



4566 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPEd (2019)
GT15 - Educação Especial

AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NOS PLANOS DE EDUCAÇÃO: PRESENCAS E AUSÊNCIAS

Patricia Teixeira Moschen Lievore - UFES - Universidade Federal do Espírito Santo
Annelize Damasceno Silva Rimolo - UFES - Universidade Federal do Espírito Santo
Douglas Christian Ferrari de Melo - UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NOS PLANOS DE EDUCAÇÃO: PRESENCAS E AUSÊNCIAS

RESUMO

O artigo objetiva analisar como a educação de pessoas com deficiência visual está inserida no PNE (Plano Nacional de Educação), bem como nos Planos Estaduais de Educação (PEE's) e nos Planos Municipais de Educação (PME's) das capitais dos estados brasileiros. Para tanto, realizamos uma pesquisa com abordagem qualitativa através da análise documental e análise de conteúdo. Para subsidiar nossas discussões recorremos aos pensamentos de Gramsci (2004), Thompson (1987) e Flores (2011). Os resultados obtidos evidenciaram a inexistência de uma política pública direcionada à educação da pessoa com deficiência visual. Constatamos que as práticas de ensino direcionadas a esses alunos, quando presentes na legislação, restringem-se apenas ao ensino de técnicas como se não existissem outras necessidades/demandas a serem trabalhadas, outras ações a serem desenvolvidas e, mesmo essas, não precisariam ser questionadas e reconfiguradas.

Palavras-chave: Planos de Educação; Educação Especial; Deficiência Visual.

INTRODUÇÃO

Ao se investigar sobre políticas públicas educacionais, faz-se necessário um maior aprofundamento no que se refere a legislação a respeito, considerando que elas estão situadas historicamente. Partimos do princípio de que as políticas públicas não acontecem da mesma forma em cada local, dadas as suas realidades socioeconômicas e histórias específicas, mas, de modo geral, por estarem inseridas em um contexto.

Com esse estudo, com base o referencial Gramsciano, queremos mostrar os movimentos de marcha e contramarcha sob os desígnios dos jogos de pressão dentro da correlação de forças ligado à Educação Especial. Em que pese a verificação de que o que é encontrado na prática não se refere exatamente ao que está posto no papel, o estudo do direito à educação, no caso das pessoas com deficiência visual, procura indicar como esse direito está negligenciado no cenário político-educacional brasileiro.

Nesse artigo, temos como **problema**: como estão traçadas as metas e estratégias no Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2014) e nos Planos Estaduais de Educação (PEE's) (2015-2015) e Planos Municipais de Educação (PME's) (2015-2015) das capitais brasileiras, visando a educação das pessoas com deficiência visual?

Entretanto, ao estudar um tipo de deficiência específica não se desconsidera a política universal. Essas reflexões vão na direção de relacionar o que é próprio e o que é comum, pois é preciso perceber as especificidades/singularidades que não podem ficar dissolvidas no todo, nem, também, não se pode vê-las isoladamente. É um movimento duplo de reconhecimento das semelhanças e diferenças.

Além dessa introdução, a seguir, serão apresentados os objetivos gerais e específicos, bem como a metodologia e o referencial teórico que auxiliam a caracterizar a problemática de pesquisa. Em seguida, se fará a discussão dos resultados, finalizando com as conclusões que foram construídas no decorrer dessa pesquisa. Desde já é importante destacar que não falaremos das inserções transversais/aproximações, ou seja, quando a pessoa com deficiência visual é diluída em todo o público da Educação Especial de modo geral, mas quando há citações diretas.

1) OBJETIVOS

O **objetivo** desse artigo é investigar como a educação de pessoas com deficiência visual se apresenta no Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2014) e nos Planos Estaduais de Educação e nos Planos Municipais de Educação das capitais brasileiras. Sabemos que neles constam estratégias estruturantes que garantem o acesso à educação do ensino básico ao superior, passando pelas modalidades e níveis, especialmente as metas destinadas a Educação Especial. Os mesmos estão recheados de contradições e ambiguidades. Esse artigo cumpre um esforço de interpretação dessas contradições, tomando partido da inclusão do aluno público-alvo da Educação Especial na escola comum como primeira opção.

Para tanto, traçamos os seguintes **objetivos específicos**: 1) mapear o PNE, os PEE's e PME's das capitais brasileiras,

enfocando a educação de pessoas com deficiência visual; 2) a partir desse mapeamento, contribuir com reflexões sobre o cenário atual em que se encontra a educação desse público no Brasil; e3) analisar proximidades, semelhanças e distanciamentos entre os documentos aprovados.

