

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO RIO GRANDE DO NORTE

JULIANE KELLY DE FIGUEIREDO FREITAS

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL: ENTRE O DIREITO E SUA GARANTIA**

NATAL
2019

Freitas, Juliane Kelly de Figueiredo.

F866p Políticas públicas para pessoas com deficiência na educação profissional : entre o direito e sua garantia / Juliane Kelly de Figueiredo Freitas. – Natal, 2019.

138 f : il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Natal, 2019.

Orientador (a): Dra. Lenina Lopes Soares Silva.

JULIANE KELLY DE FIGUEIREDO FREITAS

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL: ENTRE O DIREITO E SUA GARANTIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação Profissional, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial da obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a. Lenina Lopes Soares Silva

NATAL
2019

JULIANE KELLY DE FIGUEIREDO FREITAS

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL: ENTRE O DIREITO E SUA GARANTIA**

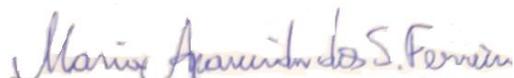
Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação Profissional, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial da obtenção do título de Mestre em Educação.

Dissertação apresentada e aprovada em 29/03/2019, pela seguinte Banca Examinadora:

BANCA EXAMINADORA



Lenina Lopes Soares Silva- Orientadora, Dr^a- Presidenta
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte



Maria Aparecida dos Santos Ferreira- Examinadora, Dr^a –Examinadora Titular Interna
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte



Geovana da Silva Toscano, Dr^a - Examinadora Titular Externa
Universidade Federal da Paraíba

Sob a égide da inclusão,
os limites de uma pessoa com deficiência
estão na sociedade
e não na deficiência do indivíduo.
(LIMA, 2006, p. 57).

AGRADECIMENTOS

Agradecer é um exercício que devemos fazer todos os dias e devemos fazê-lo minimamente pelas coisas que conseguimos.

Nesse momento, reconhecidamente agradeço primeiramente a Deus por com o sopro da vida permitiu que aqui eu estivesse.

A minha orientadora Prof^a Dr^a Lenina Lopes Soares Silva por ser minha grande incentivadora, e em um momento tão difícil não facilitar para que eu sequer cogitasse desistir.

Aos meus amigos e familiares por acompanharem todos os momentos e me “agüentarem”, compreendendo minhas situações de estresse, e em especial, as amigas Fátima Fernandes, Nevolândia Laureano e Nereida Neri, por dividirem comigo todas as angústias, vocês foram cruciais nesse momento.

Aos meus trinta filhos adotivos do Núcleo de Cidadania dos Adolescentes de Lajes (NUCA), a quem carinhosamente nomeio como “meus meninos”, os quais são um verdadeiro desafio e laboratório de vida, mas, sobretudo a família que escolhi.

A todo o município de Lajes/RN, onde amadureci meu fazer profissional, ampliei meu olhar, vivenciei e vivencio de perto as políticas públicas que me ensinou a lutar pelos direitos dos grupos minoritários.

Aos professores e colegas do PPGEP - IFRN, que possibilitaram trocas de experiências e tornaram a nossa sala de aula um momento prazeroso.

Aos professores da banca examinadora deste trabalho pela disponibilidade para leitura e colaboração.

Ao povo brasileiro que com seu trabalho possibilitou que eu pudesse cursar o mestrado em uma instituição pública e gratuita.

A todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram nessa longa caminhada a qual para mim somou experiências, amadurecimentos, mas, sobretudo uma re-significação de vida.

Meus sinceros agradecimentos e muito obrigada!

RESUMO

Analisa-se as políticas de inclusão e a legislação que regulamenta o direito à Educação Profissional para as pessoas com deficiência (PcD), visando compreender como esse direito fundamental, constante da Constituição Federal do Brasil de 1988, está sendo garantido para essas pessoas à luz do cumprimento dos acordos internacionais dos quais o Brasil é signatário. Para isso, aborda-se a educação profissional como toda educação que prepara para o trabalho dentro de seu sentido ontológico, ou seja, para a vida. Fundamenta-se no materialismo histórico-dialético como forma de abordagem e de produção do conhecimento em uma perspectiva histórico-crítica. Assim, por meio de uma metodologia que privilegia a pesquisa bibliográfica e documental, bem como a pesquisa na *internet*, recorrendo-se a um levantamento histórico para compreender como as políticas de educação profissional voltadas às PcD foram se configurando conforme os paradigmas de segregação, integração e inclusão que as permeiam. A história dos marcos legais regulamentadores dos direitos das PcD foram demarcados três períodos que mostram em linhas gerais a intersecção entre esses paradigmas: o de 1854-1956 mostra a trajetória das iniciativas estatais e particulares para o atendimento às pessoas com deficiência, marcado, principalmente, pelo paradigma da segregação; o compreendido de 1957 a 1993 traz as iniciativas estatais em âmbito nacional, marcado pelo da integração, e o período que vai de 1994 a 2015 demonstra avanços pela materialização de políticas que se ensaiam como de inclusão. Reconhece-se que, o Brasil firmou acordos internacionais como a Convenção de Educação para Todos (1990), a Convenção de Salamanca (1994), a Convenção de Copenhague (1995) e a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (2008). Esses influenciaram a formulação de preceitos legais proclamados e a configuração histórica possibilitou a análise de políticas públicas educacionais implementadas de 2000 a 2015, para o acesso e a permanência das PcD na Educação Profissional e na Educação Superior desenvolvidas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e pela Secretaria de Educação, Ciência e Tecnologia (SETEC). A análise das políticas mostrou que houve avanços e demonstrou que essas políticas impulsionaram a matrícula das PcD na Educação Profissional e na Educação Superior e que as duas Secretarias atuaram em conformidade com os acordos internacionais firmados pelo Brasil que culmina com

a aprovação da Lei nº 13.146/2015 (Lei de Inclusão) que estabelece o Estatuto da Pessoa com Deficiência. Considera-se que algumas das políticas analisadas sofrerem rompimento ou descontinuidade, o que demonstra a necessidade de avaliações técnicas para efetivar e implementar as políticas educacionais dirigidas às PcD como forma de garantia de seus direitos em uma sociedade capitalista que tende a promover uma educação dual e perversa para aqueles que mais necessitam de garantias estatais fundamentais.

Palavras-Chave: Direito à Educação das Pessoas com Deficiência; Políticas Públicas para Pessoas com Deficiência; Políticas de Educação Profissional; Programa TEC NEP.

ABSTRACT

Inclusion policies and legislation regulating the right to vocational education for persons with disabilities (PwD) are analyzed, aiming to understand how this fundamental right, contained in the Brazilian Federal Constitution of 1988, is being guaranteed to these people in light of compliance with international agreements to which Brazil is a signatory. For this, professional education is approached as any education that prepares for work within its ontological sense, that is, for life. It is based on historical-dialectical materialism as a way of approaching and producing knowledge from a historical-critical perspective. Thus, through a methodology that privileges the bibliographic and documentary research, as well as the internet research, using a historical survey to understand how the professional education policies focused on the PwD were configured according to the paradigms of segregation, integration and inclusion that permeate them. The history of the legal frameworks regulating the rights of the PwD were marked by three periods that show in general the intersection between these paradigms: the one from 1854-1956 shows the trajectory of state and private initiatives to assist people with disabilities, mainly marked by the segregation paradigm; the period from 1957 to 1993 brings state initiatives at the national level, marked by integration, and the period from 1994 to 2015 shows progress in the materialization of policies that are being tested as inclusion. It is recognized that Brazil has signed international agreements such as the Education for All Convention (1990), the Salamanca Convention (1994), the Copenhagen Convention (1995) and the Convention on the Rights of Persons with Disabilities (2008). These influenced the formulation of proclaimed legal precepts and the historical configuration allowed the analysis of educational public policies implemented from 2000 to 2015, for the access and permanence of PwD in Professional Education and Higher Education developed by the Secretariat of Continuing Education, Literacy, Diversity. and Inclusion (SECADI) and the Secretariat of Education, Science and Technology (SETEC). The policy analysis showed that progress had been made and demonstrated that these policies boosted the enrollment of PwD in Vocational Education and Higher Education and that the two Secretariats acted in accordance with the international agreements signed by Brazil that culminate in the approval of Law No. 13.146 / 2015 (Inclusion Law) which establishes the Statute of the Disabled. It is considered that some of the analyzed

policies suffer from disruption or discontinuity, which demonstrates the need for technical evaluations to implement and implement educational policies directed to the DP as a way of guaranteeing their rights in a capitalist society that tends to promote dual education. perverse for those who most need fundamental state guarantees.

Keywords: Right to Education of People with Disabilities; Public Policies for People with Disabilities; Vocational Education Policies; TEC NEP Program.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Delineamento da Pesquisa.....	26
Figura 02 - Metodologia da Pesquisa.....	36
Figura 03 - Interseção dos Paradigmas da Pessoa com Deficiência.....	76
Figura 04 - Ciclo de Invisibilidade da Pessoa com Deficiência	119

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Matrículas de estudantes público alvo da educação especial, de 4 a 17 anos na Educação Básica (2003-2013).....	105
Gráfico 2: Matrícula na Educação Profissional de nível médio de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (2006-2014).....	106
Gráfico 3: Matrículas no Atendimento Educacional Especializado complementar ou suplementar à escolarização (2009 – 2013).....	108
Gráfico 4: Escolas comuns com matrículas de estudantes com deficiência (2009-2013).....	109
Gráfico 5: Escolas com acessibilidade arquitetônica (2003-2013).....	111
Gráfico 6: Professor com formação na Educação Especial (2003-2013).....	112
Gráfico 7: Acesso das Pessoas com Deficiência na Educação Superior (2003-2013).....	113
Gráfico 8: Pessoas com Deficiência nas Regiões Brasileiras.....	123
Gráfico 09: Pessoas com Deficiência no Brasil.....	124

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Trajetória das Iniciativas Estatais e Particulares para o Atendimento às PcD (1854-1956).....	43
Quadro 02: Políticas de Iniciativas Estatais em Âmbito Nacional para Educação das PcD (1957-1993).....	50
Quadro 03: Marcos Legais pós Convenções Internacionais para PcD no Brasil (1994-2015).....	58
Quadro 04: Políticas e Ações em andamento na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) – 2018.....	81
Quadro 05: Secretaria de Educação Profissional e tecnológica (setec/mec). E as políticas de educação profissional para as pessoas com deficiência.....	93
Quadro 6: Demanda da Educação Profissional (2013-2015).....	115
Quadro 7: Matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais na educação profissional no Brasil- 2006.....	116
Quadro 8: Trajetória histórica dos pareamentos 2013-2016	121
Quadro 9: Pareamento dos dados por faixa etária no ano de 2010.....	122

LISTA DE SIGLAS

AACD	Associação de Assistência à Criança Defeituosa
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CADEME	Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais
CAP	Centro de Apoio para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual
CAPS	Centro de Atenção Psicossocial
CAS	Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBB	Comissão Brasileira do Braille
CEB	Câmara de Educação Básica
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CESB	Campanha para Educação do Surdo Brasileiro
CF	Constituição Federal
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidades
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEC	Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão
CONADE	Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência
CORDE	Coordenaria Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência
CPDP	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência

CRAS	Centros de Referência de Assistência Social
DATAPREV	Empresa de Tecnologia e Informações da Previdência Social
DPAEJA	Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos
DPECIRER	Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais
DPEDHUC	Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania
DPEE	Diretoria de Política de Educação Especial
DESE	Departamento de Educação Supletiva e Especial
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENAP	Escola Nacional de Administração Pública
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFES	Instituições Federais de Educação Superior
IDH	Índice de desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPES	Instituições Públicas de Educação Superior

LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social
MS	Ministério da Saúde
NAAH/S	Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
NAPNE	Núcleos de Apoio aos Alunos com Necessidades Educacionais Específicas
NARC	National Association for Retarded Children
PcD	Pessoa com Deficiência
PDE	Plano do Desenvolvimento da Educação
PNBE	Programa Nacional da Biblioteca Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional Livro Didático
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PROLIBRAS	Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
REFPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia
SDH	Secretaria de Direitos Humanos
SECADI	Secretaria de Educação Continuada Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SENEB	Secretaria de Nacional de Educação Básica
SESU	Secretaria de Educação Superior
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SNPD	Secretaria Especial dos Direitos da Pessoa com Deficiência
SINAJUVE	Sistema Nacional de Juventude
ONU	Organização das Nações Unidas
TEC NEP	Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas

SUMÁRIO

1	SEÇÃO INTRODUTÓRIA	18
2	O DIREITO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NOS MARCOS LEGAIS DO BRASIL	38
2.1	TRAJETÓRIA DAS INICIATIVAS ESTATAIS E PARTICULARES PARA O ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA (1854-1956)	41
2.2	PERCURSO DAS INICIATIVAS ESTATAIS DE ÂMBITO NACIONAL (1957-1993)	48
2.3	A DECLARAÇÃO DE COPENHAGUE E A DE SALAMANCA E OS MARCOS LEGAIS PARA A PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL (1994-2015)	56
2.3.1	A Lei nº13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão ou Estatuto da Pessoa com Deficiência)	71
3	PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL E AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INCLUSIVA: ENTRE O DIREITO E A GARANTIA	77
3.1	SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO E AS POLÍTICAS QUE ATENDEM ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	79
3.2	SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	91
3.3	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E A (IN) VISIBILIDADE DE SEUS INDICADORES	101
3.3.1	Desvelando Indicadores Sociais de Pessoas com Deficiência no Brasil	117
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
	REFERÊNCIAS	130

1 SEÇÃO INTRODUTÓRIA

Inclusão e participação são essenciais à dignidade e ao desfrute e exercício dos direitos humanos. No campo da educação, estas concepções refletem-se no desenvolvimento de estratégias que procuram alcançar uma genuína igualdade de oportunidades.

(Declaração de Salamanca, 1994, p. 18).

A temática construída para o trabalho que ora introduzimos se constitui de um estudo acerca de políticas públicas educacionais e da legislação para inclusão das pessoas com deficiência (PcD) na educação profissional, posto que nos Estados considerados democráticos e de direito como o Brasil são as leis e suas regulamentações e normativas que conformam o direito como um instrumento democrático. Foi com essa percepção que elaboramos a proposição dissertativa deste trabalho, qual seja, defender que a materialidade das políticas de inclusão para pessoas com deficiência na educação profissional tem um percurso histórico permeado por uma luta que transita entre o direito dessas pessoas e a garantia deste pelo Estado brasileiro, sinalizando que essa garantia ainda não atende às demandas da sociedade brasileira.

Nesse sentido, entendemos que políticas públicas são ações de Estado e esse tem a responsabilidade de formulá-las, regulamentá-las, implementá-las e avaliá-las em e para todas as dimensões da vida em sociedade: da economia à educação, de igual modo para todas as pessoas, sejam elas deficientes ou não.

De acordo com Rua (2011), na literatura não existe um conceito fechado que defina políticas públicas, mas para ele se pode entender por políticas públicas a soma de atividades dos governos que agem diretamente ou através de delegação que influenciam na vida dos cidadãos em qualquer espaço social.

De uma forma ainda mais abrangente, podemos considerar políticas públicas como um conjunto de sucessivas iniciativas, decisões e ações de um regime político e de um governo frente às situações socialmente problemáticas para buscar resoluções para elas, ou pelo menos trazê-las para níveis manejáveis. É com essa compreensão que dissertamos sobre a temática escolhida para esse trabalho em defesa da educação profissional para as PcD.

Conduzimos-nos por essa compreensão de política pública porque as políticas de inclusão de PcD dizem respeito à intenção de resolver um problema social como uma demanda da sociedade, portanto, de responsabilidade estatal.

Assim, segundo Secchi (2010, p. 10) citado em Rua (2011, p. 9) um problema para ser considerado público deve ter implicações para uma quantidade ou qualidade notável de pessoas. Por essa razão, podem existir políticas públicas não governamentais uma vez que visam atender uma demanda da sociedade, todavia, sua resposta não foi dada pelo Estado, na problemática em questão, qual seja, as políticas de inclusão de PcD na perspectiva que fundamenta esse trabalho, compreendidas como políticas públicas educacionais com a finalidade de preparar para o trabalho. Este entendido em seu sentido ontológico conforme Saviani (2003, p. 133) se é o trabalho que constitui a realidade humana, e se a formação do homem está centrada no trabalho isto é, no processo pelo qual o homem produz a sua existência, é também o trabalho que define a existência histórica dos homens. Através desta atividade, o homem vai produzindo as condições de sua existência, transformando a natureza e criando, portanto, a cultura e um mundo humano. Esse mundo humano vai se ampliando progressivamente com o passar do tempo.

No Brasil, é notória a quantidade de políticas públicas que são formuladas no intuito não de responder uma demanda da sociedade, mas, sim, de fazer política sem amparo científico, o que resulta em uma insatisfação coletiva e quase sempre não atendem aos objetivos almejados socioculturalmente. Não diferente de outras dimensões, na educação, sobretudo, na educação destinada às pessoas com deficiência, também são percebidas essas formulações que apesar de, algumas vezes, trazerem benefícios para a sociedade, não foi o Estado o fomentador da política. Isso se deve, sobremaneira, às contradições inerentes à imersão deste Estado no sistema capitalista de modo monopolizador e contraproducente.

Nesse sentido, no Brasil, para compreendermos e analisarmos uma política pública se faz necessária a leitura da mesma em três principais momentos definidos por Secchi (2010) como Ciclo de Políticas Públicas compreendidas como:

- a) *ex ante* (Diagnóstico, como era a política antes);
- b) *in itinere* (Monitoramento, acompanhamento do processo) e;
- c) *ex post* (Avaliação, depois que a política se finda, para verificar quais foram as suas contribuições). Essa análise cíclica a nosso ver pressupõe uma abordagem histórico-crítica.

Assim, na impossibilidade de fazermos esse percurso para cada uma das políticas, nesta pesquisa, traçamos o percurso histórico e contextual das políticas direcionadas às pessoas com deficiência no Brasil situando-as nos marcos legais que as regulamentaram e regulamentam como forma de situar o objeto de estudo,

qual seja, Políticas Públicas de Educação Profissional para PcD entre o direito e sua garantia.

Desse modo, consideramos que para entendermos as políticas de Educação Profissional para PcD, no Brasil, é imprescindível uma passagem por essa história inserindo-a no processo de planejamento do Estado brasileiro. Isso nos conduz a refletir sobre as questões que norteiam o curso e a efetividade dessas políticas no país em termos de direitos e garantias desses.

Com essa perspectiva, ao longo desse trabalho, estudamos as Políticas de Inclusão para PcD na Educação Profissional direcionadas e implantadas na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Brasil. Percorremos a história do atendimento às PcD para compreendermos a inserção dessas pessoas nas políticas estatais, e de igual forma como foram sendo adquiridos esses direitos sociais que em 1988 se tornaram fundamentais e vem sendo regulamentados como tal a partir desse momento histórico.

