos Pedagógicos das UEBs, na metodologia e avaliações dos alunos com baixa visão, e na estrutura das escolas em relação às salas de recursos multifuncionais e no atendimento educacional especializado (AEE); e c) refletir metodologias inovadoras, que contemplem os estudos decoloniais como uma práxis de oposição e de resistência ao mundo moderno/colonial, na educação para pessoas com deficiência visual. Esses objetivos orientam a análise do Plano Municipal de Educação no contexto da educação de alunos com baixa visão, sob a perspectiva dos estudos decoloniais.

Diante do exposto, escolhemos a cidade de Paço do Lumiar para esta pesquisa, visto que, em nossas buscas, não encontramos dissertações que investiguem o Plano Municipal de Educação do município em uma perspectiva inclusiva relacionada à baixa visão. Logo, a carência de estudos nesse tema nos sugere que, embora essa seja uma questão muito relevante para contribuir com o desenvolvimento de políticas públicas inclusivas, ainda assim, os estudos que permeiam a educação especial, em uma perspectiva inclusiva, não contemplam a população luminense.

Posto isto, em uma perspectiva pessoal⁵, esta investigação está relacionada à ligação que desenvolvi com a cidade, pois compartilho a vida como cidadã de Paço do Lumiar há mais de 20 anos. Logo, foi possível observar os caminhos percorridos pela educação ao longo desse tempo, assim como a carência de políticas públicas no município que, apesar de fazer parte da região metropolitana de São Luís, ainda apresenta um desenvolvimento lento em relação à capital.

⁵ Utilizo a primeira pessoa do singular, quando relatar as minhas experiências e vivências na Educação Especial Inclusiva na cidade de Paço do Lumiar.

Além disso, ao eleger a educação como área profissional, cresceu meu interesse em compreender o funcionamento das políticas educacionais desenvolvidas nos entes federados. Sou graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão e atuo como professora da área de Linguagens na Rede pública estadual de ensino, onde parte do corpo discente é composta por estudantes com deficiência. Assim, ao escolher a educação como minha área profissional, desenvolvi um crescente interesse em entender o funcionamento das políticas educacionais no município, especialmente no campo da Educação Especial Inclusiva, onde concentro minhas práticas educativas. Sinto que, como educadora e pesquisadora, tenho uma responsabilidade social significativa como agente dessa investigação científica.

Sendo assim, nossa justificativa para investigar a inclusão escolar de alunos com baixa visão no município de Paço do Lumiar, por meio da análise do Plano Municipal de Educação, tem como motivação aspectos sociais, acadêmicos e pessoais, que visam contribuir para o desdobramento de políticas públicas para a Educação Especial Inclusiva em Paço do Lumiar. Ademais, a partir da iniciativa deste estudo, pretendemos fomentar pesquisas posteriores para investigar como essas políticas estão sendo promovidas em outros municípios do Maranhão, por meio da publicação de artigos científicos que investiguem a situação da Educação Especial Inclusiva nas esferas municipais e estaduais. A pesquisa pode futuramente ser útil ao fornecer dados concretos e análises críticas que servirão de base para o aprimoramento e a implementação de políticas públicas mais eficazes. Além disso, os resultados poderão ser utilizados como referência por gestores educacionais, formuladores de políticas e outros pesquisadores interessados em promover uma educação inclusiva de qualidade.

Ainda sobre a relevância deste estudo, futuramente, esta pesquisa pode ser desenvolvida em nível de doutorado, onde seria possível aprofundar a análise dos impactos dessas políticas ao longo do tempo, investigar as práticas pedagógicas específicas adotadas para a inclusão de alunos com deficiência visual e avaliar a formação e o desenvolvimento profissional dos professores na área da Educação Especial Inclusiva. Assim, esse movimento eleva a importância de se pensar em uma Educação Especial Inclusiva, que garanta a educação de qualidade a todos, conforme previsto constitucionalmente, independentemente de suas deficiências.

Destacamos também a relevância de investigar como as políticas públicas estão sendo executadas, pois, conforme Celina Souza (2006), elas são instrumentos fundamentais para a promoção do bem-estar social e para garantir o acesso aos direitos e serviços básicos da população. De forma mais específica, verificar o planejamento e execução dessas políticas, na garantia desses direitos e efetivação da igualdade e inclusão das pessoas com deficiência, e

observar se a elaboração das políticas públicas ocorre com a participação de pessoas com deficiência e suas organizações, garantindo sua representatividade e participação ativa na elaboração e implementação dessas políticas, ou seja, devem ser desenvolvidas de forma participativa, baseada nos direitos humanos e garantindo a acessibilidade e inclusão nos espaços físicos, comunicacional e social.

Nessa perspectiva, a ideia de sociedade inclusiva se baseia no reconhecimento e na valorização da diversidade, na qual surge a necessidade de se garantir o acesso e a participação de todos na escola, adotando práticas pedagógicas que possibilitem às pessoas com deficiência uma aprendizagem significativa, que reconheçam e valorizem os conhecimentos que são capazes de produzir, observando o seu ritmo e suas possibilidades, independente das características individuais de cada ser humano (Carvalho, 2010). Acrescentamos ainda, segundo Maria Teresa Mantoan (2003, p. 32), que “[...] a inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e de reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas”. Em outras palavras, as limitações dos alunos não são apenas deles, mas são resultados de como o ensino é ministrado e essa aprendizagem é absorvida, daí a extrema urgência de criar e manter instituições especializadas para pessoas com deficiência visual.

Em virtude disso, para a realização desta pesquisa, no que diz respeito à metodologia, utilizaremos uma abordagem qualitativa de natureza bibliográfica e documental. O método de procedimento será exploratório-descritivo. Assim, para a amostra de participantes da coleta de dados, serão aplicados questionários com questões abertas e fechadas aplicadas a um total de 13 participantes, sendo sete docentes que trabalham com alunos que possuem baixa visão em 2023, três são referentes a equipe gestora das escolas que possuem esse público e três são do Departamento Educacional Especializado/SEMED. Quanto à coleta de dados, foi feita por meio de questionários semiabertos.

Tendo em vista que o universo da pesquisa será o Plano Municipal de Educação Decênio 2014/2023 (PME), Lei nº 637/2014, de Paço do Lumiar/MA, dando destaque ao atendimento dos alunos com baixa visão. Ademais, realizaremos uma observação do Plano na perspectiva da educação inclusiva dos alunos com baixa visão e abordaremos os seguintes eixos: Educação Inclusiva; Direito à Diversidade; Escola Acessível; Salas de Recursos Multifuncionais na rede municipal. Para isso, consideramos seis aspectos:

- a) Infraestrutura escolar, acessibilidade urbanística, arquitetônica, mobiliários, equipamentos, transporte, comunicação e informação para o acesso dos estudantes público-alvo da educação especial; (Observação)

- b) Projeto político pedagógico das Unidades de Ensino voltado para Educação especial dos estudantes com baixa visão;
- c) Formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- d) Adaptação curricular, metodologia e avaliações diferenciadas aos estudantes com baixa visão;
- e) Salas de Recursos Multifuncionais e o Atendimento Educacional Especializado – AEE;
- f) Democratização do ensino com qualidade no acesso e na permanência dos estudantes com baixa visão em sua diversidade e peculiaridade na aprendizagem.

Sendo assim, quanto aos instrumentos de coleta de dados, foram aplicados questionários semiabertos, realizadas por meio virtual com os participantes, além da análise documental referentes ao PME 2014/2023, legislações específicas e relatórios da gestão escolar relacionados ao tema.

Em relação à análise dos dados coletados, buscamos utilizar as técnicas de análise de conteúdo (Minayo, 1994), e dessa forma categorizar os dados coletados, organizando as informações da história da educação especial nas escolas públicas municipais de Paço do Lumiar, no período correspondente à vigência do PME 2014/2023, identificando qual é o processo adotado para a inclusão dos alunos com baixa visão na rede municipal de ensino, considerando as Salas de Recursos Multifuncionais e o Atendimento Educacional Especializado.

A discussão dos resultados será apresentada por meio de um relatório, contendo a descrição dos dados representados por gráficos e uma análise crítica interpretada à luz da legislação e dos eixos teóricos mencionados no escopo desta pesquisa sobre Educação Especial Inclusiva. A análise levará em consideração responder a seguinte questão: em relação à meta 4, conforme a redação do Plano Municipal de Educação 2014/2023 de Paço do Lumiar que almeja garantir para a população de 4 a 17 anos, atendimento aos alunos com deficiência com objetivo de atingir, em 5 anos pelo menos 70% da demanda e até o final da década a sua universalização nas escolas da rede regular de ensino, nessa perspectiva as metas foram alcançadas?

Ademais, nosso relatório pretende incluir propostas de melhorias no processo de inclusão a partir dos estudos decoloniais na educação para pessoas com baixa visão, a fim de

contribuir para a reflexão sobre a necessidade de mudanças nas práticas educacionais desse público-alvo.

Nesse sentido, o estudo está estruturado em cinco seções, na primeira apresentamos a pesquisa. Na segunda, faremos um levantamento do contexto sócio-histórico e cultural da pessoa com deficiência, especialmente com baixa visão, bem como os traços de colonialidade encontrados na formação da identidade cultural da pessoa com deficiência. Na terceira seção, faremos um levantamento sobre o papel das políticas públicas na garantia dos direitos da pessoa com deficiência, além de observar os vestígios coloniais, existentes na elaboração dessas políticas como forma de perpetuação do poder hegemônico. Na quarta seção, discutiremos como o município de Paço do Lumiar desenvolve políticas inclusivas em sua rede de ensino e levantaremos os recursos didáticos e instrumentos disponíveis para os alunos com baixa visão na rede de ensino do município por meio da aplicação de questionários. Na quinta seção apresentamos, de acordo com as teorias decoloniais, alternativas da aplicação dos estudos decoloniais na educação inclusiva de pessoas com deficiência. Por fim, apresentaremos as considerações de acordo com os objetivos e das questões propostas para o estudo dessa pesquisa.

2 CONTEXTO SÓCIOHISTÓRICO E CULTURAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Este capítulo tem como objetivo compreender os aspectos sócio-históricos e culturais que envolvem a identidade da pessoa com deficiência, principalmente com baixa visão na sociedade atual, desvelando a ontologia centralizante que o corpo com deficiência é submetido e como os espaços podem produzir um papel inclusivo ou incapacitante.

No decorrer da história, pessoas com deficiência foram situadas à margem dos fenômenos sociais, sendo assim invisibilizadas e suas identidades sequestradas. Assim, esse processo histórico estabeleceu os novos padrões de poder para atingir o controle do trabalho, dos recursos e dos produtos que giram em torno do capital e do mercado mundial, determinando a existência de uma “[...] codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na ideia de raça, ou seja, uma supostamente distinta estrutura biológica que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros” (Quijano, 2005, 117).

O discurso sobre o corpo tem conexões com o olhar da modernidade e do eurocentrismo, que pressupõe a lógica opressora da colonialidade (Mignolo, 2007), e esse controle sucede por meio de mecanismos de poder que regulam as condições de vida. A respeito disso, Maldonado-Torres (2007, p. 131, tradução nossa) explica:

[...] a colonialidade se refere a um padrão de poder que surgiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de limitar-se a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, além disso se refere ao modo como o trabalho, o saber, a autoridade e as relações intersubjetivas articulam entre si, por meio do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. [...] A mesma se mantém viva nos manuais de aprendizagem, nos critérios do bom trabalho acadêmico, na cultura, no bom senso, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em tantos outros aspectos de nossa experiência moderna. De certa forma, respiramos a colonialidade na modernidade diariamente.⁶

Por essa razão, esse sistema se baseia na exploração, na marginalização e na exclusão dos grupos que são considerados inferiores que, de acordo com Quijano (2005), a partir dessas formas de relações intersubjetivas, dentro de um modelo econômico capitalista, surgiu o universo chamado *modernidade*. Corroborando com essa ideia, para Castro-Gómez (2005, p.

⁶ [...] la colonialidad se refiere a un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero que en vez de estar limitado a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, más bien se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza. [...] La misma se mantiene viva en manuales de aprendizaje, en el criterio para el buen trabajo académico, en la cultura, el sentido común, en la auto-imagen de los pueblos, en las aspiraciones de los sujetos, y en tantos otros aspectos de nuestra experiencia moderna. En un sentido, respiramos la colonialidad en la modernidad cotidianamente. (Maldonado-Torres, 2007, p. 13)

87), “[...] a modernidade é uma máquina geradora de alteridades que, em nome da razão e do humanismo, exclui de seu imaginário a hibridez, a multiplicidade, a ambiguidade e a contingência das formas de vida concretas”.

Para a autora Catherine Walsh (2010), a noção de que a colonialidade é uma característica fundamental da modernidade, implica em uma crítica à geopolítica do conhecimento, que é uma estratégia do pensamento moderno ocidental. Assim, diante dessa manobra, afirma-se que as teorias, conhecimentos e paradigmas ocidentais são verdades universais criadas a partir norte global, território hegemônico. Por essa razão, ela silencia e invisibiliza os sujeitos que produzem outros conhecimentos e histórias. Logo, a modernidade aconteceu de forma dissimulada, trazendo com ela os padrões de colonialidade.

Maldonado-Torres (2007) descreve que colonialidade do ser se manifesta como algo que invisibiliza e desumaniza, àqueles considerados fora do padrão do ser. Esse padrão busca manter-se, evitando a interrupção do que está além do ser, logo, o resultado é um mundo desumano, que categoriza determinado grupo de pessoas como não-humanas. Isto é, a colonialidade do ser vai além da redução de particularidades, ela viola a alteridade humana, da diferença e singularidade de cada indivíduo.

Desse modo, o olhar hegemônico direcionado aos corpos considerados não-hegemônicos, com relação às pessoas com deficiência, converte-se em políticas que estruturam a colonialidade das pessoas com deficiência. Sobre isso, Boaventura de Sousa Santos (2002, p. 248) afirma que:

São, assim, cinco as principais formas sociais de não-existência produzidas ou legitimadas pela razão metonímica: o ignorante, o residual, o inferior, o local e o improdutivo. Trata-se de formas sociais de inexistência porque as realidades que elas conformam estão apenas presentes como obstáculos em relação às realidades que contam como importantes, sejam elas realidades científicas, avançadas, superiores, globais ou produtivas. São, pois, partes desqualificadas de totalidades homogêneas que, como tal, apenas confirmam o que existe e tal como existe. São o que existe sob formas irreversivelmente desqualificadas de existir.

Assim, o modo de produção capitalista do modelo colonial eurocêntrico apaga culturas, línguas, raças, territórios e corpos não-hegemônicos dos indivíduos subalternos que não sejam partes constituintes da ideia de progresso. Nesse sentido, dentro dessa manobra colonial da modernidade ocidental, interiorizam-se e exteriorizam padrões de colonialidade que ignoram as subjetividades do ser que, de acordo com Castro-Gómez (2005), são definidos através da construção do “outro”, partindo de uma lógica binária de repressão das diferenças.

Tendo em vista que foi construído um modelo social que padroniza os corpos e desnaturaliza os que apresentam diferenças, designando-os como deficientes, a individualidade dos corpos passa a ser constituída desde as práticas políticas, sociais e culturais que cooperam na construção de barreiras, sendo assim, o espaço pode apresentar processos de relações sociais capacitistas, constituindo espaços de exclusão e priorizando corpos “capacitados”. Conforme Roberto Rabêllo (2003, p. 67):

Hoje, estar no mundo sem dispor da visão como sentido predominante implica em conviver com a incapacidade da sociedade de lidar com a diferença, com o desconhecimento sobre características do deficiente visual, sobre a forma do deficiente perceber e relacionar-se com o mundo [...]

O corpo é política e, de acordo com Rita Segato (2013), por meio de políticas de identidades globais, que são criados os estereótipos de identidade. Logo, a partir desse aspecto, buscamos compreender, nas ideias seguintes, a formação da identidade das pessoas com deficiência na modernidade, frente à concepção hegemônica de normalidade.

2.1 Desafios da identidade: estigma da pessoa com deficiência visual e a colonialidade do ser

Quando Descartes declarou em seu livro *Discurso do Método* a popular frase “Penso, logo existo”, Enrique Dussel (1994) explica que naquele momento, o pensador construiu a ideia do “outro”, sendo este o ponto de partida para o nascimento do mito da modernidade, que consiste na ideia de uma civilização hegemônica, que utiliza mecanismos de controle para negar o “outro”, deteriorando sua identidade e ignorando suas subjetividades.

Nessa perspectiva de negar as identidades consideradas inferiores pela marcação da diferença, Quijano fundamenta sobre esse pensamento cartesiano:

[..] se converte numa radical separação entre “razão/sujeito” e “corpo”. A razão não é somente uma secularização da idéia de “alma” no sentido teológico, mas uma mutação numa nova identidade, a “razão/sujeito”, a única entidade capaz de conhecimento “racional”, em relação à qual o “corpo” é e não pode ser outra coisa além de “objeto” de conhecimento. Desse ponto de vista o ser humano é, por excelência, um ser dotado de “razão”, e esse dom se concebe como localizado exclusivamente na alma. Assim o “corpo”, por definição incapaz de raciocinar, não tem nada a ver com a razão/sujeito. Produzida essa separação radical entre “razão/sujeito” e “corpo”, as relações entre ambos devem ser vistas unicamente como relações entre a razão/sujeito humana e o corpo/natureza humana, ou entre “espírito” e “natureza”. Deste modo, na racionalidade eurocêntrica o “corpo” foi fixado como “objeto” de conhecimento, fora do entorno do “sujeito/razão” (Quijano, 2005, p. 129).

Sobre isso, Quijano (2005) aponta um dualismo existente entre a concepção de corpo e não-corpo do modo eurocêntrico e, embora esse dualismo esteja presente em toda história, ele nos lembra que o corpo, como objeto de repressão, é resultado de uma hegemonia mundial marcada pela modernidade. Desse modo, a episteme colonial é um espaço em que até mesmo a humanidade do ser é questionada em um campo de identidades deterioradas. Assim, segundo Ramón Grosfoguel (2011, p. 98, tradução nossa):

As pessoas que estão acima da linha do humano são socialmente reconhecidas em sua humanidade como seres humanos com direito e acesso à subjetividade, direitos humanos/cidadãos/civis/trabalhistas. As pessoas abaixo da linha do humano são consideradas subumanas ou não humanas, ou seja, sua humanidade é questionada e, portanto, negada.⁷

Entendemos que a construção hegemônica do ser é capaz de qualificar o humano e o não-humano e reproduzir espaços simbólicos de invisibilização do outro, assim, apresenta-se à pessoa com deficiência uma realidade a partir da estigmatização do “outro”, em um panorama em que este é um ser subalternizado.

Posto isto, a colonialidade é um sistema que tem suas raízes baseadas na exploração, racismo, sexismo, capacitismo, entre outras formas de dominação, como explica Maldonado-Torres (2007, p.130, tradução nossa):

[...] a colonialidade do poder refere-se a à inter-relação entre formas modernas de exploração e dominação, e a colonialidade do saber tem a ver com o papel da epistemologia e das tarefas gerais da produção de conhecimento na reprodução dos regimes de pensamento colonial, a colonialidade do ser refere-se, então, a experiência vivida da colonização e seu impacto na linguagem.⁸

A relação entre linguagem, humanidade e superioridade é utilizada como uma lógica de poder que coloniza o ser humano e resulta na internalização de suas incapacidades. Em outras palavras, o processo colonial dita os padrões de normalidade que são impostos pela suposta

⁷ *Las personas que están por encima de la línea de lo humano son reconocidos socialmente en su humanidad como seres humanos con derecho y acceso a subjetividad, derechos humanos/ciudadanos/civiles/laborales. Las personas por debajo de la línea de lo humano son consideradas subhumanos o no-humanos, es decir, su humanidad está cuestionada y, por lo tanto, negada.* (Grosfoguel, 2011, p. 98)

⁸ *[...] la colonialidad del poder se refiere a la interrelación entre formas modernas de explotación y dominación, y la colonialidad del saber tiene que ver con el rol de la epistemología y las tareas generales de la producción del conocimiento en la reproducción de regímenes de pensamiento coloniales, la colonialidad del ser se refiere, entonces, a la experiencia vivida de la colonización y su impacto en el lenguaje.* (Maldonado-Torres, 2007, p. 130)

racionalidade da linguagem e isso sustenta o conceito de normalidade, levando a pessoa com deficiência a negar a ontologia de seu próprio ser.

Assim sendo, Maldonado-Torres (2007) intitula esse sistema de colonialidade do ser, pois ela conecta os níveis genético, existencial e histórico evidenciando no “ser” seu lado colonial e suas fraturas. Consequente, esta forma de poder atravessa os termos culturais, políticos, econômicos, e sociais por meio das estruturas coloniais institucionalizadas e internalizadas, que modificam a forma como as pessoas percebem a si mesmas e aos outros, perpetuando um sistema de opressão e desigualdade.

Entendendo que a identidade está ligada ao sentido do pertencimento do ser sobre si mesmo com a finalidade de identificar o nosso lugar no mundo que nos permite construir representações de uma identidade coletiva de pertencimento de um grupo, essa identidade é considerada resultado de uma cultura e, portanto, não é inerte visto que o exercício de pertencimento é constante e dinâmico. Para Stuart Hall (2019, p. 8), “[...] as identidades modernas estão sendo “descentradas”, isto é, deslocadas ou fragmentadas”.

Assim, embora a identidade seja construída de forma individual, fatores externos a influenciam diretamente, pois uma pessoa que tem deficiência visual pode identificar-se com causas próprias, mas também permite que ela desenvolva competências em comum com alguém que possua o mesmo tipo de deficiência. Para Erving Goffman (1988), a identidade será mais influenciada pelas relações sociais vividas do que pelo caráter pessoal, individual e único.

Desse modo, a identidade não é algo estável, mas uma combinação de experiências pessoais, dos costumes culturais e do meio social, e isso resulta em uma identidade coletiva marcada por mudanças constantes, que influenciam nos padrões de identidade. Sobre essa identidade flutuante, Zygmunt Bauman (1998, p.27) faz uma crítica:

Todas as sociedades produzem estranhos. Mas cada espécie de sociedade produz sua própria espécie de estranhos e os produz de sua maneira, inimitável. Se os estranhos são as pessoas que não se encaixam no mapa cognitivo, moral ou estético do mundo - num desses mapas, em dois ou em todos três; se eles, portanto, por sua simples presença, deixam turvo o que deve ser transparente, confuso o que deve ser uma coerente receita para a ação, e impedem a satisfação de ser totalmente satisfatória; se eles poluem a alegria com a angústia, ao mesmo tempo que fazem atraente o fruto proibido; se, em outras palavras, eles obscurecem e tornam tênues as linhas de fronteira que devem ser claramente vistas; se, tendo feito tudo isso, geram a incerteza, que por sua vez dá origem ao mal - estar de se sentir perdido - então cada sociedade produz esses estranhos.

A cultura influencia a identidade dos indivíduos da sociedade moderna, da mesma forma que a identidade influencia a cultura, visto que os indivíduos necessitam de características particulares nas quais se identifiquem, mas também sentem a necessidade de pertencer a uma coletividade que compartilhe de suas mesmas realidades, porém essa mesma sociedade coloca à parte seus não - semelhantes. Para Hall (2019), esse movimento causa uma descentração do sujeito em relação ao seu lugar no mundo social e cultural, provocando assim uma “crise de identidade” no indivíduo. Ademais, ainda segundo esse teórico, a identidade é construída com o tempo, mantendo-se em um processo contínuo de construção, formação e transformação de acordo com as experiências vividas pelo indivíduo.

A questão da identidade passa a ser o ponto de partida para a compreensão desse sistema de referências ao qual é atribuída a formação da identidade do ser humano de forma individual e coletiva. Sobre essa questão, a autora Maria Amiralian (2004, p.22) destaca:

A identidade pessoal é a condição básica para o desenvolvimento psíquico do ser humano. A constituição dessa identidade e seu fortalecimento e definição, conquistados durante o percurso do desenvolvimento, são a base sobre a qual se constrói a personalidade individual.

Em relação à identidade das pessoas com deficiência visual, suas identidades são individuais, não somente em razão de não possuírem visão, mas pelo fato de construírem sua identidade em torno de experiências e procedimentos que a sociedade estabelece.

Um aspecto importante a ser salientado é que a condição visual não deveria se constituir como fator preponderante na construção da identidade de qualquer pessoa. Todos são constituídos por um conjunto de características que se manifestam e expressam quem é aquela pessoa, qual é sua personalidade, o que a faz ser aquilo que ela é (Amiralian, 2004, p. 26).

Amiralian ressalta que as características que constituem o ser humano, sejam elas “orgânicas e fisiológicas, psíquicas e mentais”, são resultado da interação do indivíduo com o meio em que vive, logo, os aspectos culturais, sociais e políticos fazem parte desse conjunto que formam o EU, “[...] que nos faz ser o que somos e nos leva a nos aproximarmos de um grupo ou outro” (Amiralian, 2004, p. 24).

A partir dessas práticas, constitui-se o movimento de inclusão e exclusão que determina o pertencimento ou não pertencimento de determinado grupo por meio de classificações, enquanto a identidade das pessoas deveria ser considerada independente da sua condição física, psíquica ou sensorial.

Os sistemas classificatórios e simbólicos demarcam as desigualdades sociais com funções excludentes e estigmatizadas. Sobre isso Kathryn Woodward (2000, p.40) destaca que:

As identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social. A identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade depende da diferença. Nas relações sociais, essas formas de diferença - a simbólica e a social - são estabelecidas, ao menos em parte, por meio de sistemas classificatórios.

Bauman (1998) cita que a sociedade moderna, amparada por um Estado moderno, promove o extermínio cultural e físico dos estranhos e busca dessa forma invisibilizar, por meio de estratégias de exclusão, “[...] sob a pressão do anseio da moderna constituição da ordem, os estranhos viveram, por assim dizer, num estado de extinção contida. Os estranhos eram, por definição, uma anomalia a ser retificada” (Bauman, 1998, p. 29).

A estigmatização em torno das deficiências, assim como da deficiência visual, ao longo da história foi iniciada com a valorização da relevância dada ao ato de enxergar, estabelecendo assim comparações entre quem possuía essa função e quem não e, assim, reforçando os parâmetros identitários entre normalidade e anormalidade, atribuindo à deficiência visual um caráter para além de uma condição orgânica, mas sim uma condição colocada pela sociedade moderna culturalmente como maneira de selecionar sujeitos por suas capacidades físicas. Como afirma Goffman (1988), a sociedade elege quais meios usa para categorizar as pessoas e quais atributos vão ser determinantes para serem considerados comuns e naturais.

Nesse caso, em uma sociedade moderna, que subalterniza o “outro”, a visão é considerada um dos principais meios de acesso à informação e à comunicação, levando à exclusão as pessoas que não se encaixam nesse padrão. Quijano (2005) aponta que essa objetivização do corpo converte em inferiores e exploráveis a pessoa com deficiência, dualismo esse que afeta não somente as relações raciais de dominação, mas também o conceito de corpo saudável, de acordo com os padrões hegemônicos.

Sendo assim, na busca de compreender a pessoa com deficiência visual, é relevante conceber sua identidade a partir da subjetividade, habilidades ou características pessoais, com base em um modelo biopsicossocial, que articule todas as esferas que constituem o ser humano, e não somente a partir da deficiência vista de forma clínica que considera apenas a deficiência por meio das ferramentas físicas que podem usar para serem identificadas. Conforme Amiralian (2004, p. 22), “[...] a constituição dessa identidade e seu fortalecimento e definição, conquistados durante o percurso do desenvolvimento, são a base sobre a qual se constrói a personalidade individual”.

Segundo Sánchez-Caballero (2013, p. 24, tradução nossa), “[...] existe um desconhecimento sobre a baixa visão, tanto por parte das instituições, quanto por parte das grandes empresas, e quando se fala de deficiência visual esse segmento da população não é incluído”.⁹ Assim, a baixa visão pode ser entendida como:

[...] a alteração da capacidade funcional da visão, decorrente de inúmeros fatores isolados ou associados, tais como: baixa acuidade visual significativa, redução importante do campo visual, alterações corticais e/ou de sensibilidade aos contrastes, que interferem ou que limitam o desempenho visual do indivíduo (Brasil, 2006, p. 16).

Em outros termos, a acuidade visual demonstra o quanto é perceptível à pessoa o menor tamanho de algo com os olhos, ou seja, a distância que ela é capaz de identificar um objeto e o campo visual, refere-se ao espaço coberto pelo campo de visão dos olhos ao olhar para um ponto fixo, sem movimento. Por conseguinte, o emprego do termo baixa visão é destinado, portanto, às pessoas que apresentam uma diminuição irreversível da visão, ainda que sob o uso de tratamentos indicados para a correção desta condição.

A baixa visão é uma condição que afeta a percepção visual e pode ter diferentes causas e graus de severidade, de acordo com Fernanda Ladeira (2002), entre os mais comuns estão a percepção turva, perda da visão central ou periférica e a visão tubular, assim dentro da baixa visão existem inúmeras características que diferenciam as pessoas umas das outras. Isso implica entender que todas as pessoas com deficiência visual não possuem as mesmas necessidades e experiências, logo, essas identidades não podem ser padronizadas e homogêneas.

Devido à identidade ser um processo que está sempre em construção (Hall, 2019), no caso das pessoas com baixa visão, essa jornada muitas vezes as coloca em uma situação de não pertencimento ou incompreensão. Isso ocorre devido à natureza muitas vezes invisível dessa deficiência, e, conseqüentemente, pode levar à falta de reconhecimento de suas necessidades, especialmente em um contexto de dicotomia social imposta pela sociedade moderna. Portanto, quando uma pessoa com baixa visão é capaz de enxergar, suas necessidades podem passar despercebidas, por se tratar de uma deficiência oculta.

Para Goffman (1988, p. 107), “[...] o indivíduo estigmatizado, assim, se vê numa arena de argumentos e discussões detalhados referentes ao que ela deveria pensar de si mesma, ou seja, à identidade de seu eu”. Desse modo, essa estigmatização se manifesta de diversas formas,

⁹ “Existe un desconocimiento de baja visión, tanto por parte de las instituciones, como por grandes empresas y cuando se habla de discapacidad visual no se incluye a este sector de población”. (Sánchez-Caballero, 2013, p. 24)

desde a escola, no trabalho e até mesmo no acesso a serviços básicos como transporte, lazer e saúde.

A estigmatização da pessoa com baixa visão também pode levar a impactos emocionais e psicológicos negativos, como a baixa autoestima, a depressão e a ansiedade. De acordo com Goffman (1988), a pessoa estigmatizada pode sentir-se insegura, retraída ou até mesmo demonstrar um comportamento agressivo como efeito dessa estigmatização, visto que o padrão de poder estabelecido na colonialidade do ser nega a ontologia desse indivíduo.

Por essa razão, é importante entender como a estigmatização dos corpos não-hegemônicos é construída socialmente e classificada dentro de um modelo social capacitista e excludente que marginaliza e determina o padrão da identidade de um determinado grupo de pessoas.

2.2 Além do espaço físico: a pessoa com baixa visão e a relação subjetiva entre inclusão e sociedade moderna

A ideia da deficiência como fenômeno social é entendida na sociedade moderna na forma como ela se organiza gerando limitações e distinções, promovendo assim espaços que podem ser considerados excludentes, levando em consideração que a deficiência é uma forma de identidade cultural, existem formas de se perceber o mundo por meios sensoriais.