2) METODOLOGIA

Optamos neste estudo por realizar uma pesquisa com abordagem qualitativa através da análise documental, por considerarmos como capaz de possibilitar maior compreensão dos meandros de uma lei. Segundo Garcia (2009, p. 124),

A análise documental tem sido uma forma facilitadora do acesso aos discursos políticos, os quais são veículos de sentidos e significados que contribuem na formação de concepções e na disseminação e incorporação de práticas.

Gil (2010) nos diz que a análise documental é uma fonte rica de dados, parecida com a pesquisa bibliográfica, porém, a pesquisa bibliográfica utiliza-se das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, já a pesquisa documental é composta por matérias que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos de pesquisa.

Entre as técnicas da perspectiva de cunho qualitativo, optamos análise de conteúdo. Apesar de não existir, segundo Bardin (2004), uma regra fixa para em análise de conteúdo, assim a autora define tal procedimento:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2004, p. 42)

Para Franco (2003) o ponto de partida da análise de conteúdo é a mensagem (verbal, gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada), em relação com os contextos em que são produzidas.

3) REFERENCIAL TEÓRICO

Para facilitar a compreensão das questões que serão levantadas nesse trabalho sobre os Planos de Educação, é necessário que façamos uma reflexão sobre os conceitos de Estado, políticas públicas, lei e direitos sociais. E para essa compreensão, recorreremos ao pensamento de Gramsci, que nos apresenta uma ampliação da concepção de Estado na linha marxista. Este corresponde à união da sociedade política (dominação fundada na coerção) e da sociedade civil (dominação fundada na direção e consenso). Como ele mesmo resume na fórmula cunhada nos *Cadernos*: “No sentido, seria possível dizer que o Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia coraçada de coerção” (GRAMSCI, 2004, p. 244).

Para o próprio Gramsci (2004, p. 28): “se todo Estado tende a criar e a manter um certo tipo de civilização e de cidadã (e, portanto, de convivência e de relações individuais), tende a fazer desaparecer certos costumes e a difundir outros”.

Gramsci entendia a sociedade civil como parte do Estado que, conforme Mochcovitch (2001) era um conjunto de aparelhos privados de hegemonia. Na sociedade civil, as relações de forças se configuram em disputa. Inclusive, ela exerce a hegemonia por meio das “organizações privadas”. São elas as responsáveis pela criação, organização e difusão das ideologias. No caso particular, a educação está vinculada ao Estado e à sociedade civil, pois “[...] oscila dependendo do grau de mobilização da sociedade civil e do poder do Estado” (LIMA, 2004, p. 21).

Gramsci pensa o Estado como “polifônico”, visto que expressa, “[...] a correlação de forças contraditórias, estendendo-se para além dos limites da classe dominante, a partir da força e do consenso [...]” (DOURADO, 2011, p. 26), alicerçado na reciprocidade dialética da estrutura e da superestrutura.

Thompson (1987) afirma que nem tudo na lei está assimilada à lei da classe dominante. Na verdade, existe um equilíbrio oculto entre as forças de classe. A lei não se desenvolve pela lógica imparcial nem é inabalável frente às conveniências. Ela é resultado de formação histórica e social. Como assevera Dias (2012, p. 41), “a lei é [ou será] a forma assumida pela correlação de forças no cotidiano das classes”.

Dessa forma, as políticas públicas seriam, segundo Boneti (2011, p. 18), é o “[...] resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelece no âmbito das relações de poder, relações estas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil”.

Coadunando com esses pressupostos teóricos, os direitos sociais se referem “[...] a forma de acesso a bens que estão condicionados pelos contextos sociais (sistema de valores e sistemas de posição com respeito a bens) dos quais e para os quais surgem” (SIMÕES, 2013, p. 213). O que indica que eles se “criam e recriam” (ou podem) no processo de luta contra as desigualdades sociais e na abertura de “espaços para luta pela dignidade humana” por parte dos marginalizados (FLORES, 2011).

4) RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1) PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Quando analisamos o cenário educacional brasileiro, percebemos que não é diferente. No que diz respeito às leis, o mesmo é marcado por processos tensos e intensos, de tentativas de construção de consensos, por meio de muitos mecanismos coercitivos. Os projetos de lei, planos de governo, leis e decretos, impulsionados por manifestos e conferências, revelam as lutas travadas entre sociedade política e sociedade Civil. Essas disputas giram em torno dos interesses públicos e privados, bem como das defesas pela desresponsabilização do Estado para com a educação.

Um movimento crescente de participação e mobilização em torno da pauta da educação incidiu sobre a aprovação da Lei nº 13.005/2014, que trata do PNE 2014-2024, resultado possível de uma constituição hegemônica da pauta educacional brasileira na chegada à segunda década do século XXI. Um exercício, no Estado Integral (GRAMSCI, 2004), de diálogo, conflito e proposição entre sociedade civil e sociedade política.