Dessa maneira, destacamos, nessa dissertação, as legislações e quais políticas foram instituídas para garantir que às PcD tivessem e tenham acesso à educação profissional a partir dos acordos internacionais firmados pelo Brasil em 1994 e 1995, posto que esses influenciaram a formulação dos preceitos legais proclamados desse momento em diante, como podemos ver na epígrafe desta seção introdutória.

Tudo isso, na tentativa de responder à questão que elaboramos para a condução da pesquisa, conforme apresentamos a seguir: Como vem se constituindo no Brasil as políticas e a legislação direcionadas para as pessoas com deficiência para garantir o acesso à educação profissional a partir dos acordos internacionais firmados pelo país na década de 1990?

Para responder à questão de pesquisa elaboramos um objetivo geral, qual seja: analisar as políticas de inclusão e a legislação que regulamenta o direito à educação profissional para as pessoas com deficiência, visando compreender como esse direito fundamental, constante da Constituição de 1988, está sendo garantido para essas pessoas à luz do cumprimento dos acordos internacionais dos quais o Brasil é signatário.

Elaboramos também três objetivos específicos, quais sejam:

- a) proceder uma investigação acerca do direito à educação profissional para as pessoas com deficiência nas iniciativas estatais e particulares, bem como nos marcos legais do Brasil.

- b) verificar a existência de políticas públicas no Brasil, visando compreender como vem sendo garantido o direito à educação profissional às pessoas com deficiência.
- c) analisar os indicadores oficiais de inclusão de pessoas com deficiência inseridas na educação profissional, observando a garantia dos direitos dessas pessoas e o cumprimento dos acordos internacionais firmados pelo Brasil.

Vale salientar que, a questão de pesquisa pela qual foram formulados os objetivos geral e específicos foram propulsionadas em virtude do quantitativo observado de PcD na idade de cursar a educação profissional que não se encontra inserido na mesma, ainda que existam preceitos legais que assegurem o seu acesso.

O pareamento dos dados do Programa do Benefício de Prestação Continuada (BPC) na Escola registrou no ano de 2010, o quantitativo de 28.120 beneficiários na faixa etária de 15 a 18 anos, fora da escola, o equivalente a 83,84% de jovens com idade de cursarem a educação profissional, contudo em evasão escolar. Vale salientar que diante da realidade brasileira, ainda somam a esse quantitativo os jovens com a mesma faixa etária e que não são beneficiários do Programa.

Observamos que, no Brasil, esse quantitativo demonstra um distanciamento do discurso da educação inclusiva, laica, gratuita e de qualidade para todos. A não continuidade nos faz atentar para saber o que de fato acontece para que as PcD abandonem seus estudos, sobretudo quando encerra a Educação Básica, para a qual verdadeiramente são “arrastados à força” para cursar e quando se evidencia ainda mais a deficiência que possui. Considerando-se que a educação profissional proporciona que cada um se inscreva como sujeito através de seu papel na sociedade pelo trabalho, existir uma ruptura na continuidade do processo educacional das PcD é preocupante em uma sociedade que se diz inclusiva, cujo Estado assumiu compromissos internacionais em relação a essas pessoas.

Ramos (2010) traz a concepção de Marx a respeito da importância do trabalho na inscrição do sujeito, onde o trabalho é percebido como uma atividade vital produtiva humana. Este é o elemento de objetivação da vida do homem e o conduz mais ativamente. É pelo trabalho que o homem se duplica de modo real e percebe a sua própria imagem num mundo por ele criado (MARX, 2001, p. 117). Portanto, se a educação profissional é um dos caminhos para a inserção do homem na vida social pelo trabalho, a pessoa com deficiência tem nessa, um meio de objetivação da vida e é com esses fundamentos que conduzimos essa pesquisa.

Assim, inscrever-se, nesse mundo do trabalho e acessar uma profissão em que se defina como um sujeito que trabalha, ainda tem uma representatividade maior para as PcD, uma vez que a Educação Básica com qualidade também é acessada de maneira comprometida, tendo, muitas vezes, essas pessoas que se adequem ao que é minimamente ofertado.

Reconhecidamente, tivemos avanços na elaboração e publicação de leis e decretos que norteiam o acesso aos direitos das PcD. Entretanto, fazer com que essas políticas públicas sejam de fato efetivadas ainda requer inúmeras incitações e uma delas compreende transformar o pensamento socialmente construído em torno da PcD, visto que o movimento da inclusão deve ter como princípio a finalidade de que as pessoas devem ser respeitadas e inseridas socialmente independentes de suas características individuais para poder alcançar a genuína igualdade de oportunidades como é trazida na epígrafe que iniciamos essa seção, proclamada pela Declaração de Salamanca (1994).

Para desenvolver as estratégias a que se refere à epígrafe é necessário entender que a deficiência segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS) possui um sentido amplo sendo, então, denominada de acordo com o Decreto nº 3298/1999 o qual regulamenta a Lei de nº 7.853/1989 em seu Art. 3º como:

- I- **Deficiência** – toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano;
- II- **Deficiência permanente** – aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos; e
- III- **Incapacidade**- uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem- estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida. (BRASIL, 1999, grifo nosso).

O Decreto nº 5.296/2004, o qual regulamenta as Leis nº 10.048 e nº 10.098/2000 em seu capítulo II dista sobre o atendimento prioritário que considera:

- I - pessoa portadora de deficiência, além daquelas previstas na Lei no 10.690, de 16 de junho de 2003, a que possui limitação ou incapacidade para o desempenho de atividade e se enquadra nas seguintes categorias:
 - a) Deficiência Física: alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções;

b) Deficiência Auditiva: perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz;

c) Deficiência Visual: cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores;

d) Deficiência Mental: funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como:

1. comunicação;
2. cuidado pessoal;
3. habilidades sociais;
4. utilização dos recursos da comunidade;
5. saúde e segurança;
6. habilidades acadêmicas;
7. lazer; e
8. trabalho;

e) deficiência múltipla - associação de duas ou mais deficiências; e

II - pessoa com mobilidade reduzida, aquela que, não se enquadrando no conceito de pessoa portadora de deficiência, tenha, por qualquer motivo, dificuldade de movimentar-se, permanente ou temporariamente, gerando redução efetiva da mobilidade, flexibilidade, coordenação motora e percepção. (BRASIL, 2004).

Na Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre Direitos das Pessoas com Deficiência ocorrida em 2008 a denominação é a de que:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais em interação com diversas barreiras podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas.

(Organização das Nações Unidas, 2008, grifo nosso).

De acordo com os dados do Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2010, temos o registro nos anos 2000 de 24.600.256 habitantes com deficiência o equivalente a 14,5% da População Brasileira. (IBGE, 2010).

Nos anos de 2010 o registro de 45.606.048 PcD o equivalente a 23,9% da população. Contudo, o mesmo Censo, registra que dessa população de PcD 14,2% possuía o Ensino Fundamental completo, 17,7% o Ensino médio completo e apenas 6,7% o Ensino Superior completo. (IBGE, 2010)

Com vistas a reversão desse cenário, de acordo com Amorim (2016) a ONU propõe uma série de medidas a fim de assegurar um atendimento às demandas das PcD e seus familiares, entre as quais incluem uma rede de serviços multidisciplinar articulados ao alcance de todos e uma equipe de saúde qualificada que atenta às necessidades individuais e coletivas e às iniquidades presentes nos espaços em que vivem essas pessoas (Organização das Nações Unidas, 2011).

A Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência ocorrida em 2008 teve como propósito promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente a essas (Art. I, Organização das Nações Unidas, 2008).

No Brasil, a Lei de nº 13.146/2015 veio endossar essa premissa na tentativa de efetivar os direitos à PcD, os quais já são constitucionalmente garantidos. É necessário, contudo, fazer da educação inclusiva uma política sistêmica e estruturante que permita concretizar a igualdade de oportunidade além de permitir o desenvolvimento de propostas que avancem em direção ao que é preconizado pela Convenção da ONU sobre os Direitos das PcD da qual o Brasil é signatário. Veremos adiante que não é pela falta de dispositivos legais que no Brasil a igualdade no acesso não é oportunizada a todos, sobretudo, no que se refere à vertente da educação profissional.

As reflexões acerca do como fazer, aplicar e pensar pautar os caminhos que foram seguidos para que esta pesquisa, mesmo dentro dos muros acadêmicos possa ter um cunho mais social, denunciativo e propositivo, posto que se encontra inserido em uma linha de pesquisa sobre políticas e práxis em Educação Profissional.

Assim, o objetivo de refletirmos sobre a estrutura da pesquisa é mostrar como foi norteada metodologicamente sua execução para entendermos a construção de um objeto que requer unir direitos e garantias destes nas políticas de inclusão voltadas às PcD na educação profissional, para com isso, nos respaldamos na análise de políticas educacionais que incidem sobre indicadores sociais e que indicam o direito adquirido pelas PcD e as garantias ou não do seu cumprimento pelo Estado Brasileiro.

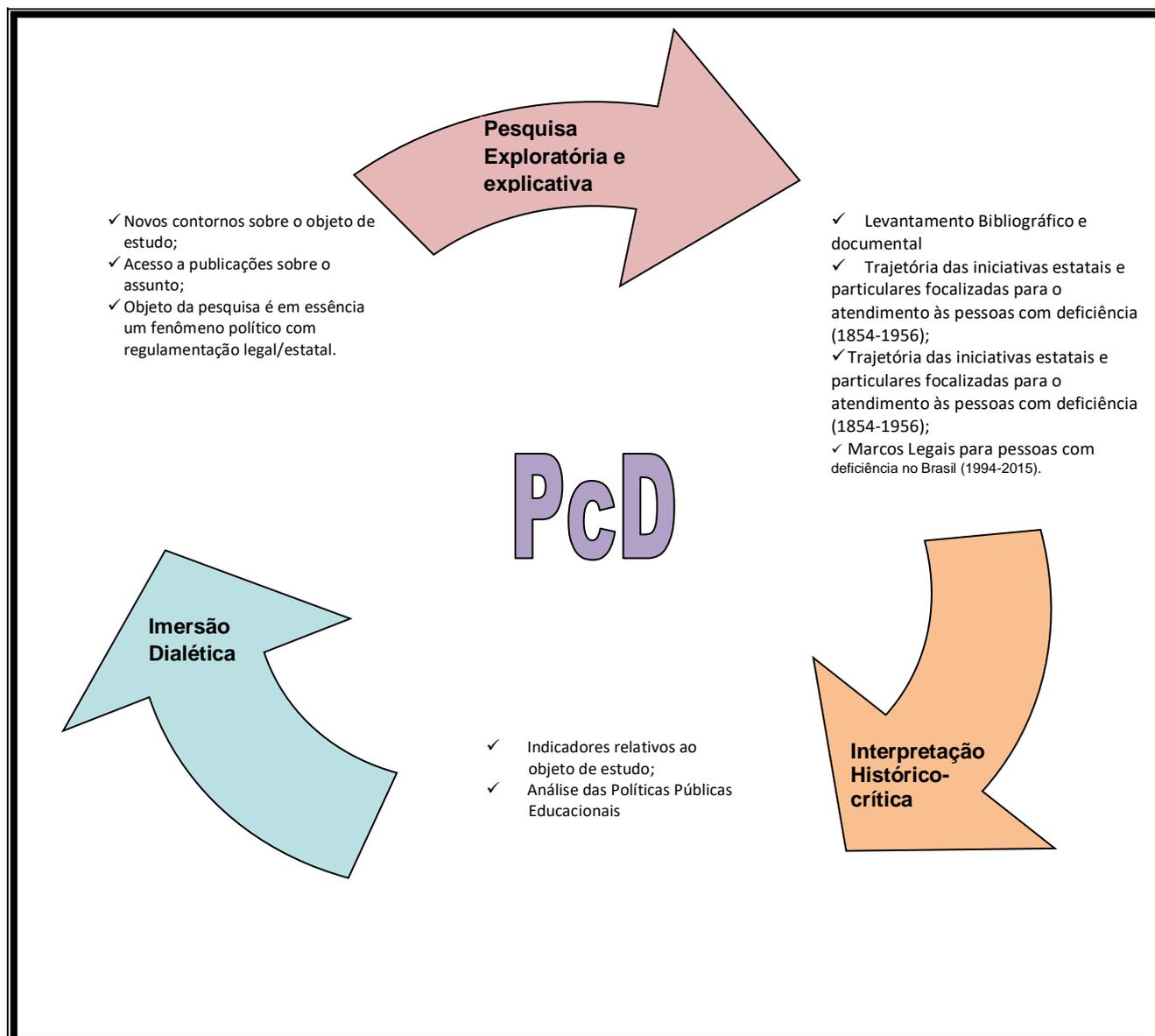
Por se tratar de uma investigação cuja análise privilegia instrumentos legais e indicadores oficiais, a investigação é bibliográfica e documental, considerando-se também um levantamento dos trabalhos já produzidos acerca da temática no Brasil, no Catálogo de Teses e de Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento do Nível Superior (CAPES). Assim, têm um enfoque quali-quantitativo, enquadrando-se também nas denominadas pesquisas na *internet*, pois buscou indicadores oficiais sobre o objeto de estudo nos espaços do mundo virtual, como trazido por Fragoso (2011).

Dessa forma, tendo como *locus* de pesquisa a *internet*, privilegiou-se para a busca de informações sobre políticas e indicadores do objeto de estudo em análise, os seguintes espaços: Portal do Palácio do Planalto – legislação; Portal do Ministério da Educação – dados sobre políticas e indicadores da Educação e da Educação Profissional das PcD; INEP (Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa), IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística); IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) – indicadores sobre inclusão das pessoas com deficiência na Educação Profissional; e o Portal do Ministério do Desenvolvimento Social (MDS) – dados sobre os beneficiários com deficiência.

Para a fundamentação teórica optamos por fazer uma aproximação com a abordagem histórico-crítica e dialética, tendo como autores-chaves para fundamentar a discussão conceitual: Marx (2001) e Vigotski (1987) como pensadores que dentre outras contribuições fundamentam o conceito de educação profissional adotado na pesquisa; Moura (2018) e Ramos (2010) por serem autores dedicados às questões que envolvem políticas de educação profissional no Brasil; e Mazzota (2011), Manica; Caliman (2015), Ferreira (2007) e Moreira (1996), entre outros que discutem questões voltadas para as pessoas com deficiência e as garantias de seus direitos.

Em síntese, podemos apresentar o delineamento desta pesquisa pela Figura 1.

Figura 1: Delineamento da Pesquisa



Fonte: Elaboração própria em 2018.

De acordo com Silva (2005) a pesquisa é um trabalho em processo não totalmente controlável ou previsível, de maneira que adotar uma metodologia significa escolher um caminho que identifique como se processam e sistematizam os procedimentos de investigação em suas etapas ou momentos. Nessa perspectiva, com o objetivo de analisar as políticas de inclusão e a legislação que regulamenta o direito à educação profissional para PcD, bem como para compreender como esse direito está sendo garantido a essas pessoas à luz do cumprimento de acordos internacionais dos quais o Brasil é signatário, essa pesquisa se pautou em um percurso que implica em comunicação sistemática.

Nessa direção, trata-se de uma investigação subsidiada por fontes formais, oficiais e públicas, tanto para coleta de dados, quanto para a difusão das

informações para o público em geral, tornando acessível o conhecimento aqui produzido. Isso contribuirá, sobremaneira, para a fidedignidade desses conhecimentos construídos por caminhos percorridos nos meios técnicos, tecnológicos e acadêmicos utilizados na investigação.

Assim, proceder uma investigação acerca do direito à educação profissional para as pessoas com deficiência nas iniciativas estatais e particulares, bem como nos marcos legais do Brasil foi necessário proceder um levantamento que considerou a legislação brasileira a partir do século XIX, mais precisamente do ano de 1854. Por essa razão, é necessário justificarmos um período tão longo no sentido em que o objeto de pesquisa é em essência um fenômeno político com regulamentação legal/estatal conforme explicitamos no capítulo anterior. Neste foi possível verificar que, embora, inicialmente, o direito da pessoa com deficiência estivesse vinculado a uma perspectiva assistencialista influenciada por experiências de sucesso de outros países, foi através de sucessivas campanhas em âmbito nacional e acordos internacionais firmados pelo país que a educação começou a ser proporcionada às PcD de forma regulamentada.

Esse retorno de longo curso até chegarmos ao século XXI, nos mostrou que em 2015, com a aprovação da Lei nº 13.145/2015, denominada Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), o direito da pessoa com deficiência à educação e ao trabalho notabilizou-se no país (BRASIL, 2015). Esse levantamento permitiu também a construção de quadros que foram divididos em três momentos que simbolizam o caminho de lutas e conquistas que materializam o direito à educação profissional para as pessoas com deficiência nos marcos legais do Brasil, delimitando, desse modo, o final histórico-temporal da pesquisa.

Dessa maneira, sistematizamos, nessa etapa da pesquisa: a trajetória das iniciativas estatais e particulares focalizadas para o atendimento às pessoas com deficiência (1854 - 1956); o percurso das iniciativas estatais de âmbito nacional (1957 - 1993); e os marcos legais pós-convenções internacionais para pessoas com deficiência no Brasil (1994 - 2015). Essa trajetória mostra a relevância da verificação do objeto de estudos imerso em sua história, no espaço tempo no qual ele foi se materializando, sendo, portanto, uma assertiva necessária à abordagem histórico-dialética para explicar um objeto pouco explorado na realidade concreta.

Assim, compreendemos que esses primeiros passos da pesquisa nos possibilitaram fazer uma revisão que podemos considerar como dos direitos e de

regulamentação das políticas para as PcD, no Brasil, uma vez que esse levantamento histórico possibilitou o acesso ao que foi instituído e legalizado sobre o tema, além de possibilitar a compreensão de aspectos envolvidos na publicação de leis, políticas e ações, que notadamente mostram continuidades e descontinuidades das políticas públicas. Tudo isso colaborou para a definição de novos contornos sobre o objeto de estudo.

Sendo assim, podemos afirmar que esses passos pela história dos marcos legais deram contribuições para a construção da temática de forma mais condizente com a realidade estudada pelos caminhos de uma perspectiva histórico-crítica e dialética, cujo fundamento possibilita observar a realidade em constante movimento. Nesse constante movimento, junto com Moura (2014) defendemos que é necessário pensar em uma formação que ultrapasse os limites exigidos pela lógica da empresa capitalista no atual contexto da hegemonia neoliberal. Isso significa contribuir para que essas pessoas alcancem a autonomia e emancipação, de modo que possam atuar na perspectiva da transformação social orientada ao atendimento dos interesses das classes trabalhadoras. Para tal, é fundamental que os currículos da educação profissional sejam estruturados a partir da integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, na perspectiva da formação humana integral (MOURA, 2014, p. 78).