É necessário pensar em um modelo inclusivo de espaços que sejam adaptáveis às pessoas com deficiência e não que esses corpos tenham que se adaptar a esses espaços. Sobre isso, Eric Dardel (2011) atribui, como “percepção sinestésica” o resultado dessa troca do homem com esse espaço que proporciona intimidade com a matéria geográfica, pois ao sentir-se incluído em determinados espaços é possível perceber que a realidade geográfica é capaz de permitir que esse corpo se sinta acolhido. O autor explica que

Rejeitar um ser é, de certa maneira, ratificar sua existência, confirmá-lo como ser. Ignorá-lo é arrebatá-lo de todo significado, de todo valor, livrá-lo do absurdo total do homem atado a um ser em um mundo que não foi feito para ele. (Dardel, 2011, p.44).

Então, o espaço é um fenômeno relacional e essa relação entre o espaço e o indivíduo pode ser transformada através da percepção, considerando a subjetividade existente entre eles, dessa maneira, a proposta deve ser de uma intervenção geográfica que compreenda os processos inclusivos de espaços para além do espaço físico, levando em consideração a dimensão subjetiva do espaço.

Henri Lefebvre (2013) conceitua o espaço como representação dos membros de uma sociedade, uma imagem e um espelho que reflete seus corpos. Nesse entendimento, o espaço não é, por sua vez, somente um conceito físico, mas também um conceito social, político e cultural. Nessa perspectiva, para que um espaço seja considerado inclusivo à pessoa com deficiência visual, ele deve romper com barreiras sociais-culturais, físicas e arquitetônicas, pois é mediante a noção dos níveis normativos e perceptíveis que se apresenta a acessibilidade. Lefebvre destaca que

O organismo vivo só tem sentido e existência considerado com seus prolongamentos: o espaço que ele alcança, que ele produz (seu “meio”, termo corrente que reduz a atividade à inserção passiva numa materialidade natural). Todo organismo vivo se reflete, se refrata, nas modificações que ele produz em seu “meio”, seu “ambiente”: seu espaço. (Lefebvre, 2013, p. 270).

Dessa maneira, é possível entender que é por meio da soma de relações e práticas que determinados espaços podem excluir e marginalizar pessoas com deficiência, então, o espaço influencia na criação de barreiras ou na acessibilidade de acordo com a forma que é criado.

A experiência sensorial do corpo no espaço social, segundo Lefebvre (2013), é a base do conhecimento do mundo e do espaço, pois é através do corpo que os indivíduos experimentam, percebem e interagem com o espaço que os cerca. No entanto, o corpo não é apenas um objeto passivo desse espaço, mas também um agente ativo que contribui para a sua produção e transformação. Desse modo, as práticas corporais, ou seja, as formas como os indivíduos utilizam seus corpos no espaço são fundamentais para a produção e transformação do espaço social.

De acordo com Ana Domingues (2018, p. 34), as pessoas com baixa visão possuem algumas características visuais em comum, as principais são:

[...] fofobia, não distinção de detalhes nas formas (apesar de conseguir identificar a quantidade) ou visão turva, dificuldade de diferenciar cores claras ou escuras, alteração de profundidade de campo (que pode ser corrigida com exercícios ópticos), cegueira noturna, restrição na visão periférica ou central, e visão diferenciada de um olho em relação ao outro (o indivíduo possui visão de apenas um olho, por exemplo).

Para Sánchez Caballero (2013), uma pessoa com baixa visão pode deparar-se diariamente com situações que limitam sua independência, ao não conseguir ler cartazes nas ruas, em lugares públicos, nos transportes ou dificuldade em distinguir determinadas cores pela ausência de contraste, entre outras adversidades encontradas no espaço público. Sendo assim,

caso o ambiente não seja adaptado e acessível, a qualidade de vida dessa pessoa recebe interferências que produzem desvantagens na realização de suas tarefas cotidianas.

Dessa maneira, é necessário compreender a relação existente entre o indivíduo, o espaço e a sociedade, como aponta Dardel (2011) sobre a existência de espaços em que se desenvolvem a existência, pois neles podem ser encontradas direções e horizontes que aproximam da vida. Então, barreiras que são criadas, tanto no espaço natural como no espaço construído, podem ser excludentes, visto que a acessibilidade está ligada ao conceito de facilitar o acesso aos espaços considerando as diferentes formas de uso dele.

Diante disso, pessoas com baixa visão possuem uma capacidade visual que as permite explorar o ambiente desde que haja projeção de luz, porém muitas se limitam na exploração de determinados espaços por medo de encontrar barreiras que as façam sentir em um lugar de não pertencimento, logo, tornar um espaço inclusivo com acessibilidade para pessoas com baixa visão é fundamental para promover a igualdade de oportunidades e garantir que todos possam participar plenamente da vida em sociedade.

Segundo a Lei nº 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), são consideradas barreiras qualquer meio que dificulte ou impeça a participação social de uma pessoa no exercício dos seus direitos garantidos de acessibilidade, liberdade de movimento e expressão, segurança, acesso à informação, entre outros, assim de acordo com a lei essas barreiras podem ser:

- a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;
- b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;
- c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;
- d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;
- e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;
- f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias (BRASIL, 2015, p. 22).

Para considerar um espaço inclusivo é preciso ir além dos fatores físicos, pois é a integração de fatores, interagindo simultaneamente, que implica na exclusão ou inclusão social, visto que o corpo deficiente carrega estigmas de dominação simbólica dos sistemas econômicos e sociais. Nesse caso, é fundamental compreender a realidade e as necessidades de uma pessoa

com deficiência visual, pois esse é o ponto de partida para reconstruir espaços que sejam genuinamente inclusivos.

As inclusões implicam em exclusões, existindo, por consequência, lugares denominados interditos que, por determinadas razões, são permitidos ou recomendados e como consequência qualificam o espaço entre maléfico ou benéfico. Lefebvre (2013) ainda comenta que a exclusão desses lugares é uma forma de poder que é exercida pelo sistema dominante, que nega a existência e a importância desses espaços, e os torna inacessíveis ou inabitáveis para aqueles que não têm os meios de poder para acessá-los. Sobretudo, é importante reconhecer a existência e a importância desses lugares interditos, pois eles desempenham um papel fundamental na produção e transformação do espaço social.

Por essa razão, a inclusão não se refere apenas a pessoas com deficiência, ela se refere a uma prática que envolve todos. Amiralian (2005, p. 60) explica que “[...] é um movimento social amplo, que tem ocorrido em diferentes lugares e em vários segmentos da sociedade”. Ela acrescenta que a perspectiva inclusiva

É um processo social amplo que, em relação às pessoas com deficiência, é encontrado em outros movimentos; aqueles que se referem à questão das barreiras arquitetônicas, às dificuldades de inserção no mercado de trabalho, às restritas oportunidades de lazer e esportes, enfim a todas as situações que implicam em uma real e verdadeira inclusão social. Assim, ao se falar de inclusão é importante estar atento aos diferentes níveis de abrangência social.

O corpo funcional é normalizado e o qualquer outro que não se encaixe nessa lógica está condicionado a ser excluído e classificado, o que resulta em discriminação e prejuízo para pessoas com deficiência. Existe uma ideologia que subestima a capacidade das pessoas com baixa visão de perceber o espaço de forma visual e distinguir através de suas experiências um espaço inclusivo. Assim, muitos lugares não oferecem inclusão adequada para essas pessoas, que possuem habilidades para apreciar a beleza assim como identificar texturas acessíveis.

Lefebvre (2013) aponta o espaço público como um espaço social que deveria ser aberto, pois ele reproduz as relações sociais, as relações fisiológicas, as relações de produção e as funções sociais hierarquizadas. Em outras palavras, essa relação como espaço geográfico deve ser adaptada e elaborada de forma que se chegue à interação entre os indivíduos sem que haja diferença entre suas capacidades físicas ou mentais, estabelecendo, assim, condições de aproveitamento igualitário, e ocorrendo a construção do tecido social saudável que educa a partir das diferenças e respeito do outro. Como é explicado por Paulo Gomes (2002, p. 172):

Um olhar geográfico sobre o espaço público deve considerar, por um lado, sua configuração física e, por outro, o tipo de práticas e dinâmicas sociais que aí se desenvolvem. Ele passa então a ser visto como um conjunto indissociável

das formas com as práticas sociais. É justamente sob esse ângulo que a noção de espaço público pode vir a se constituir em uma categoria de análise geográfica. Aliás, essa parece ser a única maneira de se estabelecer uma relação direta entre a condição de cidadania e o espaço público, ou seja, sua configuração física, seus usos e sua vivência efetiva.

Para tanto, é necessário encontrar condições políticas adequadas até uma transformação, sensibilização e mudança nos padrões de comportamento mediante às pessoas com deficiência, destacando o papel fundamental que o espaço inclusivo desempenha, pois é necessário também apelar à mobilização para a procura e aceitação de direitos e obrigações, para uma sociedade inclusiva que ofereça condições de vida digna e equitativa.

Desse modo, as formas de marginalização do espaço vivenciado pelas pessoas com deficiência nas sociedades contemporâneas não são um acidente geográfico de exclusão, mas têm origem em processos sociais que transformam essas pessoas em objetos, estigmatizando suas identidades.

A baixa visão tem sido ainda uma questão de entendimento, tanto para os educadores como para os oftalmologistas, pois dentro da categoria de pessoas com deficiência visual a maioria possui algum rastro de visão. Sendo assim, o estímulo visual pode ser tornado acessível, conforme aponta Amiralian (2005, p. 18) da seguinte forma:

- Constituição e organização do espaço – uma das grandes dificuldades enfrentadas por aqueles que não enxergam é construir a noção de espaço e sua relação com ele, e qualquer resíduo visual possibilita à criança perceber com maior facilidade onde ela está, onde estão os objetos e a relação entre eles.
- Na coordenação dos movimentos.
- Na mobilidade e locomoção.
- No contato e relação com o ambiente – para a criança com baixa visão, seja qual for a percepção visual, fica mais fácil identificar prontamente as dimensões e características gerais de um ambiente e verificar a presença ou ausência de alguém.
- Na aprendizagem por imitação – uma das importantes formas de aprendizagem é a imitação, e muito do que somos e sabemos nos vem pela imitação visual. A criança cega precisa substituir esse canal de aprendizagem, mas nos casos em que há baixa visão, a informação visual, por menor que seja, pode servir de ajuda na aprendizagem da criança.
- Na aprendizagem da leitura e da escrita – saber ler e escrever a linguagem comum é de grande importância, possibilita aos indivíduos ficar a par das últimas novidades e das informações mais recentes veiculadas pelos meios impressos de comunicação.

Nesse raciocínio, tornar um espaço acessível e inclusivo compreende oferecer maior autonomia para a vida particular de uma pessoa, além de diminuir a necessidade de apoio institucional. Por isso, é perceptível que a redução de barreiras eleva o nível de bem-estar, uma

vez que ao promover a acessibilidade, conseqüentemente, os espaços passam a ser vividos pelos habitantes de qualquer idade e condição física ou mental, tornando-os sustentáveis, saudáveis e inclusivos.

2.3 Caminhos legais da acessibilidade - Brasil, Maranhão e Paço do lumiar

Entendendo que é dever do Estado garantir acessibilidade nos espaços públicos, visto que esse é um direito humano fundamental, independente das condições físicas, psíquicas ou sensoriais, logo, a acessibilidade é uma condição essencial para pessoas com deficiência. Portanto, apresentaremos as principais leis que garantem esse direito à nível nacional, estadual e municipal.

No Brasil, a principal lei que trata do direito à acessibilidade para pessoas com deficiência é a Lei Federal nº 13.146, de 6 de julho de 2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou Estatuto da Pessoa com Deficiência (LBI). Essa lei estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade e da inclusão das pessoas com deficiência em diferentes áreas, como educação, saúde, trabalho, transporte, cultura, lazer, entre outras (BRASIL, 2015).

Além da LBI/2015, outras leis federais também tratam do direito à acessibilidade para pessoas com deficiência, como a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, conhecida como Lei de Acessibilidade, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a acessibilidade em edificações, espaços públicos e transportes urbanos; e a Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre os direitos dos trabalhadores com deficiência (BRASIL, 1991; 2000).

No Estado do Maranhão, a legislação que trata do direito à acessibilidade para pessoas com deficiência inclui a Lei nº 7.047, de 10 de julho de 1997, que dispõe sobre a política estadual de proteção aos direitos das pessoas com deficiência; e a Lei nº 8.195, de 28 de junho de 2005, que estabelece normas gerais para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência no estado do Maranhão. Ainda, a Constituição do Estado do Maranhão/1989, em seu artigo 253, estabelece que é dever do estado garantir a acessibilidade das pessoas com deficiência aos bens e serviços públicos, bem como a sua integração social (MARANHÃO, 1989; 1997; 2005).

Em Paço do Lumiar foi criada a legislação que versa sobre acessibilidade, Lei Municipal nº 512, de 22 de novembro de 2011. Esta lei estabelece normas gerais para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida no município (PAÇO DO LUMIAR, 2011). Nesse sentido, ela determina que as edificações públicas e privadas de uso

coletivo, como escolas, hospitais, repartições públicas, entre outras, devem ser acessíveis para as pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, seguindo as normas técnicas e os padrões estabelecidos pela legislação federal. Além disso, a lei determina que as calçadas e as vias públicas devem ser acessíveis, garantindo a livre circulação das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida.

A lei também prevê a criação de um Conselho Municipal de Acessibilidade, responsável por promover a integração das pessoas com deficiência na vida social, cultural e econômica do município, bem como propor políticas públicas e ações voltadas para a acessibilidade e a inclusão social dessas pessoas. Convém lembrar que a Lei Municipal nº 512/2011 é complementar à legislação federal sobre acessibilidade, como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e a Norma Brasileira de Acessibilidade a Edificações, Mobiliário, Espaços e Equipamentos Urbanos (NBR 9050), entre outras. Nos anos recentes, o município criou a Lei Municipal nº 714/2017 consoante com a Lei Municipal nº 834/2021, que prevê a criação do Conselho Municipal dos Direitos das Pessoas com Deficiência (PAÇO DO LUMIAR, 2019; 2021).

Nesse cenário, em que é dever do Estado garantir a acessibilidade às pessoas com deficiência, buscando promover políticas públicas e normas que assegurem a eliminação de barreiras físicas, arquitetônicas, comunicacionais e atitudinais, e que garantam a igualdade de oportunidades e a plena participação social das pessoas, buscamos compreender no capítulo seguinte como essas políticas se articulam no campo social e educacional.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: PRESSUPOSTOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS E LEGAIS

O objetivo deste capítulo é compreender como as políticas públicas, em especial as políticas educacionais na perspectiva da educação inclusiva, se constituem como direito da sociedade civil garantido pelo Estado, e observar o padrão de poder colonial em que são elaboradas, destacando as principais legislações elaboradas sobre o assunto.

A construção da história política, de modo geral, é marcada por conceitos de dominação que influenciam os modos de governança e a seletividade das políticas públicas no Brasil e no mundo. Assim, as políticas públicas recebem influências conforme o contexto político, econômico, social, cultural, entre outros fatores. Para Harold Lasswell (1936), as políticas públicas são uma forma de aplicar o conhecimento científico de um estudo, transformando em produção empírica dos governos.

Podemos encontrar variadas definições sobre as políticas públicas, Janete Azevedo (2004) a define como uma materialidade da intervenção do Estado, ou o ‘Estado em ação’; e Aguilari (2013, p. 73) como uma “[...] ação do Estado que elabora e implementa as suas políticas como um vetor de intencionalidade, com tamanho, direção e orientação”. Para Souza (2006, s/p):

Pode-se, então, resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real.

De acordo com Antônio Amabile (2012, p. 390), políticas públicas podem ser “[...] estratégias de atuação pública, estruturadas por meio de um processo decisório composto de variáveis complexas que impactam na realidade”. Nesse raciocínio, entendemos que as políticas públicas são ações governamentais aplicadas na prática a fim de proporcionar satisfação e o bem-estar da sociedade civil. Esse sistema busca garantir que os direitos assegurados na Constituição sejam atendidos.

Convém lembrar que essas políticas podem ser utilizadas como instrumento de governabilidade. Marcella Andrade (2019, p.303) destaca:

As políticas sociais, em especial, se tornaram importantes estratégias para a manutenção das relações de poder representadas pelo Poder Público. Assim,

torna-se importante investigar o contexto de elaboração e o papel desempenhado pela Constituição Brasileira de 1988 na promoção dos direitos sociais e na implementação de políticas públicas.

Para Elenaldo Teixeira (2002, p. 2), as políticas públicas são:

[...] diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado. São, nesse caso, explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamento), orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos. Nem sempre, porém, há compatibilidade entre as intervenções e declarações de vontade e as ações desenvolvidas.

Tratando dos direitos sociais, que possuem como objetivo preservar os direitos mínimos da nossa sociedade, tendo como finalidade moderar os efeitos resultantes de um regime econômico, que evidencia as vulnerabilidades sociais, a Constituição Federal de 1988 em seu Art. 6º, define que “[...] são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988).

Sendo assim, existe a obrigação legal e materializada de que está sujeito ao dever de o Estado assegurar o funcionamento das políticas públicas, todavia, elas são elaboradas estrategicamente pelos governos mediante cenários em que conflitos sociais, políticos ou econômicos possam deixar vulnerável o poder de governabilidade do Estado (Andrade, 2019).

Nesse sentido, na próxima seção, apresentamos a constituição das políticas públicas educacionais no Brasil e as influências coloniais na formação destas.

3.1 Políticas Públicas educacionais: vestígios coloniais

Levando em consideração que as políticas públicas são ações governamentais, Jefferson Mainardes (2018, p. 188) entende as políticas públicas educacionais como “[...] respostas do Estado (atos do Estado) para buscar atender problemas existentes e demandas da população”. Nessa perspectiva, ainda sobre políticas públicas educacionais, Adão Oliveira (2010, s/p) explica:

[...] é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação. Porém, educação é um conceito muito amplo para se tratar das políticas educacionais. Isso quer dizer que políticas educacionais é um foco mais específico do tratamento da educação, que em geral se aplica às questões escolares. Em

outras palavras, pode-se dizer que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar.

Conforme Demerval Saviani (2017, p. 4), “[...] as políticas educacionais se ocorrem por meio da correspondência de duas ciências práticas, a política e a pedagogia”.

No cenário histórico das políticas públicas educacionais no Brasil, a educação não apresenta registros do período Colonial (1500-1822) até o período Imperial (1822-1889). No período Colonial, de acordo com Claudino Piletti (1986, p. 34), “[...] os jesuítas responsabilizaram-se pela educação dos filhos dos senhores de engenho, dos colonos, dos índios e dos escravos”. Nesse cenário, a “educação” jesuítica dos indígenas e escravizados possuía um caráter catequizador, em vista da atribuição dada pelo colonizador de selvagens. Sobre isso, Quijano (1999, p. 232, tradução nossa) destaca:

No contexto da colonialidade do poder, as populações dominadas de todas as novas identidades também foram submetidas à hegemonia do eurocentrismo como forma de conhecimento, principalmente na medida em que alguns de seus setores puderam aprender a língua dos dominadores. Assim, ao longo do tempo longo da colonialidade, que ainda não acabou, essas populações ("índia" e "negra") foram presas entre o padrão epistemológico aborígine e o padrão eurocêntrico que, além disso, foi direcionado para a racionalidade instrumental ou tecnocrática, especialmente em relação às relações sociais de poder e às relações com o mundo ao redor.¹⁰

Por conseguinte, Teixeira (1967) acrescenta:

Sem querermos nos estender muito ao passado, devemos recordar que, em todo tempo colonial, vivemos um governo de natureza absolutista, com a educação reduzida aos colégios confessionais, destinados predominantemente à formação do clero [...] (p. 70).

Sendo assim, não havia interesse em promover políticas educacionais, visto que elas são criadas e influenciadas pela conjuntura política ideológica do momento em que são desenvolvidas e, nesse cenário, o interesse estava em estabelecer um padrão de dominação articulado de acordo com as necessidades de poder e as várias formas de exploração e controle do trabalho e das relações de gênero (Quijano, 1998, p. 230).

¹⁰ *En el contexto de la colonialidad del poder, las poblaciones dominadas de todas las nuevas identidades fueron también sometidas a la hegemonía del eurocentrismo como manera de conocer, sobre todo en la medida que algunos de sus sectores pudieron aprender la letra de los dominadores. Así, con el tiempo largo de la colonialidad, que aún no termina, esas poblaciones ("india" y "negra") fueron atrapadas entre el patrón epistemológico aborígen y el patrón eurocéntrico que, además, se fue encauzando como racionalidad instrumental o tecnocrática, en particular respecto de las relaciones sociales de poder y en las relaciones con el mundo en torno.* (Quijano, 1999, p. 232)

Nesse entendimento, observamos que, no decorrer da história, a educação e as políticas que atendem seus interesses estão submetidas a mediação entre sociedade política e sociedade civil. Quijano (2005) aponta para a existência de formas de controle das relações sociais e que, dentro desta configuração hegemônica, existem padrões de poder em que a autoridade é produzida pelo Estado como sistema de controle. Para entender essa perspectiva, observaremos a trajetória das políticas públicas educacionais.

Os primeiros registros históricos em relação a políticas educacionais acontecem nas primeiras décadas do século XX com a criação da Universidade do Rio de Janeiro em 1920 e, posteriormente, surge o Movimento da Escola Nova, que dá origem à Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, visando à democracia da educação por meio de novas políticas educacionais.

A seguir, apresentamos (Quadro 01) um percurso histórico com as principais Políticas Educacionais do cenário nacional.

Quadro 1 - Políticas Educacionais no Brasil

Ano	Principais Políticas Educacionais no Brasil
1930	- Criação do Ministério da Educação e Saúde
1932	- Manifesto dos Pioneiros da Educação
1942	- Leis Orgânicas do Ensino
1961	- Aprovação da Lei nº 4024/61 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); - Plano Decenal de Educação da Aliança para o Congresso.
1988	- Elaboração da Constituição Cidadã.
1994	- Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania.
1996	- Aprovação da Lei nº 9.394/96 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).
1997	- Criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF).
2001	- Aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE).
2007	- Lançamento Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE); - Instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB).
2008	- Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.
2017	- Aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Valle (2009).

Consoante a esses acontecimentos históricos, cresciam movimentos organizados pela sociedade civil em busca de uma educação pública, democrática, acessível e de qualidade. Por exemplo, no ano de 1986, na cidade de Goiânia, aconteceu a IV Conferência Brasileira de Educação (CBE), com propostas educacionais que, posteriormente, foram incluídas nos princípios da Constituição Federal. Em 1987, aconteceu o Fórum Nacional de Educação em Defesa da Escola Pública na LDB, que teve como objetivo discutir quais os percursos a serem tomados na criação das diretrizes e bases da educação nacional. No ano seguinte, em abril de 1988, na cidade de Porto Alegre, foi realizada a XI Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (ANPEd), na ocasião Demerval Saviani apresentou um esboço de projeto da Lei de Diretrizes e Bases. Nos anos subsequentes novas versões foram incorporadas ao Projeto de Lei, elaborado pelo Fórum Nacional de Educação em Defesa da Escola Pública que, entre seus principais objetivos, estava a defesa da escola pública, gratuita, laica e de qualidade, porém, as tentativas foram frustradas em vista dos interesses partidários e econômicos do momento. Fazer link com a citação abaixo:

Era visível o descontentamento dos setores mais tradicionais e **não-aceitação** à proposta de Educação contida no Projeto de Lei. A partir daí começaram a surgir críticas, tais como: “é um projeto muito detalhista”, “interpretativo de seus próprios artigos”, “com tantas definições que acabam provocando um engessamento nos recursos” e assim por diante. Sabemos que um dos aspectos que muito dificultou a aplicabilidade das leis anteriores foi o fato de permitir interpretações, que muitas vezes eram **utilizadas de acordo com os interesses de seus governantes** (Rosa, 2009, p. 70, grifo nosso).

As políticas e instituições estatais, como escolas, constituições e leis, são desenvolvidas de acordo com o imperativo jurídico da modernidade. Isso implica que o Estado tem o poder de estabelecer políticas que estejam em conformidade com a normatividade científica. Essa ciência tem o poder de legitimar as políticas regulatórias do Estado (Castro-Gómez, 2005).

Convém lembrar que os próximos capítulos da história das políticas educacionais brasileiras serão influenciados por organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional - FMI e Banco Mundial que, após inúmeros países periféricos entrarem em crise no período pós-guerra, apresentam um modelo liberal como projeto de “milagre econômico”, composto por orientações direcionadas para a educação, visto que é através dela que acontece a formação de capital humano. Nesse contexto do envolvimento dos organismos internacionais nas políticas públicas nacionais, observamos:

Os protagonistas destas reformas seriam os organismos internacionais e regionais vinculados aos mecanismos de mercado e representantes

encarregados, em última instância, de garantir a rentabilidade do sistema capital, das grandes corporações, das empresas transnacionais e das nações poderosas onde aquelas têm suas bases e matrizes. Nesta compreensão, os organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BIRD), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), passam a ter o papel de tutoriar as reformas dos Estados nacionais (Frigotto 2003, p. 96).

As mudanças acontecem “[...] em todos os âmbitos da existência social dos povos” (Quijano, 2005, p. 123), assim, ainda no pensamento do autor, a colonialidade permanece, porque se mantém em dimensões materiais e subjetivas da existência cotidiana e social, por consequência, o capitalismo, por meio da naturalização desse modelo hegemônico, transforma a educação em uma ferramenta do *sistema-mundo* e seu específico padrão de poder mundial.

Com tudo isso, o Brasil vive nesse momento um contexto político marcado fortemente pelo neoliberalismo, sendo assim, as políticas educacionais também seriam elaboradas para atender esse sistema. Dessa forma, segundo Suely Rosa (2009), de maneira autônoma e sem a participação da comunidade educacional, o senador Darcy Ribeiro apresenta um novo Projeto de Lei das Diretrizes e Bases que inclui algumas divergências com o projeto elaborado pelas entidades da sociedade civil, no entanto, este novo projeto é considerado mais adequado aos interesses do poder, do capital e do mercado. Em relação a isso, Iria Brzezinski (2010, p. 190) coloca:

No período de tramitação do projeto de LDB atual (1988-1996), o conflito público *versus* privado, a disputa entre dois projetos de sociedade e de educação voltam ao cenário político-ideológico, porém marcaram presença novos atores. Um fenômeno contribuiu para isto: as escolas básicas confessionais católicas e algumas escolas públicas foram paulatinamente retirando-se do cenário educacional, para dar lugar às escolas privadas laicas em decorrência das profundas transformações da sociedade brasileira e das relações de produção que passaram a favorecer a versão perversa do capitalismo globalizado, neoliberal, cujo maior regulador é o mercado. Muitos aspectos então impulsionaram uma nova força hegemônica no campo educacional, com nítida tendência de conceber as instituições educacionais tanto da Educação Básica quanto da Educação Superior como empresas de ensino, e estas mobilizaram um grupo de atores sociais configurado pelos proprietários de escolas particulares e seus lobistas que se pautam exclusivamente pela lógica do lucro.

Em 1996, é aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9.394/96, que sintoniza as pautas na agenda nacional com a redução de direitos e a minimização do papel do Estado em questões sociais (Rosa, 2009, p. 72). Nesse sentido, a escola apresenta um papel essencial:

A escola enquanto instituição que se insere no interior de uma formação social, onde as relações sociais de produção capitalista são dominantes, tende a ser utilizada como instância mediadora, nos diferentes níveis, dos interesses do capital. Essa mediação, entretanto, à medida que se efetiva no interior das relações sociais onde estão em jogo interesses antagônicos não se dá de forma linear (Frigotto, 2010, p. 203).

No ano de 1998 seguem os esforços das entidades ligadas à sociedade civil para elaboração de medidas para garantir um ensino democrático, público, laico, de qualidade, por meio da elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), porém a articulação de embates ideológicos atravessa novamente a formação das políticas educacionais no país. Assim, entra em discussão uma proposta de PNE elaborado pela comunidade educacional, sob a liderança do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, que ficou conhecida como Proposta da Sociedade Brasileira (Projeto de Lei 4.155/98); e, do outro lado, temos a PNE governamental, elaborada à moda tecnocrática. Sobre isso, Gaudêncio Frigotto (2003, p. 112-113) comenta:

O projeto governamental foi orientado pelo centralismo de decisões, da formulação e da gestão da política educacional, principalmente na esfera federal. Pauta-se pelo progressivo abandono, por parte do Estado, das tarefas de manutenção e desenvolvimento do ensino, por meio de mecanismos de envolvimento de pais, organizações não-governamentais, empresas e de apelos à “solidariedade” das comunidades onde se situam as escolas e os problemas. O que resultou em parâmetros privatistas para o funcionamento dos sistemas de ensino.

Logo, em 2001, é aprovada a proposta governamental do Plano Nacional de Educação e, embora não tenha sido aprovado o plano elaborado pela Sociedade Brasileira, ainda assim, por meio de articulações entre parlamentares e sociedade civil, alguns avanços foram anexados à proposta governamental, no entanto, alguns vetos escancaram o projeto mercantilista e privatista do governo (Frigotto, 2003). Esse modelo político, para Ivan Valente (2001), configura-se, através de uma restrita audiência social e política, como uma manobra de garantia da política que segue as orientações do Banco Mundial, direcionando dessa forma tais medidas na educação. Nesse tocante, notamos a perpetuação das formas coloniais de dominação que Grosfoguel (2009, p. 395) descreve:

A expressão ‘colonialidade do poder’ designa um processo fundamental de estruturação do sistema-mundo moderno/colonial, que articula os lugares periféricos da divisão internacional do trabalho com a hierarquia étnico-racial global e com a inscrição de migrantes do Terceiro Mundo na hierarquia étnico-racial das cidades metropolitanas globais. Os Estados-nação periféricos e os povos não-europeus vivem hoje sob o regime da ‘colonialidade global’

imposto pelos Estados Unidos, através do Fundo Monetário Internacional (FMI), do Banco Mundial (BM), do Pentágono e da OTAN. As zonas periféricas mantêm-se numa situação colonial, ainda que já não estejam sujeitas a uma administração colonial.

Seguindo o percurso histórico das políticas educacionais configuradas sob a égide do controle social da colonialidade, no ano de 1997 serão definidos, de acordo com o projeto político pensado da LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), formulados para atender à Educação Básica, todavia, por terem sido elaborados dentro desse contexto de políticas centralizadoras, os PCNs também sofreram essa interferência:

[...] a razão destas [decisões centralizadas e centralizadoras] precisa ser buscada, no que se refere ao Brasil, na concepção de “povo” que as classes dominantes possuem há muito tempo, e nas maneiras com que julgam ser necessário lidar com os chamados grupos subalternos ou com o que em certo período se chamava de as minorias, em um processo de inversão de sentido que buscava dividir os grupos sociais majoritários, vendo que estes iniciavam uma mobilização por questões específicas quase inexistentes [...] Só um Estado centralizado e centralizador poderá conduzir e conter os que se entendem como incapazes de determinar seu próprio destino ou de fazer escolhas, porque nunca a isto foram “ensinados”. Por este motivo, basicamente, se tem optado por “determinar” aquilo que todos devem ter o direito de receber tanto na escola quanto em outros setores sociais. (Alves, 1997, p. 3).

Em 2013, são aprovadas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN), elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que tem como objetivo “[...] promover o aperfeiçoamento da educação nacional, tendo em vista o atendimento às novas demandas educacionais geradas pelas **transformações sociais e econômicas** e pela acelerada produção de conhecimentos” (Brasil, 2013, p. 5, grifo nosso).