Nessa perspectiva, Dourado (2017, p. 39-40), afirma:

Identificar e analisar esse quadro histórico — cuja centralidade vem se traduzindo pelas políticas e ações de Governo, em detrimento de políticas de Estado e cujas lógicas e dinâmicas de planejamento, gestão e financiamento não contribuem, efetivamente, para se avançar na construção coletiva e efetivação de políticas de Estado — é fundamental, sobretudo se consideramos o esforço histórico a ser feito para garantir a efetiva materialização do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), aprovado e sancionado, sem vetos, por meio da Lei nº 13.005/2014, após quase quatro anos de complexa e disputada tramitação no Congresso Nacional.

Para Saviani (1998, p. 3) “a principal medida de política educacional decorrente da Lei de Diretrizes e Bases da Educação é, sem dúvida alguma, o Plano Nacional de Educação” (PNE), porque o plano estabelece metas e estratégias para a educação dentro das prioridades elencadas pelo governo, configurando-se com um guia para as políticas públicas em educação.

O reconhecimento social e político de sua importância ficou evidente nas negociações que conduziram a alterações no artigo 214 da Constituição, onde é destacado que o PNE deve ser um instrumento que viabilize o regime de colaboração entre União, Estados e Municípios, onde além de prever a universalização do ensino, o mesmo artigo traz como meta a aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

A lei que aprovou o PNE determina, em seu art. 13, que o poder público deverá instituir, em lei específica, contados dois anos da publicação da referida lei, “o Sistema Nacional de Educação, responsável pela articulação entre os sistemas de ensino, em regime de colaboração, para efetivação das diretrizes, metas e estratégias do Plano Nacional de Educação” (BRASIL, 2014).

A criação desse sistema se constitui em medida necessária para a conformação de um mecanismo para viabilizar as metas do PNE 2014/2024, considerando que tornaria claras as competências e as responsabilidades dos entes federados no que diz respeito ao campo da educação. O regime de colaboração se constituiria, então, em mecanismo essencial para a viabilização das metas do PNE, pondo em evidência, portanto, que o sucesso do plano estaria na capacidade de articulação entre os entes federados.

Reafirmando o regime de colaboração, a Lei nº 13.005/2014 determina que os entes federados subnacionais elaborem seus planos de educação. Nesse sentido, o se art. 8º especifica que “Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de um ano contado da publicação desta Lei” (BRASIL, 2014).

Dessa forma, estados e municípios deveriam elaborar seus planos até 25 de julho de 2015. Porém, ao se tratar de um país de dimensões continentais e com inúmeros conflitos de interesses em disputa na elaboração e execução das políticas públicas educacionais, como o Brasil, é possível encontrar discordâncias e ausências no que diz respeito aos direitos e recursos necessários para a escolarização das pessoas com deficiência visual.

No PNE a meta 4 visa universalizar a educação de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, visando garantir

o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, **preferencialmente** na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2015, sem página)

Essa meta gerou uma série de polêmicas em relação ao Atendimento Educacional Especializado “preferencialmente na rede regular” que é a expressão adotada pela Lei de diretrizes e bases da educação 9.394/96 e pela Constituição de 1988. No debate entre o grupo que defendia esse atendimento fosse feito “na rede pública e os que reivindicavam um Atendimento Educacional Especializado complementar, foram bem-sucedidas as Associação de pais e amigos dos excepcionais, que, ao apoiarem o último grupo, conseguiu que fosse mantida a expressão preferencialmente” (BRASIL, 2014, p. 22). Mais uma vez percebemos o jogo de forças travado na elaboração das leis que dizem respeito à educação em nosso país.

No que diz respeito às estratégias de atendimento às demandas da escolarização dos alunos com deficiência visual, o PNE traz na estratégia 4.7 a adoção do sistema Braille como forma de leitura para cegos e surdos-cegos nas escolas. Porém, há que se destacar que essa citação aparece apenas no final da estratégia, onde é utilizado o termo “bem como” para

incluir as demandas desse público-alvo, demonstrando assim, que essas aparecem apenas como um complemento das estratégias apresentadas para a comunidade surda. O corpo do parágrafo da referida estratégia, diz respeito, em sua grande maioria, à oferta de uma educação bilíngue em LIBRAS, citando o artigo 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 e os artigos 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência como embasamento para essa adoção. O mesmo acontece na estratégia 4.13, onde é citada a oferta de guias-intérpretes para surdos-cegos após uma longa descrição sobre recursos que deverão ser oferecidos para os alunos com surdez.