O percurso histórico no campo das políticas públicas fomentadas para as PcD pelo Estado Brasileiro mostrou a existência de políticas inclusivas que garantem o direito à educação profissional à essas pessoas, nos dando pistas para analisar como essas políticas se materializaram como política de inclusão na educação profissional, principalmente na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, re/criada em 2008. A análise realizada por meio de uma interpretação histórico-crítica mostrou que as políticas de perspectiva inclusiva voltadas para as pessoas com deficiência e/ou com necessidades educacionais especiais foram construídas ao longo da história em consonância com os encaminhamentos relacionados: à economia e ao mercado de trabalho e que esses se encontram sob os ditames do capital e não diferem dos demais direcionamentos políticos com base no mercado, no lucro e não nas pessoas. Todavia, o interesse é compreender o movimento e as contradições que perpassam os direitos fundamentais garantidos às PcD.

Para ratificar essas constatações em termos metodológicos nos respaldamos em Moura (2010, p. 110) quando este afirma que "... o modo de produção capitalista

vem se tornando hegemônico nos últimos séculos em escala global e, atualmente, em sua fase neoliberal”. Esse traz a lógica capitalista que patrocina a exacerbação das desigualdades sociais, econômicas e o estabelecimento da cultura do individualismo.

No segundo momento da pesquisa nos debruçamos sobre indicadores relativos ao objeto de estudo os quais nos deram subsídios para compreender o universo desta pesquisa, pois mostraram as ações e estratégias que o Estado - como regulador e interventor, passou a direcionar suas políticas para as PcD, tornando possível incluí-las no processo educativo com ênfase na formação para o trabalho para superar limites e desafios do próprio modelo econômico capitalista, provocando assim, outras contradições.

Assim, tornou-se possível observar nas análises das políticas públicas educacionais que, geraram e pautam indicadores oficiais de inclusão de pessoas com deficiências inseridas na educação profissional, que essas de certo modo não diferem dos demais conflitos do mundo capitalista. Isso, em nossa concepção, permitiu também observar de forma crítica a garantia dos direitos para essas pessoas e o cumprimento dos acordos internacionais firmados pelo Brasil, bem como a relação educação e trabalho, conforme a realidade apresentada pelo capitalismo no Brasil. Nessa realidade, nenhum trabalhador está fora das relações capitalistas, participa da sua dinâmica de organização e todos possuem o seu papel, mesmo que seja a participação no exército de reserva necessário para a continuidade da lógica capitalista (RECH, 2012). Portanto, as garantias de direito, na construção desse objeto de pesquisa, pode ser compreendidas como paliativos de conflitos em qualquer um dos paradigmas históricos já conceituados para as PcD.

De acordo com Severino (2007) podemos dizer que as técnicas de pesquisa são os procedimentos operacionais que servem de mediação prática para realização da pesquisa. Sendo assim, os indicadores como tais podem ser utilizados em pesquisas conduzidas mediante diferentes metodologias e fundadas em diferentes epistemologias, posto que buscamos desvelar uma realidade fenomênica.

Essa pesquisa por sua vez, como traz Silva (2005), aproxima-se de uma metodologia de abordagem histórico-crítica e dialética, pois envereda por discussões que denotam as contradições e as transcendem, dando origem a novas contradições que requerem solução/explicação da realidade, o que nesse segundo momento da pesquisa, vem por meio dos índices e dos indicadores que nos forneceram informações para que pudéssemos transformá-las em conhecimento sobre o objeto

de estudo. Assim, esses foram considerados no contexto social, político e econômico, ou seja, na história, no movimento da vida. Esses possibilitaram também uma aproximação com o método fenomenológico, pois esse se preocupa com a descrição direta da realidade, ou seja, a realidade é construída socialmente e entendida como foi compreendida, interpretada e comunicada. Com o uso dos indicadores nessa investigação podemos compreender que a realidade não é única: existem tantas quantas forem suas interpretações e comunicações (SILVA, 2005, p. 27).

Diante do já exposto, corroboramos os pensamentos de Silva (2005) e Severino (2007) para demonstrar que o percurso desta pesquisa pode ser traduzido como de imersão dialética e fenomenológica, posto que em colaboração com Minayo (2009) podemos interpretar os indicadores pela via da hermenêutica. Segundo a referida autora, para se construir e trabalhar com indicadores qualitativos, é necessário assumirmos sua natureza hermenêutica, ou seja, a origem da produção de indicadores deve ser a própria realidade, que no caso, desse estudo, é representada pelas PcD no Brasil e os indicadores de inclusão dessas pessoas na educação profissional, sendo a explicação deles capaz de desvelar a situação de garantia de seus direitos. Podemos afirmar que é por meio de indicadores que se demonstra a educação profissional no Brasil para PcD e que se tem a visibilidade de tais indicadores de modo histórico-crítico, sem nos furtar à denúncia.

Dessa maneira, os indicadores qualitativos foram considerados como "... balizas avaliativas, que permitem mapear com mais profundidade a natureza das mudanças ocorridas e em processo", Minayo (2009, p. 88). Assim, a utilização de índices sintéticos e indicadores relacionados à educação para as PcD serviram de instrumentos que de certo modo possibilitaram a avaliação de políticas públicas para esses sujeitos no país no período delimitado para a análise de indicadores, qual seja, de 2000 a 2015.

Vale salientar que segundo Minayo (2009) os indicadores analíticos compreendem aqueles que possuem uma única variável, por isso trazem um valor absoluto fechado (exemplo: taxa de mortalidade); enquanto que os indicadores sintéticos são resultantes de uma composição de variáveis por exemplo, Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Como essa pesquisa analisa políticas para PcD entendemos que a utilização da análise dos indicadores sintéticos contribuem para uma melhor compreensão de causa *versus* efeito dos dados, como indicadores de

matrícula por exemplo, que venham a ser encontrados, podendo sua interpretação ser ainda enriquecida pela análise de um sistema de indicadores, pois conforme dista Scandar Neto, Silva e Januzzi (2006) em Moreira, Neto (2008) é necessário romper a dicotomia do sistema de indicadores analíticos *versus* indicadores sintéticos uma vez que a síntese ganha o sentido de “organização do olhar”, pois permite focar a atenção nos indicadores que realmente importam e como dito anteriormente, possam contribuir para possíveis aprimoramentos.

Sampieri (2013) traz ainda a necessidade do desenvolvimento da perspectiva teórica que possibilita o conhecimento do “estado da arte” em torno do objeto a ser desvelado. Sendo assim, para nos orientar no estudo, prevenir erros, ampliar o horizonte e estabelecer a necessidade de pesquisa inspirada em novos estudos, além de ajudar a formular hipóteses e fornecer um marco de referência, buscamos nesse momento da pesquisa fazer um levantamento na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) que é a secretaria que visa coordenar e fomentar o planejamento e a implementação de políticas nacionais para a inclusão sócio/educacional de setores historicamente marginalizados no país, no período de 2000 a 2015 para justamente poder enxergar ali as implementações de políticas e ações voltados às PcD, cujos dados encontrados serão apresentados e analisados.

Este recorte temporal da pesquisa empírica é demarcado pelo início do Programa Educação Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (TEC NEP), nos anos 2000, desenvolvido pelo Ministério da Educação através da Secretaria de Educação e Tecnologia (SETEC-MEC) e o momento de trâmite e aprovação da Lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015).

Aqui temos o intuito de analisar o conjunto de iniciativas políticas da SECADI/MEC e da SETEC/MEC no marco do Programa de Educação para a Diversidade e Cidadania que tem a intenção de transformar a escola – independentemente do nível de educação em que esteja inserida em um *locus* transmutador das relações sociais e promotor do conhecimento, em prol de uma sociedade mais igualitária e equânime (MOREIRA NETO, 2008).

No último momento o empenho se deu na coleta, tabulação e análise dos indicadores encontrados nos espaços já citados para que esses pudessem desvelar aspectos da realidade das PcD na educação profissional de maneira sistemática

pela análise desses indicadores encontrados na *internet em sites* oficiais como uma tentativa de entender o que ocorre entre o direito e a garantia deste.

Para melhor entendimento do percurso escolhido para a construção desse estudo utilizamos como forma de explicitar sua caracterização o estudo de Silva (2005) sobre metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação, uma vez que concordando com a referida autora, compreendemos que a pesquisa é um conjunto de ações e propostas para encontrar a solução de um problema que têm por base, procedimentos racionais sistemáticos.

Assim, seguindo o que ensina Silva (2005), do ponto de vista da sua natureza, essa pesquisa pode ser classificada como aplicada, uma vez que objetiva gerar conhecimentos para a aplicação prática caso seja utilizada para referendar formulação para políticas educacionais de PcD, bem como dirigi-los à solução de problemas específicos, pelo anúncio e pela denúncia da garantia ou não de direitos às PcD na educação e no trabalho, via educação profissional.

Nesse sentido, Severino (2007) corrobora a visão de que o pesquisador tem sobre sua inserção científica não só na sociedade concreta, mas, no seio da própria humanidade, despertando a consciência social, fazendo a interlocução da tríplice finalidade entre profissionalizar, iniciar à prática científica e formar a consciência político-social. Assim, como estamos tratando aqui de políticas de inclusão para PcD na educação profissional, é necessário esse movimento para observar os embates existentes entre o direito e sua garantia como um processo histórico, social, cultural e político que requer análise do contexto no qual os conhecimentos estão sendo gerados.

Do ponto de vista da forma de abordagem do problema, referenciamos os estudos de Silva (2005), para considerar essa pesquisa como uma pesquisa qualitativa a qual estabelece uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, tornando esse vínculo indissociável o que dificulta uma interpretação traduzida por números. Para esse autor, a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa (SILVA, 2005, p. 20). Todavia, por examinarmos indicador e essa pesquisa pode ser considerada quali/quantitativa no sentido em que a observação dos indicadores nos possibilitaram maior compreensão dos fatos ocorridos que distam sobre a inserção das PcD na educação profissional.

Sampieri (2013) aduz que o enfoque qualitativo busca, principalmente, a dispersão ou expansão dos dados e da informação enquanto que o enfoque

quantitativo pretende intencionalmente delimitar a informação (medir com precisão as variáveis do estudo, ter foco. Assim, nas pesquisas qualitativas a reflexão é a ponte que une o pesquisador e os participantes, podendo, portanto, serem pensadas como um conjunto de práticas interpretativas que tornam o mundo visível. Desse modo, essa pesquisa aborda um problema de natureza qualitativa e tenta torná-lo mais compreensível e acessível, transformando-o em uma série de representações nas formas de observações, anotações, interpretações, por fim, em uma dissertação que será disponibilizada em domínio público, trazendo anúncios e denúncias acerca de políticas públicas para PcD.

Dentro da perspectiva de pesquisa com enfoque qualitativo existe uma variedade de concepções ou marcos de interpretação que é considerada como um padrão cultural, ou seja, um denominador comum dos marcos e interpretações qualitativas, mas, como estamos tratando do modo como o Estado Brasileiro tem fomentado e conduzido suas leis e decretos voltados às PcD para cumprir acordos internacionais dos quais tem se tornado signatário, entendemos que, essa pesquisa, apesar de se utilizar de indicadores para explicar o fenômeno em estudo, é de cunho qualitativo, uma vez que, extrai significados dos dados e não precisa reduzi-los a meros números sem explicação, pois analisa os aspectos explícitos, conscientes e evidentes nesses indicadores, bem como os implícitos os inconscientes e subjacentes já que a própria realidade subjetiva está imersa em qualquer objeto de estudo que tenha em sua elaboração políticas públicas, no caso em questão, as de educação profissional inclusiva para as PcD e suas conexões no ciclo das políticas, com especial atenção para os indicadores gerados após sua implantação.

Do ponto de vista dos objetivos trazidos na visão de Gil (1991) e em Silva (2005), podemos dizer que, consideramos também essa pesquisa como uma pesquisa exploratória e explicativa, pois almeja proporcionar maior familiaridade com os problemas levantados, com vistas a torná-los mais explícitos, concebendo-se um levantamento bibliográfico que estimule a compreensão pela análise em busca de respostas. Além disso, a busca de respostas às questões nos permitiu identificar os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência do fenômeno objeto de estudo, aprofundando o conhecimento da realidade que o condiciona e determina mesmo se tratando de um ciclo de políticas públicas.

Severino (2007) endossa esse pensamento trazendo ainda que a pesquisa exploratória compreende uma preparação para a pesquisa explicativa uma vez que a exploratória busca apenas levantar informações sobre o objeto, (como fizemos no

primeiro momento da pesquisa), delimitando, assim, um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto (como vimos desenvolvendo), quando informamos sobre o estado do conhecimento acerca do objeto em estudo, através do levantamento bibliográfico e da pesquisa documental realizada, além da investigação feita através das teses e dissertações que tratam dessa temática, constante no Repositório do Instituto Brasileiro de Informação, Ciência e Tecnologia (IBICIT) , e a pesquisa explicativa que por sua vez é aquela que além de registrar e analisar os fenômenos estudados, busca identificar suas causas, seja através da aplicação de método experimental, seja através da interpretação possibilitada pelos métodos qualitativos.

Assim, identificamos tais etapas à medida que foi feito um levantamento documental e bibliográfico que possibilitou a construção dos quadros apresentados na construção histórica do texto e já mencionados. Isso permitiu a análise explicativa de cada fase dos paradigmas trazidos em torno das PcD e seu processo de inclusão no Estado Brasileiro, que de acordo com Almeida e Teixeira (2011) e Silva (2013) pode ser observado em três momentos, quais sejam: segregação, integração e inclusão.

Gil (1991) e Silva (2005) informam que uma pesquisa pode também ser caracterizada do ponto de vista dos procedimentos técnicos, assim, a investigação em análise pode ser considerada bibliográfica, pois como já exposto anteriormente, vem sendo elaborada tendo como suporte materiais já publicados, constituídos, principalmente, de livros, artigos de periódicos e atualmente com material disponibilizado na internet. Severino (2007) explica a pesquisa bibliográfica como aquela que se realiza por meio de registros disponíveis, decorrentes de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos e teses. Essa explicação de Severino reforça nossa percepção sobre considerar a pesquisa em tela como bibliográfica. Fragoso (2011) por sua vez traz a pesquisa na *internet* como uma inovação que veio subsidiar principalmente as pesquisas no campo social e que contribuem para a vertente bibliográfica uma vez que recorre a documentos históricos do campo virtual, contidos principalmente em *sites* oficiais e que por isso inspiram confiabilidade.

Quanto aos procedimentos técnicos essa pesquisa pode ser também documental, uma vez que tem como fontes documentos em sentido amplo, ou seja, não apenas documentos impressos. Seguindo esse pensamento essa pesquisa foi construída embasada em autores como Mazzota (2011), Mantoan (1998), Manfredi

(2002) que também realizaram pesquisa documental e em sites oficiais como do Ministério da Educação (MEC), Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa (INEP), entre outros. Nesses casos, os conteúdos desses textos são na investigação matéria-prima, que na investigação foram analisados e paulatinamente foram dando suporte a condução das discussões, servindo para a argumentação e à elaboração das seções dessa dissertação.

Na perspectiva da pesquisa documental e exploratória os indicadores que propomos analisar foram encontrados em sites oficiais, já anteriormente mencionados: Ministério da Educação (MEC), Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa (INEP), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Para a análise dos indicadores consideramos o período dos anos 2000 a 2015, em virtude de ser o período pós Convenções Internacionais e que simbolizam um período de efervescentes avanços no Estado Brasileiro, culminando com a promulgação da Lei de nº 13.146/2015 apogeu para as PcD, uma vez que estabelece o Estatuto da PcD.

Diante do exposto elaboramos a Figura 2, como uma síntese dos caminhos metodológicos percorridos nessa pesquisa.

Figura 2: Metodologia da Pesquisa



Fonte: Elaboração própria em 2018.

A estrutura do texto dissertativo tem nesta Seção Introdutória o espaço no qual explicamos a temática e a problemática de pesquisa, seus objetivos e a justificativa fundamentada do estudo/pesquisa ora apresentado, bem como apresentamos, a seguir, as demais seções e as considerações finais.

Na segunda seção a qual intitulamos: O direito à Educação Profissional para Pessoas com Deficiência nos marcos legais do Brasil buscamos situar historicamente a Educação Profissional no Estado brasileiro como um direito que foi tomando forma e perpassando os paradigmas da segregação, da integração e da inclusão.

Na terceira seção, a qual denominamos: Pessoas com Deficiência no Brasil e as Políticas de Educação Profissional Inclusiva: entre o Direito e a Garantia fizemos um levantamento das políticas, programas e ações voltados à PcD, alocados na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)¹ e na Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), além de trazer indicadores quantitativos concatenados a essas políticas, vislumbrando observar sua implementação e efetividade.

Nas Considerações Finais apontamos os resultados da pesquisa, bem como delineamos o que foi observado como relevante.

Esperamos que, as políticas públicas, sobretudo na vertente da Educação Profissional voltadas às PcD, se desburocratizem e tornem-se realidade de acesso aos direitos sem que às PcD precisem recorrer a instâncias jurídicas e/ou aparatos legais que a subsidiem.

Que o acesso aos direitos com iguais oportunidades, conforme dista na Declaração de Salamanca (1994) e que também compreende a epígrafe introdutória, seja a realidade de muitos, para que o processo de inclusão seja algo de fato vivenciado em nossas práticas diárias.

¹ A extinção da Secadi por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019 se constitui como um retrocesso no campo dos direitos educacionais e mostra-se como uma medida que vai na contramão do reconhecimento da diversidade, da promoção da equidade e do fortalecimento da inclusão no processo educativo.

2 O DIREITO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NOS MARCOS LEGAIS DO BRASIL

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e que não produza, alimemente ou reproduza desigualdades.

(SANTOS, 1997, p. 122)

Para entendermos o atual contexto em que se encontra o direito e a garantia da Educação Profissional para as PcD no Brasil, faz-se necessário recorreremos à história e a trajetória que paulatinamente foi se constituindo ao longo dos anos. Autores como Silva (2013) e Almeida e Teixeira (2011), entre outros, trazem o percurso da educação para pessoas com deficiência compreendidas em três vertentes paradigmáticas sendo essas: o paradigma da Segregação, o Paradigma da Integração e o Paradigma da Inclusão. Esses paradigmas nos servirão de guias para compreensão dos momentos históricos vivenciados pelas pessoas com deficiência no Brasil em suas relações com a educação e a formação para o trabalho.