Em consequência das políticas centralizadoras e neoliberais, logo o currículo seria posto a esses moldes, servindo às necessidades do sistema capitalista, levando em consideração que as diretrizes estavam voltadas mais para elencar direitos dos sujeitos-alvo da educação do que de evidenciar quais as atribuições pedagógicas necessárias a serem feitas para atingir os objetivos de ensino. Desse modo, as diretrizes apresentam a ideia de um currículo mínimo e único. Nesse sentido, Nilda Alves (1997, p. 6) comenta:

[...] é preciso acrescentar a esta discussão, todo o debate que vem se desenvolvendo em torno da necessidade (exigência cultural e científica) e da possibilidade (alternativas já vividas) de propostas curriculares que entendem outros modos de se construir a unidade, partindo-se da diversidade, bem como a ideia de propostas curriculares que se articulem para além das disciplinas,

que são heranças de um momento histórico que não se justifica ou muito pouco, hoje, nem para a cultura, nem para o desenvolvimento da ciência, nem para o mundo do trabalho, nem para os movimentos sociais.

Seguindo essa trajetória marcada pela materialização dos interesses mercantilistas, presentes nas estruturas da colonialidade do poder, as ações de controle e hegemonia começam a serem observadas também nas políticas nacionais da formação curricular, assim, iniciam-se articulações entre o setor público e o privado para definir uma Base Nacional Comum Curricular.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi sendo construída por etapas e, a partir de parcerias do setor empresarial e dos agentes governamentais, ela recebeu contribuições do “Movimento Todos pela Educação” que, dentre seus mantenedores e parceiros, estão a Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Fundação Bradesco, Suzano, Telefônica/Vivo, Itaú, Gol, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Instituto Península, Instituto Cyrela, Editora Moderna, ABC, BID, Fundação Santillana, Arredonar, Patri Políticas Públicas, Falconi Consultores de Resultados, Friends e J. Walter Thompson (Lima, 2019, p. 55). Em virtude disso, a educação, como um dispositivo social pelo qual é possível reproduzir comportamentos, valores e ideologias de uma sociedade, transforma-se assim em instrumento de controle. Quijano (2009, p. 76) acrescenta:

Tal como conhecemos historicamente, à escala societal o poder é o espaço e uma malha de relações sociais de exploração/dominação/conflito articuladas, basicamente, em função e em torno da disputa pelo controle dos seguintes meios de existência social: 1) o trabalho e seus produtos; 2) dependente do anterior, a ‘natureza’ e os seus recursos de produção; 3) o sexo, os seus produtos e a reprodução da espécie; 4) a subjectividade e seus produtos; materiais e intersubjetivos, incluindo o conhecimento; 5) a autoridade e os seus instrumentos, de coerção em particular, para assegurar a reprodução desse padrão de relações sociais e regular as mudanças.

Dessa forma, no ano de 2017, a BNCC é aprovada, em meio desse cenário universal de homogeneização de políticas públicas educacionais, levantando questionamentos sobre a padronização do currículo em um país com distintas matrizes étnicas que, por vezes, são silenciadas mediante à violência contida nessas práticas hegemônicas, pois o envolvimento de organismos conservadores e neoliberais da iniciativa privada na educação reflete as amarras do poder, que visa ao capital, ao lucro e às formas de controle do trabalho.

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal

necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma ‘internalizada’ (isto é, pelos indivíduos devidamente ‘educados’ e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e, implacavelmente impostas (Mészáros, 2005, p. 35).

Diante do percurso histórico da formação das políticas públicas educacionais, notamos que os processos envolvidos incluem a violência colonial como forma de perpetuação dos padrões de dominação e poder, isto é, “[...] a educação, de elemento socialmente determinado, passa a ser veiculada como determinante das relações sociais, sendo capaz, em consequência, de modificá-las pela força de seu intrínseco poder” (Saviani, 1997, p.16).

A educação especial inclusiva, embora apresente avanços em termos de legislação e diretrizes, enfrenta desafios significativos na prática, por essa razão, na próxima seção abordamos sobre esses desafios.

3.2 Políticas Públicas e Educação Especial: desafios da educação inclusiva

Apesar de se falar muito hoje em dia sobre a importância da inclusão escolar, ou seja, de oferecer uma educação que atenda às necessidades individuais de todos os alunos, independentemente de suas limitações, dentro do mesmo ambiente escolar regular, nem sempre foi assim no Brasil. A história das políticas públicas mostra que a luta pelos direitos humanos é um processo conflituoso, em que o Estado, sob a égide do sistema colonial, nem sempre age de forma a garantir a igualdade de acesso e oportunidades. Como nos lembra Catherine Walsh (2018, p. 4):

A Colonialidade implica na classificação e reclassificação da população do planeta, em uma estrutura funcional para articular e administrar essas classificações, na definição de espaços para esses objetivos e em uma perspectiva epistemológica para conformar um significado de uma matriz de poder na qual canalizar uma nova produção de conhecimento.

De acordo com Boaventura de Sousa Santos (2020), as pessoas com deficiência são alvo de uma forma adicional de opressão, além do capitalismo, colonialismo e patriarcado: o capacitismo. Sendo assim, este comportamento está relacionado à maneira como a sociedade as discrimina, não reconhecendo suas necessidades específicas e não facilitando seu acesso à mobilidade e às condições que lhes permitiriam usufruir da sociedade como qualquer outra pessoa.

As políticas públicas educacionais em Educação Especial no Brasil têm uma história de lutas e conquistas, marcada por avanços e retrocessos ao longo do tempo. Pretendemos, assim, observar as leis e regulamentos que tratam da assistência aos estudantes com deficiência e necessidades educacionais específicas, em uma perspectiva da Educação Inclusiva buscando apresentar alguns documentos internacionais e analisar a influência deles na elaboração das políticas de Educação Especial no Brasil.

De acordo com Demerval Saviani (1997), no final do século XIX, em um contexto internacional, diversos países se empenharam em organizar os seus sistemas nacionais de ensino. Contudo, o Brasil não seguiu o mesmo caminho, o que o deixou defasado em relação à educação, gerando um déficit histórico que acarreta graves problemas em nossa atual conjuntura. Nesse contexto, levantaremos um breve histórico comparativo (Quadro 02) dos principais acontecimentos envolvendo as políticas públicas educacionais em Educação Especial no cenário internacional e nacional:

Quadro 2 - Panorama Histórico das Políticas Educacionais para Pessoas com Deficiência no Brasil e no Mundo

Em décadas	Acontecimentos importantes na história da Educação Especial no Brasil	Acontecimentos importantes na história da Educação Especial no mundo
Final do séc. XIX	<ul style="list-style-type: none"> - Inauguração do Instituto Benjamin Constant, primeira escola para cegos no Brasil (1854). 	<ul style="list-style-type: none"> - Atendimento Educacional à Pessoa com deficiência: - Estados Unidos da América, 1ª escola pública para surdos (1817); - Canadá, Instituto católico dos surdos-mudos (1848).
1940	<ul style="list-style-type: none"> - Criação da Fundação para o Livro do Cego no Brasil, (1946). 	<ul style="list-style-type: none"> - A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948).
1960	<ul style="list-style-type: none"> - Criação do Movimento pelos Direitos das Pessoas com Deficiência no Brasil. 	<ul style="list-style-type: none"> - Início da luta pelos direitos das pessoas com deficiência, como o movimento pelos direitos civis nos EUA
1970	<ul style="list-style-type: none"> - Criação do Centro de Educação Especial (Cenesp) (1973). 	<ul style="list-style-type: none"> - A ONU declara a década de 1983-1992 como a Década das Pessoas com Deficiência.
1980	<ul style="list-style-type: none"> - Criação da Coordenação Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) no Brasil (1986); - A Constituição Federal de 1988 reconhece a igualdade de direitos e a não discriminação como princípios fundamentais. 	<ul style="list-style-type: none"> - A ONU promove a convenção sobre os Direitos da Criança (1989).
1990	<ul style="list-style-type: none"> - Criação do Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos (PNAS), (1994); 	<ul style="list-style-type: none"> - Declarações de Jomtien (1990); - Declaração de Salamanca (1994); - Convenção de Guatemala (1999);

	<ul style="list-style-type: none"> - Política Nacional de Educação Especial (1994); - A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece a obrigatoriedade da oferta de educação especial (1996). - Criação da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (1999). 	<ul style="list-style-type: none"> - A ONU adota a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006).
2000	<ul style="list-style-type: none"> - O Conselho Nacional de Educação criminaliza a recusa de matrículas de crianças com deficiência (2001); - Lançamento do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais no Brasil (2005); - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). 	<ul style="list-style-type: none"> - A ONU proclama o Ano Internacional das Pessoas com Deficiência (2001); - Declaração de Montreal (APAE, 2001); - Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU (2006).
2010	<ul style="list-style-type: none"> - Aprovada a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), (2015). 	<ul style="list-style-type: none"> - A ONU lança a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, que inclui a meta de tornar as cidades mais acessíveis até 2030.

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Breitenbach (2017), Moreira (2016).

Embora se observasse movimentos no contexto histórico relacionados à educação de pessoas com deficiência, no Brasil, D. Pedro II fundou, na cidade do Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e, em 1857, e o Imperial Instituto de Surdos-Mudos. Anterior a isso, o atendimento às pessoas com deficiência era realizado em instituições filantrópicas ou em instituições públicas asilares, sendo marcado pelo modelo assistencialista, que via a deficiência como uma questão de caridade e não de direitos.

No início do século XX, a sociedade começava a reconhecer que pessoas com deficiência poderiam ser produtivas se recebessem educação e treinamento adequados, foi então que algumas escolas especiais e centros de reabilitação foram criados (Capellini, 2006; Breitenbach, 2017).

Ainda que outros eventos tenham marcado a história da educação especial, nesse estudo nos centraremos nos acontecimentos mais relevantes relacionados às políticas educacionais inclusivas posteriores à Declaração Universal dos Direitos Humanos, que foi proclamada durante a Assembleia Geral das Nações Unidas, em janeiro de 1948. No Artº 26 está previsto que:

I - Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito (UNESCO, 1998, p. 5).

No que diz respeito a “todo ser humano”, conforme a autora Fabiane Breitenbach (2017), apesar de o tipo de educação não ter sido especificado no documento, foi a primeira vez que um documento internacional abordou a garantia de educação para pessoas com deficiência.

No Brasil, as primeiras campanhas formuladas pelo Governo Federal, relacionadas à Educação Especial, começaram a serem observadas na segunda metade do século XX, com o Decreto nº 42.728/57, que ficou conhecido como a Campanha para Educação do Surdo Brasileiro (CESB); no ano seguinte foi criada a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão, por meio do Decreto nº 44.236/58 que, um ano depois, seria reformulada, tornando-se a Campanha Nacional de Educação de Cegos (CNEC), por meio do Decreto nº 48.252/60; e, ainda no mesmo ano, por meio do Decreto nº 48.961/60, foi criada a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME) (Mazzotta, 2001).

Em 1961, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, nº 4.024/61, que trazia pela primeira vez um capítulo completo sobre a educação da pessoa com deficiência, conforme Art. 88º e 89º:

A educação de excepcionais, deve, no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.
Tôda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bôlsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961).

Entretanto, a lei, conforme Marcos Mazzotta (2001), não especifica como será provida a educação para pessoas “excepcionais”, ou seja, se por meio de serviços especializados ou se seriam integradas ao sistema geral de educação, ou ainda, se a educação seria fornecida fora do sistema educacional convencional.

Em 1971, a Lei nº 5.692/71 promoveu alterações na LDBEN de 1961, definindo o “tratamento especial” para estudantes com “[...] deficiências físicas, mentais, aqueles que apresentam atraso significativo em relação à idade regular de matrícula e os superdotados”. No entanto, essa lei não promoveu a organização de um sistema educacional capaz de atender às necessidades desses estudantes, resultando no encaminhamento deles para escolas e classes especiais (BRASIL, 2008).

Dessa forma, de acordo com Mazzotta (2001), somente após uma década que aconteceu a criação de um órgão gestor para a Educação Especial vinculado ao Ministério da Educação, assim, em 1973, por meio do Decreto nº 72.425, foi instituído o Centro Nacional de Educação

Especial (CENESP), o qual, em 1983, foi renomeado para Secretaria de Educação Especial (SESPE) e, em 1990, passou por uma transformação e tornou-se o Departamento de Educação Especial e Supletiva (DESE); e, em 1986, por meio do Decreto nº 93.481, é criada a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE).

No decorrer desse período, não houve efetivação de uma política pública que proporcionasse o acesso universal à educação, permanecendo a concepção de “políticas especiais” para abordar a educação de alunos com deficiência. Saviani (1997) pontua que um dos fatores que levou o país a ter um “déficit histórico e secular” foi a falta de preocupação com a implementação de um sistema nacional de ensino.

Nesse mesmo período, em 1990, no cenário internacional, aconteceu na cidade de Jomtien, na Tailândia, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos ou Declaração de Jomtien, promovida pela Unesco. Essa conferência reconheceu a educação como um direito humano fundamental e enfatizou a importância da educação para o desenvolvimento social e econômico, estabelecendo uma visão ampla e inclusiva da educação.

Logo, de acordo com Ana Leite (2009), a proposta de uma Educação Inclusiva no Brasil, passou a ser pensada após a Conferência Mundial de Educação para Todos, na qual o Brasil é um país signatário, desse modo, em 1992, foi criada a Secretaria de Educação Especial.

Em 1994, aconteceu a “Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade” que ficou conhecida como Declaração de Salamanca e foi promovida a fim de reconhecer o direito à educação para todas as crianças, incluindo aquelas com necessidades educacionais especiais em defesa da promoção da inclusão educacional. Para Ana Leite (2009, p. 148-149):

Esse documento aponta para a necessidade de os países reverem as bases filosóficas e metodológicas de suas políticas educacionais no sentido de garantirem, efetivamente, Educação para todos, sem discriminações ou privilégios. Portanto, todos, deficientes ou não, têm igual direito de exercer a sua cidadania e construir, na escola, conhecimento, atitudes e habilidades que possibilitem sua participação social contributiva. Dessa forma, seria superada a visão de valorização da socialização que predominou no espaço escolar, em detrimento da escolarização desse alunado.

A Declaração de Salamanca resultou na ampliação do conceito de necessidades educacionais especiais. Dessa forma, não só alunos que apresentam deficiências (mental, visual, física, motora, auditiva e múltipla, condutas típicas, síndromes diversas e quadros neurológicos e psiquiátricos ou com altas habilidades) são contemplados. Essa nova abordagem passa também a incluir aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem decorrentes de inúmeros outros fatores.

No campo das políticas nacionais, em 1994, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de “integração instrucional” e permitindo o acesso às classes comuns para os alunos que “[...] **possuem condições de acompanhar** e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, **no mesmo ritmo que os alunos ditos normais**” (BRASIL, 1994, p. 19, grifo nosso). Desse modo, observamos que, embora a Declaração de Salamanca apontasse para uma concepção de educação inclusiva, o Brasil ainda resguardava seus padrões excludentes.

Posteriormente, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabeleceu a obrigatoriedade da oferta de educação especial às pessoas com deficiência, assegurando o atendimento educacional especializado gratuito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que necessário, porém, para Mantoan (2003, p. 24), essa prática “[...] diferencia a educação com base em condições pessoais do ser humano — no caso, a deficiência — admitindo a substituição do direito de acesso à educação pelo atendimento ministrado apenas em ambientes “especiais”.

Em seguida, o Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, regulamentou a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispunha sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. No referido documento, a educação especial foi concebida como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, com destaque para a atuação **complementar** da educação especial ao ensino regular (BRASIL, 1999, grifo nosso).

Em 1999, na Guatemala, aconteceu a “Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência e, paralelamente a esse evento no Brasil, que é mais uma vez um país um signatário, ocorreu a promulgação do Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001, que estabeleceu eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência e promover sua plena inclusão e participação na sociedade. Além do compromisso em adotar medidas para garantir a acessibilidade das pessoas com deficiência em todos os setores da sociedade por meio de políticas públicas e programas específicos (BRASIL, 2001).

Seguindo essa perspectiva, ainda em 2001, o Conselho Nacional de Educação - CNE/CEB instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica que traz na redação no seu Art. 3º:

Por **educação especial**, modalidade da educação escolar, entende-se um **processo educacional** definido por uma proposta pedagógica que assegure

recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, **complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns**, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001, grifo nosso).

Ao estabelecer uma comparação entre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência de 1999 e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de 2001, observamos que as Diretrizes ampliam o alcance da educação especial para fornecer atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização, porém, ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, não estimulam a adoção de uma política de educação inclusiva na rede pública de ensino.

No cenário internacional, em 2001, no Canadá, aconteceu a Declaração Internacional de Montreal, com o tema “Sociedade Inclusiva”, que versava sobre identificar e implementar soluções sustentáveis e acessíveis através de planejamento e estratégias interdisciplinares e inclusivas, contribuindo para o desenvolvimento econômico e social, e que todos os setores são responsáveis pelo planejamento inclusivo. Assim, os governos são responsáveis pela implementação de políticas inclusivas e transparência na monitoria, e os princípios do desenho inclusivo devem ser incorporados nos currículos educacionais (APAE, 2001).

Diante da constatação que nossas políticas em educação estão diretamente influenciadas pelos organismos internacionais, Boaventura Santos (2006, p.72) nos diz:

[...] os instrumentos hegemônicos que temos são as semânticas legítimas da convivência política e social. (...) [Isto] é um problema complicado porque se são instrumentos hegemônicos, por definição não vão resolver nossas inquietações, nossas aspirações e não vão conseguir o que desejamos, que é uma sociedade mais justa, reinventar a emancipação social.

Em 2002, ocorreram dois eventos de grande importância: a Lei nº 10.436/02, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras); e a aprovação da Portaria nº 2.678/02 pelo MEC, que regulamenta as diretrizes e normas para o uso, ensino, produção e disseminação do sistema Braille em todas as modalidades de ensino (BRASIL, 2008).

Em 2003, foi lançado o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, implementado pelo MEC/SEESP, o qual, nos anos seguintes, incluiu políticas significativas para a educação especial na perspectiva inclusiva, entre elas, a criação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), que oferecem apoio pedagógico e tecnológico aos alunos com deficiência: o Escola Acessível que atende a inclusão de alunos com deficiência no ensino

regular, com adaptações curriculares e pedagógicas para atender às suas necessidades, formação de professores para atender às necessidades específicas de cada aluno, incluindo capacitação em LIBRAS, a implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S), entre outros (BRASIL, 2008; Moreira 2016).

Consequente, aconteceu a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU, em 2006, também como signatário e, por isso, deve garantir um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que promovam o desenvolvimento acadêmico e social pleno e compatível com a meta da inclusão e participação plena. Além disso, devem ser adotadas medidas para evitar a exclusão de pessoas com deficiência do sistema educacional com base em sua deficiência, e deve ser garantido o acesso ao ensino fundamental inclusivo, gratuito e de qualidade, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem, conforme estabelecido por essa política (BRASIL, 2008).

A Política Nacional da Educação Especial foi reformulada em 2008 e passou a ser então, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. De acordo com Breitenbach (2017), essa política orienta que são os sujeitos da Educação Especial são aqueles que possuem deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, ademais que todos nessa condição devem ser matriculados em escolas regulares e paralelamente receber o Atendimento Educacional Especializado (AEE) oferecido pela escola.

Conforme Breitenbach (2017), para essa orientação possuir força de lei o Decreto nº 6.571/08 foi promulgado, e garantiu o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, desde que estejam matriculados na rede regular de ensino, porém, em 2011, ele foi revogado e alterado por meio do Decreto nº 7.611/11, que, entre as principais mudanças, apontamos a ampliação do conceito de AEE, o estabelecimento da necessidade de realizar o atendimento educacional especializado em articulação com outras políticas públicas, além de definir que o AEE deve ser dirigido apenas para alunos especiais que estão incluídos em turmas comuns. Além disso, o decreto também estabeleceu a criação de salas de recursos multifuncionais para atender simultaneamente alunos com diferentes necessidades especiais.

Acerca da colaboração de organismos internacionais no sistema educativo, Bianchetti (2008) aponta que esses acordos intergovernamentais para melhorar a qualidade da educação não compartilham muitos pontos em comum; pelo contrário, as diferenças presentes nos projetos políticos e modelos sociais dos países envolvidos sugerem que cada um deles

interprete, a partir de sua própria perspectiva e em função de seus próprios interesses e necessidades, a ideia de uma educação de qualidade.

De acordo com o Decreto nº 6.949 (BRASIL, 2009), é responsabilidade da sociedade garantir as condições de acessibilidade que permitam às pessoas com deficiência viver de forma independente e participar plenamente de todos os aspectos da vida comum. Nesse sentido, a educação inclusiva é um direito inquestionável e incondicional. Segundo Moreira (2016, p. 212):

Este princípio fundamentou a construção de novos marcos legais, políticos e pedagógicos da educação especial e impulsionou os processos de elaboração e desenvolvimento de propostas pedagógicas que visassem assegurar as condições de acesso e participação de todos os estudantes no ensino regular.

Em 2013, a LDB passou por alterações no que diz respeito à Educação da Pessoa com Deficiência. A mudança mais notável ocorreu no Artigo 4, inciso III, que foi modificado pela Lei nº 12.796 de 2013. Nessa nova redação, ficou estabelecido que os educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação têm direito ao atendimento educacional especializado gratuito, que deve ser oferecido de forma transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 2013).

Em meio a um cenário de críticas e debates sobre a formulação e reformulação das normas regulatórias e leis, Bianchetti (2008, s/p) nos diz:

[...] a ideia de uma ‘educação de qualidade’ encontra-se originariamente ligada a uma forma de conceber as características e funções que a educação deve possuir e cumprir como ferramenta de formação, para se adaptar às demandas requeridas para reproduzir e potencializar um modelo de desenvolvimento capitalista. Quando o projeto político se afasta dos valores e princípios desse modelo de organização social, o conceito deixa de expressar o sentido originário e se transforma num referente sem conteúdo específico e passível de interpretações, confusões e manipulações. Uma proposta de educação que não se limite a gerar processos de adaptação passiva à estrutura social, mas que proponha formar para interagir ‘em e com’ o mundo e ‘para’ participar dos projetos sociais inclusivos e solidários, não pode ser avaliada com os mesmos critérios utilitaristas que servem para qualificar a qualidade nas sociedades cujas relações sociais empregam a lógica da competência e a sobrevivência do mais apto.

Ao longo desse percurso histórico acerca das Políticas Educacionais em Educação Especial, nos bastidores percorriam a elaboração de uma lei voltada para a inclusão e cidadania das pessoas com deficiência, que começou a ser elaborada no ano 2000, sob o texto do Estatuto

da Pessoa com Deficiência, porém em 2008 foram feitas alterações em seu texto para estar em consonância com o acordo da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência de 2006 aprovada pela ONU, desde então o texto da lei passou por incontáveis discussões e ajustes, até que após 15 anos, foi de fato sancionada, assim em 6 de julho de 2015 é publicada a Lei nº 13.146, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) (BRASIL, 2015).

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) tem como objetivo assegurar e promover a inclusão social e a igualdade de direitos para as pessoas com deficiência. Essa lei aborda diversos pontos fundamentais, como a definição do conceito de pessoa com deficiência, garantindo o acesso a bens e serviços, o direito ao trabalho em condições de igualdade, a acessibilidade em todos os espaços públicos e privados, a prevenção e combate à discriminação direta ou indireta. Além disso, a LBI também estabelece medidas para assegurar a autonomia e a vida independente dessas pessoas, bem como sua representatividade e participação ativa nas decisões que afetam suas vidas (BRASIL, 2015).

Com isso é oportuno lembrar o conceito de Mantoan (2003, p. 22) sobre romper as barreiras da inclusão escolar:

Problemas conceituais, desrespeito a preceitos constitucionais, interpretações tendenciosas de nossa legislação educacional e preconceitos distorcem o sentido da inclusão escolar, reduzindo-a unicamente à inserção de alunos com deficiência no ensino regular. Essas são, do meu ponto de vista, grandes barreiras a serem enfrentadas pelos que defendem a inclusão escolar, fazendo retroceder, por sua vez, as iniciativas que visam à adoção de posições inovadoras para a educação de alunos em geral. Estamos diante de avanços, mas de muitos impasses da legislação.

Em suma, é necessário reconhecer que garantir o direito à educação para as pessoas com deficiência exige esforços constantes e conjuntos, envolvendo tanto a sociedade civil quanto o Estado, em prol da construção de uma educação inclusiva e acessível a todos. Logo a existência de uma legislação regulamentadora é importante, no entanto, é necessário que elas estejam presentes não apenas no âmbito teórico, mas também na prática.

3.3 Perspectiva inclusiva da Educação Especial no Estado do Maranhão

A trajetória histórica das pessoas com deficiência é marcada por um percurso de exclusão e marginalização devido à suposta improdutividade desses corpos, que, a partir de

uma concepção evolutiva, determinou o entendimento de capacidade nos conceitos de normalidade.

Nesse sentido, a deficiência é vista como parte de uma produção social diretamente ligada ao processo de produção inserido na sociedade moderna globalizada, já que a educação é considerada um modelo formal que atende às necessidades do mercado. Adriana Laplane (2004) aponta que durante “[...] o processo de educação formal, uma parte dos alunos é promovida e atravessa os vários níveis, outra é marginalizada e outra parte é definitivamente excluída”. Maldonado-Torres (2007) entende essa exclusão como uma ‘colonialidade do ser’, que viola o sentido de alteridade humana.

José Bueno (1993, p.56) explica que, na construção histórica da sociedade moderna, o cientificismo neutro classificou as pessoas com deficiência como diferentes da espécie, abreviando a educação especial como “[...] um esforço da moderna sociedade democrática de integração desses sujeitos intrinsecamente diferentes ao meio social”.

Rita Figueiredo (2008) destaca que a universalização do ensino exclui e segrega os grupos considerados fora do padrão, acarretando uma naturalização do fracasso escolar. Somente após a Declaração de Salamanca (1994) entendeu-se a necessidade de uma educação que esteja em conformidade com os direitos humanos, promovendo uma reestruturação da educação especial. A partir disso, a educação especial encontrou a possibilidade de apresentar-se em uma perspectiva inclusiva.

Rosana Glat (2007) afirma que a Educação Inclusiva é mais do que uma proposta educacional, mas uma nova cultura escolar:

A Educação Inclusiva significa um novo modelo de escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimento de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem. Para tornar-se inclusiva a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, e rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem. (Glat, 2007, p. 16).

No entanto, Mantoan (2003, p. 14) adverte sobre a importância de se conceber uma educação inclusiva que questiona as práticas de integração radicais e sistemáticas, visto que a educação inclusiva deve ter um “[...] caráter global de cidadania plena, livre de preconceitos, que reconhece e valoriza as diferenças”. Nessa perspectiva, a educação inclusiva requer que todos sejam participantes desse processo.

É importante salientar que a educação especial na perspectiva inclusiva não se limita à inclusão de pessoas com deficiência no ambiente escolar, mas também envolve um conjunto de métodos e técnicas que permitem o acesso ao conhecimento de acordo com as suas diversidades. Nesse contexto, a inclusão requer mudanças para além das adaptações físicas no ambiente escolar, pois o sistema escolar brasileiro foi historicamente construído de forma excludente.

Superar o sistema tradicional de ensinar é um propósito que temos de efetivar com toda a urgência. Essa superação refere-se ao “que” ensinamos aos nossos alunos e ao “como” ensinamos, para que eles cresçam e se desenvolvam, sendo seres éticos, justos, pessoas que terão de reverter uma situação que não conseguimos resolver inteiramente: mudar o mundo e torná-lo mais humano. Recriar esse modelo tem a ver com o que entendemos como qualidade de ensino (Mantoan, 2003, p. 34).

Analisando a situação regional, as políticas estaduais da Educação Especial no Maranhão foram oficialmente estabelecidas na década de 1960. De acordo com Mariza Carvalho (2017), o atendimento às pessoas com deficiência auditiva teve início na rede pública de ensino por meio da Portaria nº 423/69, que criou o Projeto Plêiade de Educação de Excepcionais vinculado ao Departamento de Educação Primária, da Secretaria de Estado dos Negócios de Educação e Cultura, marcando o início oficial da Educação Especial da rede pública no Estado do Maranhão. Carvalho (2017) também destaca que, naquela época, as classes especiais eram compostas por professoras que recebiam formação técnico-pedagógica por meio da coordenação do projeto. Esse método, por sua vez, gerava uma segregação dentro do sistema educacional.

Na década de 1970, a educação especial foi expandida para os municípios de Codó, São José de Ribamar e Pinheiro, que já contavam com professores especializados. Em seguida, na década de 1980, foi criado o Centro de Ensino Especial Helena Antipof, que oferecia ensino pré-profissionalizante aos alunos oriundos de classes especiais. Assim, a partir da criação do Decreto nº 186/84, foram criadas classes para alunos com "aprendizagem lenta", sendo uma classe em São Luís e duas classes no interior do Estado.

Somente duas décadas após a implantação da educação especial pelo governo estadual no Maranhão é que a prefeitura municipal de São Luís vinculou a Secretaria Municipal de Educação - SEMED à área de Educação Especial.

No ano 2000, o Governo estadual inaugurou em São Luís os Centros de Apoio Pedagógico - CAP, que têm como objetivo ser um centro de referência que oferece apoio

pedagógico e complementação didática para pessoas com deficiência visual. Cabe destacar que, em 2002, o Governo do Estado do Maranhão passou a reconhecer a Educação Especial como parte componente da Educação Básica, instituindo as Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica do Estado. Diante desse novo cenário que foi apresentado dentro da Educação Especial do Estado, a expectativa era superar o sistema de ensino tradicional, fragmentado e excludente.

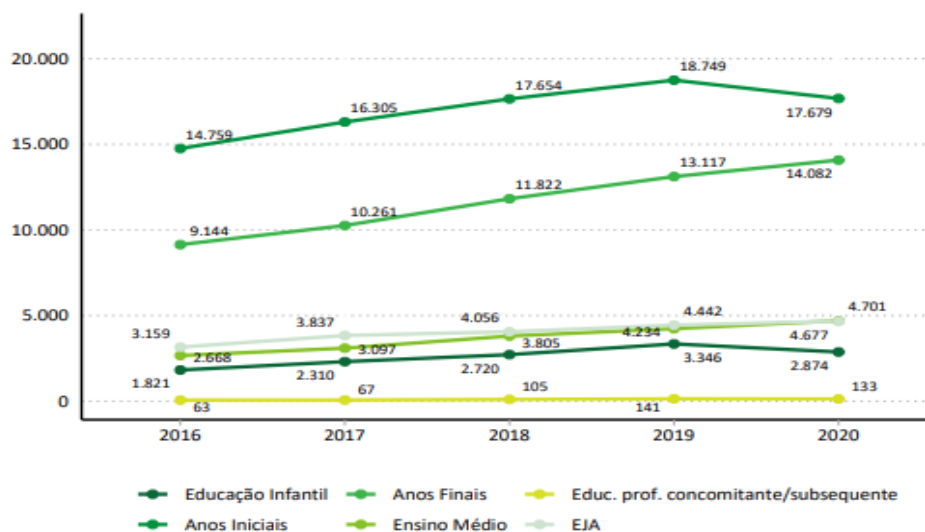
No entanto, apesar dos esforços, Maria Nilza Quixaba (2011) destaca que os projetos no setor educacional não se articulavam com a Educação Especial em um nível estadual e até mesmo nacional, pois a Educação Básica articulou seus projetos de forma independente dos projetos que envolviam a Educação Especial, resultando em uma desarticulação intersetorial. Desse modo, nos anos posteriores, outras medidas inclusivas foram adotadas, como o Atendimento Educacional Especializado por meio do Decreto nº 6.571 de 2008, assim como a criação das Salas de Recurso Multifuncionais mencionadas no Plano Nacional de Educação em 2007, e instituída por meio do Decreto nº 7.611, de 2011.