Na meta 6 do PNE, que diz respeito a oferta de formação para os professores que atuam na Educação Básica, destacamos a estratégia 6.13 que visa:

expandir programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas e de literatura e de dicionários, e programa específico de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em Libras e em Braille, sem prejuízo de outros, a serem disponibilizados para os professores e as professoras da rede pública de educação básica, favorecendo a construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação. (BRASIL, 2015, sem página)

Destacamos a importância dessa estratégia como garantia de acesso aos livros transcritos para o Braille para os alunos com deficiência visual como uma importante ferramenta de trabalho para o professor da sala regular, já que esse muitas vezes não dispõe de uma formação e recursos adequados para desempenhar o seu trabalho e garantir o acesso ao conhecimento produzido historicamente a esse público-alvo.

Mas vale ressaltar que o que queremos com essas análises não é fazer uma crítica à comunidade surda, cujas conquistas são legítimas e frutos de lutas, mas é destacar a não inclusão ou a pouca notoriedade das pautas levantadas pelas pessoas com deficiência visual no PNE.

4.2) PLANOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO

Ao analisar os planos estaduais, chamou-nos a atenção a inexistência de uma política pública direcionada à educação do aluno com deficiência visual. Em quase todos os estados as ações referentes ao aluno deficiente visual, são uma complementação das ações desenvolvidas com os alunos surdos, como por exemplo a estratégia 4.7 do plano do Espírito Santo:

Garantir a oferta de educação bilíngue, em língua brasileira de sinais - libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, aos (às) estudantes surdos (as) e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, bem como atendimento a estudantes de baixa visão e a adoção do sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos.

Em comparação com a educação de surdos, percebemos uma notória importância da comunidade surda no plano do estado Tocantins, no qual apresenta uma licenciatura em letras/libras, resultado da lei estadual que garante que língua de sinais (Libras) seja reconhecida como meio legal de comunicação.

Essa condição denota uma força do movimento surdo. Em caso contrário, a inexistência de tal política para a pessoa cega e com baixa visão pode ser a falta de uma ação mais forte dos movimentos sociais ligados a pessoas com deficiência na elaboração e implementação das políticas públicas educacionais.

Em alguns planos, ao se referir a profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização de alunos com deficiência, cita profissionais de apoio, professores e intérpretes de libras, mas não citam nem o revisor, nem o transcritor em Braille, a exemplo da estratégia 4.10 do estado de São Paulo: “[...] garantindo a oferta de professores do atendimento pedagógico especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, cuidadores, professores interlocutores de libras e guias-intérpretes para surdo-cegos.”

Em algumas situações, são citados quando se tem a estratégia de criar os centros de atendimento educacional especializados ou de ampliação dos centros de apoio pedagógico-CAP-DV, como é o caso do Pará, ao considerar a “[...] presença de profissionais que atuem com o sorobã, com cartografia tátil, como transcritor e revisor Braille para as adaptações pedagógicas dos recursos didáticos para os alunos cegos ou com baixa visão”. Em poucos, como é o caso do Rio grande do Norte, aparece o profissional “[...] tradutor e revisor Braille, de orientação e mobilidade [...]”.

Sobre os recursos e serviços, busca-se expandir programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas e de literatura e de dicionários em Braille ou em formatos acessíveis. Mas o tom passa visão instrumentalizada, sem o aspecto da mediação dos mesmos ou do professor; ou mesmo de responsabilização do aluno ou do professor quando lhe é/for oferecido esses recursos. Como se o oferecimento dos mesmos, por si só, resolvessem os problemas de aprendizagem desses alunos. Assim, a estratégia 16.4 do plano de Rondônia diz:

expandir programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas e de literatura e de dicionários, acervo digital e programa específico de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em libras e em Braille, sem prejuízo de outros [...]

Esses recursos, na maioria das vezes, estão vinculados, prioritariamente, as salas de recursos multifuncionais, como é o

caso da estratégia 4.22 do plano do Piauí, que pretende

Garantir aos alunos cegos, com baixa visão ou surdo-cegueira, matriculados em escola pública, o acesso aos recursos específicos necessários ao seu atendimento educacional, produzindo textos e livros no formato ampliado, Braille e Mecdaisy, além de adaptar materiais didático-pedagógico, conforme demandas reais, através dos centros especializados e salas de recursos multifuncionais;

Quando tratam das formações, constatamos uma visão restrita de trabalho com atividades que se dedicam à leitura e escrita em Braille, e às técnicas de orientação e mobilidade para os alunos cegos e à estimulação visual e precoce e recursos ópticos e não ópticos para os alunos com baixa visão, como se depreende do da estratégia 4.8 do plano de Mato Grosso, ao pretender “oferecer [...] a adoção do sistema Braille de leitura, , orientação e mobilidade, e tecnologias assistivas para cegos(as) e surdocegos(as), a partir da vigência deste PEE”.