Nesse sentido, na elaboração deste capítulo temos como objetivo mapear e analisar a legislação que regulamenta o direito à educação profissional para as pessoas com deficiência, visando compreender como esse direito está sendo garantido para essas pessoas, tendo como referente o cumprimento dos acordos internacionais dos quais o Brasil é signatário. Para isso, procedemos uma investigação acerca do direito à educação profissional para as pessoas com deficiência nas iniciativas estatais e particulares, bem como nos marcos legais do Brasil.

Assim, delineamos o percurso da educação proporcionada às PcD, que tiveram início no Brasil com uma perspectiva assistencialista influenciada por experiências de sucesso de outros países, e ainda, através de sucessivas campanhas de âmbito nacional e acordos internacionais firmados pelo país.

Nessa perspectiva, analisamos os marcos legais que temos hoje no Estado Brasileiro os quais culminam, em 2015, com a aprovação da Lei nº 13.146, denominada, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). (BRASIL, 2015).

Para tornar mais clara a compreensão após mapearmos as iniciativas e a legislação em pauta, dividimos essa trajetória em três momentos, inicialmente,

temos o período de 1854 a 1956 no qual são trazidas as iniciativas estatais que ocorreram de maneira situada e isolada, onde cada Estado da federação buscava proporcionar um atendimento às PcD de maneira precária, posto que, havia uma vinculação com o paradigma da segregação dessas pessoas, por classe social e gênero - agregado à própria deficiência.

O segundo momento abarca o período de 1957 a 1993 no qual as iniciativas passam a ser distribuídas em âmbito nacional. Essas vão proporcionar maior troca de experiências e um aprimoramento nos serviços ofertados às PcD, no entanto, de forma um tanto incipiente e discreta articuladas ao paradigma da integração.

O terceiro momento, por sua vez vai de 1994 a 2015. Momento que vem sendo influenciado pelas Convenções de Salamanca (1994) e de Copenhague (1995) e compreende um período de sucessivas conquistas para as PcD. Este é mediado pela concepção de inclusão dessas pessoas em todas as dimensões da vida em sociedade, inclusive na educação e no trabalho.

As discussões desenvolvidas são mediadas observando os marcos normativos e legais que regulamentam as políticas para as PcD, bem como a inserção dessas na Educação Profissional, nos baseando em estudos de autores como Mazzota (2011), Manica; Caliman (2015), Ferreira (2007), Moreira (1996), Cunha (2015) entre outros.

É mister informar que na tentativa frustrada de não estigmatizar, co/existem várias formas de referência à PcD, tais como: pessoas especiais, pessoas com deficiência ou ainda portador de necessidades especiais, dentre inúmeros outros termos. Em virtude disso se faz necessário esclarecer que o termo Educação Inclusiva, utilizado ao longo dessa pesquisa, refere-se à inclusão de PcD nos processos educacionais. Isso porque entendemos que a categoria deficiência é uma premissa socialmente erigida mediante um padrão de anormalidade constituída por uma sociedade, conforme apresentamos na Seção Introdutória dessa dissertação. Ainda, considera-se deficiência toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de determinada atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano (BRASIL, 1989). Com isso, no presente estudo, Educação Especial e Educação Inclusiva são definidas tanto como modalidades de ensino, quanto como forma de inclusão nos processos educacionais que se caracterizam por um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos substituir os serviços educacionais comuns, de

modo a garantir a Educação Profissional (formal) dos educandos que apresentem necessidades educacionais especiais e deficiência (MAZZOTA, 2011, p. 11).

Todavia, é válido salientar que a deficiência ainda tem um lugar de exclusão e preconceito e este pode ser observado na dinâmica social brasileira em relação às PcD, mesmo após a Convenção de Salamanca, em 1994, e a implantação do Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (TEC NEP) nos anos 2000, bem como da promulgação da Lei de nº 13.146/2015 que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Vemos em uma observação contextual da sociedade brasileira que ainda persistem práticas que desconsideram e segregam as PcD durante a execução de suas atividades educativas e laborais. Sendo assim, é necessário considerar que tais pessoas precisam na verdade de uma mudança de atitude social para que possam ser incluídas efetivamente. No entanto, necessitam que algumas condições sejam dadas e modificadas para que tenham acesso a iguais direitos, seja na educação, no trabalho, na saúde ou no lazer, enfim em todas as áreas essenciais à vida justa e digna que implica ter educação e trabalho (BRASIL, 1989).

Como já sinalizado, vimos que em uma perspectiva histórico-crítica o trabalho assume o papel de poderoso educador do comportamento geral, acostumando os alunos ao autocontrole, à auto-regulação e ao planejamento de seus movimentos, à possibilidade de auto-avaliar-se com a ajuda dos evidentes resultados obtidos por meio de uma Educação Profissional que tenha a vida com dignidade como objetivo de formação (VIGOTSKI, 2003, p. 183).

Vigotski (2003, p. 188) traz ainda que o trabalho cria a possibilidade de realizar esse momento final de satisfação, triunfo e certa vitória em função do qual, em essência, despertam-se todas as nossas aspirações e todos os tipos de atividade, uma vez que, também em uma saudável ação coletiva possui efeito ressonântico, pois a aprendizagem é possibilitada através da observação do comportamento do outro. O que nos leva a dizer que o trabalho ensejado pela Educação Profissional compreende um processo entre os seres humanos o qual exige uma coordenação de esforços, certa habilidade e a regulação das próprias reações para que possa entrar como parte componente da trama geral do comportamento coletivo os quais todos têm direito, portanto, é inalienável.

Assim, é necessário que o processo de inclusão compreendido para além da considerada educação regular incorpore a perspectiva da Educação Profissional,

visando articular educação e trabalho. Com essa compreensão seria possível dar vez e voz para essas pessoas para que possam lutar pelo acesso aos seus direitos com igualdade, conforme expressa Santos (2000) na epígrafe desta seção.

Essa concepção de igualdade traz a premissa da inclusão que estrutura esse capítulo, como um caminho histórico de lutas, percalços e conquistas que vão confirmar o direito à Educação Profissional para as PcD nos marcos legais do Brasil, reconhecendo que a garantia desse direito ainda é um desafio a ser trilhado socioculturalmente no país.

2.1 TRAJETÓRIA DAS INICIATIVAS ESTATAIS E PARTICULARES PARA O ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA (1854-1956)

Quando falamos em PcD, tendenciamos a pensar, apenas, na sua estrutura orgânica e reduzi-la, muitas vezes, a uma patologia; sem levar em conta, a integralidade do sujeito como outro, que pensa, sente, tem sonhos, necessidades e vontades próprias. Necessidades que vão além de seus limites, muitas vezes, impostos pelos outros ditos normais.

Ao nos depararmos com alguma gestante desejamos que o bebê venha perfeito e com saúde. Isso porque o diferente tem sido estigmatizado como sinônimo de imperfeição e ausência de saúde, conforme foi se plasmando ao longo do processo civilizatório. Percebemos o diferente no outro, e essa imperfeição, demonstra o quanto precisamos conviver mais, compreender mais e estar mais preparados para ver e receber a todos de maneira inclusiva, digna e com igualdade, mas respeitando-se as diferenças.

Uma vez que estamos falando de receber a todos de maneira inclusiva e digna, precisamos pensar em maneiras eficazes de inclusão, de tal forma que nos permitamos ter autonomia, e que esta não seja apenas para a realização de atividades vitais, mas, sobretudo de independência intelectual, financeira e emocional. Todavia, a inclusão não ocorre de uma hora para outra, e a história da humanidade reflete fortemente o paradigma da segregação. Assim, pensar em uma educação que atendesse às PcD, inicialmente, estava longe dos preceitos legais e agendas políticas das nações ditas civilizadas.

No Brasil, a educação especial foi iniciada tendo como inspiração experiências de sucesso em países como Estados Unidos, Inglaterra e França, em meados do século XIX. De acordo com Mazzota (2011), durante quase um século,

as iniciativas oficiais eram vistas como particulares e isoladas, refletindo o interesse de alguns educadores pelo atendimento educacional dos portadores de deficiência como eram denominados à época.

À luz do referido autor, é percebido que a educação para PcD é interpretada como um apêndice indesejável, no qual numerosos educadores e legisladores a vêem como meritória obra de alguns abnegados que se dispõem a tratar de crianças e jovens deficientes físicos ou mentais (MAZZOTA, 2011, p.11).

Embora, a inclusão para a educação de deficientes, na educação dos excepcionais ou na educação especial instituída na política educacional brasileira venha a ocorrer somente no final dos anos de 1950 e início da década de 1960 do século XX (MAZZOTA, 2011, p. 27), é no século XIX que são percebidas algumas medidas que inscrevem, em meados de 1850, na educação especial o sentido de assistencialismo, e não de uma política de educação para alunos com necessidades educacionais especiais, porém, podemos considerar como mudanças de atitude.

Essas primeiras mudanças de atitudes constituíram o preâmbulo de uma trajetória de lutas, entraves, desafios e conquistas. A defesa da cidadania e do direito à educação das PcD começam a tomar corpo através de medidas isoladas, de indivíduos ou grupos, segregando o atendimento, ainda, por classe social, gênero, raça, cor da pele, e até mesmo pela própria deficiência.

Com vistas a elucidar de forma mais clara a trajetória do período compreendido de 1854 a 1956, onde são registradas no Estado Brasileiro as primeiras iniciativas, elaboramos o Quadro 01, considerando os principais acontecimentos históricos no Brasil e sua estreita relação com a Educação em sentido geral e com a Educação Profissional e/ou Educação para o Trabalho para PcD, observando-se os que influenciaram direta e indiretamente o rumo das políticas.

Quadro 1: Trajetória das Iniciativas Estatais e Particulares para o Atendimento às PcD (1854-1956)

ANO	AÇÃO/PROVIDÊNCIA	RELAÇÃO COM A PcD
1854	Primeira providência de D. Pedro II	Atendimento escolar especial aos portadores de deficiência
1854	Decreto nº 1.428. Fundou no Rio de Janeiro o Imperial Instituto de Meninos Cegos	Atendimento às Pessoas Cegas no Rio de Janeiro
1857	Decreto nº 839. Fundou também no Rio de Janeiro o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos	Atendimento às Pessoas - Surdas-Mudas no Rio de Janeiro
1874	Hospital Estadual de Salvador-BA	Assistência aos deficientes mentais. (Não fica claro na história que tipo de assistência seria essa e se teria alguma relação com a educação e o trabalho).
1882	Escola Nova, Escola Ativa ou Escola Progressiva	Seus educadores empenharam-se na realização da implantação de novas mudanças, buscando realizar, dentre outras metas, a vinda de psicólogos-professores europeus ao Brasil, para oferecer cursos aos professores
1883	1º Congresso de Instrução Pública	Sugestão de Currículo e formação de professores para cegos e surdos
1890	Decreto nº 408	Mudança do nome do Instituto de Meninos Cegos para Instituto Nacional dos Cegos e é aprovado seu regulamento.
1891	Decreto nº 1.320	O Instituto Nacional dos Cegos passou a denominar-se Instituto Benjamin Constant (IBC), em homenagem a seu ex professor de matemática e ex diretor Benjamin Constant Botelho de Magalhães
1900	4º Congresso de Medicina e Cirurgia do Rio de Janeiro	Dr. Carlos Eiras apresentou monografia intitulada: Da Educação e tratamento médico-pedagógico dos idiotas
1915	Publicados 3 importantes trabalhos sobre educação de deficientes mentais no Rio de Janeiro e em São Paulo.	A Educação da infância anormal da inteligência no Brasil (Prof. Clementino Quaglio-SP) Tratamento e Educação das Crianças Anormais da Inteligência e A educação da infância anormal das crianças mentalmente atrasadas na América Latina (Basílio de Magalhães-RJ)
1920	Lançado o primeiro livro que discute a educação das PcD	Infância Retardatária (Prof. Noberto de Souza Pinto- Campinas-SP).
1926	Instituto Pestalozzi (Canoas- RS)	Atendimento Educacional a portadores de deficiência mental.
1930	Santa Casa de Misericórdia – SP	Atendimento especializado a deficientes físicos com propósitos educacionais

Continua

ANO	AÇÃO/PROVIDÊNCIA	RELAÇÃO COM A PcD
1935	Regulamentação do Instituto Pestalozzi - RS	Secretário de Educação Dr. Noraldino de Lima regulamenta o atendimento do Instituto para deficientes mentais
1944	Inovação no tratamento aos portadores de sofrimento mental no Centro Psiquiátrico Nacional Dom Pedro II no Rio de Janeiro - RJ.	Influenciada pelos ensinamentos do psiquiatra Carl Gustav Jung, Nise da Silveira defendia a tese de que os esquizofrênicos faziam uso da linguagem simbólica por meio da arte para se expressarem.
1945	Criado no Rio de Janeiro-RJ, o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação	Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff.
1946	Portaria Ministerial de nº 385	Equipara o curso ginásial do Instituto Benjamin Constant ao Ginásio Comum. (08/06/1946)
1947	1º Curso de Especialização de Profissionais na Didática de Cegos	Parceria entre o Instituto Benjamin Constant e a Fundação Getúlio Vargas
1949	Portaria Ministerial nº 504 de 17/09/1949	Passou-se a distribuir gratuitamente livros em <i>braille</i> às pessoas cegas que solicitassem.
1950	Fundada em São Paulo-SP, a Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD) em 14 /09/1950	Um dos mais importantes centros de reabilitação do Brasil. Instituição particular especializada no atendimento a deficientes físicos não sensoriais, sobretudo com paralisia cerebral
1954	Fundada a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) do RJ em 11/12/1954	Com apoio e orientação do casal Norte-Americano Beatrice e George Bemis, membros da <i>National Association for Retarded Children (NARC)</i> organização fundada nos Estados Unidos em 1950.

Fonte: Elaboração própria em 2018.

Como apresentados do no Quadro 01, podemos perceber que os atendimentos voltados para as PcD tiveram início no Brasil, de maneira bastante discreta, segregada e desarticulada de uma política pública de âmbito nacional. Observamos, também, que faltava integração tanto entre os estudiosos que refletiam sobre o assunto, quanto da sociedade e do Estado, os primeiros não expressavam as necessidades reais e não iam em busca dos segundos pelo atendimento igualitário para as PcD. Isso gerava ações pontuais, e não estruturantes, das políticas nacionais para as PcD que possam ser consideradas públicas e como de educação para o trabalho.

Vale ressaltar que as primeiras tentativas de institucionalização da educação especial no Estado Brasileiro ocorreram no conjunto de consolidação do liberalismo,

no qual a sua propagação no país aconteceu no final do século XVIII e início XIX. Anteriormente, no século XVI, os registros apresentam que nesse período chegaram, em nosso país as Santas Casas de Misericórdia, que mantinham as tradições européias vindas de Portugal. Essas acolhiam os doentes e os pobres exercendo uma importante função social naquela época, entre os doentes consideravam-se as PcD (JANNUZZI, 2012).

Nesse quase um século (1854-1954), por influências trazidas da França, é que o Brasil, inicia a criação dos seus primeiros institutos especializados no atendimento às PcD, tendo a influência do intelectual José Alvares de Azevedo como a iniciativa mais notável. O qual estudou em Paris, no Instituto de Meninos Cegos, e ao retornar ao Brasil ficou impressionado com o descaso das autoridades com a educação dos cegos. Ele cuidou com sucesso da educação de Adélia Sigaud, esta filha do Doutor José Francisco Xavier Sigaud, médico da família imperial. Assim, conseguiu conscientizar e influenciar o interesse de Couto Ferraz, ministro do império de D. Pedro II, a criar através do Decreto Imperial nº 1.428, em 1854, na cidade do Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Mais tarde, através do Decreto nº 408/1890, o Instituto sofreu modificações no nome e passou a chamar-se Instituto Nacional dos Cegos. Passado um ano, pelo Decreto nº 1.320/1891, a escola foi denominada Instituto Benjamin Constant (IBC²). Tempos depois, precisamente em 1854, D. Pedro II, pela Lei nº 839, criou, no Rio de Janeiro, sob responsabilidade do francês Eduard Huert, o Instituto dos Surdos-Mudos. Um ano após a sua criação, o Instituto dos Surdos-Mudos, pela Lei nº 3.198, sofreu alteração no nome e passou à denominação de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES³) (BUENO, 2011; JANNUZZI, 2012, MAZZOTTA, 2011).

Em meados de 1920, quando o país passava por intensas transformações políticas, sociais e econômicas, oriundas do advento da era industrial, a educação sofreu um grande processo de remodelação requerida por esse contexto. Adentra no país o modelo da Escola Nova também denominada Escola Ativa ou Escola Progressiva. Nesta, seus educadores empenharam-se na realização da implantação de novas mudanças, buscando realizar, dentre outras metas, a vinda de psicólogos-

² Instituto Benjamin Constant (IBC): é um órgão singular, dotado de autonomia administrativa limitada, ligado diretamente ao Gabinete do Ministro de Estado da Educação. Compreende um centro de referência nacional na área da deficiência visual.

³ Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES): foi criado em meados do século XIX por iniciativa do surdo francês E. Huet. Apóia o ensino e a pesquisa de novas metodologias para serem aplicadas no ensino da pessoa surda e ainda atende a comunidade e os alunos nas áreas de fonoaudiologia, psicologia e assistência social.

professores europeus ao Brasil, para oferecer cursos aos professores (SILVA, 2012).

Com o apoio da psicologia, buscou-se criar melhores condições na educação dos deficientes, e isso resultou na construção de salas homogêneas e métodos educacionais. Como resultado dessa nova visão da educação de PcD vão sendo criadas Associações como a Sociedade Pestalozzi, sob a influência da professora Helena Antipoff, a qual em 1932 com a ajuda de alunas da Escola de Aperfeiçoamento de Professores Primários, fundou a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais. Criado como órgão oficial da Secretaria da Educação do Estado de Minas Gerais, o Instituto Pestalozzi contava com professores pagos pelo governo estadual para atender crianças mentalmente retardadas e com problemas de conduta. A orientação técnica da instituição por sua vez era assegurada pela Sociedade Pestalozzi (MAZZOTA, 2011).