É notável, ao observar essa trajetória histórica, que as políticas implementadas na área de educação especial no Estado do Maranhão foram influenciadas por fatores políticos, econômicos, sociais e culturais. Sobre esse aspecto, Quixaba (2011) ressalta:

O que vemos é que a democratização da educação para as pessoas com deficiência está acontecendo, porém, não na sua integralidade, principalmente nos municípios mais distantes. Outra questão é a qualidade deste ensino, pois a inquietação não se restringe apenas em tornar acessíveis os serviços; há que ser garantida a qualidade. De todo modo, é contraditório pensar na democratização da Educação Especial em um contexto marcado pela exclusão. A importância da política e dos aspectos legais que amparam o direito de todos (as) à educação é inegável, mas reafirmamos que é necessário que se adotem medidas mais eficazes de efetivação dessas políticas.

A seguir, apresentamos (Gráfico 01) que faz a comparação do número de matrículas na educação especial no estado nos anos de 2016 e 2020:

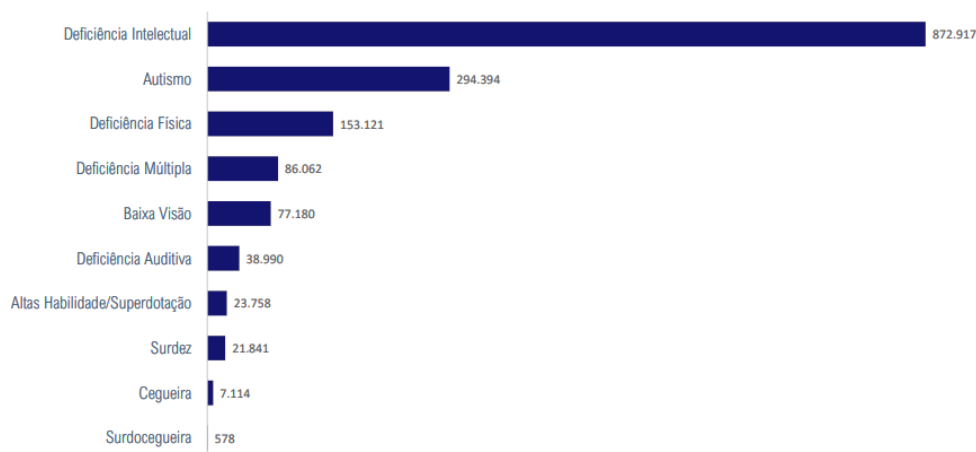
Gráfico 1 - Quantidade de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades, matriculados em turmas regulares ou especiais exclusivas no Maranhão durante o período de 2016 a 2020



Fonte: Censo Escolar, 2021.

Conforme o Censo Escolar 2021 (MEC/INEP), o Maranhão registra os seguintes índices de alunos da educação especial inseridos (classe comum): 97,9% na Educação Infantil, 96,2% no Ensino Fundamental e 100,0% no Ensino Médio. Outro dado fornecido pelo Censo Escolar 2021 (MEC/INEP), aponta que existem quase 80 mil alunos com baixa visão na rede de ensino público:

Gráfico 2 - Matrícula na educação especial por tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação - Brasil 2021



Fonte: Censo Escolar, 2021.

Sob essa ótica, percebemos que a educação das pessoas com deficiência é um fenômeno social complexo que a cultura capitalista neoliberal da sociedade moderna gerou através de estruturas econômicas que revelam condições excludentes, uma vez que a educação universal, originalmente, é um projeto da modernidade que contempla a escolarização como um dos principais meios para a inclusão do indivíduo na sociedade, para que ele seja incorporado e, conseqüentemente, disponível no mercado de forma ativa e produtiva.

No Maranhão, a educação especial em uma perspectiva inclusiva possui uma história recente e, embora apresente medidas na esfera das políticas sociais, de acordo com Quixaba (2011), a cultura escolar inclusiva está vinculada ao momento político-ideológico, ou seja, as lógicas globais de dominação ainda submetem os corpos com deficiência a uma categoria de opressão social.

Assim sendo, a educação especial sob uma abordagem inclusiva deve ser considerada uma prioridade para além do âmbito educacional, uma vez que suas necessidades envolvem as esferas político-sociais, práticas e representativas das pessoas com deficiência. Portanto, é crucial compreender a educação especial de maneira inclusiva e não a limitar a uma possibilidade de exclusão social que atenda às lógicas formais de controle. Além disso, é possível observar uma relação entre o corpo e a geopolítica, uma vez que certos corpos estão sujeitos a epistemes padronizadas e são excluídos do contexto inclusivo. Nessa perspectiva, Mignolo (2017, p. 6) assinala que “[...] a geopolítica e a corpo-política (entendidas como a configuração biográfica de gênero, religião, classe, etnia e língua) da configuração de conhecimento e dos desejos epistêmicos foram ocultadas [...]”. Ou seja, as pessoas quando não se encaixam nos padrões normativos impostos pela ideologia dominante são marginalizadas, resultando em rejeição por parte dos indivíduos considerados “normais”.

Reconhecer a diversidade de corpos e seus significados positivos é crucial para progredir e desenvolver a inclusão. Não apenas barreiras físicas impõem a normatização do corpo, mas também as práticas sociais que tendem a menosprezar e marginalizar o sujeito cujo corpo diverge da norma. Portanto, tornar um ambiente acessível e inclusivo significa proporcionar maior autonomia para a vida pessoal de um indivíduo, permitindo independência e cidadania, além de reduzir a necessidade de apoio institucional. É inegável que a eliminação de barreiras eleva o nível de bem-estar, e, por isso, as políticas de inclusão devem ser cuidadosamente examinadas. Relacionado a esse movimento de prática inclusiva Mantoan (2001, s/p) destaca:

O movimento inclusivo, nas escolas, por mais que seja ainda muito contestado, pelo caráter ameaçador de toda e qualquer mudança, especialmente no meio educacional, é irreversível e convence a todos pela sua lógica e pela ética de seu posicionamento social. A inclusão está denunciando o abismo existente entre o velho e o novo na instituição escolar brasileira. A inclusão é reveladora dessa distância que precisa ser preenchida com as ações concretas. Assim sendo, o futuro da educação inclusiva está, ao nosso ver, dependendo de uma expansão rápida dos projetos verdadeiramente imbuídos do compromisso de transformar a escola, para se adequar aos novos tempos. Em uma palavra, o desafio da inclusão está desestabilizando as cabeças dos que sempre defenderam a seleção, a fragmentação do ensino em modalidades, as especializações e especialistas, o poder das avaliações, da visão clínica do ensino e da aprendizagem. E como não há bem que sempre ature, está sendo difícil manter resguardados e imunes às mudanças todos os que colocam nos alunos a incapacidade de aprender.

Assim, entendemos que a perspectiva inclusiva nas instituições educacionais requer alterações não apenas no âmbito pedagógico, mas também nos aspectos estruturais, físicos e políticos, uma vez que o sistema educacional deve fomentar a integração e inclusão de todos os seus membros. Tal como estabelecido pela LBI, em seu Artigo 27º:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação. (BRASIL, 2015, p. 12).

Nesse sentido, para que seja praticada a garantia desse direito, é necessário que sejam realizadas mudanças profundas no sistema educacional, tanto em aspectos pedagógicos quanto em estruturais, políticos e culturais no sistema que está ancorado em uma colonialidade do poder que invisibiliza e não valoriza a heterogeneidade dos corpos a fim de possibilitar a integração e inclusão de todas as pessoas, independentemente de suas habilidades ou deficiências.

4 EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA EM PAÇO DO LUMIAR

A educação inclusiva é uma modalidade de ensino que busca incluir alunos com deficiência em escolas regulares, proporcionando-lhes o acesso ao conhecimento e à convivência com os demais estudantes. Diante disso, este capítulo tem como objetivo analisar a política municipal de inclusão e a legislação de Paço do Lumiar, Plano Municipal de Educação decênio (2014-2023), bem como descrever a participação da Secretaria Municipal de Educação nesse processo e relatar a observação da estrutura e equipagem da Sala de Recursos Multifuncionais e Atendimento Educacional Especializado. Ademais, analisar a aplicação dos questionários para a gestão do município e ao corpo docente. Os resultados da pesquisa serão discutidos e analisados para entender a situação da Educação Especial Inclusiva em Paço do Lumiar e quais serão as medidas necessárias para aprimorar a política educacional na cidade.

4.1 Plano Municipal de Educação: política municipal de inclusão

A política municipal de inclusão de Paço do Lumiar está definida no Plano Municipal de Educação com objetivo de promover a educação inclusiva e garantir o acesso e a permanência dos alunos com deficiência e necessidades educacionais específicas nas escolas regulares. Será que, por meio de ações como a capacitação dos professores e a criação de salas de recursos, o município tem buscado atender às necessidades dos alunos e garantir o seu desenvolvimento? Nesse item, apresentaremos os aspectos relevantes do plano para nossa investigação, assim como a descrição do campo de investigação, o perfil dos participantes e o contexto das práticas educacionais no município. Os instrumentos de investigação foram utilizados para responder a seguinte questão: em relação à meta 4 conforme a redação do Plano Municipal de Educação 2014/2023 de Paço do Lumiar que almeja garantir para a população de 4 a 17 anos, atendimento aos alunos com deficiência com objetivo de atingir, em 5 anos pelo menos 70% da demanda e até o final da década a sua universalização nas escolas da rede regular de ensino, nessa perspectiva as metas foram alcançadas?

4.2 O Plano Municipal de Educação de Paço Do Lumiar: estrutura, metas e compromissos com a inclusão educacional

O Plano Municipal de Educação (PME) é um documento que organiza a política educacional de uma região, estabelecendo orientações, objetivos, metas e estratégias de

implementação com a finalidade de garantir a manutenção e o desenvolvimento da educação em seus diversos níveis, etapas e modalidades, de tal modo que seu principal objetivo é assegurar uma educação de qualidade e com responsabilidade social.

Em 15 de dezembro de 2014, foi aprovada a Lei nº 637/2014, conhecida como Plano Municipal de Educação de Paço do Lumiar (PME). Este plano, com vigência de 10 anos, abrange o período de 2014 a 2023. A responsabilidade pela execução e avaliação do PME é atribuída à Secretaria Municipal de Educação.

Nesse sentido, o Plano Municipal de Educação de Paço do Lumiar segue as Diretrizes do Plano Nacional que são: erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, superação das desigualdades educacionais, formação para o trabalho e para a cidadania, promoção da gestão democrática, aplicação de recursos públicos, valorização dos profissionais da educação, respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental [...]

[...] **A elaboração deste documento com a participação popular representa um marco na história da educação municipal, por tratar-se do primeiro PME em cinquenta e três anos de emancipação política do município.** Este contribuirá para o fortalecimento do sistema municipal de educação, do regime de colaboração entre os entes federados e a efetividade de uma política de estado que favoreça a continuidade das ações planejadas para a educação municipal nos próximos dez anos (PME, 2014, p. 11).

Sobre a educação para alunos com deficiência é citada pela primeira vez no PME em:

A LDB também afirma no artigo 4º que é dever do Estado promover o atendimento especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino. O que deixa claro o dever de oferecer uma educação gratuita aos portadores de necessidades especiais nas escolas, desde a Educação Infantil (PME, 2014, p. 15).

O PME 2014-2023 apresenta uma seção para falar sobre modalidade Educação Especial, o Plano aponta que a população luminense, segundo o IBGE (2010) era de estimadamente 105.121 habitantes e desses, em torno de 25.200 são pessoas com algum tipo de deficiência, no entanto, o Censo escolar 2013 aponta que apenas 344 estudantes estavam no ensino público, representando um atendimento insignificante de 1,4% da população, os dados do Plano em 2013 apontam também que haviam em 28 estudantes com deficiência visual na Rede, sem distinção entre cegueira ou baixa visão.

O compromisso em firmar uma força tarefa para a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial aparece em destaque no Plano, ressaltando o fortalecimento de estratégias que contemplem:

- [...] a expansão da oferta da educação inclusiva;
- Atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais;
- Construção de salas de recursos multifuncionais;
- Parcerias institucionais (saúde, esporte e lazer, assistência social, direitos humanos);
- Adequação do espaço físico e a utilização apropriada dos recursos;
- Alfabetização bilingue para alunos surdos e aprendizagem do código Braille para alunos cegos;
- Cursos de formação continuada para professores em: Braille, Libras, Soroban, Deficiência intelectual, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação e tecnologia assistiva;
- Transporte escolar acessível aos alunos (PME, 2014, p. 41).

O PME de Paço do Lumiar possui 18 metas, porém destacamos a META 4, que é o objeto da nossa análise:

Garantir, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos (às) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a atingir, em cinco anos, pelo menos a 70% da demanda e até o final da década a sua universalização nas escolas da rede regular de ensino, garantindo o atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais ou em Centros de Atendimento Educacional Especializado, públicos ou comunitários, confessionais ou filantrópicos sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público (PME, 2014, p. 62).

Nesse sentido, o plano elenca vinte e uma (21) estratégias para otimizar a aplicação dessa política pública, para nossa pesquisa levamos em consideração as seguintes estratégias:

4.3 Expandir a oferta da Educação Inclusiva para os alunos público-alvo da Educação Especial de forma a garantir a sua universalização nas escolas da rede regular de ensino.

4.8 Assegurar, em parcerias com o serviço de saúde a aplicação de testes de acuidade visual e do teste da orelhinha, no sentido de detectar problemas visuais e auditivos a fim de favorecer o atendimento na estimulação essencial;

4.9 Construir salas de recursos multifuncionais para garantir a ampliação do Atendimento Educacional Especializado.

4.13 Assegurar [...] o aprendizado do Sistema Braille para os alunos cegos, além de garantir nas escolas da rede municipal onde houver público-alvo um professor de Braille e uma equipe multiprofissional itinerante;

4.14 Garantir recursos financeiros para a oferta de cursos de formação continuada em Braille, Libras, Soroban, Tecnologia Assistiva, Estimulação Precoce, atividades de vida autônoma, deficiência intelectual, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação e aos docentes das escolas públicas municipais e conveniadas, a partir do 1º ano de vigência deste PME (PME, 2014, p. 64).

Desse modo, utilizamos esses elementos para fazer a análise dos dados coletados e discuti-los de acordo com o previsto no plano.

4.3 O método da pesquisa

De acordo com objetivo da pesquisa que é analisar o Plano Municipal de Educação Decênio 2014/2023 de Paço do Lumiar/MA e verificar a aplicabilidade do plano na educação aos alunos com deficiência visual (baixa visão) na perspectiva dos estudos decoloniais, delineamos assim esse estudo como uma investigação de uma abordagem qualitativa de natureza bibliográfica e documental. A pesquisa documental está alinhada com o nosso objetivo de explorar fontes documentais (Gil, 1999) e bibliográfica, pois pesquisa bibliográfica envolve o levantamento de referências teóricas publicadas em meios escritos e eletrônicos, como livros e artigos científicos, para entender o que já foi estudado sobre um assunto. É essencial no início de qualquer trabalho científico e, em alguns casos, constitui a base de toda a pesquisa, focando em coletar informações ou conhecimentos prévios sobre um problema (Fonseca, 2002).

O método de procedimento será exploratório-descritivo. Pois de acordo com Gil (1999), a pesquisa exploratória busca principalmente desenvolver, esclarecer e ajustar conceitos e ideias, visando à formulação de problemas de maneira mais precisa. Esses tipos de pesquisa são mais flexíveis no planejamento, uma vez que são elaboradas para fornecer uma visão geral e aproximativa sobre um determinado fato e descritiva, pois tem como objetivo descrever as características de uma determinada população ou fenômeno, além de estabelecer relações entre variáveis.

Assim, para a amostra de participantes da coleta de dados, foram aplicados questionários com questões abertas e fechadas a um total de 12 participantes, sendo sete docentes que trabalham com alunos que possuem baixa visão em 2023, três são referentes a equipe gestora das escolas que possuem esse público e dois são do Departamento Educacional Especializado/SEMED, responsável pelos dados da educação especial inclusiva do município.

Tendo em vista que o universo da pesquisa será o Plano Municipal de Educação Decênio 2014/2023 (PME), Lei n° 637/2014, de Paço do Lumiar/MA, dando destaque ao atendimento dos alunos com baixa visão. Ademais, realizamos uma observação do Plano na perspectiva da educação inclusiva dos alunos com baixa visão e levamos em consideração os seguintes eixos: Educação Inclusiva; Direito à Diversidade; Escola Acessível; Salas de Recursos Multifuncionais na rede municipal. Para isso, consideramos seis aspectos:

- a) Infraestrutura escolar, acessibilidade urbanística, arquitetônica, mobiliários, equipamentos, transporte, comunicação e informação para o acesso dos estudantes público-alvo da educação especial;
- b) Projeto político pedagógico das Unidades de Ensino voltado para Educação especial dos estudantes com baixa visão;
- c) Formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- d) Adaptação curricular, metodologia e avaliações diferenciadas aos estudantes com baixa visão;
- e) Salas de Recursos Multifuncionais e o Atendimento Educacional Especializado – AEE;
- f) Democratização do ensino com qualidade no acesso e na permanência dos estudantes com baixa visão em sua diversidade e peculiaridade na aprendizagem.

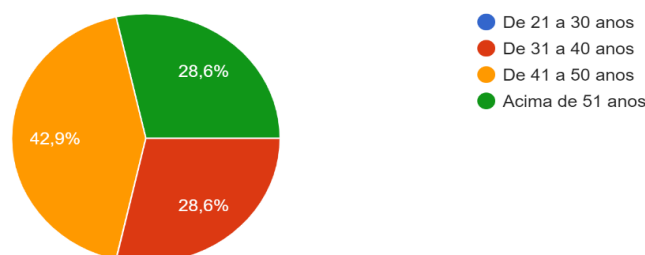
Sendo assim, quanto aos instrumentos de coleta de dados, faremos a aplicação de questionários semiabertos, realizadas por meio virtual com os participantes, além da análise documental referentes ao PME 2014/2023, legislações específicas e relatórios da gestão escolar relacionados ao tema.

4.4 Apresentação dos dados coletados

4.4.1 Docentes

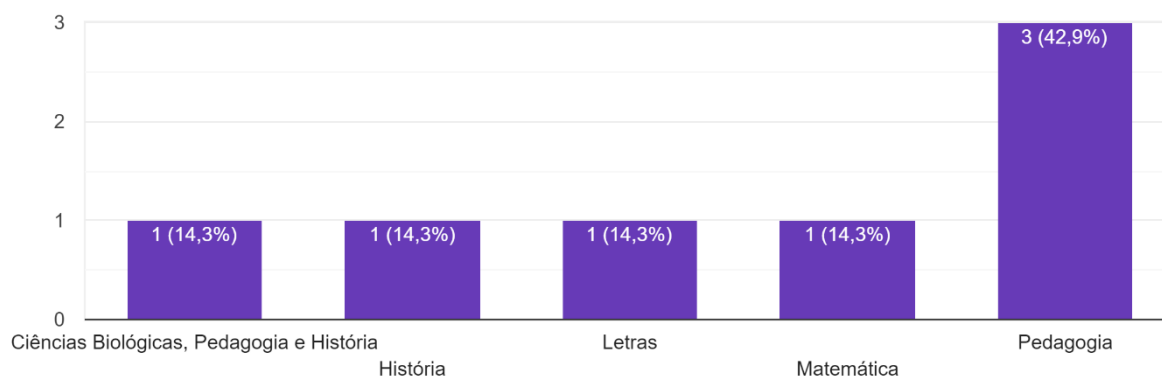
A pesquisa foi realizada com 7 (sete) docentes que atuam diretamente com alunos que possuem baixa visão, sendo assim o perfil desses participantes foi delineado da seguinte maneira:

Gráfico 3 - Perfil etário dos participantes



O perfil demonstra que a maior parte dos docentes possui acima de 41 de idade, enquanto em relação ao nível de escolaridade todos os docentes responderam que possuem graduação de nível superior sendo elas dispostas da seguinte maneira:

GRÁFICO 4 - Área de graduação dos participantes



Desse modo, podemos observar que os estudantes com baixa visão no município de Paço do Lumiar se concentram entre os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental.

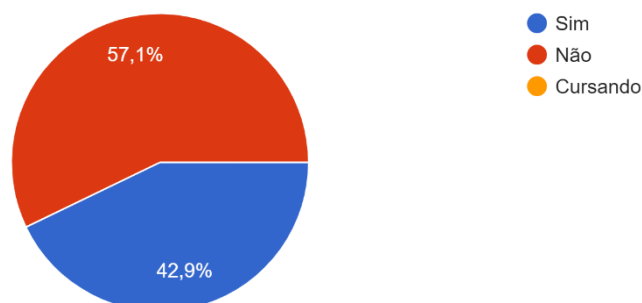
Sobre formações continuadas, seis participantes responderam que possuem cursos de curta duração na área da específica da Educação Especial/Inclusiva, os cursos realizados são:

1. Autismo, Educação Especial;
2. Espectro autista;
3. TEA, TDHA;
4. Educação Especial, Libras, Administração, Gestão Escolar;
5. Psicopedagogia;
6. Psicopedagogia.

É possível observar que a maioria dos docentes apontaram cursos relacionados à Educação Especial ou Inclusiva. Indicando assim uma tendência na busca do conhecimento para atender às necessidades de alunos com diferentes tipos de deficiência, transtorno do neurodesenvolvimento ou aprendizagem.

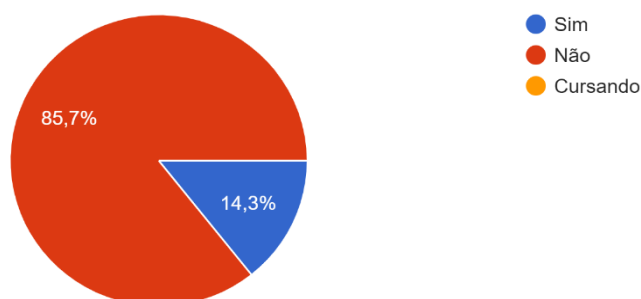
Relacionado a cursos específicos sobre educação para pessoas com deficiência visual a pesquisa aponta:

Gráfico 5 -Participantes que possuem curso em deficiência visual



Assim, três (3) dos docentes responderam que possuem cursos em Educação Especial, Libras, Deficiência Visual e Braille. Relacionado à especialização em Educação Especial Inclusiva, apenas um dos docentes possui.

Gráfico 6 -Participantes com especialização em Educação Especial Inclusiva



Relacionado a pós-graduação no que se refere a mestrado e doutorado os docentes responderam que não possuem.

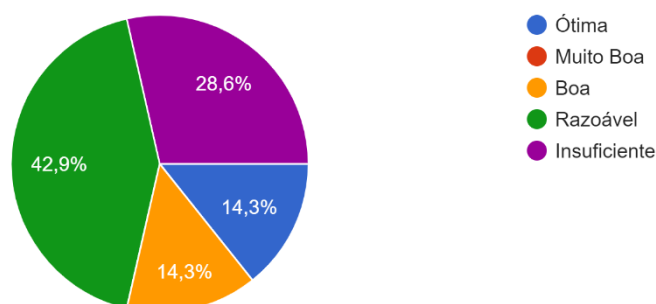
Quanto a atuação profissional dos docentes perguntamos em relação ao tempo de trabalho na docência, o tempo de atuação na Rede de ensino em Paço do Lumiar, o tempo de trabalho com os alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE) e em relação a outros tipos de atividade profissional desenvolvida com os estudantes PAEE ao longo da carreira, desse modo levantamos na pesquisa que o tempo de trabalho dos docentes varia bastante, com um intervalo de 10 a 32 anos, indicando um corpo docente experiente na educação, enquanto que o tempo de trabalho na Rede municipal de Paço do Lumiar varia de 2 a 32 anos, sobre o trabalho com estudantes PAEE, três docentes possuem mais de dez anos atuando com esse público, enquanto que dois apontaram incerteza em relação ao tempo.

Três participantes citaram que quanto às atividades realizadas com estudantes PAEE, trabalham com atividades práticas e lúdicas, atividades diferenciadas, embora falte capacitação adequada e atendimento individual especializado, enquanto dois participantes responderam que não desenvolvem outros tipos de atividades.

Quadro 3 - Concepção dos Docentes em Relação a Educação Especial Inclusiva

Participantes 1	Algo que precisa ser mais amplamente trabalhado com os docentes
Participante 2	A educação especial é um importante instrumento para reduzir desigualdades e barreiras que atrapalham o desenvolvimento educacional e social de pessoas com alguma deficiência ou alta habilidade.
Participante 3	Deveria ter curso de aperfeiçoamento para os docentes.
Participante 4	É extremamente necessária
Participante 5	A Educação especial se concentra em atender às necessidades de alunos com deficiências, a educação inclusiva busca ir além, promovendo um ambiente educacional que acolha a diversidade em todas as suas formas. No entanto, a educação inclusiva que temos nas escolas públicas, precisa urgentemente de uma intervenção. Pois as escolas são obrigadas a encher as salas de aula com crianças especiais e não dispõe de recursos humanos suficientes para atender tais crianças.
Participante 6	Que respeita o diferente.
Participante 7	Além do professor titular capacitado, tenha o tutor devidamente capacitado.

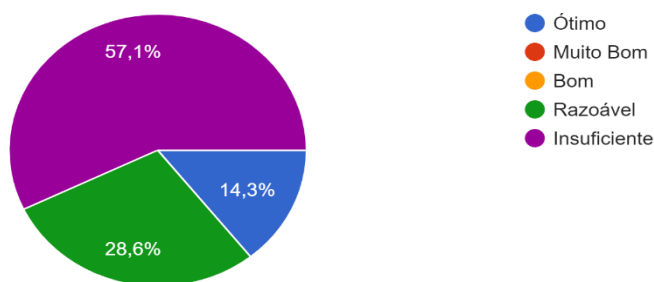
Sobre a participação dos estudantes PAEE, das famílias e da comunidade na elaboração dos projetos e programas desta UEB/Semed/ no período de 2014 a 2023 os docentes analisaram como:

Gráfico 7 - Participação de estudantes PAEE, famílias e comunidade nos projetos da UEB SEMED (2014-2023)**Quadro 4** - Justificativa dos Participantes

Participante 1	Precisa melhorar
Participante 2	Não participei de nenhum projeto
Participante 3	A escola que trabalho, sempre disponibiliza na medida do possível, meios para as famílias das crianças especiais participarem de sua vida escolar. Mas o erro é sistêmico, pois necessitamos de apoio, tutores, cuidadores e recursos pedagógicos também.
Participante 4	Sempre aberta para discussões
Participante 5	Falta mais informação família/Escola

Perguntados sobre como avaliam o reflexo do Plano Municipal de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva, desenvolvidos pela SEMED no período de 2014 a 2023 os participantes demonstram:

Gráfico 8 – O reflexo do Plano Municipal de Educação no período de (2024 – 2023)



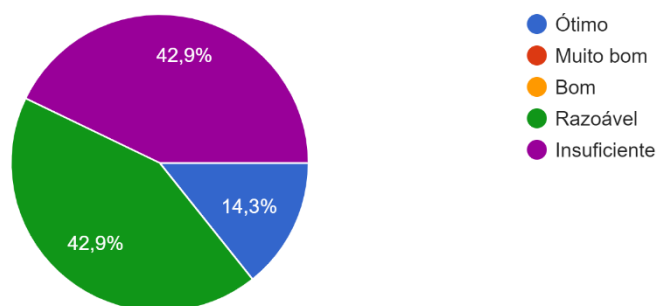
QUADRO 5 - Justificativa sobre o Reflexo do PME na Educação Inclusiva

Participante 1	É preciso avançar
Participante 2	Na minha opinião a inclusão é uma ação perfeitamente possível, e até vantajosa para as crianças especiais e para as ditas normais, mas precisa ser oferecida formação e apoio para que essas crianças tenham verdadeiro acesso à educação e para que não seja um entrave a todos os estudantes.
Participante 3	Precisando de melhorias.
Participante 4	Falta mais suporte, material e de pessoas.

Em relação ao Programa da Sala de Recursos Multifuncionais, 3 dos participantes consideram o programa insuficiente, 2 o consideram bom, 1 o consideram razoável e 1 o consideram ótimo.

Sobre a Sala de Recursos Multifuncionais, os participantes expressaram diversas opiniões. O participante 1 argumenta que “deveria ter em todas as escolas”. O participante 2 menciona que “nunca fui contemplada”. O participante 3 questiona: “A sala de recursos é maravilhosa, mas onde está o pessoal suficiente para atender a todos que precisam desse espaço?”. O participante 4 informa que sua escola não possui tais salas e o participante 5 as considera insuficientes.

Em relação ao reflexo do Plano Municipal de Educação na perspectiva da Educação Inclusiva, os participantes em maioria apontam como insuficiente ou razoável, de acordo com gráfico.



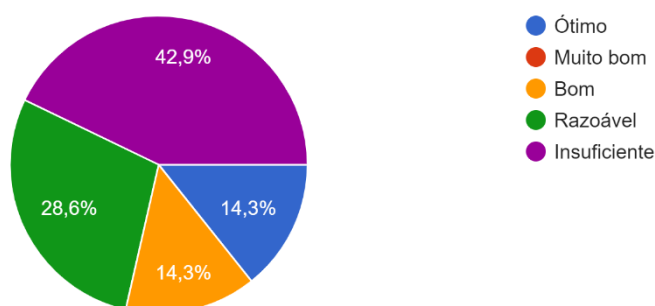
As justificativas fornecidas pelos participantes destacam algumas necessidades específicas. O participante 1 menciona que “precisa de mais capacitação”. O participante 2 enfatiza a importância de “incluir, mas oferecer suporte para quem vai receber as crianças especiais e trabalhar para que essas crianças possam se desenvolver no processo de ensino-aprendizagem apesar de suas limitações”. O participante 3 afirma que “precisa ser mais habilitado”, enquanto o participante 4 observa que “falta mais profissionais”.

Ao serem perguntados sobre o reflexo do PME 2014/2023 e seus impactos na democratização do acesso ao ensino de qualidade no ensino fundamental e nas práticas pedagógicas, 3 dos participantes consideram o reflexo insuficiente, 1 razoável, 1 bom, 1 muito bom e 1 ótimo.

Os participantes justificaram suas respostas com os seguintes comentários: O participante 1 observa que “a democratização do ensino é lindamente apresentada nos planos do nosso país em geral”. O participante 2 menciona que os “alunos são mais trabalhados”. O participante 3 destaca que “tivemos alguns projetos para completar a grade curricular”.

Quanto ao impacto do Plano Municipal de Educação (2014-2023) na infraestrutura e acessibilidade das UEBs para inclusão de estudantes com necessidades especiais e baixa visão:

Gráfico 10 – O reflexo do PME na perspectiva da Educação Inclusiva para os estudantes com baixa visão



Os participantes ainda destacaram que “precisa de mais apoio” e “nem todas as escolas tem o suporte necessário.”