Em relação aos concursos, os planos, quando trazem essa questão, foca nos profissionais para o apoio aos surdos. Destacamos a Estratégia 5.11 do plano do Amapá, ao preconizar:

Ampliar, por meio de concurso público, o quadro de profissionais da educação responsável pelo atendimento de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, tais como: docente do AEE; docente de Libras, prioritariamente surdo; docente bilíngue; tradutor e intérprete de Libras; guia-intérprete para surdos-cegos, além de pessoal de apoio;

Com relação às políticas Inter setoriais (redes de apoio), nos documentos são feitas alusões à necessidade dessas parceiras, mas, no entanto, sem citar, praticamente, outros setores públicos, sendo mais lembrados a necessidade de convênios com as instituições especializadas, ou seja, pago com recursos da educação. Nota-se uma predominância do atendimento clínico ao pedagógico, tal qual a estratégia 4.8 do plano do Maranhão, que visa “assegurar, em parceria 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”.

A região norte nos chamou a atenção. Os planos dos estados do Pará e do Amazonas, apresentam como estratégia a formação continuada dos docentes em braile. O de Rondônia ressaltar o ensino do sistema Braille para os educandos, profissionais da educação e familiares, bem como a alfabetização bilíngue de pessoas cegas e/ou com deficiência visual. Os planos do Amapá e do Acre apresentam a opção dos softwares sintetizadores de voz, leitores de tela, entre outros, como opção para promover o conhecimento do aluno com deficiência visual.

O plano do Acre, mesmo sob algumas dúvidas, garante, “[...] para alunos com baixa visão severa e cegueira, a presença do professor brailista na sala regular de ensino [...]”. Mas quem seria esse professor brailista na sala de aula? Seria algum tipo profissional da educação que possua algum tipo de necessidade especial, tal qual, o instrutor surdo, como preconizado no plano de Mato Grosso?

Em alguns planos aparece a composição de acervo digital de referências bibliográficas e audiovisuais com acessibilidade às pessoas com deficiência. Sobre avaliação, aparecem poucas referências, ora apontando a avaliação institucional da política com criação de indicadores de qualidade de educação para pessoas com deficiência (Alagoas), ora como metodologias de avaliação da aprendizagem, no caso da ampliação de provas para educandos com baixa visão (Amapá).

Vale um último destaque para o plano do Paraná que procura garantir desde a educação infantil o ensino em Braille para crianças cegas. Essa possibilidade favorece a construção de uma visão de mundo por parte da pessoa com deficiência visual desde a mais tenra idade, permitindo que ele se aproprie dos conhecimentos historicamente acumulados (SAVIANI, 2011), assim como os demais colegas.

4.3) PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DAS CAPITALS

Após a análise dos PME's das capitais, a falta de uma política pública direcionada ao aluno com deficiência visual, mais uma vez, chamou a nossa atenção. Podemos observar que em muitas capitais, assim como nos PEE's, as ações referentes ao aluno com deficiência visual, são complementações das ações desenvolvidas com os alunos surdos, como por exemplo São Paulo, Belém, Boa Vista, Aracajú, Vitória e Porto Alegre.

Assim como nos PEE's, em alguns planos municipais, ao se referir aos profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização de alunos com deficiência, também percebemos a falta do profissional transcritor em Braille, a exemplo da estratégia 4.31 de Curitiba do estado de São Paulo e Florianópolis.

Ainda foi possível perceber uma naturalização da prática pedagógica desenvolvida com esses alunos. Essas práticas estão cristalizadas, fossilizadas. É como se não existissem outras necessidades/demandas a serem trabalhadas, outras ações a serem desenvolvidas e, mesmo essas, não precisariam ser questionadas e reconfiguradas. É um trabalho que se restringe acriticamente ao ensino do Braille e do e às técnicas de orientação e mobilidade para cegos e estimulação visual e precoce e à oferta de material em caracteres ampliados para alunos com baixa visão. Podemos citar Campo Grande e Porto Alegre, que em sua meta 4.25 busca,

Contemplar, nas dimensões do AEE - a libras, a tatologia, o sistema Braille de leitura e escrita e a leitura e a escrita com tipos ampliados para alunos com baixa visão - a orientação e a mobilidade, a tecnologia assistiva, a informática educativa, o enriquecimento e o aprofundamento curricular e as atividades de vida autônoma e social, entre outras, na proposta político-

Nesse caso, ainda desponta a tecnologia assistiva e a estimulação precoce e psicopedagogia inicial. Sobre os recursos e serviços, busca-se expandir para oferta de leitores de tela para estudantes com cegueira, bem como a adoção de recursos e estratégias de comunicação. Mas da forma como está posta aponta para uma visão instrumentalizada, sem o aspecto da mediação dos mesmos ou do professor; ou mesmo de responsabilização do aluno ou do professor quando lhe é/for oferecido esses recursos.