Há que se registrar as experiências de Nise da Silveira sobre o tratamento envolvendo educação e trabalho para PcD. Segundo Mello (2015), em 1934, no Estado Novo, a médica psiquiátrica Nise da Silveira foi acusada de envolvimento com o comunismo e foi presa durante 15 meses no presídio Frei Caneca, depois, viveu na clandestinidade durante 8 anos. Em 1944, ao retornar a seu posto de funcionária pública no Centro Psiquiátrico Nacional Dom Pedro II, no Rio de Janeiro, recusou-se a adotar o tratamento até então dispensado aos pacientes portadores de sofrimento mental, que se baseava em métodos violentos, como agressões físicas, eletrochoques e lobotomia. Em razão da recusa, a médica foi designada a ficar responsável pelo setor de terapia ocupacional do hospital, até então considerado um setor de menor relevância e que na prática não funcionava. Influenciada pelos ensinamentos do psiquiatra suíço Carl Gustav Jung, defendia a tese de que esquizofrênicos faziam uso da linguagem simbólica por meio da arte para se expressarem. Essa iniciativa impulsionou algumas mudanças no trato às pessoas com deficiência mental, e posteriormente, na educação voltada às mesmas, uma vez que demonstravam sua capacidade de aprendizagem e desconstituiu o preconceito da não socialização. Fazendo, muitas vezes, com que através da arte essas pessoas ingressassem também no mundo do trabalho, pois suas pinturas eram comercializadas, embora, na maioria das vezes, em valores irrisórios.

As décadas de 1930, 1940, 1950, 1960 e 1970 são emblemáticas para a compreensão da formação das PcD. Sendo assim, é válido registrar conforme aponta Arbex (2013) que durante a década de 1930, ainda no Estado Novo, o

Hospital Psiquiátrico de Barbacena- MG, fundado em 1903, atingiu o *status* de maior hospício do país. Contudo, para ele eram enviadas pessoas ditas “não agradáveis” (como prostitutas, adversários políticos, homossexuais, mendigos etc.) refletindo-se, neste hospital, em amplo sentido o preconceito fortemente existente na sociedade. Estima-se, que 70% dos pacientes internos, não tinham diagnóstico de doença mental. Em meados de 1960 a 1970, esse hospital, conhecido como Hospital Colônia de Barbacena-MG, foi responsável pela morte de aproximadamente 60 mil pacientes, uma média de 16 pacientes eram mortos por dia, vítimas de torturas e eletrochoques; e como forma de “arrecadar verba” seus corpos eram comercializados. Quantifica-se que, aproximadamente 1853 corpos foram vendidos a 17 faculdades de medicina do país até o início dos anos de 1980, quando pelo excesso de cadáveres o “mercado encolheu”. Corpos foram decompostos em ácidos, no pátio do Hospital, diante dos internos e suas ossadas foram comercializadas. Esse período foi denominado por Arbex (2013) de Holocausto Brasileiro, o que demonstra total desarticulação entre as iniciativas estatais e às PcD no sentido de considerá-las como pessoas humanas em sua dignidade.

A ignomínia praticada no Hospital Psiquiátrico de Barbacena- MG ratifica que as iniciativas eram particulares e isoladas, mas, tinham amparo estatal, como demonstrado na construção do Quadro 01, e que o paradigma da segregação impunha às PcD em alguns espaços estatais e privados uma condição alinhada à barbárie.⁴

Ainda na perspectiva das iniciativas particulares e isoladas, temos em 1954, o destaque para a criação das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAES), que perdura no Estado Brasileiro até os dias atuais com grande referência na educação para PcD. O nascimento das APAES é atribuído ao casal americano Beatrice e George Bemis, participantes da *National Association for Retarded Children (NARC)* (JANNUZZI, 2012).

Assim, observamos que as iniciativas, muitas vezes, privadas, eram apenas socializadas para a população que habitava em determinada região, socializadas e copiadas é claro, em virtude da dissipação de histórias de sucesso. Isso vai contribuir para que a educação formal das PcD não fosse efetivada de forma

⁴ A barbárie é justamente o contrário da formação cultural, e deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades (Adorno em Pucci,2007).

igualitária em todo país - por 102 anos, como é referenciado no Quadro 01, no período de 1854 a 1954.

Embora, estivesse longe de ser o modelo satisfatório, as idéias político-filosóficas de igualdade entre os homens e do direito de todos à educação só começaram a ser incitadas a partir da necessidade de formação de um sistema estatal de ensino público. Assim, ficava difícil requisitar o acesso à educação das PcD, no período exposto, se o acesso à educação pública também era mínimo para as pessoas consideradas “normais”. Nessa época, buscava-se explicitamente atender às camadas mais elevadas da sociedade, de maneira que a educação profissional também era ofertada para atender uma demanda desse extrato social em espaços urbanos como capitais e grandes cidades, ou de forma assistencialista para os órfãos (MANFREDI, 2002). Desde esse momento, é sabido que um sistema estatal de ensino público livre e aberto, é o único meio efetivo de combate às desigualdades sociais da nação. O que se julga ter influenciado no trato com as iniciativas voltadas para as PcD, saindo da vertente privada para espriar o âmbito público nacional como será exposto na seção seguinte, demonstra que a educação profissional só poderá ser possibilitada para as PcD à medida que a Educação Básica seja também na perspectiva da inclusão, o que não foi possibilitada no período de 1854 a 1954. Embora, nesse período, o paradigma da segregação seja o mais expressivo, atitudes como as iniciativas dos Institutos privados e particulares que abriram portas para as PcD, expressaram o desengessamento atitudinal do pensamento sobre a educação e o relacionamento social das PcD, que pelo exposto foi galgando aprimoramentos e impulsionando cada vez mais iniciativas que buscavam atendê-las com dignidade. Contudo, no período como já enfatizamos temos registros que nos conduziram a interpretar como de barbárie.

2.2 PERCURSO DAS INICIATIVAS ESTATAIS DE ÂMBITO NACIONAL (1957-1993)

Diferente do período anterior, compreendido de 1854 a 1954, no qual as iniciativas foram vistas como estatais isoladas, com inserção de iniciativas particulares, no segundo momento que data dos anos de 1957 a 1993, observamos que o atendimento educacional às PcD foi explicitamente assumido em âmbito nacional, pelo governo federal, através de Campanhas. Com isso, após reuniões, conferências ou algum movimento político, lançava-se uma Campanha com vistas a

fomentar debates e disseminar a informação para o atendimento especializado a essas pessoas.

Essas Campanhas podem ser consideradas políticas de governo, conforme traz Silva (2016, p. 35) as políticas de governo emergem de uma estrutura direcionada para grupos políticos que governam por um tempo determinado. Estas são elaboradas e arraigadas às concepções de Estado, educação e política presentes nos governantes eleitos, ao invés de empreenderem uma política de Estado, que, de acordo com a mesma autora, compreende aquelas que emergem em contextos de disputas e embates que se consolidam e ultrapassam a vigência de uma gestão.

Engatinhava, nesse contexto, o paradigma da integração que acrescentaria à segregação e ao assistencialismo uma concepção com princípios inclusivos para o acesso das PcD aos aparatos de ensino formal e ao trabalho. Este se assemelhava às lutas das pessoas ditas “normais,” mas, que não tinham acesso a esses por questões socioeconômicas, incluindo-se aqui os locais onde residiam. Sendo, no entanto, muito forte, ainda, a dicotomia existente entre o ensino considerado regular e a educação especial por meio de suas classes especiais, o que gerava uma dualidade que também não se diferencia da educação geral, qual seja, educação para ricos e educação para pobres de modo diferenciado nos sistemas de ensino do Brasil. O que vai culminar com uma bandeira de luta constante para o acesso escola pública obrigatória e gratuita para todos com vistas a suplantam a dualidade perversa (LIBÂNEO, 2012, p. 14).

Segundo Mazzota (2011) as iniciativas governamentais, como política pública de Estado, sobre a educação para PcD aparecem em um momento político com características populistas como o observado no período de 1955 a 1964. As ações governamentais aproveitavam os interesses que medravam dos anseios do povo e geravam políticas de demandas sociais. Em nossos estudos vimos que, essa perspectiva política coaduna-se à constância de vínculos de alguns grupos com a estrutura do poder público, mesmo em períodos marcados por condições políticas autoritárias. A exemplo, antes, depois e durante a vigência do regime militar instaurado em 1964, em âmbito nacional, há a continuidade de certos grupos na condução da política de educação para PcD (MAZZOTA, 2011, p. 68).

Posteriormente, em 1987 quando o período já caminhava para uma articulação, saindo do paradigma da segregação para o da integração, segundo Mello (2015), influenciado pelas iniciativas de Nise da Silveira, inicia-se o movimento pela luta Antimanicomial o qual denunciava abusos e violações dos Direitos Humanos sofridos

pelos usuários dos serviços de saúde mental dentro dos manicômios. Vale ressaltar, que nessa mesma época, pairava o sentido de desenvolver uma política de ação conjunta, propondo o aprimoramento, a melhoria da educação especial e a integração das PcD.

Desse modo, com o intuito de observar os movimentos que originaram diversas Campanhas dentro dessa visão cíclica e descontínuas da história das políticas para as PcD em termos de iniciativas que trouxessem a implementação da educação para o trabalho de PcD construímos o Quadro 02, que compreende o período de 1957 a 1993, considerando que esse abarca as iniciativas oficiais em âmbito nacional.

Quadro 02: Políticas de Iniciativas Estatais em Âmbito Nacional para Educação de PcD (1957-1993)

ANO	AÇÃO/PROVIDÊNCIA	RELAÇÃO COM A PcD
1957	Decreto nº 42.728 3/12/1957	Primeira Campanha Nacional CESB – Campanha para Educação do Surdo Brasileiro.
1957	Decreto nº 3.198 /1957	Em 6/07/1957, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos passa a denominar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).
1958	Decreto nº 44.236 17/09/1958	Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão- CNEC inicialmente vinculada ao Instituto Benjamin Constant, posteriormente ao Ministério da Educação e Cultura
1960	Decreto nº 48.961 de 22/09/1960	Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes mentais – CADEME.
1961	Lei de nº 4.024/1961	O atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB que aponta o direito dos excepcionais à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino.
1962	Primeiro Plano Nacional de Educação	Elaborado não sob a forma de lei, mas como iniciativa do Ministério da Educação e Cultura, aprovado pelo Conselho Federal de Educação.
1971	Lei nº 5.692/1971	Altera a LDB - Art. 9º dista sobre o tratamento especial aos excepcionais.
1972	Decreto nº 848/1972 do Conselho Federal de Educação	Numerosas ações passaram a se desenvolver com vistas à implantação das novas diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º Grau

Continua

ANO	AÇÃO/PROVIDÊNCIA	RELAÇÃO COM A PcD
1972	Criado Grupo-Tarefa de Educação Especial por Portaria em 25/05/1972	Gerenciado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) e integrado pelas diretoras executivas da Campanha Nacional de Educação de Cegos e da Campanha Nacional de Educação e Reeducação de Deficientes Mentais.
1973	Decreto nº 72.425 cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), pelo presidente Emílio Garrastazu Médici, em 03/07/1973	Com a finalidade de promover em todo território brasileiro a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais. Extingue a Campanha Nacional de Educação de Cegos e a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais, revertendo para o CENESP os recursos financeiros.
1983	CENESP foi transformado na Secretaria de Educação Especial- SESPE,	Manteve as competências da CENESP passando a ter em sua estrutura as seguintes unidades: Subsecretaria de Educação de Estudos, Pesquisas e Inovações e Coordenadoria de Aperfeiçoamento e Atualização; Subsecretaria de Articulação e Apoio à Educação Especial (Coordenadoria de Apoio ao Sistema Público de Ensino e Coordenadoria de Planejamento às Instituições e Entidades Particulares), Coordenadoria de Planejamento e Orçamento e Divisão de Serviços Administrativos.
1985	Decreto de nº 9.1.872 Cria o Comitê Nacional de Educação Especial.	Visando desenvolver uma política de ação conjunta propondo o aprimoramento, a melhoria da educação especial e a integração das pessoas com deficiências, problemas de comportamento e superdotadas na sociedade.
1986	Decreto nº 93. 613, de 21/11 /1986	Criada a estrutura básica do Ministério da Educação como órgão central de direção superior. A Secretaria de educação especial manteve , basicamente as antigas competências da CENESP
1987	Portaria nº de 14/04/1987 nomeia o secretário de Educação Especial	No contexto da nova república foi nomeado o Secretário de Educação Especial, Dr. Romualdo Galvão de Carvalho
1987	Movimento da Lutas Antimanicomial	Denunciava abusos e violação dos Direitos Humanos sofridos pelos usuários da saúde mental dentro dos manicômios.
1988	Constituição Federal dos Direitos Humanos	Traz como seus objetivos fundamentais "promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação" (Art. 3º, inciso IV)
1990	Lei de nº 8.069/1990 Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.	Em seu Art. 55, reforça os dispositivos legais ao determinar que os pais ou responsáveis tenham a obrigação de matricular seus filhos na rede regular de ensino.

ANO	AÇÃO/PROVIDÊNCIA	RELAÇÃO COM A PcD
1990	Declaração Mundial de Educação para Todos	A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada de 5 a 9 de março de 1990, organizada pela UNESCO, ocorreu em Jomtien, na Tailândia. Durante a conferência, foi estipulada a Declaração Mundial de Educação para Todos, com o intuito de impulsionar os esforços para oferecer a educação adequada para toda a população em seus diferentes níveis de ensino.
1990	Reestruturação do Ministério da Educação.	Em 15/03/1990 as atribuições relativas à Educação Especial passaram a ser da Secretaria de Nacional de Educação Básica (SENEB)
1990	Decreto nº 99.678	Cria em de 8/11/1990 o Departamento de Educação Supletiva e Especial (DESE) órgão da SENEB, com competências específicas com relação à Educação Especial
1991	A Coordenação de Educação Especial foi desativada.	Todas as atribuições específicas da educação especial passaram, então, a serem exercidas pela nova diretora do DESE (Maria Luiza Mendonça de Araújo) nomeada em 09/01/1992
1992	Secretaria de Educação Especial (SEESP)	Após a queda do presidente Fernando Collor de Mello, houve reorganização dos Ministérios e na nova estrutura reapareceu a Secretaria de Educação Especial (SEESP), como órgão específico do Ministério da Educação e do Desporto.
1993	Projeto de Lei nº 101-DCN	Revisão Curricular para formação de professores e outros profissionais que atuam com pessoas portadoras de deficiência (Art. 79)

Fonte: Elaboração própria em 2018.

De acordo com Oliveira (2009) e como é demonstrado no Quadro 02, a educação brasileira vem perpassando por intensas mudanças desde a década de 1960 e segue as ações e diretrizes elaboradas pelo Ministério da Educação (MEC) para os diversos níveis e modalidades de ensino, buscando atender demandas pela via dos preceitos legais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1961), a Constituição Federal do Brasil (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), entre outros.

A Lei nº 4.024/1961, de 20 de dezembro de 1961, fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, trazendo significativa mudança para o atendimento educacional às PcD, o qual passa a ser fundamentado pelas disposições dessa primeira LDB que aponta o direito dos excepcionais à educação, preferencialmente dentro do sistema geral. A LDB exerceu forte influência para em 1962 ser

elaborado o primeiro Plano Nacional de Educação, não sob a forma de lei, mas como iniciativa do Ministério da Educação e Cultura, aprovado pelo Conselho Federal de Educação.

Em 11 de agosto de 1971, através da Lei nº 5.692, que altera a Lei nº 4.024/1961 e traz mudanças para a educação das PcD em seu artigo 9º no tratamento especial aos excepcionais, sendo esta lei posteriormente revogada.

Em 1972 frente ao Decreto nº 848/1972, do Conselho Federal de Educação, numerosas ações para as PcD passaram a se desenvolver com vistas à implantação das novas diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º Grau, sendo criado Grupo-Tarefa de Educação Especial por Portaria⁵ em 25/05/1972, gerenciado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) e integrado pelas diretorias executivas da Campanha Nacional de Educação de Cegos e da Campanha Nacional de Educação e Reeducação de Deficientes Mentais.

Em 03 de julho de 1973, no governo do presidente Emílio Garrastazu Médici pelo Decreto nº 72.425, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) que tinha como finalidade o crescimento de benefícios aos deficientes, sendo, também, o primeiro órgão responsável, no governo federal, pela Educação Especial (BRASIL, 1973).

Em 1983, por meio do Decreto nº 93.613, o CENESP transforma-se em Secretaria de Educação (SESPE). E em 1985, visando desenvolver uma política de ação conjunta propunham o aprimoramento, a melhoria da educação especial e a integração das pessoas com deficiência, com problemas de comportamento e superdotadas na sociedade através do Decreto de nº 91.872 que preceituava a formação do Comitê Nacional de Educação Especial.

Em conformidade com Silva (2013), isso ocorreu com a intensificação do processo de abertura política no Brasil, o movimento das Diretas Já, e outros, dentre os quais destacamos os movimentos sociais para deficientes, estes, afinados com as orientações políticas da Organização das Nações Unidas (ONU), procederam, em 1985, a designação de um Comitê Nacional de Educação Especial. Esse foi instituído pelo Decreto nº 91.872, de 04 de novembro 1985, para desenvolver uma política de ação conjunta, propondo o aprimoramento, a melhoria da educação especial e a integração das PcD, das com problemas de comportamento e as superdotadas.

⁵ Não foram encontrados registros do número da portaria.

Em 1986, outro órgão ligado ao Governo Federal foi constituído, junto com a criação do Plano de Ações Conjuntas para a Integração do Deficiente, pelo Decreto nº 93.481 quando foi criada a Coordenaria Nacional para a Integração da PcD (CORDE). Enquanto, o CENESP teve mudanças sempre ligadas ao MEC, que também afirmará a não efetuação da integração necessária até que a Educação Especial se concretizasse. A CORDE com objetivos diferenciados se vinculou ao Ministério da Justiça. Diferente do CENESP, a CORDE busca uma nova tentativa de redemocratização nacional, tendo também uma maior participação dos deficientes (JANNUZZI, 2012).

De acordo com Jannuzzi (2012), dois anos depois, em 1988, a Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988) determinou os direitos educacionais como sendo dever público e direito de todos. Com a finalidade de democratizar a educação em nosso país, criou dispositivos na tentativa de erradicar o analfabetismo, e tornar universal o atendimento escolar, preceituando o aperfeiçoamento da qualidade do ensino, propondo uma promoção humanística e também formação para o trabalho tecnológico e científico do país. Para a educação de pessoas deficientes, o artigo 208, inciso III, assegura que a educação para esse alunado deveria ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino e que esse atendimento fosse especializado. A CF vigente reconheceu que é dever do Estado, promover a educação de PcD e que essa se dará de preferência no ensino regular.

Os anos de 1990 a 1992, por sua vez, são compreendidos como de grande oscilação quanto à posição do órgão específico de educação especial na estrutura do Ministério da Educação (MEC). Tais alterações refletem opções políticas diferentes, e criam desdobramentos nos campos financeiros, administrativos e pedagógicos. Esses são influenciados pelo reconhecimento dos direitos sociais preceituados na Constituição Federal de 1988 e pela universalização e acesso à educação, onde a medida que se abrem espaços às discussões e projetos neoliberais, se permite a entrada do país na contemporaneidade através da reforma do Estado (JANNUZZI, 2012).