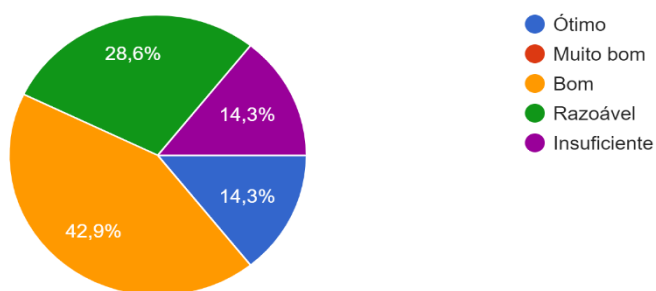
Ao serem perguntados sobre como avaliam a oferta de material didático acessível para estudantes com deficiência visual no período de 2014-2023, 57,1% dos participantes avaliaram como insuficiente, enquanto 28,6% avaliaram como razoável e 14,3% como ótimo.

Os participantes comentaram suas percepções sobre o assunto: O participante 1 afirmou que “eu nem sabia que existe algo relacionado a baixa visão”. O participante 2 mencionou que “mesmo possuindo material didático, precisamos de pessoal para executar”. O participante 3 destacou que os materiais devem ser “com materiais lúdicos”. Por fim, o participante 4 disse que “não tive acesso a esses materiais”.

Em relação à formação de docentes para o Atendimento Educacional Especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar em suas respectivas Unidades de Educação Básica, 4 participantes (57,1%) indicaram que a formação é insuficiente, enquanto 1 participante (14,3%) a avaliou como razoável, 1 participante (14,3%) como boa e 1 participante (14,3%) como ótima.

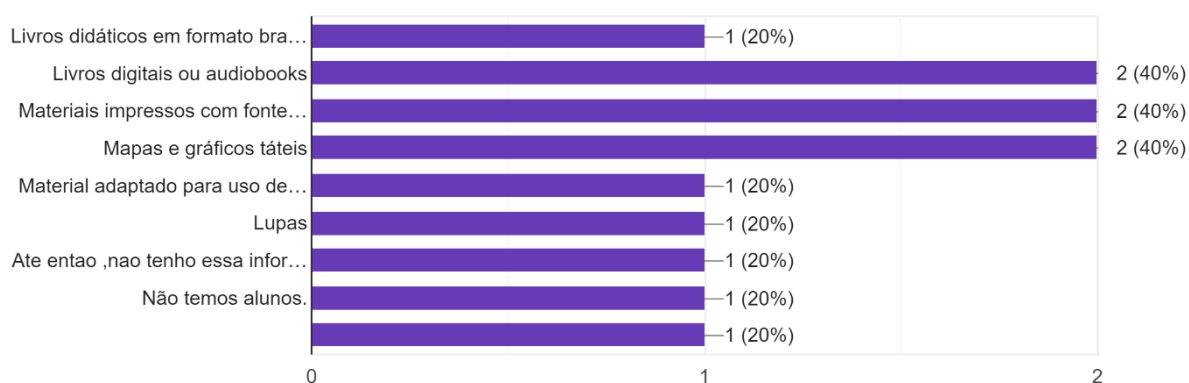
Sobre a valorização e ao plano de carreira dos docentes da SEMED durante a execução do Plano Municipal de Educação, no período de 2014 a 2023:

Gráfico 11 – O reflexo do PME na perspectiva da Educação Inclusiva no plano de carreira dos docentes



No que diz respeito aos materiais e recursos disponibilizados para os estudantes com deficiência visual:

Gráfico 12 – Quantidade de materiais acessíveis que são disponibilizados para os estudantes com deficiência visual



Sobre os desafios no processo de implementação do Plano Municipal de Educação na perspectiva da Educação Inclusiva para alunos com deficiência visual, foram mencionados: “vários”, “desconhecimento total”, “nunca atendi pessoa com deficiência visual”, “estamos nos passos iniciais” e “temos que saber quantos alunos temos”.

Em relação às sugestões para aprimorar as ações inclusivas para estudantes com deficiência visual no próximo Plano Municipal de Educação, os participantes ofereceram algumas alternativas. Alguns não tinham sugestões específicas, enquanto outros enfatizaram a necessidade de “receber capacitação”, “acesso a audiovisual, impressos com braille e apoio efetivo na sala de aula”, “mais informações aprimorativas” e “formação dos professores”.

Sobre a possibilidade de aprimorar o Plano Municipal de Educação na perspectiva da Educação Inclusiva incorporando princípios do pensamento decolonial, as respostas variaram. Alguns participantes acreditam que sim, respondendo afirmativamente com “sim”, “sim, com

mais habilidades” e “sim, com qualificação dos professores”. Outros expressaram incerteza ou falta de capacitação para o programa, com respostas como “nunca fui capacitado para esse programa” e “não sei”.

Por fim, os participantes registraram outras considerações sobre o reflexo do Plano Municipal de Educação na perspectiva da Educação Especial Inclusiva de Paço do Lumiar, no período de 2014-2023, especialmente no que se refere aos alunos com baixa visão. As considerações incluíram: “sem considerações”, “precisa ser atuante”, “treinamentos e mais dedicação” e “saber quantos são”.

4.4.2 Gestoras Escolares

Escolhemos para participar da pesquisa os gestores das escolas que possuem alunos com baixa visão na Rede municipal de Paço do Lumiar, a seguir apresentamos o perfil dos gestores, bem como sobre o tempo que atuam na educação pública municipal, a relação que possuem com a Educação Especial Inclusiva e o reflexo do PME nos aspectos relacionados à gestão escolar.

Para a realização desta pesquisa, foram feitos convites a 6 sujeitos envolvidos na gestão escolar que possuem alunos com baixa visão. Destes, apenas três aceitaram o convite para participar da pesquisa. Essa taxa de resposta é relevante para entender o contexto dos dados apresentados e pode influenciar a interpretação dos resultados. O perfil dos participantes da equipe gestora é apresentado a seguir:

Dos participantes, dois possuem entre 41 e 51 anos, e um tem mais de 51 anos. Todos são do sexo feminino. Em termos de formação acadêmica, duas possuem licenciatura em Pedagogia e uma em História. Duas participantes têm cursos de curta duração na área de Educação Especial Inclusiva, citando cursos como Psicopedagogia, TEA, e Educação Inclusiva: Uma Ação de Sucesso. Apenas uma participante possui especialização na área, enquanto as outras duas não possuem. Nenhuma das participantes tem mestrado ou doutorado relacionado à Educação Especial Inclusiva.

No que diz respeito à atuação profissional e tempo de trabalho na SEMED, a 1ª participante tem 10 anos de experiência, a 2ª participante tem 38 anos e a 3ª participante tem 15 anos. Quanto ao tempo de trabalho na gestão, a 1ª participante está envolvida há 3 anos, a 2ª participante há 15 anos e a 3ª participante há 3 anos. Sobre o tempo de trabalho com estudantes

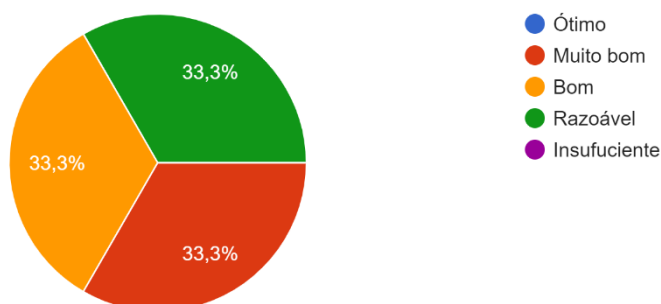
PAEE (Público-Alvo da Educação Especial), a participante 1 está envolvida há 1 ano, a participante 2 há 5 anos e a participante 3 há 10 anos.

Quadro 6 - Histórico da UEB Em Relação A Educação Especial Inclusiva

Gestora 1	Esse é o primeiro ano que recebemos alunos com transtorno e deficiência, e por falta de formação tivemos algumas dificuldades, principalmente em relação a adaptação no currículo escolar.
Gestora 2	Há mais ou menos 5 anos nossa UEB atende uma clientela bem significativa de alunos com necessidades especiais e tem sido um trabalho coletivo e muito importante de superação, inclusão e aceitação por parte das famílias.
Gestora 3	A UEB Maria Ferreira trabalha em favor da criança com deficiência com atividades que possibilitam seu desenvolvimento cognitivo, incentivando esse aluno a ser protagonista das suas escolhas.

Na perspectiva das gestoras sobre o reflexo do Plano Municipal de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva, desenvolvidos pela SEMED no período de 2014 – 2023 foi considerado:

Gráfico 13 – O reflexo do PME na perspectiva da Educação Inclusiva desenvolvido pela SEMED no período de (2014 – 2023)



As gestoras comentam que “tem sido um trabalho muito evidente e satisfatório realizado pela SEMED”. Elas também ressaltam que “o Plano Municipal é muito bom, porém, existe a necessidade de aumentar o quantitativo de profissionais que as escolas necessitam para darmos maior funcionalidade às ações escolares. Digo isso, a título de exemplo, para pais que não têm

a sensibilidade de reconhecer a necessidade de seu filho ser diagnosticado com necessidades especiais”.

Quanto à democratização do acesso e à qualidade do ensino fundamental nas práticas pedagógicas, duas participantes consideram a situação razoável e uma considera muito boa. Elas comentam que “não tivemos o apoio necessário”, “tem sido relevante” e “as ações são de grande valia, porém devem ser muito mais ostensivas. Acredito que alguns profissionais (cuidadores/tutores) devem passar por várias formações e cursos temporários”.

Quanto à infraestrutura, acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários, equipamentos, nos transportes, na comunicação e na informação, visando a inclusão e o atendimento aos estudantes PAEE com baixa visão, uma participante considerou a situação razoável, outra considerou boa e a terceira considerou muito boa.

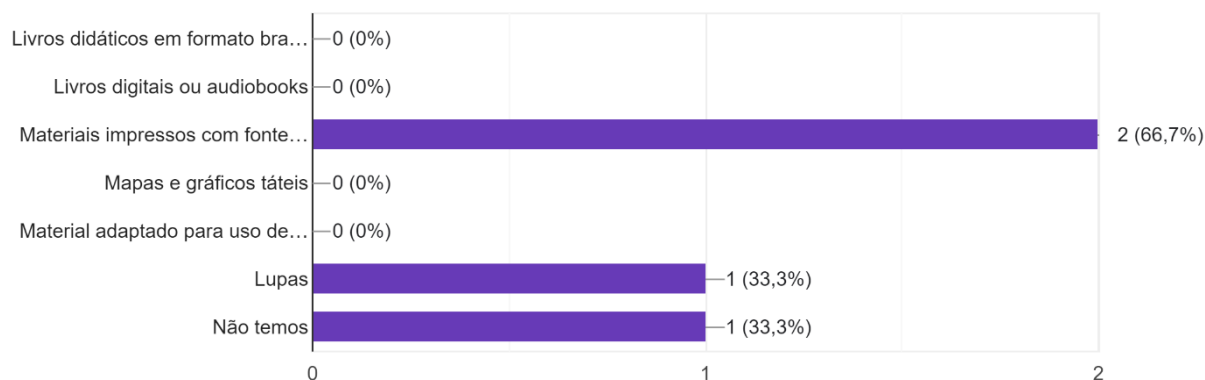
No que se refere ao papel da gestão na prática de uma Educação Especial Inclusiva a elaboração do Projeto Político Pedagógico voltado para Educação especial dos alunos com baixa visão foi considerado como bom para duas gestoras e razoável para uma, sendo assim sobre a elaboração do projeto justificam que “ainda estamos na fase de reformulação do PPP” e que “todos os projetos desenvolvidos tem como foco o bem estar e o progresso do processo de ensino aprendizagem dos nossos alunos”.

Em relação a quanto ao processo de matrícula, diagnósticos e inclusão dos estudantes PAEE com baixa visão na UEB duas participantes consideram bom e uma, muito bom, e complementam que “aluno com acesso e boas condições de aprendizado” “o processo acontece da forma mais normal possível, pois todos os alunos independente da sua condição física ou sensorial tem sua matrícula e atenção em nossa Unidade de Ensino”.

Quanto a inclusão dos estudantes PAEE com baixa visão duas consideram bom e uma muito e justificam que “acolhemos e favorecemos a convivência entre alunos, garantido assim o acesso de todos a educação”. “a inclusão acontece em várias ações, do tipo o professor faz atividades diferenciadas e com impressão ampliada”.

Sobre a quanto à organização e aos objetivos da Sala de Recursos Multifuncionais na UEB uma participante considera boa, uma razoável e uma insuficiente e justificam a resposta: “não temos sala de recurso” e “não acompanho as atividades desenvolvidas na sala de recursos, pois funciona em outra escola”.

Sobre os materiais acessíveis que são disponibilizados para os estudantes com deficiência visual na UEB os dados apontam:

Gráfico 14 – Materiais acessíveis que são disponibilizados para os estudantes com deficiência visual na UEB.

Quanto a relação dos docentes das Sala de Recurso Multifuncional com os demais docentes, técnicos das Unidades e a família dos estudantes PAEE com baixa visão, duas participantes consideram bom e uma insuficiente, acrescentando que “buscamos sempre dar o feedback para a responsável de cada progresso desse aluno”.

Sobre a quanto a adaptação curricular: conteúdo, metodologia de ensino e a avaliação dos estudantes PAEE com baixa visão todas as participantes avaliam como boa, pois “adequação da prática pedagógica as necessidades dos alunos, trabalhando o mesmo conteúdo que todos os alunos da turma estão aprendendo” e “o professor procura adaptar as atividades para maior compreensão desse aluno”

No que se refere a formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar na UEB, duas participantes apontam como boa e uma como razoável e comentaram que “tivemos uma formação muito boa” outra participante aponta “acredito que as formações deveriam ser para todos os profissionais das unidades de ensino, pois todos lidam com os alunos “especiais”, digo com deficiência, porém os professores e cuidadores/tutores com mais frequência”.

Quanto a valorização e ao plano de carreira dos docentes da SEMED - Paço do Lumiar todas as participantes consideram boa e acrescentam que “cumpre se o que a lei manda” e “acredito que está sendo feito dentro da normalidade”.

Quadro 7 - Medidas Tomadas Para A Inclusão Do Estudante Com Baixa Visão No Período Pandêmico (2019 - 2021)

Participante 1	Impressão de apostilas com letras maiores que a dos demais alunos.
Participante 2	Fontes ampliadas...material adaptado em braille.
Participante 3	Atividades xerocopiadas de forma ampliada, aulas gravadas em áudio.

Quadro 8 - Desafios Identificados No Processo De Implementação Do Pme Na Perspectiva Da Educação Inclusiva Para Estudantes Com Deficiência Visual

Participante 1	Falta de conhecimento mais amplo.
Participante 2	A questão de material acessível a esse público ainda muito falho.
Participante 3	Aumentar a qualidade de profissionais para melhor atender quando solicitado.

Quadro 9 - Sugestões Para Aprimorar As Ações Inclusivas Para Estudantes Com Deficiência Visual No Próximo PME

Participante 1	Formação para os professores.
Participante 2	Material acessível para os alunos e para professor ...disponibilidade de um intérprete e tradutor de braille ...Investimento em formações e capacitações mais ativas nas escolas.
Participante 3	Execução de capacitação e formações para os professores e cuidadores/ tutores que tem em sala de aula alunos com baixa visão e outros tipos de deficiência.

Quadro 10 - Como O PME Pode Ser Aprimorado Incorporando Os Princípios Do Pensamento Decolonial

Participante 1	Sem comentários
Participante 2	Não
Participante 3	A Educação Inclusiva é uma algo que precisa ser melhorada sempre. Buscando o que de melhor para oferecer aos nossos alunos.

Quadro 11 - Considerações Importantes Sobre O Reflexo Do PME Na Perspectiva Inclusiva No Período De 2014-2023, Em Especial Aos Alunos Com Baixa Visão

Participante 1	Criar mais salas de recursos.
Participante 2	Sem mais

Participante 3	Gostaria que tivéssemos profissionais ainda mais sensíveis a esta causa, além de um apoio maior em especial, quem sabe, oferecer consultas que possam diagnosticar essa deficiência e doar óculos para os alunos que necessitarem.
----------------	--

4.4.3 Secretaria Municipal de Educação, Sala De Recursos e Atendimento Educacional Especializado

A Secretaria Municipal de Educação de Paço do Lumiar é responsável por gerir a política educacional do município e promover a inclusão escolar dos alunos com necessidades especiais. Além disso, a Secretaria é responsável pelo funcionamento da Sala de Recursos Multifuncionais e do Atendimento Educacional Especializado, que oferecem apoio aos alunos e professores na inclusão escolar.

Nesse item, buscamos apresentar os resultados, bem como a organização da SEMED de Paço do Lumiar em relação ao Plano Municipal de Educação 2014/2023 para isso realizamos o questionário com dois participantes do Departamento Educacional - DAEE/SEMED.

Os dois participantes possuem nível superior completo, ambas em Pedagogia e uma em História. Todas possuem cursos de curta duração na área específica da Educação Especial/Inclusiva, incluindo: AEE, Autismo, Tecnologia Assistiva, Braille, Dificuldades de Aprendizagem, Soroban e Braille. Os participantes também possuem especialização em Educação Especial/Inclusiva.

O Participante 1 atua há 6 anos na Secretaria de Educação e o outro participante há 12 anos. Quando perguntados sobre a concepção pessoal de Educação Especial em uma perspectiva inclusiva, responderam que “é uma modalidade de educação escolar que perpassa por todos os níveis e etapas de ensino, atendendo a um público específico”.

Para entender a evolução da educação especial/inclusiva no município de Paço do Lumiar, é essencial buscar a trajetória histórica da Secretaria Municipal de Educação, principalmente no que tange à democratização do acesso e à qualidade do ensino fundamental para os alunos com deficiências. Deste modo, a SEMED nos apresenta o seguinte percurso:

A educação especial no município de Paço do Lumiar iniciou-se em 2011 com o Núcleo de Educação Especial (NEDES), formado por uma equipe de 8 profissionais, incluindo 1 coordenadora, 2 especialistas em Braille, 1 especialista em Libras, 3 psicopedagogas, 1 psicóloga e 1 sala de recurso.

Em 2013, foi criada a Divisão de Atendimento Educacional Especializado (DAEE), composta por uma equipe interdisciplinar de 2 coordenadoras, 1 especialista em Braille, 2 instrutores de Braille, 1 especialista em Libras, 1 instrutora de Libras surda, 3 psicopedagogas, 1 assistente social, 2 fonoaudiólogas e 3 professoras de sala de recurso multifuncional, totalizando 16 salas de recursos.

Em 2014, duas professoras implementaram a educação especial no município, ampliando a rede e realizando um concurso público para professores do AEE, instrutores de Braille e Libras, além de seletivo para apoio pedagógico (tutores/cuidadoras). Houve formações, atendimentos nas escolas (avaliações pedagógicas), acompanhamentos, orientações e matrículas.

Em 2018, a professora Walneide Masset assumiu o departamento e, seguindo a proposta da política de educação especial e inclusiva, trouxe novas perspectivas de um trabalho colaborativo. Houve concurso público para ampliar o atendimento educacional especializado.

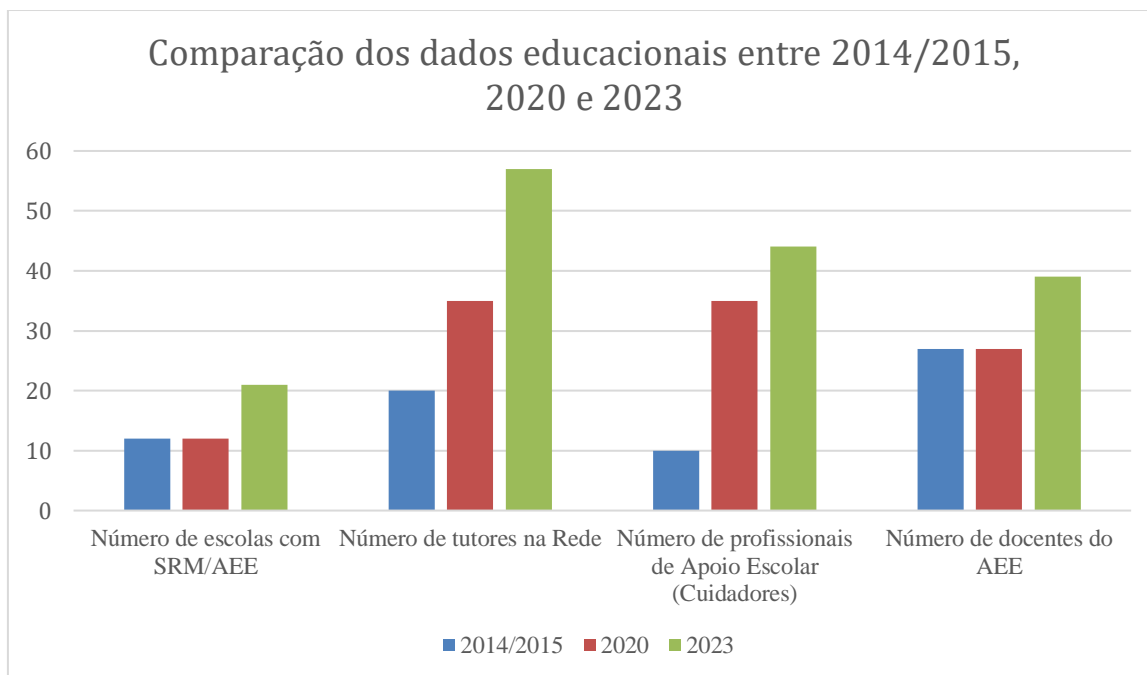
Em 2021, foram implantadas salas de recursos multifuncionais (SRM) em três escolas da rede, com 2 SRM cada: UEB Vovó Filuca, UEB Liberalino e Emanuell Aroso.

Em 2022, foram implantadas 2 SRM em outra escola da rede, UEB Vila São José, por fim em 2023, foi implantada mais uma escola com 2 SRM: UEB Bom Aluno.

Em uma caracterização da Rede educacional do município, observamos que atualmente o município conta com o total de 91 escolas.

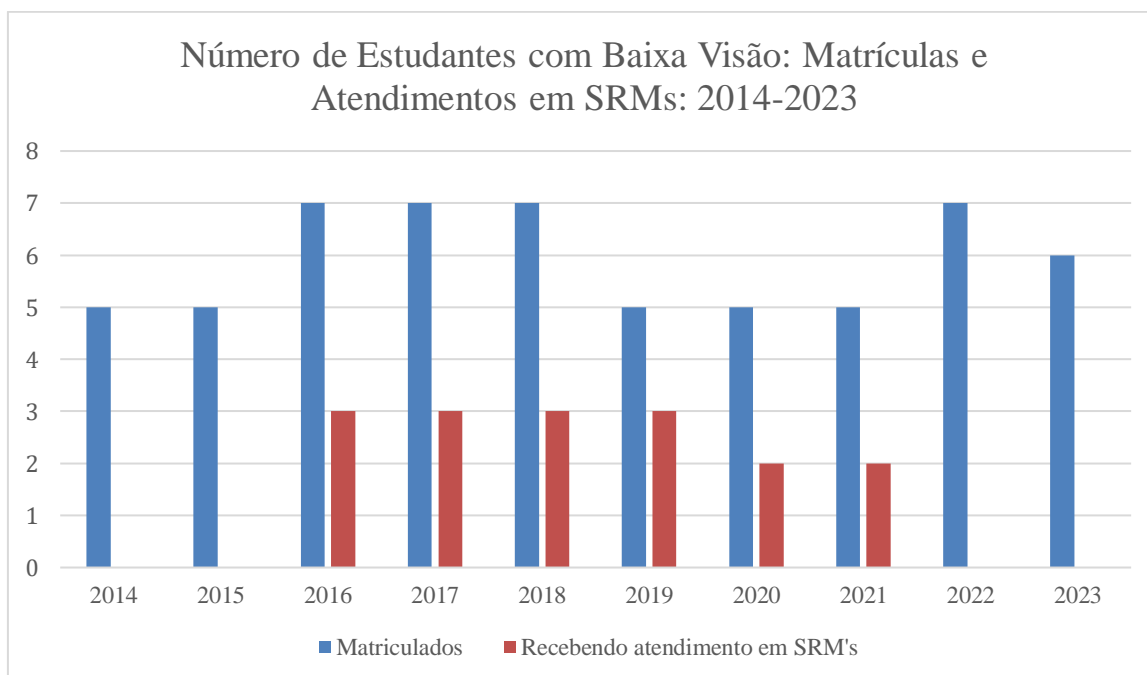
Sobre o quantitativo de escolas que possuem Atendimento Educacional Especializado e Salas de Recursos Multifuncionais, temos:

Gráfico 15 – Comparação dos dados educacionais entre 2014/2015, 2020 e 2023



Em relação ao número de estudantes com baixa visão e o número de estudantes com acesso a Sala de Recursos Multifuncionais durante o período de vigência do PME, temos:

Gráfico 16 – Número de Estudantes com Baixa visão: Matrículas e Atendimentos em SRMs: 2014-2023



Os participantes avaliam a participação dos estudantes PAEE, das famílias e da comunidade nos programas e nos projetos da SEMED como boa, além disso justificam que,

participante 1: “a educação especial e inclusiva no município de Paço do Lumiar, tem crescido gradativamente desde sua implantação. Sempre se buscou através das nossas ações inserir as famílias nessa construção, considera-se relevante esse engajamento das famílias nos projetos e programas realizados”. Participante 2 “em todos as atividades, ações e sensibilizações, temos uma boa participação das famílias”.

A SEMED também informa que atualmente a Rede de Paço do Lumiar conta 999 estudantes PAEE matriculados e inclusos.

Sobre o Programa Sala de Recursos Multifuncionais, ambos avaliam como muito bom e acrescentam que “Considerando que na META 4 do PME é universalizar o acesso dos estudantes PAEE a educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia do sistema educacional inclusivo, de salas de recursos, classes [...]. Conseguimos realizar um avanço na implantação de novas salas de recursos, que estão distribuídas nos 12 Polos que compõem as UEB do município, há doze anos atrás iniciamos com uma SRM para o atendimento, e atualmente estamos com 19 escolas que oferecem o AEE, somando um total de 38 SRM (matutino/vespertino). Realizamos uma triagem (levantamento no início do ano, onde podemos checar as novas necessidades para o AEE ao PAEE, e assim sugerir novas SRM (para implantação)”.

Em relação ao reflexo do Plano Municipal de Educação, relacionado à infraestrutura escolar, acessibilidade urbanística, arquitetônica, mobiliários, equipamentos, transporte, comunicação e informação para o acesso das pessoas com deficiência, ambos participantes consideram bom e destacam que: “as escolas são estruturadas na perspectiva de acessibilidade, temos o transporte acessível, realizamos orientações, sensibilizações para que a comunidade esteja informada e tenha conhecimento sobre seus direitos etc. Contudo ainda estamos caminhando para melhor atender no que se refere a acessibilidade urbanística do município. Considero bom, porque temos avançado e alcançado algumas metas principalmente da educação”.

Quadro 12 - Percepção Dos Participantes Sobre Diversos Aspectos Do PME Relacionados Ao Atendimento Educacional Especializado

Aspecto avaliado	Avaliação
Projetos Políticos Pedagógicos das UEB	Bom
Adaptação curricular, metodologia e avaliações para pessoas com deficiência	Bom

Salas de Recursos Multifuncionais e atendimento educacional especializado (AEE)	Muito bom
Democratização do ensino com qualidade no acesso e permanência de pessoas com baixa visão	Bom
Formação de docentes para o AEE e demais profissionais da educação inclusiva	Bom

Sobre as formações docentes, complementam: “Através do Departamento de Atendimento Educacional Especializado em conjunto com a SEMED, são oferecidas formações continuadas através dos planos anuais de Formação Continuada, atendendo não só os profissionais do AEE e acompanhantes especializados (tutores/cuidadores), mas também os professores do ensino comum.”

4.5 Discussão dos Resultados

Para entender melhor a situação da Educação Especial Inclusiva em Paço do Lumiar, buscamos aplicar um questionário físico e realizar observações in loco junto à gestão do município (SEMED), ao corpo docente das escolas que possuem alunos com baixa visão e aos gestores dessas unidades escolares. No entanto, ao apresentarmos a pesquisa à SEMED, algumas adaptações foram necessárias, pois a SEMED não possuía os dados disponíveis para coleta, nem a relação de escolas e alunos com baixa visão no município.

Dessa forma, a orientação para prosseguir com a pesquisa foi aguardar a coleta dessas informações por parte do Departamento Educacional Especializado e a comunicação interna do Departamento com os demais participantes. Sob essas condições, fui orientada a continuar a pesquisa de forma online, utilizando questionários online, o que impossibilitou a visita às Salas de Recursos Multifuncionais para analisar a disponibilidade de recursos ofertados e sua estrutura.

Entre as limitações encontradas, destaca-se a falta de histórico das informações a serem coletadas. De acordo com a SEMED, as informações solicitadas no questionário não estavam disponíveis em seus bancos de dados porque muitos arquivos históricos nas datas que a pesquisa engloba não haviam sido digitalizados. Além disso, a mudança de governos foi apontada como outro motivo para a defasagem de dados mais antigos, especialmente aqueles referentes ao início da aplicação do PME no município.

Ademais, esclarecemos que o universo da pesquisa incluía o corpo docente dos alunos com baixa visão, ou seja, professores da classe comum, professores da sala de recursos e gestores dessas escolas. Em relação ao corpo docente, tivemos uma resposta positiva quanto à devolução dos questionários. No entanto, no que diz respeito à gestão, obtivemos apenas metade do número de respostas esperado. A SEMED não revelou os nomes das escolas participantes da pesquisa, portanto, não apresentaremos as Unidades Escolares envolvidas.

Sendo assim, o questionário abordou temas como a capacitação dos professores, a acessibilidade nas escolas, a inclusão dos alunos baixa visão e as políticas públicas de inclusão, assim, nesse tópico discutiremos a partir dos resultados encontrados.

De acordo com a pesquisa aplicada com o corpo docente podemos observar que o perfil é delineado por um corpo docente experiente e diversificado, levando em consideração a idade, o tempo de atuação na educação e a formação superior que todos possuem.

Em relação à formação continuada, seis dos sete participantes relataram ter realizado cursos de curta duração na área de Educação Especial/Inclusiva, evidenciando uma busca constante por aprendizagens que possam melhorar o atendimento às necessidades específicas dos alunos com deficiências. Entretanto, apenas três docentes apontam ter cursos específicos sobre deficiência visual, foco da nossa investigação, revelando uma insuficiência na formação especializada para este tipo de deficiência. Destacamos também que apenas um docente possui especialização em Educação Especial Inclusiva, e nenhum dos docentes possui pós-graduação *stricto sensu*, como mestrado ou doutorado.

Três docentes declararam que têm mais de dez anos de experiência com alunos do público-alvo da Educação Especial (PAEE), o que indica uma sólida base de conhecimento prático em educação inclusiva. Todavia, apesar de destacarmos essa ampla experiência, observa-se de acordo com a descrição dos participantes que há desafios na aplicação de atividades práticas e lúdicas para estudantes PAEE. Tendo em vista que três docentes citaram a falta de capacitação e atendimento individual especializado, como fatores que podem comprometer o êxito das práticas inclusivas. Sobre a Educação Especial, os participantes demonstram uma concordância sobre sua importância, todavia destacam a necessidade de maior investimento em formações continuadas e recursos. Visto que a maioria apontou para a necessidade de mais cursos de aperfeiçoamento e suporte especializado para indicar um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo. Destacamos, ainda, o ponto da visão crítica dos docentes sobre a inclusão sem uma sustentação adequada pode ser prejudicial para todos os alunos com ou sem deficiência.

Sobre a relação escola/comunidade/família e alunos PAEE na elaboração de projetos e programas, de modo geral, foi avaliado que há muito a melhorar, pois as respostas indicam uma carência de participação efetiva e um desejo por maior integração entre a escola e a comunidade.