Ao analisar a oferta de recursos e serviços, como obras didáticas, paradidáticas e de literatura e de dicionários em Braille ou em formatos acessíveis. Em quase todos os casos, restringiu-se à aplicação de testes de acuidade visual e à oferta de livros didáticos. Como exemplo, destacamos os planos de Teresina, Fortaleza, Aracajú, Campo Grande, Goiânia e Belém, que visa, em sua meta 16.7, “[...] ampliar e efetivar, com apoio do governo federal, programa de composição de acervo de obras didáticas e paradidáticas e de literatura regional e nacional [...]”.

Assim como nos PEE's, em relação às políticas Inter setoriais (redes de apoio), nos documentos são feitas apenas alusões à necessidade dessas parceiras. Notamos também uma predominância do atendimento clínico ao pedagógico, tal qual a estratégia 4.30 de Macapá, que visa

Firmar parcerias técnicas com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, para ampliar as condições de apoio e a produção de material didático específico de libras, Braille e ampliado a discentes surdos e deficientes visuais.

Em outros momentos, a citação é tão genérica, que impede vislumbrar políticas públicas concretas oriundas desses planos, como é o caso da estratégia 4.10 do plano de Belo Horizonte: “assegurar, por meio de ações e programas específicos, a produção de materialidade acessível e o atendimento educacional especializado complementar aos estudantes com deficiência visual”;

Outra vez a região norte nos chamou a atenção, especialmente Palmas, Porto Velho, Rio Branco. Os planos de Palmas e Porto Velho apresentam como estratégia a formação continuada dos docentes em braille e o acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos. No caso de Rio Branco preconiza a garantia de oferta de atendimento educacional especializado, desde a estimulação precoce para crianças até 05 anos de idade com deficiência. Ainda assegura o professor braillista, prioritariamente cego, a produção de livro e outros textos em formato acessível, incluindo áudio descrição em sala de aula e nos demais ambientes educacionais, oferta de recursos ópticos para o aluno com baixa visão, ensino de informática acessível e técnicas de cálculo no sorobã.

No Nordeste, destaca-se Salvador, que estabelece o ensino do Braille de escrita e leitura tátil a 100% das escolas, recursos didáticos adequados como mapas táteis, maquetes, gráficos em relevo, entre outros, jogos adaptados às pessoas cegas e com baixa visão, software de síntese de voz, equipamentos e materiais específicos como impressoras e máquinas Braille, regletes, punções, sorobãs, gravadores, acervo em vídeo audiodescrito, sinalização em Braille e ampliada nas escolas, sinaleiras sonoras com fotos sensores E calçadas ampliadas com trilha sensorial e placas de sinalização.

CONCLUSÃO

De um modo geral, constatou-se a inexistência, com raras exceções, de uma política de atendimento ao aluno com deficiência visual nas legislações das capitais pesquisadas. Em quase todos os casos, à oferta de livros didáticos ensino do Braille, técnicas de e orientação e mobilidade para cegos e estimulação visual e precoce e à oferta de material em caracteres ampliados para alunos com baixa visão.

De acordo com Melo (2016) existe uma certa precariedade dos setores de Educação Especial. Com isso, também, a precariedade nas legislações e nas políticas públicas (ou tentativas) por eles implementadas. Dessa forma, na pesquisa realizada pelo autor, a formação das equipes, nem sempre, levou em conta as políticas públicas direcionadas para as pessoas com deficiência visual. O pouco registro legal relacionado à Educação Especial para pessoas com deficiência visual é um exemplo dessa condição.

Quando trata das formações, constatamos que os temas estavam ligados às práticas pedagógicas em uma visão pragmática e “praticista” da deficiência visual, ou seja, o trabalho com atividades que se dedicam, quase que exclusivamente, à leitura e escrita em Braille, soroban e às técnicas de orientação e mobilidade para os alunos cegos e à estimulação visual e precoce e recursos ópticos e não ópticos para os alunos com baixa visão.

Sobre os serviços, os mesmos primam pelo eixo da cognição e da estimulação dos sentidos remanescentes com ações que vão preencher o currículo complementar a ser ministrado. Como um aspecto constante e histórico, veem-se os recursos e serviços, primeiramente, em uma visão instrumentalizada, transferindo, por exemplo, “[...] Para a tecnologia a responsabilidade última sobre o processo de inclusão” (FREITAS, 2013, p. 79).