Conforme Bueno (2011) nos anos 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien na Tailândia (1990), onde foi assinada a Declaração de Jomtien⁶, na qual o país assumiu a responsabilidade de acabar com o analfabetismo no Brasil.

⁶ A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada de 5 a 9 de março de 1990, organizada pela UNESCO, ocorreu em Jomtien, na Tailândia. Durante a conferência, foi estipulada a Declaração

Essa vai influenciar a Educação Especial no Brasil, quando em 1994, o país torna-se signatário da Declaração de Salamanca, na Espanha, resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, efetivada pela UNESCO⁷

Com esse novo direcionamento, as políticas para a educação das PcD vão em direção à política inclusiva, apesar de, a passos lentos, e quase inexpressivos. Mas, começam a ser implementadas, tendo como referência também alguns marcos legais como observados no Quadro 02, dentre os quais merece destaque o acordo internacional das organizações das Nações Unidas (ONU) que resultou na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) a qual vislumbrou impulsionar os esforços para oferecer à educação adequada para toda a população em seus diferentes níveis de ensino. Essas, por sua vez, vão provocar reformas educacionais marcadas pelo reconhecimento das conquistas abarcadas pela Constituição Federal de 1988 que abriu espaços às discussões e projetos sobre a educação para PcD.

Para Oliveira (2009), a política inclusiva tem como objetivo oportunizar a educação democrática para todos, considerando ser o acesso ao ensino público de qualidade um exercício de cidadania, um direito de todos, para viabilizar a prática escolar da convivência com a diversidade e diferenças culturais e individuais. Além de incluir o educando com necessidades educacionais especiais no ensino regular comum. O que não é tarefa tão fácil e compreende um imenso desafio no qual o alcance desse objetivo depende de um trabalho coletivo, intensivo e diário, regulamentado e financiado por políticas públicas de Estado.

A política de educação inclusiva aponta para a democratização do espaço escolar, para a superação da exclusão de pessoas que apresentam necessidades especiais. Todavia, implica entender que a inclusão escolar das PcD só é possível por meio de mudanças estruturais na escola, fomentadas pelo Estado e que viabilizem as pessoas que delas precisam, nas mesmas condições de

Mundial de Educação para Todos, com o intuito de impulsionar os esforços para oferecer a educação adequada para toda a população em seus diferentes níveis de ensino. Ao todo, mais de 150 governos adotaram esse compromisso. Tal declaração estabelece objetivos e metas para suprir as necessidades básicas de educação para crianças, jovens e adultos e s objetivos determinados a serem alcançados até 2015

⁷ **UNESCO:** é a sigla para Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. Foi fundada logo após o fim da Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de contribuir para a paz e segurança no mundo, através da educação, da ciência, da cultura e das comunicações. A sede da Unesco fica em Paris, na França, e atua em 112 países.

oportunidades, a que outras têm acesso, a convivência com a diversidade cultural e as diferenças individuais.

Assim, segundo Oliveira (2004a, p. 81) em Oliveira (2009), a educação inclusiva desenvolve uma espécie de Revolução Copérnica à medida que transfere o foco das relações entre os sujeitos com necessidades especiais para as escolas, ou seja, do “indivíduo para as instituições, da incapacidade para as potencialidades individuais, do individual para a coletividade.” Dessa forma, o sujeito com deficiência passa a se integrar, nos mesmos espaços. Contudo, a educação inclusiva e uma política inclusiva propriamente dita ainda se encontram distante, pois temos na realidade uma inclusão excludente. Lima (2006, p. 57) diz que “... sob a égide da inclusão, os limites de uma pessoa com deficiência estão na sociedade e não na deficiência do indivíduo.” Kuenzer (2005), por sua vez trata do conceito de inclusão excludente para referenciar uma nova forma de dualidade estrutural enquanto objetivação das novas relações entre educação e trabalho. Nessa linha de raciocínio, é possível ver que são notórias as estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar, mas, que, essas não compreendem padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo, notadamente as PcD; longe, estão, de uma educação profissional para a vida como proposto por Vigotski suprarreferenciado.

Nesse sentido, Oliveira (2009) reflete que o principal instrumento de transformação social compreende as motivações e práticas dos protagonistas educacionais. Assim, é tendo como referente essas reflexões que a seguir discorreremos sobre os marcos legais impulsionados pelos acordos internacionais firmados pelo Brasil que incidem sobre as PcD e as políticas para elas direcionadas de 1994 a 2015.

2.3 A DECLARAÇÃO DE COPENHAGUE E A DE SALAMANCA E OS MARCOS LEGAIS PARA A PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL (1994-2015)

O período de 1994 a 2015 pode ser compreendido como um período de sucessivas conquistas para as PcD. Este demarcador do recorte temporal tem início com a Convenção de Salamanca e vai até a Promulgação da Lei nº 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Nesse período, o Brasil torna-se signatário de acordos internacionais que tem como preceitos as PcD. Sendo assim, o Estado brasileiro assume uma gama de obrigações que passam a ser parcialmente resolvidas via instrumentos legais que são formulados com o intuito de atender a esses acordos.

Na perspectiva da educação para a PcD é percebida a fomentação do paradigma da inclusão nesses acordos. Este é notoriamente apresentado na epígrafe da convenção de Salamanca de 1994, apresentada como epígrafe na seção introdutória desta dissertação, transcrevemos: “Inclusão e participação são essenciais à dignidade e ao desfrute e exercício dos direitos humanos. No campo da educação, estas concepções refletem-se no desenvolvimento de estratégias que procuram alcançar uma genuína igualdade de oportunidades. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 18).

Para que a igualdade de oportunidade seja proporcionada faz-se necessário o movimento de colocar-se no lugar do outro. De acordo com Vigotski (1987) isto depende do conhecimento construído do indivíduo a partir das relações com o meio no qual esteja inserido. Sendo assim, e conforme a epígrafe da Declaração de Salamanca, já referenciada, repetimos, “no campo da educação, estas concepções refletem-se no desenvolvimento de estratégias que procuram alcançar uma genuína igualdade de oportunidades” no âmbito das políticas públicas para PcD, e estas, só poderão acontecer se tiverem amparo legal e estatal, notadamente, se envolverem educação profissional no Brasil, pois esta possibilitaria o posterior acesso ao trabalho.

Já de acordo com o documento resultado da Convenção de Copenhague⁸ (1995), de maneira simplificada, é possível resumir as conquistas dos documentos

⁸ Convenção de Copenhague: A **Cimeira de Copenhaga** ou **Copenhague** ocorreu na cidade de Copenhaga, capital da Dinamarca, em 1995 e teve como principal objetivo erradicar a pobreza numa escala mundial. Nesta cimeira participaram 185 representantes de governo e 117 chefes de estado e de governo. A declaração de Copenhague dividiu-se em dois documentos: Declaração de Copenhague sobre o desenvolvimento social (declaração dos chefes de estado); e Programa de Ação da Cimeira Mundial para o desenvolvimento social (declaração dos chefes de estado). Os compromissos que nasceram desta cimeira foram os seguintes: garantir a igualdade e equidade entre os homens e mulheres; erradicar a pobreza, promover o pleno emprego e a integração social; promover o pleno respeito pela dignidade humana e o acesso de todos, em termos equitativos, à educação de qualidade e a cuidados médicos; acelerar o desenvolvimento social, econômico e dos recursos humanos; garantir que o programa de ajustamento estrutural tenha em conta os objetivos sociais. Assim como aumentar e utilizar os recursos destinados ao desenvolvimento social de modo mais eficiente; e melhorar e reforçar as estruturas de cooperação para o desenvolvimento social, a nível internacional, regional e sub-regional.

Programa de Ação da Cimeira de Copenhague: I capítulo - criação de um ambiente propício ao desenvolvimento social; II capítulo - medidas de erradicação da pobreza; III capítulo - políticas apropriadas para expandir o emprego produtivo e reduzir o desemprego; IV capítulo - promoção da integração social; V capítulo - Sistemas de implementação e seguimento da tomada de medidas a que se comprometeram chefes de estado e governo.

finais de Copenhague nas seguintes promessas coletivas, constantes em 10 compromissos que conformam a Declaração dos Chefes de Estado e de Governo ali presentes.

A Convenção de Copenhague por sua vez por meio do compromisso firmado entre os Chefes de Estado e de Governo dista sumariamente, no item 6, como promessa coletiva:

Promover o acesso universal e equitativo a uma educação de qualidade e ao nível mais alto possível de saúde física e mental, assim como o acesso de todas as pessoas à assistência básica de saúde, procurando especialmente retificar desigualdades sociais sem distinções de raça, origem nacional, sexo, idade ou deficiência, respeitando as culturas comuns e particulares, preservando as bases do desenvolvimento sustentável centrado nas pessoas, contribuindo para o pleno desenvolvimento dos recursos humanos e para o desenvolvimento social. A finalidade destas atividades é erradicar a pobreza, promover o emprego pleno e produtivo e fomentar a integração social. (CONVENÇÃO DE COPENHAGUE, 1995, p. 150).

Esse compromisso, como os demais compõem os Dez Compromissos que são respaldados por um Programa Ação, no qual se delineiam políticas e medidas destinadas a promover a integração social em áreas que envolvem a forma de atuação dos Governos, a não discriminação, a igualdade e a justiça social, as necessidades particulares dos indivíduos e grupos mais vulneráveis, as necessidades especiais e ao papel da família. Assim, algumas mudanças atitudinais no Estado Brasileiro passaram a ser repensadas para atender as premissas básicas desses acordos firmados em Salamanca/1994 e em Copenhague/1995.

Dessa maneira, nesse terceiro momento compreendido no período que vai de 1994 a 2015, formulamos o Quadro 03, buscando, sobretudo, observar as influências que as Declarações de Salamanca (1994) e Copenhague (1995) trouxeram à agenda política do Estado Brasileiro para a formulação de leis e normas para a condução de políticas para PcD.

Quadro 03: Convenções Internacionais de Salamanca/1994 e de Copenhague/1995 e os Marcos Legais para PcD no Brasil (1994-2015)

ANO	AÇÃO/PROVIDÊNCIA	RELAÇÃO COM A PcD
1994	Declaração de Salamanca	Considerada um dos principais documentos mundiais que visam à inclusão social - é inovadora, por proporcionar a colocação da educação especial dentro da perspectiva de "educação para todos", firmada em 1990.

Continua

ANO	AÇÃO/PROVIDÊNCIA	RELAÇÃO COM A PcD
1994	Publicada a Política Nacional de Educação Especial	Orienta o processo de integração instrucional, que "condiciona o acesso as classe comuns do ensino regular àqueles que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais"
1995	Declaração e Programa de Ação da Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Social-Copenhague, 1995	Compromisso 6 dista: Promover o acesso universal e equitativo a uma educação de qualidade e ao nível mais alto possível de saúde física e mental, assim como o acesso de todas as pessoas à assistência básica de saúde, procurando especialmente retificar desigualdades sociais sem distinções de raça, origem nacional, sexo, idade ou deficiência, respeitando as culturas comuns e particulares, preservando as bases do desenvolvimento sustentável centrado nas pessoas, contribuindo para o pleno desenvolvimento dos recursos humanos e para o desenvolvimento social. A finalidade destas atividades é erradicar a pobreza, promover o emprego pleno e produtivo e fomentar a integração social.
1996	Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	Art.59 preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar.
1999	Decreto nº 3.298 regulamenta a Lei nº 7.853/89.	Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular
1999	Convenção de Guatemala promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001.	Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.

ANO	AÇÃO/PROVIDÊNCIA	RELAÇÃO COM A PcD
2000	Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (TEC NEP)	Programa voltado para a Política de Educação Profissional que tem a primazia pela inserção de pessoas com necessidades educacionais específicas nas esferas formativas, e assim se apresenta como um instrumento de garantia de direitos, que prevê um arcabouço de iniciativas institucionais que possibilitam o acesso e a permanência de discentes em instituições de ensino formal.
2001	Lei nº 10.216/2001	Conquista oriunda do movimento Antimanicomial. Determinou o fechamento progressivo dos hospitais psiquiátricos e a instalação de serviços substitutivos para quem dele precisasse (como Centro de Atenção Psicossocial-CAPS, Residências Terapêuticas, etc.)
2001	Resolução CNE/CEB nº 2/2001,	Dista que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.
2001	Lei nº 10.172/2001 - Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010	Destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana.” Em sua Dimensão 8 discorre sobre a Educação Especial
2002	Resolução CNE/CO nº 1/2002	Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.
2002	Lei nº 10.436/2002	Reconhece a Língua Brasileira de Sinais-Libras
2002	Portaria nº 2.678/2002 do MEC	Aprova diretrizes e normas para o uso e ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território Nacional.

ANO	AÇÃO/PROVIDÊNCIA	RELAÇÃO COM A PcD
2003	Programa Educação Inclusiva	Direito à diversidade, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos. Oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade
2004	Ministério Público Federal publica o documento: O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular.	Com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando os direitos e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular.
2004	Decreto nº 5.296/2004 regulamenta as Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00.	Estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida
2005	Decreto nº 5.626/2005 regulamenta a Lei nº 10.436/2002	Inclusão da Libras como disciplina curricular.
2005	Implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S	Atendimento especializado a pessoas com altas habilidades/superdotação em todos os estados e Distrito Federal.
2006	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência	Aprovada pela ONU teve como propósito promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente.
2007	Plano do Desenvolvimento da Educação- PDE	Dista sobre a formação de professores para a educação especial, a implementação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e permanência das pessoas com deficiência na educação superior, monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada – BPC.
2007	Decreto nº 6.094/2007 implementa o Plano do Desenvolvimento da Educação- PDE	Estabelecendo as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, que garantem o acesso e permanência do ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas.
2008	Decreto nº 6.571 de 17/09/2008	Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394
2009	Decreto nº 6.949 de 25/08/2009	Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo assinado em NY em 2007

ANO	AÇÃO/PROVIDÊNCIA	RELAÇÃO COM A PcD
2009	Resolução nº 4 de 2/10/2009	Estabelece as Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.
2009	Portaria nº 1246 de 2011, altera Portaria nº 1.061 de 10 de novembro de 2009	Prêmio a Experiências Educacionais Inclusivas
2011	Decreto nº 7.611/2011 Programa Escola Acessível, Programa de Implantação de Salas de Recursos Multiprofissionais, Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial	Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências
2011	Lei nº 12.513/2011	Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências.
2012	Resolução nº 12, de 08 de junho de 2012- Transportes Escolar Acessível	Tem como objetivo responder a uma das principais demandas da população: a falta de transporte acessível, que muitas vezes impede a freqüência dos estudantes com deficiência à escola. A ação prioriza municípios com maior número de beneficiários do Benefício de Prestação Continuada – BPC em idade escolar obrigatória e que estão fora da escola. Os veículos adquiridos transportam estudantes para as aulas e para o Atendimento Educacional Especializado, rural ou urbano
2012	Programa Incluir - Acessibilidade na educação Superior, voltado para as Instituições Federais de Educação Superior (IFES)	Através da parceria entre a Secretaria de Educação Superior SESu e a Secretaria de Educação Continuada Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) amplia a política de acessibilidade.
2013	Lei nº 12.816/2013: trata da bolsa-formação do PRONATEC	Oferece bolsas de estudo e pesquisa; dispõe sobre o apoio da União às redes públicas de educação básica e estimula a articulação entre a política de educação profissional e tecnológica e as políticas de geração de trabalho, emprego e renda.

ANO	AÇÃO/PROVIDÊNCIA	RELAÇÃO COM A PcD
2013	Lei nº 12.852, de 5 de Agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE.	Dirigida aos adolescentes com idade entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos aplica-se a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, e, excepcionalmente, este Estatuto, quando não conflitar com as normas de proteção integral do adolescente. Na seção II dispõe dos direitos referentes a educação inclusiva.
2014	Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.	Em sua Meta 4 orienta a Educação Inclusiva e na sua Meta 10 e 11 a Educação Profissional
2015	Nota Técnica nº 1.7327, de 3 de março de 2015 Centros de Formação e Recursos (CAP, CAS E NAAHS)	<p>CAP (centro de Apoio para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual) /NAPPB: Apoiar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado e a produção de material didático acessível aos estudantes com deficiência visual.</p> <p>CAS (Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez): Promover a educação bilíngüe, por meio da formação continuada de profissionais para oferta do AEE a estudantes surdos e com deficiência auditiva e da produção de materiais didáticos acessíveis.</p> <p>NAAH/S (Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/ Superdotação): Apoiar a formação continuada de professores para atuar no atendimento educacional especializado a estudantes com altas habilidades/super dotação.</p>
2015	Portaria nº 0 817, de 13 de agosto de 2015	Trata da bolsa-formação do PRONATEC
2015	Lei nº 13.146/2015 – Estatuto da Pessoa com Deficiência	Propõe-se a assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais para pessoa com deficiência, visando à inclusão social e a garantir o pleno exercício da cidadania.

Fonte: Elaboração própria em 2018.

É importante destacar que inicialmente, como já fora anteriormente mencionado, o recorte dessa pesquisa deu-se até os anos de 2015 em virtude desse

período representar as efervescentes fomentações, avanços e conquistas que perpassavam pelo o Estado brasileiro e chegava à sociedade em meio a políticas públicas de educação como direito constitucional. Entretanto, afim de atualizar essa pesquisa, complementando o Quadro 3, vale ressaltar que tivemos em 2016, ampliando a Lei nº 8.213/1991, a qual dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência e dá outras providências como a contratação de portadores de necessidades especiais e que foi alterada pela Lei nº 12.711/2012 em seus artigos 3º, 5º e 7º, foi sancionada a Lei nº 13.409/2016 (Lei de Cotas), que dispõe sobre a reserva de vagas para PcD nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Essa foi regulamentada pelo Decreto nº 8.954/2017 o qual institui o Comitê do Cadastro Nacional de Inclusão da Pessoa com Deficiência e da Avaliação Unificada da Deficiência e dá outras providências que em seu Art. 3º traz como objetivos:

- I - promover a padronização e a homogeneidade semântica dos dados sobre as pessoas com deficiência, de forma a possibilitar a integração de sistemas de informação e bases de dados;
- II - reunir e sistematizar informações de bases de dados e sistemas de informação de órgãos públicos necessárias para a formulação, a implementação, o monitoramento e a avaliação das políticas de promoção dos direitos das pessoas com deficiência, especialmente aquelas referentes às barreiras que impedem a realização de seus direitos;
- III - fomentar a realização de estudos e pesquisas que promovam o conhecimento técnico-científico sobre as pessoas com deficiência e as barreiras que impedem a realização de seus direitos;
- IV - promover a transparência ativa das ações do Estado, de modo a permitir a divulgação e a disseminação de informações que promovam o conhecimento sobre o grau de realização dos direitos das pessoas com deficiência. (BRASIL, 2017).