Os participantes avaliam o Plano Municipal de Educação (PME) 2014-2023 tratando-se na perspectiva da Educação Inclusiva de forma majoritariamente crítica. Os docentes ressaltam a insuficiência na oferta de recursos, formações, além de a necessidade de mais suporte material e profissionais capacitados para o atendimento do público-alvo da educação especial. Destacam, principalmente, a implementação das Salas de Recursos Multifuncionais insuficientes devido à falta de recursos humanos e materiais.

O material didático acessível para estudantes com baixa visão foram predominantemente considerados insuficientes, destacando a necessidade das estratégias elencadas no PME sejam cumpridas de maneira mais efetiva e abrangente para garantir a acessibilidade educacional assegurada em lei.

Em relação ao Pensamento Decolonial como prática de uma educação as respostas variaram entre sim, incerteza e falta de capacitação. Ou seja, alguns docentes desconhecem o conceito da prática decolonial e sua utilidade, no entanto, apontam a possibilidade de aprimorar o PME incorporando princípios do pensamento decolonial.

Por fim, a análise nos revela há um cenário de comprometimento dos docentes com a educação inclusiva, no entanto, desafios significativos que precisam ser enfrentados, desde questões estruturais, materiais a necessidade de formações específicas sobre a deficiência visual e suas especificidades.

No que se refere a pesquisa aplicada com a gestão das escolas, que possui alunos com baixa visão, identificamos que o perfil dos participantes inclui exclusivamente mulheres com idade acima de 41 anos, no perfil profissional. Constata-se que todas possuem formação superior, é possível perceber que duas participantes indicaram cursos de curta duração na área de Educação Especial Inclusiva e uma possui especialização na área. Este contexto indica que as participantes possuem uma formação básica, mas acentua a necessidade de uma formação continuada mais significativa para a compreensão de um espaço escolar inclusivo e diverso.

Desse modo, essa falta pode ser refletida nas experiências em seus relatos sobre a história da educação especial em suas Unidades Escolares, isto fica evidenciado no relato da primeira gestora quando ela destaca que este é o primeiro ano recebendo alunos com transtornos e deficiências, e expõe as dificuldades na adaptação curricular devido à falta de formações

consistentes na área. A segunda gestora cita um percurso de cinco anos atendendo alunos com deficiência, frisando a importância do trabalho coletivo e o envolvimento das famílias. A terceira gestora menciona o compromisso da escola em aprimorar o desenvolvimento cognitivo e a autonomia de seus alunos com deficiência.

No que diz respeito ao reflexo do PME durante seu período de vigência (2014-2023), as gestoras comentam que o trabalho realizado pela Secretaria de Educação de Paço do Lumiar é satisfatório, porém salientam a necessidade da ampliação do número de profissionais envolvidos com o atendimento ao público PAEE.

As respostas relacionadas à democratização do acesso e à qualidade do ensino, indicam opiniões que variam de razoável a muito boa, com comentários sobre a relevância das ações, entretanto revelam a necessidade de formações que envolvam todos os profissionais da comunidade escolar.

No que diz respeito a infraestrutura e a acessibilidade foram consideradas entre razoável, boa e muito boa. Tal variação nos indica que a adequação das escolas da Rede para atender alunos com baixa visão ainda enfrenta imprecisões e desigualdades. Sobre a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) com ênfase na Educação Especial Inclusiva dos alunos com baixa visão foi avaliada como boa e razoável, indicando a necessidade de repensar um PPP mais inclusivo. As justificativas para tais avaliações indicam que algumas escolas ainda estão reformulando seus PPPs para melhor atender às necessidades dos alunos. Quanto ao processo de matrícula, diagnóstico e inclusão dos estudantes PAEE, notamos de acordo com as respostas que é algo que já faz parte dos trâmites para inserção desse aluno na Unidade Escolar.

No entanto, levando em consideração as respostas das participantes, notamos que o programa da Sala de Recursos Multifuncionais é considerado razoável ou mesmo insuficiente, devido à ausência dessas salas em algumas escolas participantes, além da pontuação de pessoal com formação adequada para atuar nelas.

A adaptação curricular para os alunos com baixa visão foi avaliada de forma positiva, para o plano de carreira docente proposto pela SEMED foi considerado que embora haja boas condições, existe a necessidade de melhorias contínuas para garantir o cumprimento da lei e a motivação dos profissionais.

Quando questionamos quais medidas foram tomadas durante o período pandêmico (2019-2021) para garantir a inclusão dos alunos com baixa visão, foi levantado que esses alunos receberam apostilas impressas com letras ampliadas e materiais adaptados em Braille, no entanto, a falta de adequação dos materiais acessíveis apontadas pela gestão nos sugere desafios significativos encontrados para a educação inclusiva nesse período.

Quando questionamos sobre a incorporação de uma educação decolonial como parte de uma educação inclusiva, as respostas sugerem o desconhecimento em torno do pensamento decolonial e sua importância como práxis inclusiva.

Por fim, de forma resumida questionamos quais sugestões podem ser discutidas para ações mais inclusivas no PME, assim foram citadas medidas como formação continuada dos professores de forma frequente, disponibilização maior dos materiais acessíveis, tecnologia assistiva, a presença do intérprete de Braille nas escolas que possuem alunos com deficiência visual, a entrega de mais Salas de Recursos Multifuncionais e consultas diagnósticas e doação de óculos estão entre as necessidades levantadas. As sugestões indicam estratégias previstas no PME 2014-2023, no entanto não contempladas pelo município.

Os dados coletados da Secretaria de Educação Municipal de Paço do Lumiar revelam um progresso na implementação das políticas públicas educacionais voltadas para a Educação Especial. No entanto, destacamos áreas que necessitam de desenvolvimento contínuo, considerando que algumas estratégias planejadas ainda não foram implementadas.

A participação da comunidade e família é pontuada com um bom desempenho, no entanto não especificam quanto aos programas ou projetos desenvolvidos pela SEMED para aproximação desse público com a escola.

Sobre a formação continuada dos professores a SEMED comenta que existe um plano anual de formação continuada voltado tanto para os professores do Atendimento Educacional Especializado e acompanhantes especializados, quanto aos professores das classes comuns, porém observamos que os demais atores da comunidade escolar não estão incluídos na oferta de formação continuada, comprometendo assim a qualidade da inclusão almejada pela META 4 do PME.

No percurso histórico desde a criação do Núcleo de Educação Especial (NEDES) até a ampliação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) indica um progresso em relação à

Educação Especial Inclusiva, podemos ressaltar também a criação da Divisão de Atendimento Educacional Especializado (DAEE) e a realização de concursos públicos durante esse período.

Embora o número de escolas adaptadas com SRM e AEE tenham apresentado um aumento de 12 em 2014 para 21 em 2023, observamos que a porcentagem de atendimentos oferecidos em 2023 em relação a 2013 representa um declínio, pois de acordo com o Censo escolar 2013 aponta que apenas 344 estudantes estavam no ensino público, representando um atendimento insignificante de 1,4% da população, enquanto que os dados de 2023 apontam que um crescimento da população para 145.643.999 e de alunos atendidos subiu para 999, ou seja 0,69% da população.

Observamos que, em 2014 e 2015, havia cinco estudantes com baixa visão matriculados, nenhum dos quais frequentava as SRM. Nos anos seguintes, até 2021, menos da metade dos alunos matriculados frequentavam as SRM. A partir de 2022, o número de alunos com baixa visão frequentando as SRM caiu para zero.

Ainda que os dados do Censo Escolar de 2013 e 2023 demonstrem uma redução percentual no atendimento de estudantes com deficiência pelo ensino público, a causa exata dessa queda, assim como o motivo da evasão dos alunos com baixa visão das SRM não pôde ser determinada com precisão no âmbito deste estudo. A razão de tal limitação se deve a diversos fatores que não foram abrangidos pela pesquisa, como:

- Mudanças demográficas que podem ter influenciado o crescimento populacional e alteração do número de estudantes em idade escolar;
- Migração dos estudantes público-alvo da educação especial para escolas privadas ou para a Rede de ensino dos outros municípios da região metropolitana;
- Variação nos investimentos e na qualidade da educação pública ofertada pelo município.

Somente com a identificação dessas variáveis externas seria possível fazer uma interpretação mais precisa dos dados e tendências que indicam esses percentuais, além disso alguns dados relacionados a quantitativos não foram fornecidos pela SEMED durante a aplicação do questionário, desse modo recomendamos que estudos futuros investiguem esses fatores com mais profundidade.

Assim, de acordo com a observação feita com os principais agentes envolvidos na efetivação da prática inclusiva no município podemos destacar aproximações nas respostas entre os grupos de docentes, gestão e a SEMED e notamos algumas divergências nas respostas dos grupos sobre o mesmo questionamento. Nesse aspecto, podemos destacar que todos os grupos ressaltam um avanço relacionado à educação como prática inclusiva de todos os alunos incluindo os com baixa visão. No entanto, observamos que tanto os docentes como a gestão reiteram a importância de formações continuadas de forma mais assídua, enquanto os participantes que representam a SEMED informaram que as formações são contínuas. Outro aspecto que vale destacar é quanto a percepção sobre a infraestrutura e recursos, pois, docentes e a gestão escolar mencionam a falta de materiais acessíveis, a necessidade de mais profissionais e materiais adaptados. Em contrapartida, a SEMED reconhece que há avanços na infraestrutura e na acessibilidade, mas admite que ainda há áreas que necessitam de melhorias, especialmente do quantitativo de Sala de Recursos Multifuncionais.

Para responder à questão norteadora desta investigação em relação à meta 4, conforme a redação do Plano Municipal de Educação 2014/2023 de Paço do Lumiar, que visa garantir à população de 4 a 17 anos atendimento aos alunos com deficiência, com o objetivo de atingir, em 5 anos, pelo menos 70% da demanda e, até o final da década, a universalização desse atendimento nas escolas da rede regular de ensino, perguntamos: as metas foram alcançadas?

Podemos afirmar que o aumento de 344 alunos com deficiência matriculados em 2014 para 999 alunos em 2023 é significativo e mostra um progresso importante. Todavia, não é suficiente para afirmar que houve a universalização desse atendimento. Consideramos também que houve um aumento no número de escolas inclusivas, mas ainda observamos lacunas na infraestrutura e nos recursos disponíveis, especialmente para alunos com necessidades específicas, como os de baixa visão.

Outra informação importante a ser considerada é que as escolas com SRM representam apenas 23% do total de escolas do município. Isso indica que muitos alunos com deficiência ainda não têm acesso a esses recursos especializados em suas escolas locais, necessitando deslocamento para outras unidades escolares. Isso pode levar a desafios logísticos para os alunos e suas famílias.

Desse modo, a universalização quantitativa e qualitativa prevista no PME 2014-2023 depende de melhorias significativas no que diz respeito ao atendimento pleno dos alunos PAEE.

5 ESTUDOS DECOLONIAIS E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: uma solução possível ao desafiar as estruturas de poder nas práticas educacionais

Neste capítulo, apontaremos a relação entre estudos decoloniais e a deficiência, através da análise das dinâmicas e estruturas que caracterizam a Educação Inclusiva. Destacamos a relevância de investigar as implicações da Colonialidade nesse domínio específico. Abordamos as perspectivas da diversidade na Educação Inclusiva e avaliamos as influências da colonialidade nesse contexto educacional. Essa estrutura de investigação busca analisar a interseção entre colonialidade e práticas inclusivas. Nesse sentido, a partir de uma perspectiva decolonial, apresentamos os elementos que circundam uma Pedagogia Decolonial para promover uma educação inclusiva, especialmente no que diz respeito à educação e inclusão das pessoas com deficiência. Sugerimos, assim, um giro epistemológico acerca de estratégias e práticas pedagógicas decoloniais, ancorando nosso pensamento na Pedagogia transgressora a partir de Abya Yala.

5.1 Padrões coloniais e alteridade deficiente: reflexões na Educação Especial Inclusiva

A partir da perspectiva dos Estudos Decoloniais, desenvolveremos a ideia de que a educação inclusiva deve ser pensada a partir de uma visão crítica, levando em consideração o contexto histórico e social em que ela está inserida, destacando as desigualdades que historicamente se estabelecem no sistema educacional.

Para isso, é importante considerar o conceito de colonialidade do saber, que se refere à relação de poder que se estabelece na construção do conhecimento, em que as vozes que dominam e impõem suas ideias são aquelas que possuem poder e privilégio. Nesse sentido, é importante considerar que a construção de uma educação inclusiva deve passar por uma desconstrução dessa lógica, considerando outras formas de construção do conhecimento (Lander, 2005).

O entendimento de Colonialidade, enquanto conceito, nos remete a complexas relações de poder, dominação e influências culturais que persistem além do período colonial. Ao explorar esse “lado sombrio da modernidade”, Mignolo (2017) explica que o termo “Colonialidade” foi introduzido nos anos 1980 pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano. O autor redefiniu o termo colonialismo, nomeando a lógica que está por trás da formação da civilização

ocidental desde o Renascimento até hoje, com ênfase nas invasões europeias de Abya Yala¹¹, Tawantinsuyu e Anahuac. Esse conceito não busca ser totalitário, mas especifica o projeto particular da modernidade.

Sobre as raízes desse padrão de poder, Mignolo nos explica:

“Colonialidade” equivale a uma “matriz ou padrão colonial de poder”, o qual ou a qual é um complexo de relações que se esconde detrás da retórica da modernidade (o relato da salvação, progresso e felicidade) que justifica a violência da colonialidade. E descolonialidade é a resposta necessária tanto às falácias e ficções das promessas de progresso e desenvolvimento que a modernidade contempla, como à violência da colonialidade (Mignolo, 2017, p. 13).

Foi no território de Abya Yala que o padrão de poder global marcou o início da modernidade, esse espaço/tempo serviu como palco para a manifestação e estabelecimento do novo padrão de poder global que teve seus alicerces estabelecidos por meio de uma codificação das diferenças entre conquistadores e colonizados com base em uma estrutura biológica da ideia de raça que resultou na estruturação das relações de dominação nesse novo contexto de poder global (Quijano, 2005).

Com base nessa motivação, que o genocídio, o racismo e o epistemicídio foram instrumentos do projeto colonial, que visava fundamentar a noção de “superioridade” europeia. Através da categorização das diferenças biológicas que marcaram as relações sociais e culturais, as desigualdades foram sistematicamente difundidas entre os povos colonizados. Tais comportamentos evidenciam os alicerces nos quais se ancorou o “mito da modernidade”, nesse sentido, Dussel (1994, p.75) explica:

[...] por um lado, se autodefine a própria cultura como superior, mais ‘desenvolvida’ (nem queremos que seja em muitos aspectos, embora um observador crítico deverá aceitar que os critérios de tal superioridade são sempre qualitativos, e por isso de aplicação incerta); por outro lado, a outra cultura é determinada como inferior, rude, bárbara, sempre sujeito de uma ‘imaturidade’ culpável. De maneira que a dominação (guerra, violência) que é exercida sobre o Outro é, na realidade, emancipação, ‘utilidade’, ‘bem’ do bárbaro que civiliza, que se desenvolve ou ‘moderniza’.

Essas hierarquias ocorrem conforme o que Mignolo (2017) identifica como “retórica da modernidade”, a qual remete a um padrão de poder que tem suas raízes na era colonial. Essa

¹¹ “Foi com a invasão colonial-imperial dessas terras de Abya Yala, que foram renomeadas como ‘América’ pelos invasores como um ato político, epistêmico e colonial” (WALSH, 2013, p. 25).

estrutura de poder está por trás da narrativa da modernidade, que dissemina ideias de salvação, progresso e felicidade como justificativa para a violência colonial, sendo que o “corpo é um dos locais envolvidos no estabelecimento das fronteiras que definem quem nós somos, servindo de fundamento para a identidade” (Woodward, 2000, p. 15). Logo, os corpos que se distanciam do modelo de corpo hegemônico, tendem a ter sua subjetividade invisibilizada, apagada, segregada.

Para Quijano (2009), o conceito de ‘corpo’ possui uma relação intrínseca com o conceito de ‘pessoa’ quando desvincilhado das complexidades do antigo dualismo eurocêntrico. A libertação desse conceito é fundamental para a ‘naturalização’ das relações sociais, e nos permite uma compreensão mais genuína das interações humanas. Tendo em vista que, nas situações de exploração, é esse ‘corpo’ que se torna sujeito à utilização e consumo no trabalho, especialmente em contextos globais marcados por pobreza, fome e doenças, além disso é esse ‘corpo’ que sofre punições, castigos, torturas e agressões, durante lutas, disputas e conflitos contra exploradores.

É possível identificar como a sociedade moderna classifica as pessoas e organiza o trabalho, especialmente quando falamos de capacitismo, principalmente no que diz respeito as perspectivas hegemônicas sobre diferentes tipos de corpos relacionadas com a importância dado ao trabalho, resulta na política capacitista de desvalorização do outro.

Sintetizando, a colonialidade como projeto de continuidade do colonialismo, utiliza-se dos mecanismos de controle usados para estabelecer hierarquias de poder, pois estes não são estabelecidos por meio da força, mas por meio de ideologias, estereótipos, políticas, narrativas científicas e ficcionais, entre outras. Assim, ao atingir esse nível, o colonialismo passa a ser perpetuado na colonialidade, pois esta não submete apenas o corpo e o território, mas também o pensamento das pessoas. É dessa forma que os discursos hegemônicos são internalizados e naturalizados, tornando-se práticas socialmente aceitas na sociedade moderna que perpetua os padrões coloniais (Grosfoguel, 2009; Quijano, 2009).

Conforme mencionado ao longo da pesquisa, a colonialidade manifesta-se em diversos campos e, como padrão de poder mundial do capitalismo colonial e moderno, incide nos âmbitos político e econômico. Dessa forma, a colonialidade do poder (Quijano, 2009) e a colonialidade do saber (Lander, 2005) se apresentam como eixos organizadores da diferença colonial, constituindo formas de opressão invisíveis. Essas formas referem-se ao papel da epistemologia e às atividades gerais na produção do conhecimento que perpetuam pensamentos

coloniais, contribuindo, assim, para a colonialidade do ser (Maldonado-Torres, 2007), a qual aborda a experiência prática da colonização nos campos cultural, social e familiar.

Neste sentido, a colonialidade do ser evidencia a violação do sentido da alteridade humana, onde o Outro é transformado em subalterno, negando a ontologia deste, desdobrando características existenciais e imaginárias em relação ao Outro. Isso destaca como essas estruturas de poder influenciam a percepção da alteridade e a produção da subalternidade. No contexto das pessoas com deficiência, isso reflete no padrão de estigmatização e marginalização, pois a colonialidade do ser naturaliza a construção social da invisibilidade em face da “diferença” (Maldonado-Torres, 2007).

Desse modo, os padrões coloniais de poder se perpetuam, pois como afirma Castro-Gómez (2005, p. 87), “[...] a modernidade é uma máquina geradora de alteridades”. Skliar (1999) percebe essa condição de ser Outro, ser “diferente”, como uma “alteridade deficiente”, destacando que a modernidade, sem soluções adequadas, cria e exclui o Outro de maneira devastadora.

É a partir desta constatação que Skliar (1999, p.16), faz referência ao “lugar no mundo dos outros deficientes”, indicando que as pessoas com deficiência, na maioria das vezes, são definidas e limitadas pelo lugar que a sociedade lhes atribui. Dessa forma, ao serem frequentemente excluídas a instituições específicas, as pessoas com deficiência raramente têm seu reconhecimento como sujeitos políticos e cidadãos. Isso resulta em sua exclusão frequente da narrativa mais abrangente da sociedade, onde não são consideradas como participantes ativos ou criadores de suas próprias histórias. Suas identidades, incluindo sexualidade, etnia, gênero e idade, são negligenciadas e não são levadas em consideração.

É fundamental reconhecer que, embora as pessoas com deficiência constituam um grupo distintamente excluído, essa exclusão não deve ser desconsiderada, subordinada ou subestimada em face de outras formas de marginalização. Essa “alteridade excluída” é concebida como uma construção histórica e linguística. Nessa visão, a alteridade é compreendida como uma produção social e linguística, uma construção daqueles que são percebidos como “outros” em relação a um grupo dominante, desempenhando, no entanto, uma influência marcante na formação da identidade desse grupo (Skliar, 1999).

A alteridade, caracterizada pela negação, opressão e silenciamento, tem sido representada pelos grupos socialmente “dominados”, sendo privados de voz em pleno exercício dos seus direitos. Nesse contexto, pessoas consideradas desviantes da norma são preteridas à

exclusão de oportunidades fundamentais, como educação, acessibilidade, saúde, lazer, trabalho, entre outros. Esta exclusão se manifesta, portanto, em uma sociedade que incapacita, rotulando como “outro” aqueles que não se conformam com a norma em um determinado contexto social.

Em relação a rótulos, que levantam o discurso de eliminação das diferenças, Skliar (2003) aborda a questão que envolve a nomenclatura da categoria deficiência a fim de amenizar os efeitos da diferença.

De acordo com o autor existe uma constante criação da alteridade para produzir a ilusão de que são oferecidas inclusões sociais e culturais. Os rótulos, pelo contrário, são estratégias de colonização que mantêm nossa visão e representação do Outro, permitindo que permaneçam impunes na rotulação e imunes à conexão de alteridade. Tal atitude pode ser até mesmo encarada como um esforço para eliminar a ambiguidade que a alteridade provoca, assim como uma ilusão de mudança. Esses aspectos são levados em consideração quando se persiste a reinvenção do Outro como fonte de problemas, enquanto são mantidas produção do outro para a perpetuação dos padrões de colonialidade (Skliar, 2003).

Diante dessa assertiva, Rojas (2015)¹² complementa:

Essa dinâmica colonial foi introduzida no discurso do desenvolvimento, não mais com a eliminação das diferenças, mas com a sua incorporação aos processos de produção que atualmente fortalecem um sistema de organização social e político: a democracia. Assim, abrem-se espaços jurídicos e de participação para que as diversidades se integrem em algum elo da cadeia produtiva. Primeiro, são nomeadas, depois caracterizadas, em seguida homogeneizadas por meio de estudos estatísticos e formulação de políticas de Estado e transnacionais e finalmente, cria-se a ilusão de reconhecimento perante a lei e a sociedade, reincorporando, reinserindo, reabilitando, etc. (Rojas, 2015. p. 181, tradução nossa).

Quando pensamos desde o conceito de processos identificatórios, devemos levar em consideração como as pessoas constroem suas identidades, logo é necessário levarmos em conta a autonomia das pessoas com deficiência, bem como suas subjetividades.

Nesse sentido, as tensões em torno da deficiência estão vinculadas à uma opressão social de classificação da população sobre formas corporais, e embora para Quijano (2009), a colonialidade do poder seja baseada na imposição da ideia de raça como instrumento de

¹² *Esta dinámica colonial se introdujo en el discurso del desarrollo, ya no con la eliminación de las diferencias sino con su incorporación a los procesos de producción que permiten actualmente el fortalecimiento de un sistema de organización social y político: la democracia. Así se abren espacios jurídicos y de participación para que las diversidades se incorporen en algún eslabón de la cadena productiva. Primero se nombran, después se caracterizan, luego se homogenizan a través de los estudios estadísticos y de la formulación de políticas de Estado y transnacionales y, finalmente se crea la ilusión del reconocimiento ante ley y la sociedad reincorporando, reinsertando, reabilitando, etc.* (Rojas, 2015. p. 181)

dominação, e ainda que a racialização e o capacitismo, assumam formas distintas na história, ambas categorias, fundadas no determinismo biológico, operam como mecanismos essenciais na formação da política de deficiência e, desse modo, como mecanismos de controle que, no caso da deficiência, são alcançados por meio do exercício do poder via medicalização (Rojas, 2015).

Para romper com essas estruturas tradicionais da compreensão da deficiência, dissociando-a dos eixos estruturadores da colonialidade propomos um ‘giro decolonial’ epistemológico e ontológico, ou seja, uma virada na constituição das identidades, mediante “uma oposição radical ao legado e à produção contínua da colonialidade do poder, do saber e do ser” descreve Maldonado-Torres (2007, p, 161, tradução nossa). Esse ‘giro decolonial’, como movimento de resistência a modernidade/colonialidade:

[...] representa, em primeiro lugar, uma **mudança** de perspectiva e atitude encontrada **nas práticas e formas de conhecimento** de sujeitos colonizados desde os primórdios da colonização. Em segundo lugar, é um projeto de **transformação sistemática e global das pressuposições e implicações da modernidade**, adotado por uma variedade de sujeitos em diálogo (Maldonado-Torres, 2007, p. 160, grifos nossos, tradução nossa)¹³.

O pensamento decolonial e as abordagens decoloniais, segundo Mignolo (2017), representam um esforço analítico incansável para compreender e superar a lógica da colonialidade subjacente à retórica da modernidade. Isso inclui a estrutura de administração e controle originada pela transformação na economia do Atlântico, bem como as mudanças no conhecimento tanto na história interna da Europa quanto nas relações entre Europa e suas colônias. Logo, trata-se de uma desobediência epistêmica (Mignolo, 2008) que se desvincula da matriz colonial de poder.

Para Rita Segato (2013), a partir da ‘colonialidade do poder’, o movimento de subversão epistêmica do poder também é teórico/ético/estético/político, ou seja, multifacetado. É uma reconfiguração do presente através da reinterpretação do passado, conhecido como giro decolonial.

Assim, a decolonialidade, originada da experiência da colonialidade, não se configura como um novo universal que reivindica ser a verdade absoluta, superando todas as concepções anteriormente existentes. Ao contrário, trata-se de uma libertação.

¹³ [...] representa, en primer lugar, un cambio de perspectiva y actitud que se encuentra en las prácticas y formas de conocimiento de sujetos colonizados, desde los inicios mismos de la colonización, y, en segundo lugar, un proyecto de transformación sistemática y global de las presuposiciones e implicaciones de la modernidad, asumido por una variedad de sujetos en diálogo. (Maldonado-Torres, 2007, p. 160)

O ponto de partida da decolonialidade foi o Terceiro Mundo (Abya Yala), com sua rica diversidade de histórias e contextos temporais, de lutas e subversões, sendo os conceitos-chave para traçar a geopolítica do conhecimento/sensibilidade/crença, tanto como a corpopolítica do conhecimento/sensibilidade/entendimento (Mignolo, 2017).

Ao destacar como o corpo está envolvido na criação de fronteiras que definem nossa identidade, Grosfoguel (2009) discute a ideia através da categoria nomeada por ele como ‘corpo-política’ que nos ajuda a compreender que o corpo considerado deficiente não é apenas biológico, é influenciado e moldado por fatores socioculturais e políticos, logo este não é apenas um fenômeno histórico, mas uma estrutura presente nas diversas esferas sociais, incluindo a Educação Inclusiva.

A decolonização epistemológica busca uma nova forma de comunicação intercultural e uma troca de experiências para promover uma visão mais ampla e inclusiva das experiências humanas (Quijano, 2014). Sendo assim, os estudos decoloniais e a educação inclusiva de pessoas com deficiência compartilham o objetivo de combater a exclusão e a marginalização enfrentadas por aqueles que não se enquadram nos padrões coloniais de igualdade.

Assim, ressaltamos como a decolonização epistemológica, ao buscar uma nova forma de comunicação intercultural e uma visão mais inclusiva das experiências humanas, está alinhada com o projeto de educação inclusiva. Nesse contexto, a interseção entre estudos decoloniais e a inclusão revela uma abordagem que integra e transforma, surgindo da necessidade de compreendermos o conceito de inclusão de maneira mais específica.

Nesse sentido, embora haja um discurso que todos têm as mesmas oportunidades na escola comum, as pessoas com deficiência se deparam com barreiras que sinalizam a carência de práticas educacionais inclusivas.

Sobre esses entraves nas instituições escolares Skliar (2003) argumenta que, nas abordagens educacionais, o “outro”, historicamente foi marginalizado e ignorado, resultando em lutas sociais que forçaram a discussão e implementação de algumas reformas pedagógicas, visando buscar uma inclusão massiva desse “outro” no sistema educacional.

Considerando a força da colonialidade, como vimos anteriormente, os movimentos de inclusão tiveram que penetrar em modelos estabelecidos por essas próprias instituições de pensamentos coloniais, indicando que, apesar das intenções inclusivas, essa abordagem de educação ficou pautada nas “necessidades educativas especiais”, com o risco de homogeneizar

experiências diversas, uma vez que, ao agrupar uma variedade necessidades sob um único rótulo, pode-se perder a complexidade e singularidade das experiências individuais.

Foi um importante passo no reconhecimento das potencialidades individuais e debates sobre o compromisso com uma educação libertadora que atenda necessidades singulares, criando espaços de promoção da cidadania. Nesse viés, é importante ressaltar que nem todas as pessoas com ‘necessidades especiais’ têm ‘deficiência’, apesar de a maioria apresentar tais necessidades em diferentes áreas da vida, como na escola, no trabalho ou no transporte.

O termo “necessidades especiais” não é uma substituição direta da palavra “deficiência”, pois essas necessidades podem variar de condições atípicas, como deficiências, insuficiências orgânicas, transtornos mentais, altas habilidades, experiências de vida, entre outras. Assim, a compreensão das necessidades especiais vai além da deficiência, abrangendo um espectro mais amplo de circunstâncias que demandam atenção e apoio específicos (Sasaki, 2013). De acordo com Skliar¹⁴:

De fato, não houve mudanças radicais nos dispositivos técnicos e nos programas de formação que constroem discursos sobre a alteridade, seja ela denominada como “deficiente”, “com necessidades educativas especiais”, “incapazes”, “diversidade”, etc. Em todas elas, há a presença de uma reinvenção de um outro que é sempre apontado como a fonte do mal, como a origem do problema. E, também, permanece incólume nossa produção do outro para assim nos sentirmos mais confiantes e seguros no lado do que é considerado normal (2009, p. 17, tradução nossa).

Para Skliar (2009) o termo “Educação Especial” expressa uma construção disciplinar vinculada a ideia de “normalidade” para categorizar e organizar o desconforto originado pela “anormalidade”, o autor ainda destaca que a educação especial não deve ser reduzida à oposição entre paradigmas terapêuticos e antropológicos. Tendo em vista que a reflexão central não é apenas uma questão de paradigmas, mas uma disputa mais ampla para abordar a perpetuação da educação especial “tradicional”.

Em síntese, lembramos que até aqui, dissertamos sobre o contexto histórico que influenciou a jornada da pessoa com deficiência, marcada por avanços e retrocessos desse processo. Desde a exclusão total de direitos, a segregação na sociedade, a integração nas escolas

¹⁴ *De hecho, no ha habido cambios radicales en los dispositivos técnicos y en los programas de formación que construyen discursos acerca de la alteridad, sea ésta denominada como "deficiente", "con necesidades educativas especiales", "discapacitadas", "diversidad", etc. Hay en todas ellas la presencia de una reinvención de un otro que es siempre señalado como la fuente del mal, como el origen del problema. Y, también, permanece incólume nuestra producción del otro para así sentirmos más confiantes y más seguros en el lado de lo normal.* (Skliar, 2009, p. 17)

regulares, até a proposta da educação inclusiva atualmente. A autora Maria Odete Silva descreve esse percurso de forma pontual:

- **Da exclusão a segregação** - reclusão, que se processou em condições de profunda degradação, abandono e miséria, foi vista, por conseguinte, como necessária à segurança da sociedade.