Ainda foi possível perceber uma naturalização da prática pedagógica desenvolvida com esses alunos. Essas práticas estão cristalizadas, fossilizadas. É como se não existissem outras necessidades/demandas a serem trabalhadas, outras ações a serem desenvolvidas e, mesmo essas, não precisariam ser questionadas e reconfiguradas. É um trabalho que se restringe acriticamente ao ensino do Braille e do soroban e às técnicas de orientação e mobilidade para cegos e estimulação visual e precoce e à oferta de material em caracteres ampliados para alunos com baixa visão.

Estamos imbuídas da “resistência ativa” (SAVIANI, 1998, p. 125-126), apontamos algumas possibilidades de mudança dessa situação: instituição do Sistema Braille e outros instrumentos tecnológicos de leitura e escrita de pessoas com deficiência visual nas escolas do ensino básico; a necessidade da contratação de um instrutor cego; instituição obrigatória do Braille e outros instrumentos tecnológicos de leitura e escrita de pessoas com deficiência visual nos cursos de formação de professores; criação do cargo e/ou contratação de profissionais que trabalhem diretamente com as pessoas cegas e com baixa visão nas faculdades e universidades; reconstrução/reconfiguração das definições, políticas e práticas pedagógicas destinadas à educação das pessoas com deficiência visual que ainda se concentram na compensação sensorial. Com a criação de uma política direcionada, articulada/interligada com uma política geral, poderíamos valorizar o trabalho pedagógico de professores, os recursos e as técnicas específicos da educação desse público, bem como ampliar as potencialidades das pessoas com deficiência visual. Situação que já ocorre com os profissionais de Libras, os surdos e sua educação.

Em concordância com o pensamento de Gramsci, devemos encarar que o Estado não é neutro, visto que resulta da correlação de forças sociais em disputa na sociedade civil; também não é porque está movido por valores ideológicos, éticos e culturais (BONETI, 2011). A partir de então, fica mais claro entender por que determinadas políticas públicas estão postas nos planos em detrimento de outras. Porque o Estado é o lócus da condensação das estruturas de poder e de dominação, dos conflitos sociais infiltrados por todo o tecido (AZEVEDO, 2004).

Sendo assim, as Políticas Públicas voltadas as pessoas com deficiência visual deveriam objetivar o acesso pleno desses indivíduos e não apenas alguns recursos que acabam não ofertando e nem favorecendo o processo de escolarização. Outra questão importante a ser levantada após a análise dos planos é a diferença entre esses e as suas capitais de origem, visto que todos os alunos com deficiência visual seja ela a cegueira ou a Baixa Visão tem os mesmos direitos perante a Constituição Federal de 1988, que iguala todos os cidadãos brasileiros.

REFERÊNCIAS

AMAPÁ. **Lei nº. 1.907, de 24 de junho de 2015**. Plano Estadual de Educação. AMAPÁ, 2015. Disponível em: <<https://seed.portal.ap.gov.br/leg/plano.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2019.

AZEVEDO, Janete M. L. de. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2004.

BELÉM. **Lei nº 9.129 de 24 de junho de 2015**. Plano Estadual de Educação. BELÉM, 2015. Disponível em: <http://cmebelem.com.br/wp-content/uploads/2015/08/LEI_PME-BEL%C3%89M.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2019.

BELO HORIZONTE. **Lei nº 10.917, de 14 de março de 2016**. Plano Estadual de Educação. BELO HORIZONTE, 2016. Disponível em: <<http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1159520>>. Acesso em: 15 jan. 2019.

BONETI, Lindomar. **Políticas públicas por dentro**. 3ª. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília. MEC/SEESP, 79 p. 2001b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso 20 mar. 2019.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. PNE 2014-2024. Linha de Base. INEP. Ano 2015. Disponível em: . <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso 20 mar. 2019.

DOURADO, Luis F. **Plano Nacional de Educação: o epicentro das políticas de estado para a educação brasileira**. Goiânia: Imprensa Universitária/ANPAE, 2017.

_____. Plano nacional de educação: avaliação e retomada o protagonismo da sociedade civil organizada na luta pela educação. IN: FERREIRA, NauraSyria C. (org.). **Políticas públicas e gestão da educação**: polêmicas, fundamentos e análises. 2ª ed. Brasília, DF: Liber Livro, 2011. p. 21-48.

ESPÍRITO SANTO. **Lei nº. 10.382, de 24 de junho de 2015**. Plano Estadual de Educação. ESPÍRITO SANTO, 2015. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/LEI%2010382_2015-2025%20plano%20estadual%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2019.