Apesar de em 2008 ter sido elaborada a Lei nº 11.892, a qual institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia a reserva de vaga que dista nesse documento, no entanto, não se referia às PcD. Isso que pode ser observado conforme o seu Art.8º - “No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei, e o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender ao previsto na alínea *b* do inciso VI do caput do citado art. 7º.”. Afim de esclarecimento o inciso I do *caput* do art. 7º desta Lei refere-se a “ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e

adultos” e por sua vez a alínea b, do inciso VI, dista a respeito dos cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional. Sendo assim, apesar das ampliações da Rede, nesse momento, não foram colocadas na pauta as especificidades referentes as PcD e nem para essas foram reservadas vagas.

O Brasil é um país que possui uma gama de leis e políticas para PcD, no entanto, praticamente não existe fiscalização quanto a sua efetivação (MANICA; CALIMAN, 2015). O que é percebido no Quadro 03. Assim, não é pela inexistência de dispositivos legais no Brasil, que são descumpridos os direitos já conquistados pela população com deficiência, tendo em vista a existência de portarias ministeriais, leis federais, estaduais e municipais, o que figurativa e legalmente demonstra que o país tem cumprido em termos legais, os acordos firmados nas convenções internacionais.

Isso nos leva a entender que dispositivos legais constantemente se materializam na tentativa de sobrepujar as barreiras diariamente enfrentadas pelas PcD, e que apesar de parecerem leis inócuas que não se efetivam, faz-se necessária a análise crítica dos mesmos, para entender, sobretudo, sua representatividade significativa sob a óptica das políticas públicas para essas pessoas, como observaremos posteriormente.

Nesse sentido, podemos dizer que apesar de já se debater sobre políticas para PcD antes mesmo da Convenção de Salamanca em 1994, a Declaração resultante dessa, é considerada um dos principais documentos mundiais que visam à inclusão social, ao lado da Convenção de Direitos da Criança (1988) e da Declaração sobre Educação para Todos, de 1990. Esta se articula a uma tendência mundial que consolidou a educação inclusiva na pauta das agendas políticas mundiais, cuja origem tem sido atribuída aos movimentos de direitos humanos e de desinstitucionalização manicomial a partir das décadas de 1960 e 1970. A Declaração de Salamanca (1994) é também considerada inovadora, por proporcionar a colocação da educação especial dentro da perspectiva de “educação para todos”, firmada em 1990, quando se passou a discutir as práticas de garantia da inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais e a efetivação de seus direitos numa sociedade de aprendizagem.

A Convenção de Salamanca (1994) tem, assim, permeado inúmeras discussões sobre temáticas que envolvem as PcD, e embora, a passos lentos, a

fomentação de leis e decretos que institucionalizaram o acesso aos direitos dessas pessoas, sobretudo na educação profissional, ainda não se materializaram efetivamente na prática. Para Manfredi (2002) isso pode ser notado através dos programas e ações implementados pelo Estado brasileiro de modo precário sem controle estatal pela falta de monitoramento e avaliação desses, o que demanda a compreensão de sua vinculação ao modelo capitalista de condução contraditória de suas políticas.

A Educação Profissional ocupa uma posição relevante na vida dos sujeitos, sejam esses deficientes ou não, uma vez que se inscreve em um dos papéis sociais a ser desempenhado na sociedade e em um patamar diferenciado daqueles que possuem apenas a educação básica, sem uma formação para o trabalho. Nesse sentido, há uma relação da profissão, compreendida como uma das formas para que no meio social os sujeitos cumpram seu papel na dinâmica da vida em sociedade - pelo trabalho.

O trabalho é base para a estruturação das categorias socioprofissionais e faz nascer práticas coletivas, ordena ritmos e a qualidade de vida, enfim determina as relações entre os diferentes grupos, classes e setores da sociedade, mediante os quais define parâmetros de identidade social e cultural, de cooperação, de solidariedade ou então de competição, de lutas e conflitos sociais (MANFREDI, 2002, p. 33). Sendo assim, as PcD devem ter garantidos seus espaços nas políticas públicas de educação profissional.

Vemos que, apesar da importância da acessibilidade para cada cidadão, para a vida em comunidade das PcD ainda não é uma realidade experimentada por muitos, como relata Ferreira (2007). Em consonância com essa assertiva Moreira (1996, p. 98), diz que: “[...] os mecanismos declaratórios e garantidores do direito à educação ainda esbarram em obstáculos práticos para sua efetivação, o que acaba restringindo a noção de cidadania.”

O Código Nacional de Defesa do Portador de Necessidade Especial (BRASIL, 1999) defende em seu Art. 5º, que a acessibilidade deve existir integrando essas pessoas, devendo existir de tal modo que as mesmas não se sintam diferentes. O que aponta à necessidade de mudanças e adaptações que vão além do estrutural e de responsabilidade de nossos governantes, mas, sobretudo uma mudança de paradigma, posto que a responsabilidade também é de todo cidadão, pois muitas vezes, desviamos nosso olhar para não ver o diferente ou tecemos algum pensamento carregado de preconceitos.

O Estatuto da Criança e do Adolescente em seu artigo 4º cita:

“[...] É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária” (BRASIL, 1990).

E em seu artigo 11º, inciso I preceitua que “a criança e o adolescente portadores de deficiência receberão atendimento especializado” (BRASIL, 1990). Contudo, o que se percebe na prática são a violação e o desrespeito desses direitos mediante a pouca efetividade das políticas públicas existentes para essas pessoas.

Outro marco importante para a educação brasileira foi à promulgação da Lei nº 9.394/1996 que traz três artigos voltados para Educação Especial. Na LDB vigente, o atendimento a esse alunado, é dever do Estado, como esclarecido no artigo 58 inciso III: “A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil” (BRASIL, 2010, p. 44). E no 2º parágrafo do artigo 58, apresenta que esse atendimento especializado fora da sala de aula comum só ocorrerá se não for possível a sua integração. Desta maneira, criam-se ferramentas legais para prover os educandos considerados com graves deficiências em instituições especializadas (GARCIA; MICHELS, 2011).

No governo de Fernando Henrique (1995-2002), o Decreto nº 3.076, de 01 de junho de 1999, instituiu a criação do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE), órgão superior de deliberação, criado no âmbito do Ministério da Justiça, que tem como objetivo aprovar o Plano Anual da Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) e também acompanhou a execução dos projetos da administração pública responsáveis pela Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (JANNUZZI, 2012).

Como temos percebido, a educação especial foi impulsionada por movimentos e ações sociais que repercutiram de diversas maneiras com o intuito de poder atender as PcD. No entanto, junto com Mazzota (2011), podemos dizer que para ser considerada como uma educação formal é necessário que seja dada uma condição fundamental seja como processo integrante de serviços de habilitação, reabilitação ou educação escolar.

De acordo com Cunha (2015) no atendimento a essa condição a Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia (REFPCT) ampliou, em

1999, os debates que tratam da Educação Especial, e a preparação para o trabalho de alunos com necessidades educacionais especiais, partindo do pressuposto de que o trabalho é o caminho para emancipação social e, por meio de uma política inclusiva foi formulada a proposição do Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (TEC NEP), visando minimizar os preconceitos enfrentados por esses indivíduos (CUNHA, 2015, p. 128).

O Programa TEC NEP, citado anteriormente foi criado nos anos 2000 e em 2010, ou seja, após 10 anos, foi transformado em uma Ação da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC) e passou então a ser denominado de Ação TEC NEP. Essa ação a partir de 2008 torna-se parte de uma Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. A Ação TEC NEP, por sua vez tem como objetivo promover a inserção e a permanência de PcD no mercado de trabalho a partir da Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia (REFPCT) (ALENCAR, 2015).

Segundo Oliveira (2008) conforme cita Alencar (2015), essa Rede deu início às suas atividades com a capacitação de seus profissionais, nas cinco regiões do Brasil. No período de 2000 a 2006, como ação de sensibilização dos profissionais que atuam na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e como já mencionado anteriormente, para atender às PcD através de cursos com abordagem específica para os tipos de deficiência, embasados na legislação e nas tecnologias⁹ assistivas.

Em 2001, o Conselho Nacional de Educação (CEN) promulgou a Resolução que funda as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. O documento normaliza os artigos existentes na LDB vigente.

Sobre a definição de quem seriam os sujeitos beneficiados pelas Políticas de Educação Especial, a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 usou a frase: “[...] alunos com necessidades especiais”, caracterizando-os como sendo aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem, “[...] com ou sem correlações orgânicas”. Assim, abre o foco de atenção para uma diversidade de pessoas fora das características de atuação da Educação Especial do país (GARCIA; MICHELS, 2011). A mencionada Resolução quando institui a garantia de atendimento educacional a todos aqueles

⁹ Tecnologias Assistivas são recursos e serviços que visam facilitar o desenvolvimento de atividades diárias por pessoas com deficiência. Procuram aumentar as capacidades funcionais e assim promover a independência e a autonomia de quem as utiliza.

que apresentem “necessidades educacionais especiais” na educação básica perpassa todas as modalidades e etapas. Assim, considera a abrangência do atendimento às PcD por englobar a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Médio.

Ainda em 2001, através da Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, foi aprovado o Plano Nacional de Educação, o qual na sua Dimensão 8, trata da Educação Especial, referenciando a mesma de acordo com a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, acima mencionada estabelecendo junto com a Constituição Federal de 1988 a primazia no atendimento as PcD na rede regular de ensino.

No governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), a Política de Educação Especial recebeu novos contornos entre elas a nova redefinição do público alvo da Educação Especial. Em 2008, foi publicado o Documento Norteador da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, o qual altera a definição da população a ser atendida pela política de educação especial. Contudo, a mudança não alterou a definição: “alunos com necessidades especiais” a nova proposta entende que somente os alunos que apresentem deficiências, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento passaram a ser atendidos pela Política Nacional Educação Especial (BRASIL, 2008). Essa definição de Educação Especial propõe novas alterações no funcionamento escolar e novas propostas pedagógicas. O papel de apoiar os serviços educacionais comuns trouxe a possibilidade de incluir um apoio pedagógico especializado na sala regular. A Política Nacional de Educação Especial recebeu novos delineamentos em sua formulação, sendo constituída e consolidada com novos programas para a educação especial conforme ilustrado no Quadro 03.

De acordo com Almeida e Teixeira (2011), sob coordenação a da Secretaria de Educação Especial (SEESP), foi criado em 2003, o Programa Educação Inclusiva: Direito a diversidade, o qual tem a finalidade de transformar o sistema de educação pública em sistema inclusivo. Endossando o paradigma da inclusão, em 2008, o Decreto nº 6.571, de setembro de 2008, dispõe acerca do atendimento de apoio especializado e regula o parágrafo único do artigo 60, da Lei nº 9.394/96 e normaliza o Decreto nº 6.253/2007 onde é instituído o atendimento educacional especializado nas escolas regulares e filantrópicas de ensino. A partir da validade do referido Decreto, a educação especializada passa a receber da União apoio técnico e financeiro, seguindo o que preconiza a legislação vigente e visando à ampliação e a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência.

O Plano Nacional de Educação instituído através da Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014, trata sumariamente na Meta 4 da Educação voltada às PcD, além de incluí-las novamente na Meta 10 e 11 que tratam da Educação Profissional. Estabelece, assim, estratégias para acesso, inclusão e permanência dessas pessoas para que recebam formação necessária e de qualidade como as ditas normais, preconizando a garantia do direito de todos à educação.

Vale lembrar que em 2008, o Brasil ratificou com equivalência de Emenda Constitucional, a Convenção sobre os Direitos da PcD adotado pela ONU nos Estados Unidos em 2006 e, quando o fez, reconheceu um instrumento que gera maior respeito aos Direitos Humanos. É importante destacar que em seu Art. 39 desta o monitoramento referente a implementação de tal acordo, para que com coragem se reconheça o que ainda é necessário fazer. A Convenção teve, sobretudo, o propósito de “[...] proteger e garantir o total e igual acesso a todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência, e promover o respeito à sua dignidade”. (BRASIL, 2011).

Em 2011, no governo da presidenta Dilma Rousseff ocorreram novas providências, que foram tomadas a partir do Decreto nº 7.611/2011. O qual traz modificações referentes à Educação Especial e o Atendimento Especializado. Revoga, então, o Decreto nº 6.751/2008, no entanto, mantendo o mesmo público alvo proposto pela política de educação especial. A partir deste, os recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), passaram a ser distribuídos também para às instituições confessionais, filantrópicas e comunitárias sem fins lucrativos que ofertam atendimentos exclusivamente para a Educação Especial.

Em 2012, a implementação do Programa Incluir - Acessibilidade na educação Superior, voltado para as Instituições Federais de Educação Superior (IFES), desenvolvido através da parceria entre a Secretaria de Educação Superior SESu e a Secretaria de Educação Continuada Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) amplia a política de acessibilidade.

Com o intuito de balizar os direitos já adquiridos e defendidos através dos preceitos legais acima mencionados, em 2015, foi sancionada a Lei nº 13.146 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

2.3.1 A lei nº13.146/2015: lei brasileira de inclusão e estatuto da pessoa com deficiência

A Lei nº 13.145/2015 denominada, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) foi sancionada em 6 de julho de 2015 e se propõe a assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais para pessoa com deficiência, visando à inclusão social e a garantia do pleno exercício da cidadania. Essa veio a atender aos movimentos neo/constitucionais atuais, tentando regular e acabar com os abstrativismo das inúmeras leis já existentes e para concretizar de maneira normativa a proteção integral às PcD.

Embora, possa parecer estranho, já existia e em pleno vigor outro diploma legislativo que se assemelha aos assuntos tratados no Estatuto em comento, trata-se da Lei nº 7.853/1989, essa que não foi revogada pela atual lei. Ambas coexistem sem nenhuma interferência interpretativa a desfavor. De acordo com Alencar (2015) as duas leis devem ser interpretadas em conjunto, e caso haja um conflito aparente entre elas, deve ser atendida aquela que melhor proteja o deficiente.

O Brasil tem ratificado diversos tratados internacionais que distam sobre os Direitos Humanos dentre eles merecem destaque a Declaração de Salamanca (1994) e a Declaração de Copenhague (1995), como já discutimos. Essas dentre outros inúmeros dispositivos de garantias asseguram a inclusão e o exercício da cidadania, também mencionados na Lei nº 13.146/2015. Com isso, se a intenção do legislador foi atuar como guardião do povo, traz à tona o aspecto protetivo, face aos diversos tratados. No plano interno também há obrigação de se adequar aos princípios constitucionais, destacando a dignidade da pessoa humana deficiente, e principalmente, o princípio da igualdade no enfoque do plano material, ou seja, igualdade na prática. Essa se faz necessária uma vez entendido que os princípios constitucionais não foram plenamente contemplados a partir de Constituição 1988, pelos outros diplomas legais vigentes até então, conforme apresentados nos Quadros 3 e 4.

Embora, a Lei nº 13.146, tome por base a Convenção dos Direitos sobre a PcD, ocorrida nos Estados Unidos em 2006, ratificado pelo Congresso Nacional Brasileiro por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, essa regulamenta o procedimento previsto no § 3º, do art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil/1988, em vigor no Brasil. No plano jurídico externo, desde 31 de agosto de

2008, esse está em vigor, mas o Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, data o início de sua vigência no plano interno, isso deixa transparecer que o princípio da proteção integral à PcD é tratado por uma interpretação teleológica, de finalidades das leis, aliadas a todo um sistema sob normas vigentes que não se materializam na prática a não ser por iniciativas pontuais em determinados espaços estatais.

Todavia, nos apoiamos nas prerrogativas constitucionais, nas quais podemos compreender que, as políticas públicas inclusivas devem estar pautadas nos conceitos de igualdade e de universalização, buscando a redução das desigualdades sociais (CURY, 2005).

De acordo com autores como Mazzotta (2011) e Jannuzzi (2012), no âmbito político e social existe um débito do Estado e de nossa sociedade com o atendimento às pessoas com necessidades de inclusão em todos os aspectos da vida social, política e econômica: seja por deficiência, altas habilidades e falta de condições sociais de existência. Sabemos também que essas pessoas, desde o início das primeiras organizações sociais, eram discriminadas, segregadas e confinadas em instituições. Essa afirmação pode ser percebida através da leitura dos Quadros 01, 02 e 03 já apresentados. Nesses observamos as regulações das ações políticas inicialmente desenvolvidas para os sujeitos que necessitavam de Educação Especial e de Educação Profissional, sedimentadas prioritariamente em um caráter assistencialista. Essas, por quase todo período histórico mapeado, visavam à proteção da sociedade, segregando as PcD e obstaculizando seu contato social, notadamente aquelas das classes sociais mais pobres ou órfãs. Daí advém a necessidade de uma legislação mais específica e singularizada em aspectos normativos que deem conta das demandas emergenciais das PcD.

Assim, a Lei nº 13.146/2015 é sancionada em meio a debates após 15 anos de tramitação e mais de 1.500 encontros entre audiências públicas, seminários, consultas públicas, conferências nacionais e regionais, mesmo sabendo os nossos legisladores, conforme mostramos nos Quadros 01, 02 e 03 que havia um débito secular do Estado brasileiro com as pessoas sobre as quais tratamos nesse estudo.

De acordo com as informações alocadas no Portal do Senado, a Lei de Inclusão amplia “direitos” para mais de 45 milhões de brasileiros que tem deficiência. Mas, a sanção presidencial não encerra apenas a trajetória de um Projeto de Lei, inicia uma nova caminhada de um projeto de vida de pessoas quase invisíveis, que até então, eram esquecidas pela diversidade e singularidade de sua própria história. Podemos dizer, ainda, que o mesmo compreende uma nova forma de perceber o ser

humano em sua força e fragilidade, uma nova forma de interpretar que a diferença é um traço que não pode ser usado para separar as pessoas, mas, para uni-las, num sentimento de identidade e pertencimento presente no Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015, p. 11).

Essa Lei dista no Art. 8º

É dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação, à profissionalização, ao trabalho, à previdência social, à habilitação e à reabilitação, ao transporte, à acessibilidade, à cultura, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à informação, à comunicação, aos avanços científicos e tecnológicos, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, entre outros decorrentes da Constituição Federal, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo e das leis e de outras normas que garantam seu bem-estar pessoal, social e econômico. (BRASIL, 2015, p. 11).

E, ainda, em seu Art. 9º trata do atendimento prioritário em órgãos públicos para PcD e destaca políticas públicas em áreas como educação, saúde, trabalho, infraestrutura urbana, cultura e esporte.