- **Da segregação à integração** – O apoio decorria em salas próprias para o efeito, após um diagnóstico do foro médico ou psicológico. Era equacionado de modo a não provocar qualquer perturbação na turma do ensino regular, nomeadamente porque a permanência destes alunos na escola não acarretava mudanças a nível do currículo, nem a nível das estratégias pedagógicas utilizadas. O processo de integração no sistema regular de ensino teve assim, como objectivo, “normalizar” o indivíduo, a nível físico, funcional e social, pressupondo a proximidade física, a interacção, a assimilação e a aceitação.

- **Da integração à inclusão** – A educação inclusiva parte do pressuposto de que todos os alunos estão na escola para aprender e, por isso, participam e interagem uns com os outros, independentemente das dificuldades mais ou menos complexas que alguns possam evidenciar e às quais cabe à escola adaptar-se, nomeadamente porque esta atitude constitui um desafio que cria novas situações de aprendizagem (Silva, 2009, p. 136-148).

Essa discussão da relação entre a modernidade/colonialidade e escolaridade sugere que, na escola, a uniformidade impeça a presença do diferente. Tanto na ordem da modernidade quanto da escola (projeto da modernidade) estão se desintegrando no presente, abrindo espaço para uma nova pedagogia, caracterizada por ser descontínua, provocadora do pensamento, capaz de romper com o conhecimento estabelecido, e que rejeita a mesmice ou a repetição da educação bancária, lembrando Paulo Freire (1987).

Logo, há necessidade de uma pedagogia que desorganize a ordem, desafie a coerência e permita a multiplicidade de perspectivas, desmentindo um passado nostálgico e conduzindo a um futuro incerto (Skliar, 2003). Desse modo, na intenção de contribuir para a construção de uma educação inclusiva que considere as especificidades culturais e históricas de cada região, valorizando o conhecimento local e promovendo uma formação crítica e emancipatória dos alunos com baixa visão, propomos um giro epistemológico nas práticas de ensino fundamentadas na colonialidade.

5.2 Giro epistemológico: práticas pedagógicas decoloniais

De acordo com Skliar (2003, p. 46) é possível compreender a pedagogia a partir de três modos:

- a) o outro que deve ser anulado;
- b) o outro como hóspede da nossa hospitalidade e
- c) o outro que reverbera permanentemente.

Em relação à primeira, enquanto o outro que deve ser anulado, envolve a negação do outro, impondo a ele uma identidade fixa e invalidando a diferença, a segunda abordagem sobre o outro como hóspede da nossa hospitalidade, busca assimilar o outro como hóspede, buscando adaptá-lo para que deixe de ser o “outro” e se torne igual, ou seja, mais uma repetição de um padrão que desconsidera a identidade, e por último, o outro que reverbera permanentemente, nesse caso, através de uma pedagogia que reconhece o outro como uma voz que reflete constantemente, desafiando os discursos negativos das outras abordagens, cujo movimento epistêmico associamos as contribuições do giro decolonial como possibilidades de decolonizar as práticas escolares e construir uma estrutura com justiça curricular e práticas educativas inclusivas.

Deste modo, o giro decolonial, fundamentado na ruptura das tessituras de poder e hierarquias coloniais, corrobora para uma abordagem pedagógica que busca não apenas narrativas contra-hegemônicas, mas também promover uma educação que valorize as diversas perspectivas presentes no espaço escolar. Isso ocorre por meio do reconhecimento da multiplicidade de vozes que ecoam, visando romper com os paradigmas educacionais tradicionais.

De acordo com o exposto no decorrer desse estudo, observamos que o padrão colonial de poder, ou seja, a colonialidade persiste na sociedade moderna, mantendo padrões hegemônicos de uma hierarquia racial/epistemológica/étnica/ nas populações colonizadas. Essa influência pode ser observada em diferentes lugares, incluindo aspectos do ser, do saber e do poder. Como filhas e filhos do Sul Global, somos submetidos a um padrão de “normalidade” imposto pelo Norte Global, primeiramente europeu, e atualmente norte-americano. Nossos saberes, cosmologias, línguas, identidades e corpos foram e permanecem sendo julgados, condenados e rotulados como inferiores. Esse padrão persiste, reproduzindo-se nas dimensões materiais e subjetivas da nossa existência cotidiana e social (Quijano, 2005; Sousa Santos 2005; Maldonado-Torres, 2007).

Na educação das pessoas com deficiência, os padrões coloniais de poder, saber e ser foram reproduzidos através da exclusão, medicalização e segregação. Posteriormente, buscou-

se a integração no espaço escolar, culminando finalmente a proposta de inclusão (Skliar, 2009; Silva, 2009, Rojas, 2015). Nesse contexto, ainda continuamos indagando: Inclusão escolar, o que é? Por que ainda é tão necessária e urgente? Como construir práticas/attitudes de inclusão no interior de projetos coloniais?

A autora Mantoan (2003; 2017) nos ajuda a refletir sobre essas indagações alertando que precisamos compreender a inclusão como um movimento que desafia a aceitação superficial das diferenças e questiona a imutabilidade das identidades. Ela destaca que essas identidades são construções artificiais e, ao contrário dos modelos ideais e hierarquizados, a inclusão revela a natureza instável da identidade e a multiplicidade da diferença.

Nessa direção, o giro decolonial também é um movimento que busca criar espaços de inclusão, seja inclusão escolar, seja educação inclusiva. Essas são abordagens que vão de encontro às concepções tradicionais de representação e padrões identitários perpetuados pelas instituições escolares. Além disso, a inclusão busca assegurar a participação de todos os estudantes no ambiente educacional, indo além da atenção somente aos alunos com deficiência, mas reconhecendo e valorizando as diversidades existentes na sala de aula.

Nesse viés, Silva (2009) destaca a importância da diferenciação entre inclusão educativa e educação inclusiva, visto que representam processos distintos. Enquanto a inclusão escolar versa sobre incluir pessoas com necessidades educativas especiais, a educação inclusiva vai além, compreendendo que todos os alunos estão na escola para aprender e interagir, independentemente das dificuldades que possam enfrentar. Outrossim, a educação inclusiva envolve uma atitude, prática pedagógica flexível e estratégias de aprendizagem colaborativa.

No entanto, Skliar (2001) nos alerta sobre os “mitos da diversidade” que circundam as políticas de inclusão. O primeiro envolve culpar a pessoa com deficiência por suas próprias dificuldades, como se fossem responsáveis por sua condição, o segundo mito é a ideia de que todos os membros de uma cultura vivem da mesma forma, ignorando as experiências individuais e o terceiro mito é a crença de que a tolerância resolve todos os conflitos culturais, sem uma análise crítica dos sistemas educacionais existentes para lidar com a diversidade. O autor também disserta uma crítica ao uso do termo “diversidade” ao lado da ideia de igualdade mascarando as subjetividades.

Diante desta perspectiva, a ideia de uma Pedagogia Decolonial e Inclusiva busca desafiar e superar estruturas de poder e hierarquias presentes nas práticas educacionais que estão sob a influência da colonialidade. Ela busca construir novos caminhos do ser, do estar, do

pensar, do olhar, do escutar, sentir e viver. Essa pedagogia se caracteriza por reconhecer, primeiramente, que muitas práticas educacionais reproduzem uma visão colonial do mundo, que marginaliza culturas, conhecimentos e perspectivas não ocidentais. Propõe, então, decolonizar esse processo educacional, em face da valorização das diversas epistemologias, cosmologias, identidades e experiências (Walsh, 2013).

Essa pedagogia tem como objetivo estabelecer um marco epistemológico que resgate histórias e legados anticoloniais, pois a partir da alteridade negada historicamente é possível revelar as desigualdades ocultas da modernidade nas esferas política, cultural, econômica e epistêmica, em outras palavras, o objetivo é transcender as fronteiras disciplinares e promover uma abordagem intercultural, dialógica e transformadora na educação (Mouján, 2020).

O desafio proposto por uma pedagogia decolonizadora consiste em ultrapassar as fronteiras do conhecimento, conforme Maldonado-Torres nos diz:

O caráter fronteiro do pensamento decolonial também aponta para seu caráter transdisciplinar: o projeto e a atitude decolonizadora leva o sujeito cognoscente que emerge da zona do não ser a alimentar-se do ativismo social, da criação artística e do conhecimento (em algum caso também da espiritualidade) em vias de revelar, dismantelar e superar a linha ontológica moderno-colonial. O encontro de fronteiras entre o conhecimento que se impõe a partir da zona do ser com a experiência e o conhecimento que se dão na zona do não ser e simultaneamente o encontro entre as distintas esferas do pensamento, da ação e da criação, onde se encontra o sujeito em processo de decolonização, desafiam a rigidez das disciplinas e seus métodos (Maldonado-Torres, 2016, p. 94).

Através das epistemologias de fronteira é possível questionar a subalternização dos conhecimentos oprimidos. Para Paulo Freire (1987, p.71) “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”, pois a ideia de libertação é centrada em desafiar sistemas de conhecimento que perpetuam dominação e buscar a transformação social de forma coletiva e cultural, corroborando com o pensamento transdisciplinar da transgressão de fronteiras.

Mota Neto (2016) discute uma Pedagogia Decolonial, ancorada nos pensamentos de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Essa abordagem educacional, voltada para a libertação, exige observar algumas atitudes para sua efetividade. A primeira diz respeito a importância de educadores subversivos, que são definidos como aqueles progressistas, democráticos e críticos, que desenvolvem estratégias que permitam, às pessoas em situação de opressão, não apenas reconhecer, mas também enfrentar e transformar o cenário de opressão. Uma outra atitude consiste na necessidade de criar uma pedagogia contextualizada, ou seja, isso implica em criar

espaços de aprendizagem que considerem o contexto da história de vida dos educandos, suas necessidades reais e seus anseios.

Além disso, Mota Neto (2016) também destaca a importância da valorização das memórias coletivas, pois apesar dos desafios impostos pela modernidade/colonialidade, essas memórias persistem e são repassadas de geração em geração por meio de práticas únicas, como por exemplo, a oralidade. Com isso, é possível buscar por novas coordenadas epistemológicas que transcendem a ciência moderna, explorando coordenadas mais autônomas, oriundas das experiências das pessoas e que representem melhor os seus saberes no Sul global, ou seja uma revisão profunda dos paradigmas epistemológicos estabelecidos, buscando uma perspectiva mais inclusiva.

Por fim, Mota Neto (2016), ressalta que a pedagogia como uma utopia política trata do caráter intrinsecamente político de todo processo de formação humana. Logo, a educação não é uma atividade neutra, e sim um elemento central na luta política. A intersecção entre política e educação é enfatizada como essencial no processo dinâmico de desenvolvimento da ontologia do ser.

Logo, é essencial e necessário romper com os paradigmas sobre inclusão e escola inclusiva, nos alerta Skiar (2001), para que os discursos sobre inclusão não estejam apenas nas zonas periféricas de discussão, e sim esteja presente nos debates centrais e incluídos nas abordagens educacionais, sendo discutidos de maneira crítica nas práticas institucionais, mediante o trabalho dos educadores.

5.3 Chão da escola: o papel docente nas práticas inclusivas decoloniais

As práticas sociais desenvolvidas na educação podem reproduzir e reforçar os padrões de colonialidade ou tomar um movimento de resistência a dominação e opressão transformando as práticas pedagógicas através de uma abordagem pautada na insurgência, re-existência e re-humanização (Walsh, 2013).

O perfil do educador decolonial é descrito por Mota Neto (2016), como alguém politicamente comprometido com as classes populares e grupos oprimidos, demonstrando sensibilidade ética para lidar com o sofrimento do outro. Tem capacidade de liderança democrática, impulsionando e sendo guiado por projetos coletivos, possuindo humildade e acreditando na capacidade das pessoas mais vulneráveis. É alguém que respeita saberes

populares e conhecimentos ancestrais sem ser populista, e é capaz de transitar em diversos espaços sociais, mas é consciente que seu lugar é ao lado dos movimentos sociais de resistência.

Esse perfil de educador decolonial atende aos processos educativos que objetivamos vivenciar na prática social em uma perspectiva inclusiva, especialmente, observando cuidadosamente o que nos alerta Costa (2012, p. 44): “os processos educativos vêm se constituindo em uma prática de educação bancária, aquela capaz de ver o outro, o diferente, o estranho, o deficiente como mero receptáculo do saber docente”.

Em uma perspectiva inclusiva, Costa (2012) reforça que a prática social da convivência escolar não pode negar a necessidade de ouvir o outro, o diferente, o estranho, o deficiente. Tal ação dialógica configura-se como uma prática relevante ao processo de inclusão escolar do estudante com deficiência, falar com os outros e não para os outros, falar aos outros e não sobre os outros. Neste sentido, a interação efetiva e inclusiva torna-se fundamental e este é, também, um movimento decolonial.

Nessa direção, Skliar (2001) nos lembra que qualquer reforma educacional significativa requer uma transformação radical no processo de formação de educadores, para que seja evitado as abordagens que descrevam a alteridade de maneira negativa, baseada em uma ideia de diferença patológica ou de supostas limitações. O autor exalta a importância de uma formação que envolva não somente os educadores, mas toda comunidade escolar no mundo da alteridade.

Essas contribuições são essenciais para que os padrões sociais não sejam reforçados na educação, no entanto, práticas neutras não são a solução. Ignorar a diversidade no cotidiano escolar pode resultar em reproduções de práticas que marginalizam e excluem. A neutralidade do educador diante de certas situações ou necessidades educacionais contrapõe os objetivos de uma educação inclusiva e decolonizadora, pois nessa visão o ambiente escolar deve promover a emancipação dos estudantes, proporcionando desenvolvimento e mudança de posturas (Lima, 2023). Nesse viés, a educação que decoloniza e inclui encontra-se atrelada a uma práxis de libertação:

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-los (Freire, 1987, p. 67).

Para tanto, a práxis de libertação em uma perspectiva inclusiva exige que os estudantes, em particular, aqueles relacionados a deficiências e dificuldades de aprendizagem, antes

marginalizados e sem “voz” no sistema educacional, tenham suas habilidades valorizadas e respeitadas. Cabe aos educadores agirem para que os sons (os gritos) dos silenciados sejam ouvidos e compreendidos, por meio de estratégias de inclusão que sejam reais no sistema educacional (Lima, 2023).

Por essa razão, Skliar (2009) sugere uma crítica à abordagem tradicional na formação de professores para a inclusão dos alunos com deficiência. Esse cenário ainda parece confuso tanto para a escola como para os educadores. Segundo o autor, é necessária uma abordagem mais abrangente e ética na formação, que enfatize a importância das experiências e vivências do outro. Assim, é necessário que haja uma pedagogia outra, na qual os educadores estejam familiarizados com a alteridade na educação.

No entanto, não há mudança educacional em um sentido amplo sem um movimento da comunidade escolar. Não se trata apenas de esforços individuais, não se trata apenas de “hospedar” o outro como um ato de filantropia e aceitação desse “outro”.

Nas palavras de Skliar (2009, p. 19, tradução nossa): “não faça metástase, faça metamorfose”, ele nos sugere a cautela na promoção de uma educação inclusiva sem considerar as implicações éticas e culturais. Mudanças no sistema educacional devem ser cuidadosamente planejadas, levando em consideração os atores desse processo, buscando uma transformação positiva, em vez da propagação deliberada de uma inclusão que beira a fronteira da exclusão.

Diante das reflexões sobre educação decolonial, compreendemos que as práticas desenvolvidas no espaço escolar têm potencial tanto de reforçar os padrões de colonialidade quanto de se tornar um ponto de resistência e libertação. Tendo em vista que os educadores decoloniais possuem comprometimento político, ético e desafiador das práticas tradicionais opressoras. No entanto, o desafio é complexo, pois a busca por uma educação inclusiva e decolonizadora requer uma práxis de libertação que emancipe os estudantes e enalteçam suas habilidades. Assim, nesse mosaico de reflexões sobre educação decolonial inclusiva, o chamado é para uma metamorfose dos padrões coloniais de poder excludentes para a propagação de uma educação efetivamente inclusiva.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizamos esta pesquisa para responder à questão norteadora: em relação à meta 4, conforme a redação do Plano Municipal de Educação 2014/2023 de Paço do Lumiar, que visa garantir à população de 4 a 17 anos atendimento aos alunos com deficiência, com o objetivo de atingir, em 5 anos, pelo menos 70% da demanda e, até o final da década, a universalização desse atendimento nas escolas da rede regular de ensino, perguntamos: as metas foram alcançadas?

Assim por meio desse questionamento, delimitamos nosso objeto de investigação, o período (2014-2023), nossos objetivos, o universo da pesquisa, a metodologia adequada, além do nosso referencial teórico. De acordo com o objetivo proposto nesta pesquisa de analisar o Plano Municipal de Educação Decênio 2014/2023 de Paço do Lumiar/MA e verificar a aplicabilidade do plano na educação aos alunos com baixa visão na perspectiva dos estudos decoloniais.

Levando em consideração nossos objetivos específicos, investigamos como a Secretaria de Educação do Município (SEMED), em conjunto com as escolas, implementou a inclusão dos alunos com baixa visão na rede municipal a partir do Plano Municipal de Educação Decênio 2014/2023. Analisamos a contribuição do Plano para a elaboração e execução dos Projetos Políticos Pedagógicos das UEBs, a metodologia e avaliações dos alunos com baixa visão, e a estrutura das escolas, incluindo Salas de Recursos Multifuncionais e o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Também discutimos metodologias inovadoras que integram estudos decoloniais como práticas de oposição e resistência ao paradigma moderno/colonial na educação de pessoas com deficiência visual.

Diante do embasamento teórico ao qual ancoramos nossa pesquisa e por meio do levantamento documental das legislações vigentes em relação à modalidade da Educação Especial, verificamos que a construção da identidade da pessoa com deficiência, principalmente com baixa visão, é um processo complexo que envolve aspectos sócio-históricos, culturais e políticos.

Observamos que a ontologia centralizadora produz espaços de invisibilização do outro, subalternizando e estigmatizando as pessoas com deficiência. Em consequência disso, o conceito de deficiência foi constituído em um padrão hegemônico, que apresenta um modelo social capacitista e excludente. Sendo assim, compreende-se que é necessário desafiar o padrão de poder estabelecido pela colonialidade do ser, reconhecendo e valorizando a ontologia de todos os seres humanos, independentemente de sua condição visual, sensorial, mental ou física.

Nesse contexto, a pesquisa continua argumentando sobre a necessidade urgente de abordagens pedagógicas libertadoras e, em particular, apresenta discussões emergentes do Sul Global, como a Pedagogia Decolonial. Tais abordagens buscam fissuras nos paradigmas tradicionais, almejando a criação de estratégias pedagógicas que rompam com estruturas historicamente marcadas pela marginalização das diferenças, mediante o apagamento e a subalternização de pessoas com deficiência. É primordial destacar que o escopo da educação inclusiva transcende o espaço escolar e as fronteiras da sala de aula.

Os resultados desta pesquisa permitiram uma compreensão mais profunda da formação das políticas públicas e sua efetividade pelo poder público, observamos ainda que no que diz respeito a inclusão dos alunos com baixa visão a análise nos revela um cenário de progresso insuficiente frente às demandas que envolvem a Educação Especial Inclusiva, embora seja evidenciado o compromisso dos docentes e gestores, os desafios persistem, levando em consideração o número de alunos com baixa visão e nenhuma adesão a Sala de Recursos Multifuncionais ao longo de dois anos, além disso pontuamos a necessidade de formações continuadas na área, melhorias na oferta de recursos acessíveis, na infraestrutura e acessibilidade urbanística.

Observamos que algumas das principais prioridades destacadas no Plano Municipal de Educação, como a adequação do espaço físico e utilização apropriada dos recursos, cursos de formação continuada em Braille e Soroban, transporte escolar acessível e tecnologia assistiva, foram apontadas como insuficientes pelos participantes da pesquisa. Nesse sentido, isso nos indica que, embora o Plano Municipal de Educação tenha estabelecido diretrizes relevantes para a inclusão dos alunos com baixa visão, sua implementação foi parcial e insuficiente.

Desse modo, a deficiência é uma forma de identidade cultural que exige políticas públicas inclusivas e acessíveis a todas as pessoas, principalmente na educação. Portanto, evidenciamos o desenvolvimento histórico dessas políticas e como é fundamental a participação da sociedade civil e do Estado na elaboração delas. No entanto, ainda é necessário superar as barreiras colocadas pela violência colonial de dominação global.

REFERÊNCIAS

- AGUILAR, Luís Enrique. **A política pública educacional sob a ótica da análise satisfatória**: ensaios. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2013.
- ALVES, Nilda. **Diversidade e Currículo**: questão ou solução. In: ALVES, Nilda; VILLARDI, Raquel (Org). **Múltiplas leituras da nova LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96)**. Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya, 1997.
- AMABILE, Antônio Eduardo de Noronha. **Políticas públicas**. In: CASTRO, Carmen Lúcia Freitas; GONTIJO, Cynthia Rúbia Braga.; AMABILE, Antônio Eduardo de Noronha. **Dicionário de Políticas Públicas**. Barbacena: EDUEMG, 2012.
- AMIRALIAN, Maria Lucia Toledo Moraes. **Compreendendo o Cego**: Uma Visão Psicanalítica da Cegueira por meio de desenhos-histórias. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- AMIRALIAN, Maria Lúcia Toledo Moraes. Desmistificando a inclusão. **Revista Psicopedagogia**, v. 22, n. 67, p. 59-66, 2005.
- AMIRALIAN, Maria Lúcia Toledo Moraes. **Sou cego ou enxergo?** As questões da baixa visão. In: **Educar em Revista**. Curitiba, PR: UFPR, n. 23, p. 15-27, 2004.
- ANDRADE, Marcella Coelho. Políticas públicas nas Constituição Federal de 1988: avanços e desafios. **CSONline-Revista Eletrônica De Ciências Sociais**, n. 29, 2019.
- APAE. **Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão**. São Paulo: 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf. Acesso em: 10 mar. 2023.
- AZEVEDO, Janete Maria Lins. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.
- BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Trad. Mauro Gama e Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze. **Decolonialidade, Atlântico Negro e intelectuais negros brasileiros**: em busca de um diálogo horizontal. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 33, n. 1, p. 117-35, abr. 2018.
- BIANCHETTI, Roberto Gerardo. **Educação de qualidade**: um dos dilemas fundamentais para a definição das políticas educativas. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 6, p. 233-258, 2008.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. **Decreto n. 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de

Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1999.

BRASIL. **Decreto nº 3.956**, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Diário oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 09 out. 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 20 mar. 2023.

BRASIL. **IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA**. Censo demográfico 2020. Paço do Lumiar: IBGE, 2020. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/paco-do-lumiar/panorama>. Acesso em: 25 jun. 2022.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**. Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2021/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Censo da Educação Básica 2020: notas estatísticas. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/resumo-tecnico-do-estado-do-maranhao-2013-censo-da-educacao-basica-2020>. Acesso em: 19 jan.2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e B**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.098 de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências. Brasília, 2000.

BRASIL. **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 5 abr. 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 23 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 24 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 2 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 8.213**, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 jul. 1991. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18213cons.htm. Acesso em: 05 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP. **LDBEN 9.394 de 1996 que estabelece as Diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=381-politica-nacional-seesp&Itemid=30192. Acesso em: 15 mar. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica/Secretaria de Educação Especial – Brasília, MEC/SEESP, 2012**. Disponível em: portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf. Acesso em: 10 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão**. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/cegos>. Acesso em: 15 jan. 2023.

BREITENBACH, Fabiane Vanessa. **Políticas públicas na educação especial**. 1. ed. Santa Maria, 2017.

BRZEZINSKI, Iria. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. **Trabalho, educação e saúde**, v. 8, p. 185-206, 2010.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. EDUC-Editora da PUC-SP, 1993.

CAMARGO, Éder Pires. **Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: elances e desenlaces** / São Paulo, 2017.

CAMPOS, Sonia Marsela Rojas. Discapacidad en clave decolonial: Una mirada de la diferencia. **Revista de Estudos AntiUtilitaristas e PosColoniais**, v. 5, n. 1, p. 175-202, 2015.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; MENDES, Enicéia Gonçalves. **História da Educação Especial: Em busca de um espaço na história da educação brasileira**. VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas, 2006.

CARVALHO, Mariza Borges Wall Barbosa de. Professores de educação especial: aspectos da política educacional maranhense. In: SILVA, Marilete Geralda. CARVALHO, Mariza Borges Wall Barbosa (Orgs.). **Faces da Inclusão**. 1. ed. São Luís, EDUFMA, 2010.

CARVALHO, Mariza Borges Wall Barbosa; BONFIM, Maria Núbia Barbosa. **A Educação Especial no Maranhão: apontamentos históricos**. Cadernos de Pesquisa, p. 176-191, 2017.

- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, Edgardo (Org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, p. 87-95, 2005.
- COIMBRA, Ivanê. **A inclusão do Portador de Deficiência Visual na Escola Regular**: EDUFBA, Salvador, 2003.
- COSTA, Vanderlei Balbino da. **Inclusão do Deficiente Visual no Ensino Regular**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.
- DARDEL, Éric. **O Homem e a Terra**: natureza da realidade geográfica. São Paulo: ed. Perspectiva, 2011.
- DOMINGUES, Ana Clara Massa; GUIMARÃES, Márcio. **Seus olhos meus**: projeto transmídia para divulgação da baixa visão. 2018.
- DUSSEL, Enrique. **El encubrimiento del otro**: hacia el origen del mito de la modernidad. 1994. Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994. Educação/Departamento da Educação Básica, nº 140, ed. 7, 1350-346, Lisboa, 2002.
- FIGUEIREDO, Rita Vieira de *et al.* **Colóquio: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1**: A vontade de saber. Rio de Janeiro, Graal, 1999.
- FRAGA, Lissandra Mendes. **A Escola de Cegos na Historiografia da Educação Especial Maranhense**. (Dissertação de Mestrado, UFMA- PPGE, 2013).
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. Ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. Editora Cortez, 9. Ed. São Paulo, 2010.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & sociedade**, v. 24, p. 93-130, 2003.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, Rosana. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Ed. Sette Letras, 2007.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

GOMES, Paulo César da Costa. **A Condição Urbana – Ensaios de Geopolítica da Cidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

GROSGOUEL, Ramón. **La descolonización del conocimiento**: diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa Santos. *Formas-Otras*: Saber, nombrar, narrar, hacer, p. 97-108, 2011.

GROSGOUEL, Ramón. Para Descolonizar os Estudos de Economias Políticas e os Estudos Pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In:

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 12ª. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2019.

JANNUZZI, Gilberta. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

LADEIRA, Maria Fernanda Fernandes; QUEIRÓS, Serafim Manuel Silva. **Compreender a baixa visão**. 2002.

LANDER, Edgardo *et al.* (Ed.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. CLACSO, Conselho Latino-americano de Ciências Sociais, 2005.

LAPLANE, Adriana Lia Frisman. Notas para uma análise dos discursos sobre a inclusão escolar. In: GÓES, Maria Cecília Rafael.; LAPLANE, Adriana Lia Frisman. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores associados, 2004.

LASSWELL, Harold. 1951. **Politics**: Who Gets What, When, and How, 1936.

LEFEBVRE, Henri. **Prefácio**: a produção do espaço. *Estudos avançados*, v. 27, p. 123-132, 2013.

LEITE, Ana Maria Alexandre. Perspectiva educacional de inclusão. In: VALLE, Bertha de Borja Reis *et al.* **Políticas Públicas em Educação**. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2009.

LIMA, Atila. **Educação, ideologia e reprodução social**: notas críticas sobre os fundamentos sociais da Base Nacional Comum Curricular - BNCC1. In: UCHOA, Antonio Marcos da Conceição; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza (Orgs.). *Diálogos Críticos: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta* [recurso eletrônico] - Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

LIMA, Jânio Oliveira *et al.* Representação do Outro na Educação Escolar. **Educação, Diversidade e Interculturalidade**, p. 51-70, 2023.

MAINARDES, Jefferson. **Reflexões sobre o objeto de estudo da política educacional**. *Laplage em revista*, v. 4, n. 1, p. 186-201, 2018.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global, p. 127-167, 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar**: o que é. Por quê, v. 12, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa. **A Educação Especial no Brasil**: da exclusão à inclusão escolar. 2001. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade – LEPED/Unicamp. Disponível em: <http://www.bancodeescola.com/educa.htm>. Acesso em: 15 jan. 2023.

MARANHÃO. **Constituição do Estado do Maranhão**, de 5 de outubro de 1989.

MARANHÃO. **Lei Estadual Nº 8.195**, de 28 de junho de 2005.

MARANHÃO. **Lei Estadual Nº Lei nº 7.047**, de 10 de julho de 1997.

MARANHÃO. **Plano Municipal de Educação Decênio 2014-2023**. Paço do Lumiar, 2014.

MARANHÃO. **Secretaria Municipal de Direitos Humanos**, Paço do Lumiar, 2021. Disponível em: <https://www.pacodolumiar.ma.gov.br/leis.php?id=303>. Acesso em: 02 fev 2023.

MASSINI, Elcie Salzano. **O perceber e o relacionar-se do deficiente visual**: orientando professores especializados. Brasília: CORDE, 1994.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 2001.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. Tradução Isa Taveres. São Paulo: Boitempo, 2005.

MIGNOLO, Walter D. **Colonialidade**: o lado mais escuro da modernidade. Revista brasileira de ciências sociais, v. 32, 2017.

MIGNOLO, Walter. **La idea de América Latina**. La herida colonial y la opción decolonial. Barcelona, Gedisa, (2005) 2007.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). Pesquisa social: teoria método e criatividade. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOREIRA, Carlos José de Melo. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**: uma análise de três programas federais, para a educação especial, desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Educação do município de São Luís-MA, no período de 2009 a 2012. Campinas, SP: [s.n.], 2016.

MOTA NETO, João Colares da. **Por uma Pedagogia Decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. Curitiba: CRV, 2016.

MOUJÁN, Inês Fernández. Diálogos Entre Saberes e Práticas Pedagógicas Descoloniais: In: **Pedagogias De(s)coloniais Saberes e Fazeres**. Goiânia, 2020.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. **Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática**. Fronteiras da educação: desigualdades, tecnologias e políticas. Goiás: PUC Goiás, p. 93, 2010.

PAÇO DO LUMIAR. **Lei Municipal N° 714**, de 18 de dezembro de 2017. Prefeitura Municipal de Paço do Lumiar. Disponível em: <https://www.pacodolumiar.ma.gov.br/omunicipio.php> Acesso em: 3 mar. 2023.

PAÇO DO LUMIAR. **Lei Municipal N° 834**, de 23 de abril de 2021. Prefeitura Municipal de Paço do Lumiar. Disponível em: <https://www.pacodolumiar.ma.gov.br/omunicipio.php> Acesso em: 5 mar. 2023.

PILETTI, Claudino. **História da Educação no Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1986.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina**. 1998.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidade-racionalidad. In: PALERMO, Zulma; PABLO, Quintero (Comp.). **Aníbal Quijano: textos de fundación**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2014.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Gráfica de Coimbra, p. 73-117, 2009.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, Aníbal. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, p. 117-142, 2005.

QUIXABA, Maria Nilza Oliveira *et al.* **Práticas inclusivas na escola: o que faz sentido para os (as) alunos (as) com deficiência?**. 2011.

RABÊLLO, Roberto Sanches. **Análise de uma experiência de teatro – educação no Instituto de Cegos da Bahia: Possibilidades de utilização da linguagem por um grupo de adolescentes**. Tese (Doutorado em educação), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2003.

RODRIGUES, David. Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, David. (Org.) **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

ROSA, Suely Pereira da Silva. Concepção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96. In: VALLE, Bertha de Borja Reis do *et al.* **Políticas Públicas em Educação**. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2009.