FLORES, Joaquín H. 16 premisas de uma teoria crítica delderecho. IN: PRONER, Carol; CORREAS, Oscar (orgs.) **Teoria crítica dos direitos humanos**: in memoriam de Joaquín Herrera Flores. Belo Horizonte: Fórum, 2011.

FRANCO, Maria L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Editora Plano, 2003.

FREITAS, Marcos C. **O aluno incluído na educação básica**. São Paulo: Cortez, 2013.

GARCIA, R.M.C. Políticas de educação inclusiva e trabalho pedagógico: uma análise do modelo de Educação Especial na educação básica. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto, JESUS; Denise M. de. (org.). **Avanços em políticas de inclusão**: o contexto da Educação Especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 123-138.

GIL, A. 2010. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed., 3 reimpr., São Paulo: Atlas.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos de cárcere**. Vol 3. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

LIMA, Antônio B. de. Políticas educacionais e o processo de "democratização" da gestão educacional. In: LIMA, Antonio Bosco de (org.). **Estado, políticas educacionais e gestão compartilhada**. São Paulo: Xamã, 2004. p. 17-38.

MARANHÃO. **Lei nº. 10.009, de 11 de junho de 2015**. Plano Estadual de Educação. MARANHÃO, 2015. Disponível em: <http://www.educacao.ma.gov.br/files/2016/05/suplemento_lei-10099-11-06-2014-PEE.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2019.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei nº. 4.621, de 22 de dezembro de 2014**. Plano Estadual de Educação. MATO GROSSO DO SUL, 2014. Disponível em: <<http://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/sites/67/2015/05/pee-ms-2014.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2019.

MELO, Douglas Christian Ferrari. **Entre a luta e o direito**: políticas públicas de educação para as pessoas com deficiência visual. Campos dos Goytacazes: editora Brasil Multicultural, 2016.

PARÁ. **Lei nº. 8.186, de 23 de junho de 2015**. Plano Estadual de Educação. PARÁ, 2015. Disponível em: <http://simec.mec.gov.br/sase/sase_mapas.php?acao=downloadEstado&estuf=PA>. Acesso em: 15 jan. 2019.

PIAUI. **Lei nº. 6,733, de 17 de dezembro de 2015**. Plano Estadual de Educação. PIAUI, 2015. Disponível em: <https://www.leisdopiaui.com/single-post/2017/03/04/Lei-673315---Plano-Estadual-de-Educa%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 15 jan. 2019.

PORTO ALEGRE. **Lei 11.858, de 25 de junho de 2015**. Plano Municipal de Educação. PORTO ALEGRE, 2015. Disponível em: http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/smed/usu_doc/2015_pme.pdf. Acesso em: 15 jan. 2019.

RONDÔNIA. **Lei nº. 3.565, de 03 de junho de 2015**. Plano Estadual de Educação. RONDÔNIA, 2015. Disponível em: <[http://www.cid.unir.br/uploads/878787/5592_2014_pee_seduc_fee_ro_\(plano_estadual_de_educacao_de_rondonia_de_2014_a_2024\).pdf](http://www.cid.unir.br/uploads/878787/5592_2014_pee_seduc_fee_ro_(plano_estadual_de_educacao_de_rondonia_de_2014_a_2024).pdf)>. Acesso em: 15 jan. 2019.

SÃO PAULO. **Lei nº. 16.279, de 08 de julho de 2015**. Plano Estadual de Educação. SÃO PAULO, 2015. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2016/lei-16279-08.07.2016.html>>. Acesso em: 15 jan. 2019.

SÃO PAULO. **Lei nº 16.271, de 17 de setembro de 2015**. Plano Municipal de Educação. SÃO PAULO, 2015. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/Conheca-o-Plano-Municipal-de-Educacao-de-Sao-Paulo>>. Acesso em: 15 jan. 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao plano nacional de educação**: por uma nova política social. Campinas: Autores Associados, 1998.

_____. Sobre a natureza e especificidade da educação. In: SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas, Autores Associados, 2011. p. 11-21.

SIMÕES, Carlos. **Teoria e crítica dos direitos sociais**: o Estado Social e o Estado Democrático de Direito. São Paulo: Cortês, 2013.

THOMPSON, Edward P. **Senhores e caçadores: a origem da lei negra**. Paz e Terra, 1987.

TOCANTINS. **Lei nº. 10.382, de 24 de junho de 2015**. Plano Estadual de Educação. TOCANTINS, 2015. Disponível em: <<http://seduc.to.gov.br/plano-estadual-de-educacao---pee/>>. Acesso em: 15 jan. 2019.