SÁNCHEZ CABALLERO, Matías et al. **El rol de las asociaciones de personas con discapacidad en el fomento de la inclusión y accesibilidad tecnológica en la Sociedad de la Información y el Conocimiento**. 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista crítica de ciências sociais**, n. 63, p. 237-280, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Gráfica de Coimbra, p. 383-417, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Gráfica de Coimbra, p. 73-117, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Epistemologias da política educacional: algumas precisões conceituais**. Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa, v. 2, p. 1-5, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica – primeiras aproximações**. 8ª Ed. Campinas/SP: autores associados, 1997.

SEGATO, Rita Laura. Ejes argumentales de la perspectiva de la Colonialidad del Poder. **Revista Casa de las Américas**, v. 272, p. 17-39, 2013.

SILVA, Maria Odete Emygdio da. **Da exclusão à inclusão: concepções e práticas**. 2009.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, p. 15-34, 2006.

SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. **Educação & Realidade**, v. 24, n. 2, 1999.

SKLIAR, Carlos. Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. **Revista Educación y Pedagogía**, [S. l.], v. 17, n. 41, p. 11–22, 2009.

SKLIAR, Carlos. Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas-e novas-fronteiras em educação!. **Pro-posições**, v. 12, n. 2-3, p. 11-21, 2001.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE OFTALMOLOGIA. **Diferentes graus de deficiência visual**. 2002. Disponível em: <http://www.sboportal.org.br/site2/index.asp>. Acesso em: 11 abr. 2023.

SOUZA SANTOS, Boaventura de. **Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social**. Buenos Aires: Clacso, 2006.

SOUZA, Celina. **Políticas públicas: uma revisão da literatura**. Sociologias, p. 20-45, 2006.

TEIXEIRA, Anísio Spinola. **Educação é um direito**. São Paulo: Editora Nacional, 1967.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade. **Revista AATR**, Salvador, 2002. Disponível em:
http://www.fit.br/home/link/texto/politicas_publicas.pdf Acesso em: 11 mar. 2023.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática na área das necessidades educativas especiais, 1994.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Brasília: 1998.

VALENTE, Ivan. **Plano Nacional de Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

WALGENBACH, Patricia Jardim Silva. **A realidade de alunos com deficiência visual na rede regular de ensino de Anápolis-GO**. 2011.

WALSH, Catherine e cols. Interculturalidade crítica e educação intercultural. **Construindo uma interculturalidade crítica**, v. 75, nº. 96, p. 167-181, 2010.

WALSH, Catherine; DE OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria. Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. **Education Policy Analysis Archives**, v. 26, p. 83-83, 2018.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Identidade e diferença a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, p.7-72, 2000.

APÊNDICE

APÊNDICE A - Título

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CULTURA E SOCIEDADE
PGCULT

RENATA MARANHÃO CALDAS

EDUCAÇÃO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: uma investigação do Plano Municipal de Educação de Paço do Lumiar/MA e possibilidades de ações a partir do pensamento decolonial

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cristiane Navarrete Tolomei

Linha de Pesquisa: Expressões e Processos Socioculturais

São Luís
2023

APÊNDICE B - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Objetivo: Verificar o reflexo Plano Municipal de Educação Decênio 2014/2023 (PME), Lei nº 637/2014, na Perspectiva da Educação Inclusiva dos alunos com baixa visão, através dos eixos: 1. Educação Inclusiva: Direito à Diversidade; 2. Escola Acessível; 3. Salas de Recursos Multifuncionais na rede municipal de ensino de Paço do Lumiar-MA, considerando seis aspectos, a saber: 1. Infraestrutura escolar, acessibilidade urbanística, arquitetônica, mobiliários, equipamentos, transporte, comunicação e informação para o acesso dos estudantes público-alvo da educação especial. 2. Projeto político pedagógico das Unidades de Ensino voltado para Educação especial dos alunos com baixa visão. 3. Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar. 4. Adaptação curricular, metodologia e avaliações diferenciadas aos estudantes com baixa visão. 5. Salas de Recursos Multifuncionais e o Atendimento Educacional Especializado, AEE. 6. Democratização do ensino com qualidade no acesso e na permanência dos estudantes público-alvo da educação especial em sua diversidade e peculiaridade na aprendizagem.

APÊNDICE C - EIXOS NORTEADORES PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

A entrevista semiestruturada (gravada) será mediante três eixos temáticos e será aplicada a: - (1) Secretário (a) de Educação de Paço do Lumiar, em exercício no período de 2022 a 2023; (10) Gestores das Unidades em exercício no período de 2014 a 2023; a (10) professores da Semed/Paço do Lumiar em exercício no período de 2014 a 2023, (a definir) professores de Atendimento Educacional Especializado, totalizando vinte e um Sujeitos Atuantes. EIXOS TEMÁTICOS: 1 História da educação especial nas escolas públicas municipais de Paço do Lumiar, Semed. 2 Processo de inclusão dos alunos com baixa visão na rede municipal de ensino de Paço do Lumiar 3. Sala de Recursos Multifuncionais. 4. Atendimento Educacional Especializado.

5. Caracterização do Município de Paço do Lumiar - MA e sua Rede Educacional: contexto e lócus da pesquisa (Período de 2014 a 2023):

- Organização da SEMED no período:
- Número total de escolas da rede municipal:
- Número de escolas inclusivas/adaptadas e com as SRM/AEE:
- Número de professores da rede: Efetivos () e Temporários ().
- Número de professores com formação na educação especial na rede no período:
- Número de matrículas total de alunos no período estudado (2014 a 2023):
- Número de matrículas dos estudantes PAEE (**Público-alvo da Educação Especial**) no período estudado:
- Número de estudantes PAEE matriculados e inclusos no período de 2014 a 2023.
- Número de estudantes matriculados com deficiência visual (baixa visão) no período de 2014 a 2023.
- Número de estudantes PAEE que receberam atendimento nas Salas de Recursos Multifuncionais/AEE, no período de 2014 a 2023:

6. Participação dos estudantes PAEE, das famílias e da comunidade nos programas e nos projetos da Semed.

A participação foi: () Ótima. () Muito boa. () Boa. () Razoável. () Insuficiente. Comente sua resposta:

7. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PAÇO DO LUMIAR: análise do reflexo dos programas voltados para a Educação Especial Inclusiva , desenvolvidos pela SEMED, no período de 2014 a 2023.

7.1. Programa Sala de Recursos Multifuncionais.

() Ótimo. () Muito bom () Bom. () Razoável. () Insuficiente.

Comente sua resposta descrevendo o objetivo, o período de execução deste programa, o número de Unidades, professores e estudantes público-alvo da educação especial envolvidos.

7.2. Programa Escola Acessível.

() Ótimo. () Muito bom () Bom. () Razoável. () Insuficiente.

Comente sua resposta descrevendo o objetivo, o período de execução deste programa, o número de Unidades, professores e estudantes público-alvo da educação especial atendidos neste período.

7.3. O reflexo do Plano Municipal de Educação, relacionado à infraestrutura escolar, acessibilidade urbanística, arquitetônica, mobiliários, equipamentos, transporte, comunicação

e informação para o acesso das pessoas com deficiência.

O reflexo foi: () Ótimo. () Muito bom. () Bom. () Razoável. () Insuficiente.

Comente sua resposta:

7.4 O reflexo do Plano Municipal de Educação, relacionado aos Projetos Políticos Pedagógicos das UEBs.

O reflexo foi: () Ótimo. () Muito bom. () Bom. () Razoável. () Insuficiente.

Comente sua resposta:

7.5 O reflexo do Plano Municipal de Educação, relacionado à adaptação curricular, metodologia e avaliações das pessoas com deficiência, em especial deficiência visual (baixa visão).

O reflexo foi: () Ótimo. () Muito bom. () Bom. () Razoável. () Insuficiente.

Comente:

7.6 O reflexo do Plano Municipal de Educação, relacionado às Salas de Recursos Multifuncionais e no atendimento educacional especializado, AEE.

O reflexo foi: () Ótimo. () Muito bom. () Bom. () Razoável. () Insuficiente.

Comente sua resposta:

7.7 O reflexo do Plano Municipal de Educação, relacionado a democratização do ensino com qualidade no acesso e na permanência das pessoas com deficiência visual (baixa visão) em sua diversidade e peculiaridade na aprendizagem.

O reflexo foi: () Ótimo. () Muito bom. () Bom. () Razoável. () Insuficiente.

Comente sua resposta:

7.8 O reflexo do Plano Municipal de Educação, relacionado à formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a escola

APÊNDICE E - ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO 2 - GESTOR (A) DA UEB/Semed

1 IDENTIFICAÇÃO

- 1.1 Idade: () De 21 a 30 anos; () De 31 a 40 anos. () De 41 a 50 anos; () Acima de 51 anos.
1.2 Sexo: () Feminino () Masculino () Outro
1.3 Função na UEB no período que esteve no cargo:

2 FORMAÇÃO ACADÊMICA

- 2.1 Graduação: () Sim – () Não - () Cursando Qual graduação:
2.2 Cursos de curta duração na área específica da educação especial/inclusão: () Sim – () Não - () Cursando.
2.3 Especialização em educação especial/inclusão: () Sim – () Não - () Cursando
2.4 Mestrado em educação especial/inclusão: () Sim – () Não - () Cursando
2.5 Doutorado em educação especial/inclusão: () Sim – () Não - () Cursando
3 ATIVIDADE PROFISSIONAL:
3.1 Tempo de trabalho na Semed:
3.2 Tempo de trabalho na GESTÃO:
3.3 Tempo de trabalho com os estudantes PAEE (**Público-alvo da Educação Especial**):
3.4 Outros tipos de atividade profissional desenvolvida com os estudantes PAEE ao longo da carreira:
3.5 Concepção de educação especial na perspectiva da educação inclusiva:

4 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PAÇO DO LUMIAR: análise do reflexo dos programas voltados para a Educação Especial Inclusiva , desenvolvidos pela SEMED, no período de 2014 a 2023.

4.1 Registre brevemente a história desta UEB com a educação especial na perspectiva da inclusão:

4.2 De uma forma geral, como você avalia o reflexo do Plano Municipal de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva, desenvolvidos pela Semed no período de 2014- 2023. O reflexo foi: () Ótimo. () Muito bom. () Bom. () Razoável. () Insuficiente.
Comente sua resposta:

4.3 Analise o reflexo do Plano Municipal de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva, desenvolvidos pela Semed, no período de 2014-2023, quanto a democratização do acesso e a qualidade do ensino fundamental nas práticas pedagógicas. O reflexo foi: () Ótimo. () Muito bom. () Bom. () Razoável. () Insuficiente.
Comente sua resposta:

4.4 Analise o reflexo do Plano Municipal de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva, desenvolvidos pela Semed, no período de 2014-2023, quanto a infraestrutura, a acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários, equipamentos, nos transportes, na comunicação e na informação visando a inclusão e o atendimento aos estudantes PAEE:

O reflexo foi: () Ótimo. () Muito bom. () Bom. () Razoável. () Insuficiente.

Comente sua resposta:

4.5 Quanto à elaboração do Projeto Político Pedagógico voltado para Educação especial dos alunos com deficiência visual (baixa visão).

O reflexo foi: () Ótimo. () Muito bom. () Bom. () Razoável. () Insuficiente.

Comente:

4.6 Quanto ao processo de matrícula, diagnósticos e inclusão dos estudantes PAEE nas Unidades.

O reflexo foi: () Ótimo. () Muito bom. () Bom. () Razoável. () Insuficiente.

Comente sua resposta:

4.7 Quanto a integração dos estudantes PAEE.

O reflexo foi: () Ótimo. () Muito bom. () Bom. () Razoável. () Insuficiente.

Comente sua resposta:

4.8 Quanto à organização e aos objetivos da Sala de Recursos Multifuncionais na UEB:

O reflexo foi: () Ótimo. () Muito bom. () Bom. () Razoável. () Insuficiente.

Comente sua resposta:

4.9 Quanto a relação dos docentes das SRM com os demais docentes, técnicos das Unidades e a família dos estudantes PAEE.

O reflexo foi: () Ótimo. () Muito bom. () Bom. () Razoável. () Insuficiente.

Comente sua resposta:

4.10 Quanto a adaptação curricular: conteúdo, metodologia de ensino e a avaliação dos estudantes PAEE.

O reflexo foi: () Ótimo. () Muito bom. () Bom. () Razoável. () Insuficiente.

Comente sua resposta:

4.11 Quanto a formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar nas Unidades.

O reflexo foi: () Ótimo. () Muito bom. () Bom. () Razoável. () Insuficiente.

Comente sua resposta:

4.12 Quanto a valorização e ao plano de carreira dos docentes da Semed.
O reflexo foi: () Ótimo. () Muito bom. () Bom. () Razoável. () Insuficiente.
Comente sua resposta:

5. Durante o período pandêmico (2020 - 2021) quais medidas foram tomadas para inclusão do aluno com baixa visão no ensino remoto?

6. Palavra aberta: registre outras considerações que julgar importante sobre o reflexo do Plano Municipal de Educação na Perspectiva da Educação Especial Inclusiva de Paço do Lumiar, no período de 2014-2023, em especial no que tange aos alunos com deficiência visual (baixa visão).

Obrigada pela sua participação e contribuições nesta pesquisa.

APÊNDICE F- ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO 3 – PROFESSORES DA UEB/Semed

1 IDENTIFICAÇÃO

1.1 Idade:

() De 21 a 30 anos; () De 31 a 40 anos; () De 41 a 50 anos; () Acima de 51 anos.

1.2 Sexo: () Feminino () Masculino () Outro

1.3 Função na UEB no período que esteve no cargo:

2 FORMAÇÃO ACADÊMICA

2.1 Graduação: () Sim – () Não - () Cursando Qual graduação:

2.2 Cursos de curta duração na área específica da educação especial/inclusão:

() Sim – () Não - () Cursando.

2.3 Especialização em educação especial/inclusão: () Sim – () Não - () Cursando

2.4 Mestrado em educação especial/inclusão: () Sim – () Não - () Cursando

2.5Doutorado

em educação especial/inclusão: () Sim – () Não - () Cursando

3 ATIVIDADE PROFISSIONAL:

3.1 Tempo de trabalho na docência:

3.2 Tempo de trabalho com os estudantes PAEE (**Público-alvo da Educação Especial**) :

3.3 Tempo de trabalho na Semed:

3.4 Outros tipos de atividade profissional desenvolvida com os estudantes PAEE ao longo da carreira:

3.5 Concepção de educação especial na perspectiva da educação inclusiva:

4 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PAÇO DO LUMIAR: análise do reflexo dos programas voltados para a Educação Especial Inclusiva , desenvolvidos pela SEMED, no período de 2014 a 2023.

4.1 Qual foi a participação dos estudantes PAEE, das famílias e da comunidade na elaboração dos projetos e programas desta UEB/Semed/ no período de 2014 a 2023?

A participação foi: () Ótima. () Muito boa. () Boa. () Razoável. () Insuficiente.

Comente sua resposta:

4.2 A partir de seu trabalho como professor/a nesta UEB, de uma forma geral, como você avalia o reflexo do Plano Municipal de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva, desenvolvidos pela Semed no período de 2014- 2023.

O reflexo foi: () Ótimo.

() Muito bom. () Bom. () Razoável. () Insuficiente.

Comente sua resposta:

4.3 Programa Sala de Recursos Multifuncionais.

Ótimo. Muito bom Bom. Razoável. Insuficiente. Comente sua resposta:

4.4 De uma forma geral, como você avalia o reflexo do Plano Municipal de Educação Especial

na Perspectiva da Educação Inclusiva, desenvolvido pela Semed, no período de 2014 - 2023.

O reflexo foi: Ótimo. Muito bom. Bom. Razoável. Insuficiente.

Comente sua resposta:

4.5 Analise o reflexo do Plano Municipal de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva, desenvolvido pela Semed, no período de 2014-2023, em relação a democratização do acesso ao ensino de qualidade no ensino fundamental e nas práticas pedagógicas.

O reflexo foi: Ótimo. Muito bom. Bom. Razoável. Insuficiente.

Comente sua resposta:

4.6 Analise o reflexo do Plano Municipal de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva, desenvolvidos pela Semed, no período de 2014-2023, quanto a infraestrutura desta UEB, a acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários, equipamentos, nos transportes, na comunicação e na informação visando a inclusão e o atendimento aos estudantes PAEE.

O reflexo foi: Ótimo. Muito bom. Bom. Razoável. Insuficiente.

Comente sua resposta:

4.7 Analise, o reflexo do Plano Municipal de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva, desenvolvidos pela Semed, no período de 2014-2023, no que diz respeito à inclusão e ao ensino de qualidade aos estudantes PAEE.

O reflexo foi: Ótimo. Muito bom. Bom. Razoável. Insuficiente.

Comente sua resposta:

4.8 Analise o reflexo do Plano Municipal de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva, desenvolvidos pela Semed, no período de 2014-2023, em relação a formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar nesta UEB.

O reflexo foi: Ótimo. Muito bom. Bom. Razoável. Insuficiente.

Comente sua resposta:

4.9 Analise o reflexo do Plano Municipal de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva, desenvolvidos pela Semed, no período de 2014-2023, em relação a valorização e ao plano de carreira dos docentes da Semed.

O reflexo foi: Ótimo. Muito bom. Bom. Razoável. Insuficiente.

Comente sua resposta:

5. Durante o período pandêmico (2020 - 2021) quais medidas foram tomadas para inclusão do aluno com baixa visão no ensino remoto?

6. Palavra aberta: registre outras considerações que julgar importante sobre o reflexo do Plano Municipal de Educação na Perspectiva da Educação Especial Inclusiva de Paço do Lumiar, no período de 2014-2023, em especial no que tange aos alunos com deficiência visual (baixa visão).

Obrigada pela sua participação e contribuições nesta pesquisa.

ANEXO

ANEXO A- Título

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MARANHÃO - UFMA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: uma investigação do Plano Municipal de Educação de Paço do Lumiar/MA e possibilidades de ações do pensamento decolonial

Pesquisador: RENATA MARANHÃO CALDAS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 69426923.2.0000.5087

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio
Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.329.519

Apresentação do Projeto:

Desenho:

A pesquisa será apresentada ao Mestrado Interdisciplinar em Cultura e Sociedade da Universidade Federal do Maranhão e o instrumento utilizado

será o estudo de caso instrumental, tendo em vista que buscamos esclarecimento das estratégias desenvolvidas pelo Município Paço do Lumiar no

que se refere ao Plano Municipal de Educação (PME) 2014/2023. Outrossim, faremos um levantamento e uma análise documental para detectar os

resultados alcançados após a aplicação do PME 2014/2023, além da observação in loco com aplicação de questionários e entrevista semi-

estruturada (gravada) com a equipe gestora e o corpo docente que atua diretamente com estudantes que possuem baixa visão na área da Educação

Especial da Semed/ Paço do Lumiar no período de vigência 2014 - 2023.

Resumo:

A pesquisa tem como objetivo analisar o Plano Municipal de Educação Decênio 2014/2023 de Paço do Lumiar/MA e verificar a aplicabilidade do

plano na educação aos alunos com deficiência visual (baixa visão) na perspectiva dos estudos

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho Cidade Universitária Dom Delgado

Bairro: Bacanga

CEP: 65.080-805

UF: MA

Município: SAO LUIS

Telefone: (98)3272-8708

E-mail: cepufma@ufma.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MARANHÃO - UFMA



Continuação do Parecer: 6.329.519

decoloniais. Quanto aos objetivos específicos delimitamos; Identificar qual o progresso atingido após a implementação do Plano Municipal de Educação 2014/2023 de Paço do Lumiar/MA; investigar como é desenvolvido o processo de inclusão dos alunos com deficiência visual (baixa visão) na rede municipal de ensino de Paço do Lumiar; pesquisar quais os recursos didáticos e instrumentos estão disponíveis e são utilizados no sistema de inclusão dos alunos com deficiência visual (baixa visão) e apresentar alternativas dos estudos decoloniais na educação para pessoas com deficiência visual (baixa visão). A pergunta-questão a ser respondida é: Em relação à meta 4 conforme a redação do PME de 2014/2023 almeja garantir para a população de 4 a 17 anos, atendimento aos alunos com deficiência com objetivo de atingir, em 5 anos pelo menos 70% da demanda e até o final da década a sua universalização nas escolas da rede regular de ensino, nessa perspectiva as metas foram alcançadas? A metodologia utilizada corresponde à pesquisa de abordagem qualitativa de natureza bibliográfica e documental utilizando o método do estudo de caso instrumental.

Introdução:

Historicamente a educação caracterizou-se de forma seletiva e a escolarização delimitou-se de forma privilegiada a alguns grupos sociais, essa exclusão torna-se evidenciada nas políticas e práticas educacionais que reproduzem a ordem social (MANTOAN, 2003). Para falar sobre Educação Especial em uma perspectiva inclusiva na construção ideológica, social e política fundamentada num sistema de dominação colonial que busca controle econômico e territorial que provoca a exclusão social, é necessário entender que a educação inclusiva é pautada nos conceitos de liberdade, equidade e justiça, logo, contrahegemônica. Tendo em vista que as sociedades modernas constituíram-se a partir da lógica do capitalismo colonial e eurocêntrico, ou seja, que se fundamentam em favorecimento do capital privado e do poder hegemônico pautado no exclusivismo sociocultural, determinaram assim, através de configurações biologizadas o conceito de "normal" mediante a necessidade do Estado, desse modo por meio da "ciência" foram elaboradas estratégias de controle que hierarquizam, hegemonomizam e

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho Cidade Universitária Dom Delgado
Bairro: Bacanga **CEP:** 65.080-805
UF: MA **Município:** SAO LUIS
Telefone: (98)3272-8708 **E-mail:** cepufma@ufma.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MARANHÃO - UFMA



Continuação do Parecer: 6.329.519

invisibilizam o outro. Esse processo histórico estabeleceu os novos padrões de poder para atingir o controle do trabalho, dos recursos e dos produtos que giram em torno do capital e do mercado mundial, determinando a existência de uma "codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na idéia de raça, ou seja, uma supostamente distinta estrutura biológica que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros" (QUIJANO, 2005). No Brasil, as políticas educacionais que tratam da educação das pessoas com deficiência podem ser interpretadas juntamente com a história da educação geral, ou seja, vêm sendo discutidas na história da educação brasileira desde a primeira Constituição do Brasil independente, de 1824, na proposta da educação de todos, no período imperial, esta política inicial se oficializou de forma particular e isolada, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854; que em 1891 passou a se chamar Instituto Benjamim Constant (JANNUZZI, 2012; BUENO, 1993). No Maranhão, as primeiras iniciativas voltadas para o atendimento educacional de alunos com deficiência aconteceram na década de 1960 e nos anos seguintes, porém primariamente uma iniciativa privada composta de duas classes, uma para alunos com deficiência mental e auditiva e outra classe para deficientes visuais que, posteriormente, resultou na fundação da Escola de Cegos do Maranhão (FRAGA, 2013). No Município de Paço do Lumiar, em relação à temática educação inclusiva, não há registros históricos datados anteriormente ao ano de 2010. A primeira ação relacionada à educação voltada para a inclusão de pessoas com deficiência na rede municipal de ensino aconteceu apenas no ano de 2011, após a realização do concurso público com ênfase na contratação de profissionais para o atendimento especializado da pessoa com deficiência. Levando em consideração a carência de locais específicos para prestar apoio ao aluno com deficiência visual, trata-se então não apenas da macro esfera educacional, mas principalmente das influências das relações existentes dentro do seu menor e mais importante cenário, a sala de aula (CAMARGO, 2017). Dessa maneira, a necessidade de aprendizagem do aluno com deficiência visual está de acordo com o grau de sua deficiência e

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho Cidade Universitária Dom Delgado
Bairro: Bacanga **CEP:** 65.080-805
UF: MA **Município:** SAO LUIS
Telefone: (98)3272-8708 **E-mail:** cepufma@ufma.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MARANHÃO - UFMA



Continuação do Parecer: 6.329.519

para isso é necessário conhecê-las e saber diferenciá-las, pois alguns nascem cegos e outros perdem a visão em decorrência de alguma patologia ou acidente, Amariliani (1997, p. 32) destaca que, Sem dúvida, o sujeito que nasce cego, que estabelece as suas relações objetivas, estrutura seu ego e organiza toda sua estrutura cognitiva a partir da audição, do tato, da cinestesia, do olfato e da gustação, difere daquele que perde a visão após seu desenvolvimento já ter ocorrido. Dessa forma, essa pesquisa propõe

identificar na educação para deficientes visuais quais estratégias estão sendo utilizadas no processo da inclusão de alunos com deficiência visual

levando em consideração as metodologias adequadas que atendam às suas necessidades e as condições do ambiente escolar e, além disso, a

partir dessa investigação buscar possíveis alternativas do pensamento decolonial como proposta de educação inclusiva. Para tal, delimitando para o

estudo o Município de Paço do Lumiar, localizado na região metropolitana da capital maranhense.

Metodologia Proposta:

A metodologia que será utilizada para iniciar o desenvolvimento da pesquisa quanto a abordagem será qualitativa e o estudo de caso instrumental.

Critério de Inclusão:

Estão incluídas escolas da rede municipal de ensino que oferecem Atendimento Educacional Especializado e docentes da área de Educação

Especial da rede de ensino municipal de Paço do Lumiar.

Critério de Exclusão:

Estão excluídas escolas que possuem Atendimento Educacional Especializado, mas não possuem matrículas ativas de estudantes com baixa visão

e serão excluídos docentes da área de Educação especial que não atuam diretamente com estudante de baixa visão.

Metodologia de Análise de Dados:

Após a realização da observação, juntamente com a tabulação dos questionários será feita a análise da coleta de dados dos questionários

aplicados por meio do método análise de conteúdo.

Desfecho Primário:

Não se aplica.

Desfecho Secundário:

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho Cidade Universitária Dom Delgado

Bairro: Bacanga

CEP: 65.080-805

UF: MA

Município: SAO LUIS

Telefone: (98)3272-8708

E-mail: cepufma@ufma.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MARANHÃO - UFMA



Continuação do Parecer: 6.329.519

Não se aplica.

Tamanho da Amostra no Brasil: 22.

como método, tendo em vista que buscamos esclarecimento das estratégias desenvolvidas pelo Município Paço do Lumiar/MA no que se refere ao Plano Municipal de Educação 2014/2023. Outrossim, faremos um levantamento bibliográfico e uma análise documental para detectar os resultados alcançados após a aplicação do PME 2014/2023. Diante do exposto, apontamos os seguintes passos metodológicos: 1. Levantamento e delimitação bibliográfico e documental; 2. Levantamento dos participantes (Secretária de Educação do Município, gestores das escolas que possuem estudantes com baixa visão, corpo docente que atuam diretamente com estudantes de baixa visão); 3. Elaboração e convite para participação na pesquisa e apresentação do Termo de consentimento livre e esclarecido; 3. Aplicação das entrevistas e questionários in loco; 3. Análise e interpretação das entrevistas à luz dos eixos teóricos e metodológicos firmados na pesquisa; 4. Redação preliminar sob orientação

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar o Plano Municipal de Educação Decênio 2014/2023 de Paço do Lumiar/MA e verificar a aplicabilidade do plano na educação aos alunos com deficiência visual (baixa visão) na perspectiva dos estudos decoloniais.

Objetivo Secundário:

1) Identificar o progresso após a implementação do Plano Municipal de Educação Decênio 2014/2023 de Paço do Lumiar/MA; 2) Investigar como é desenvolvido o processo de inclusão dos alunos com deficiência visual (baixa visão) na rede municipal de ensino de Paço do Lumiar e quais os recursos didáticos e instrumentos estão disponíveis e são utilizados no sistema de inclusão dos alunos com deficiência visual (baixa visão) e 3) Apresentar alternativas dos estudos decoloniais na educação para pessoas com deficiência visual (baixa visão).

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Por se tratar de uma pesquisa que analisa a aplicação de uma lei municipal no campo da educação,

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho Cidade Universitária Dom Delgado
Bairro: Bacanga **CEP:** 65.080-805
UF: MA **Município:** SAO LUIS
Telefone: (98)3272-8708 **E-mail:** cepufma@ufma.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MARANHÃO - UFMA



Continuação do Parecer: 6.329.519

os riscos envolvidos ao participante giram em torno de possíveis constrangimentos e/ou incômodos. Caso os participantes envolvidos na pesquisa sintam desconforto em qualquer pergunta do questionário, podem optar por não responder, não acarretando qualquer tipo de prejuízo ao participante, conforme estabelecido no termo de consentimento livre e esclarecido.

Benefícios:

Como benefício de retorno social, moral e cultural em participar da pesquisa os participantes após a identificação de fatores de relevância para a educação do município, sendo assim, os benefícios podem ser considerados de forma indereta.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A investigação tem relevância científica; e, no que diz respeito à hipótese, a pesquisadora informa que essa proposição antecipada não se aplica.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O TCLE está adequadamente redigido e em sintonia com as Resoluções 466 e 510 do CNS.

Recomendações:

Não há recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2007287.pdf	03/08/2023 19:02:53		Aceito
Outros	AUTORIZACAOMODIFICADO.pdf	03/08/2023 19:00:29	RENATA MARANHÃO CALDAS	Aceito
Outros	OFICIOSEMED.pdf	03/08/2023 18:59:44	RENATA MARANHÃO CALDAS	Aceito
Outros	ANUENCIAMODIFICADO.pdf	03/08/2023 18:58:17	RENATA MARANHÃO CALDAS	Aceito

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho Cidade Universitária Dom Delgado

Bairro: Bacanga

CEP: 65.080-805

UF: MA

Município: SAO LUIS

Telefone: (98)3272-8708

E-mail: cepufma@ufma.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MARANHÃO - UFMA



Continuação do Parecer: 6.329.519

Declaração de Pesquisadores	TERMODECOMPROMISSOMODIFICADO.pdf	03/08/2023 18:58:04	RENATA MARANHÃO CALDAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLMODIFICADO.pdf	03/08/2023 18:53:07	RENATA MARANHÃO CALDAS	Aceito
Outros	CARTACEP.pdf	03/08/2023 18:52:52	RENATA MARANHÃO CALDAS	Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_6160657.pdf	03/08/2023 18:52:23	RENATA MARANHÃO CALDAS	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRostoAssinada.pdf	06/05/2023 14:49:42	RENATA MARANHÃO CALDAS	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	04/05/2023 14:56:55	RENATA MARANHÃO CALDAS	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	04/05/2023 14:56:33	RENATA MARANHÃO CALDAS	Aceito
Outros	INTRUMENTOS.pdf	03/05/2023 20:21:08	RENATA MARANHÃO CALDAS	Aceito
Outros	ANUENCIA.pdf	03/05/2023 20:20:26	RENATA MARANHÃO CALDAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCL.pdf	03/05/2023 20:16:07	RENATA MARANHÃO CALDAS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	03/05/2023 20:15:45	RENATA MARANHÃO CALDAS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho Cidade Universitária Dom Delgado
Bairro: Bacanga **CEP:** 65.080-805
UF: MA **Município:** SAO LUIS
Telefone: (98)3272-8708 **E-mail:** cepufma@ufma.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MARANHÃO - UFMA



Continuação do Parecer: 6.329.519

SAO LUIS, 27 de Setembro de 2023

Assinado por:
Emanuel Péricles Salvador
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho Cidade Universitária Dom Delgado
Bairro: Bacanga **CEP:** 65.080-805
UF: MA **Município:** SAO LUIS
Telefone: (98)3272-8708 **E-mail:** cepufma@ufma.br