Esse Estatuto representa de certa forma, o trabalho do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE), da Secretaria dos Direitos Humanos com a então ministra Maria do Rosário, da Secretaria de Políticas para Pessoas com Deficiência, do Movimento Nacional dos Portadores de Deficiências, dos relatores no Congresso Nacional: Flávio Arns, Celso Russomano, Mara Gabrielle e Romário Faria; e do senador Paulo Paim. Assim, podemos afirmar que esse Estatuto traz a consolidação de aproximadamente 430 documentos que tramitavam no Congresso Nacional e foram apresentados de forma agregada como Projeto de Lei pelo senador Paulo Paim, em 2003 (BRASIL, 2010). Apesar desse documento trazer a participação de entidades e do movimento das PcD, observamos que a inserção na agenda política só foi possível quando um certo sentimento de pertencimento com as PcD foi se espraiando para líderes do governo e alguns parlamentares envolvidos com as causas dessas pessoas.

Quando sancionada a Lei nº 13.146, em 6 de julho de 2015 a sanção presidencial trazia o seguinte enunciado: “ Nos comprometemos com o tratamento diferenciado, que reconhece e respeita a diversidade. Porque, só assim, alcançaremos a igualdade de oportunidade que queremos para todos.” Dilma Rousseff- Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015, p. 14). Há nessa

afirmativa uma aproximação com a perspectiva de igualdade que se fundamenta no pensamento de Santos (2000) presente na epígrafe dessa seção.

Assim, essa Lei concede robustez legal aos direitos das pessoas com deficiência, todavia, muitos ainda são os entraves encontrados pelas mesmas para fazer valer seus direitos, reconhecendo-se que ainda é necessário recorrer a instâncias jurídicas para o alcance e o acesso a direitos legalmente previstos.

Na instância educacional, por sua vez, não se tem alcançado resultados que modifiquem de fato a situação vivenciada pelos alunos com necessidades educacionais especiais que buscam uma formação profissional, notadamente na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica quando esses são impedidos pela falta de políticas institucionais de serem incluídos de fato no processo formativo, como veremos adiante, sendo essa uma das problemáticas que discutimos nessa pesquisa.

Reconhecidamente, tivemos avanços na elaboração e publicação de leis e decretos que norteiam o acesso aos direitos das PcD, conforme mostramos no histórico elencado nos Quadros 01, 02 e 03. Entretanto, fazer com que essas normas legais sejam de fato efetivadas ainda requer inúmeras incitações e uma delas compreende transformar o pensamento socialmente construído em torno da PcD em ações políticas de Estado, visto que o movimento de inclusão deve ter como princípio a finalidade de que: as pessoas devem ser respeitadas e inseridas socialmente, independente de suas características individuais.

Todavia, observamos que nas sociedades fundadas no modo de produção capitalista este processo não é realizado em sua plenitude em virtude da desigualdade estrutural do próprio sistema e das contradições que permeiam os discursos e as práticas de vida e de representação política que medram as ações do Estado.

É possível também observar que, nas sociedades geridas pelo capitalismo não apenas as PcD são excluídas, mas também todas aquelas que estão nos extratos mais pauperizados da sociedade ou que não se encontram inseridas no mercado de trabalho, ou ainda as que necessitam da assistência do Estado (MANTOAN, 1998).

No começo do século XXI, vivemos a chamada era da inclusão, que no entender de Sasaki (1999), essa é na verdade, a era na qual a sociedade deve se modificar para poder incluir as PcD, e não ao contrário. Nesse sentido, estas pessoas devem se preparar para assumir seu lugar na sociedade. Sob esta

perspectiva, cabe à sociedade como um todo o dever de acatar às diferenças individuais, aceitando-as como atributo, e não como obstáculo. Isso poderá ocorrer pela valorização das diferenças e pelo potencial de todos aqueles que defendem que um mundo melhor é possível, como preceitua Santos (2000).

Defendemos, de acordo com Sasaki (1999), que a inclusão social é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade através de transformações, micro e macros, nos ambientes físicos e na mentalidade das pessoas. Isso é o que esperamos ver erigido minimamente pela Lei em comento e que através dela as PcD possam realmente se inscrever como sujeitos sociais de fato para que tenham acesso à educação básica de qualidade - socialmente referenciada, permitindo sua posterior inserção na educação profissional.

Isso porque corroboramos a compreensão de Ramos (2010), para quem o trabalho traz a concepção de Marx como uma atividade vital e produtiva humana. Sendo esse, um elemento ontológico de objetivação da vida do homem e o conduz socialmente de forma mais ativa, crítica e emancipada.

Desse modo, é pelo trabalho que o homem se duplica de modo real e percebe a sua própria imagem num mundo por ele criado e transformado dialeticamente (MARX, 2001, p. 117). Portanto, se a educação profissional é um dos caminhos para a inserção do homem na vida social pelo trabalho, a pessoa com deficiência tem, nessa perspectiva, um meio de objetivação da vida política e coletivamente construída por meio do trabalho.

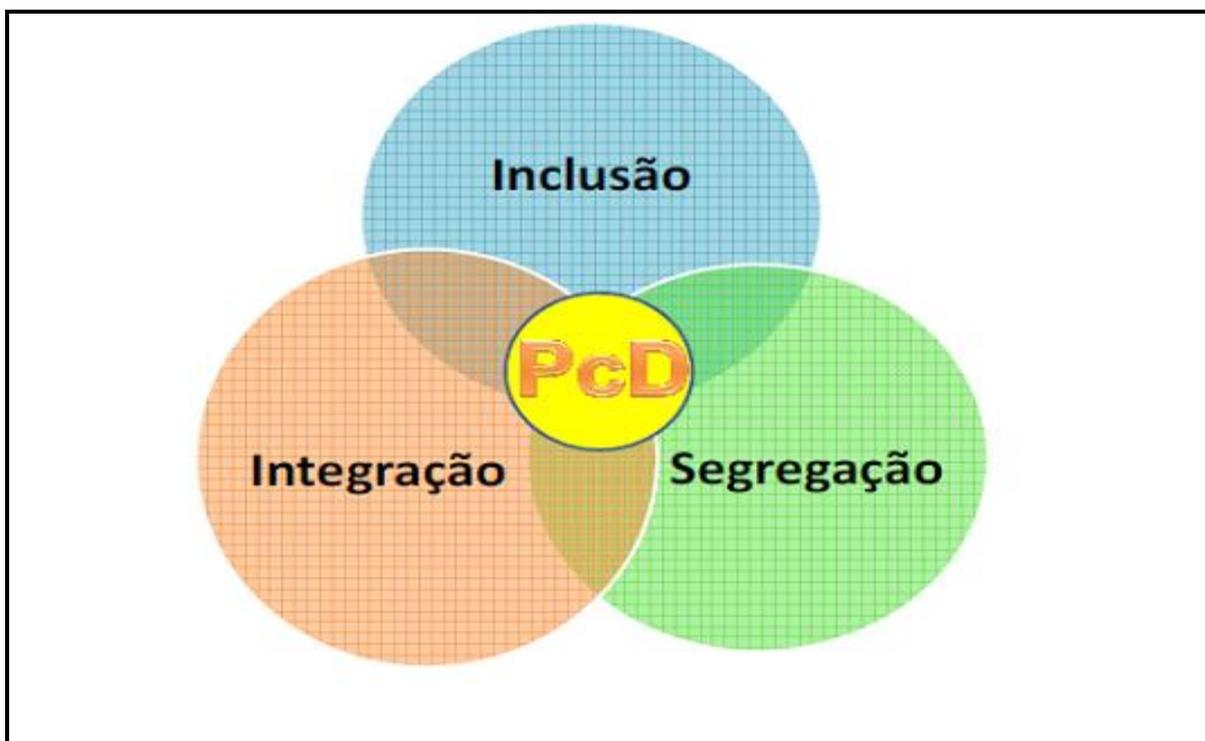
Essa educação aparece em variados marcos legais como: a Constituição Federal de 1988 que em seu Art. 205 referencia de maneira explícita a “necessidade de educação para garantir o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho;” o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei nº 9.069/1990 em seu Art. 55 reforça esse dispositivo legal.

Vemos que, a Declaração Mundial de Educação Para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) e a de Copenhague (1995) passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação profissional inclusiva e que essas a partir dos anos 2000 começaram a ser debatidas de maneira mais estruturada através do Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (TEC NEP), muito embora, sem ser regulamentado naquele momento, o que só veio a ocorrer em 2010 através da Portaria nº 29, de 25 de fevereiro de 2010 (BRASIL, 2010).

Observamos que, apesar dos esforços e avanços que como já vimos anteriormente, demarcaram as conquistas que permearam os três paradigmas emblemáticos compreendidos como de Segregação, Integração e Inclusão, a falta da continuidade e efetividade traduz a educação brasileira como periférica e distante dos grandes temas internacionais. Essa reflexão é partilhada por Batista (2008, p. 20) em Alencar (2015): “Uma educação para poucos, uma educação dirigida a sujeitos que não corresponde ao ideário de produtividade, uma educação que nunca foi considerada plenamente tarefa dos órgãos públicos, uma educação que tem, habitualmente um percurso de curta duração”.

A Figura 3 representa a intersecção que permeia a educação profissional para PcD.

Figura 3: Intersecção dos Paradigmas da Pessoa com Deficiência.



Fonte: Elaborado pela autora em 2019.

Na seção que segue, discutiremos as Políticas Públicas existentes no Brasil voltadas a garantir o acesso e permanência das PcD na educação com o intuito de levantar que ações, programas ou políticas possibilitam que as PcD cheguem a Educação Profissional, e assim, conquistem a autonomia emocional, social e financeira que o trabalho em sentido ontológico inscreve.

3 PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL E AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INCLUSIVA: ENTRE O DIREITO E A GARANTIA

Inclusão é sair das escolas dos diferentes
e promover a escola das diferenças.
(MANTOAN, 1998, não paginado.).

A epígrafe inicial foi escolhida para esta seção por considerarmos que o Brasil se encontra em um processo de amadurecimento da prática democrática no sentido de participação e do empoderamento do cidadão, bem como em um constante processo de desconstrução de estigmas criados em torno da PcD.

Sendo assim, é com essa perspectiva que norteamos a proposta principal dessa pesquisa em um entrelaçamento de políticas educacionais inclusivas que possam revelar as especificidades dessas e suas contribuições para o desenvolvimento da educação profissional para PcD no Brasil, como possibilidade de estabelecer uma intersecção entre a Educação Básica e a Superior de forma a se apreender através de indicadores, as especificidades dessa como ponto de partida para a o trabalho dessas pessoas. Considerando-se que a educação e o trabalho são vistos como processos indivisíveis no processo de formação humana (VIGOTSKI, 2003).

De acordo com Dornelles (2011), no contexto brasileiro atual, percebe-se uma dificuldade na compreensão em conceituar a educação profissional e tecnológica pela inexistência de um consenso acerca dessa temática em virtude da mesma ser pouco pesquisada e possuir interpretações muito diferenciadas, sempre em luta por uma formação humana que se vincule à vida de forma mais concreta. Para isso, a referida autora faz uma diferenciação conceitual do ponto de vista do empresário, a qual reflete a educação profissional restrita à qualificação para o emprego, e, portanto, nessa lógica visa uma maior e melhor produtividade de maneira que consolida as relações de poder existentes na sociedade. Em contrapartida na visão dos trabalhadores à luz da concepção de Carvalho (2003, p. 17) “[...] a qualificação supõe o potencial individual, que ele quer remunerar”.

Dessa maneira, é mister entender que a educação profissional deve promover uma forma privilegiada de assegurar ao trabalhador um conjunto de conhecimentos tecnológicos, científicos, filosóficos e culturais que possibilite ir além de uma melhor inserção no mercado de trabalho, à constituição da cidadania e que o instrumentalize para a compreensão e transformação do mundo do trabalho. Essa seria a lógica educacional mais assertiva às PcD, como propõe Vigotski (2003, p.

181) a pedagogia seja ela qual for, sempre tende a estabelecer um certo novo sistema de comportamento, seja qual for a forma que o sistema se expresse. Sendo assim a pedagogia precisa ser o instrumento transformador do sujeito de maneira que o trabalho não circunscreva esse sujeito, e sim possibilite oportunidades.

Como estamos referenciando a educação profissional direcionada às pessoas com deficiência as políticas educacionais e os indicadores a serem observados podem nos mostrar os espaços educativos que de alguma maneira incentivam o ingresso, a permanência e a conclusão nos cursos escolhidos por essas pessoas, de modo que a inserção no mercado de trabalho, a constituição de uma cidadania pela formação para o trabalho seja possibilitada via educação formal como um conjunto de conhecimentos capazes de conduzir os sujeitos à emancipação social.

Conforme trouxemos na seção introdutória os dados do Censo Demográfico do IBGE de 2010 registraram nos anos 2000, 24.600.256 habitantes com deficiência o equivalente a 14,5% da População Brasileira e nos anos de 2010 o registro é; de 45.606.048 de PcD o equivalente a 23,9% da população. Contudo, o mesmo Censo, traz que nessa população de PcD 14,2% possuem o Ensino Fundamental completo, 17,7% o Ensino Médio completo e apenas 6,7% o Ensino Superior completo, ou seja temos aí uma representatividade de 82,3% de PcD que atingem a idade de cursar o ensino profissional e não o fazem no Ensino Superior.

Dados alocados no sítio do MEC, referentes aos beneficiários do Programa de Prestação Continuada (BPC) na escola informam que no ano de 2010 da população de 15 a 18 anos, apenas 5.419 beneficiários estavam inseridos na escola, o equivalente a 16,16%, enquanto 28.120, o equivalente a 83,84% eram beneficiários e estavam fora da escola.

Vale ressaltar que com objetivo de implementar políticas públicas de atenção às pessoas com deficiência, com planejamento e execução de ações integradas, o Governo Federal instituiu por meio da Portaria Interministerial nº 18, de 24 de abril de 2007, o Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência, beneficiárias do BPC, denominado como Programa BPC na Escola, integrando o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) . Tendo como diretriz o desenvolvimento de ações intersetoriais envolvendo as políticas de educação, assistência social, saúde e direitos humanos, visando promover o acesso e a permanência na escola das pessoas com deficiência, prioritariamente, de 0 até 18 anos de idade, beneficiárias do BPC (BRASIL, 2012).

Com a finalidade de melhor entender esses dados, estruturamos esse capítulo trazendo, inicialmente, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) a fim de estudar as políticas públicas educacionais que visam garantir o acesso e a permanência dos estudantes na escola; em um segundo momento, como nosso foco de pesquisa refere-se a educação profissional delineamos um estudo na Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC) para analisar dentro dessa secretaria as políticas, programas e ações voltados às PcD. Em um terceiro momento fazemos um levantamento e estudo dos indicadores quantitativos encontrados nos espaços referenciados referentes à educação profissional ou que influenciam o acesso e permanência de PcD na mesma, no período de 2000 a 2015 pois como já dito anteriormente, esse recorte temporal reflete o período pós convenções internacionais posto queurgia no Brasil debates que visavam transformações, avanços e conquistas para atender os acordos firmados.

3.1 SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO E AS POLÍTICAS QUE ATENDEM ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) foi formada para que o Estado possibilitasse a oferta de políticas públicas educacionais voltadas a garantir o acesso e permanência de estudantes que compunham o público minoritário (como os negros, índios, pessoas com deficiência) na educação básica, transversal às demais unidades do MEC, promovendo a articulação e convergência das agendas para garantir o direito de todos à educação, com qualidade e equidade.

Moreira Neto (2008) salienta que, cabe à SECADI coordenar e fomentar o planejamento e a implementação de políticas nacionais que visem à inclusão socioeducacional de setores da população historicamente marginalizados no país.

A elaboração de políticas públicas criadas a partir do reconhecimento da diversidade tem o objetivo de possibilitar a inclusão de segmentos da população que precisam de atendimento conforme suas especificidades educacionais. Essas políticas se mostram como avanços democráticos que possibilitam alcançar mais

justiça social ao promover a equidade. Nesse sentido, a educação de qualidade se traduz por meio de três eixos fundamentais: o reconhecimento da diversidade, a promoção da equidade e o fortalecimento da inclusão de todos nos processos educativos, nesse todos, às PcD são contempladas.

Ao pautar a desigualdade na educação, a SECADI promove e materializa o esforço do MEC com os sistemas de ensino e suas instituições, bem como em articulação com diferentes movimentos sociais, para o acesso e permanência nas escolas, enriquecidas e humanizadas, pela diversidade sociocultural e pela inclusão. Essa é a proposta, cuja intenção de transformar a escola (entendida como instituição independente do nível de educação em que está inserida) em um *locus* transmutador das relações sociais e promotor do conhecimento, em prol de uma sociedade mais igualitária e equânime.

Essa escola teria como um de seus pontos estruturantes o reconhecimento dos determinantes que impedem, ou pelo menos dificultam, o acesso e a permanência na escola, a trajetória de estudos e o sucesso nas atividades escolares, papel aqui desempenhado pelo sistema de indicadores desenvolvidos para avaliar os sistemas escolares (MOREIRA NETO, 2008, p. 411).

Para o melhor desempenho de suas atribuições, a SECADI se organizava em quatro diretorias, sendo elas: Diretoria de Política de Educação Especial (DPEE); Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais (DPECIRER); Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania (DPEDHUC) e Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (DPAEJA).

De acordo com informações alocadas no sítio do MEC :

As ações, projetos e programas da SECADI são destinados à formação de gestores e educadores, à produção e distribuição de materiais didáticos e pedagógicos, à disponibilização de recursos tecnológicos e à melhoria da infraestrutura das escolas, buscando incidir sobre fatores que promovam o pleno acesso à escolarização e à participação de todos os estudantes, com redução das desigualdades educacionais, com equidade e respeito às diferenças. (BRASIL, 2017, sem paginação).

Diante das atribuições da SECADI e considerando que essa é o espaço de promoção de políticas educacionais direcionadas às PcD realizamos um levantamento em sua página na qual foi possível constatar que existem 13 programas/ações em andamento. Esses são gerenciados pela Diretoria de Políticas de Educação Especial (DPEE), cabendo citar: Programa Escola Acessível;

Transporte Escolar Acessível; Salas de Recursos Multifuncionais; Formação Continuada de Professores na Educação Especial; Benefício de Prestação Continuada na Escola (BPC na Escola); Acessibilidade à Educação Superior; Educação Inclusiva: direito à diversidade; Livro Acessível; Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa (PROLIBRAS); Centro de Formação e Recursos como Centro de Apoio para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP), Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) e Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/ Superdotação (NAAHS); Prêmio Experiências Educacionais Inclusivas; Comissão Brasileira do Braille; Principais Indicadores da Educação de Pessoas com Deficiência. Consideramos que todos esses programas e ações podem ter uma parcela de contribuição para a garantia do direito à educação das PcD.

Com vistas a elucidar de forma mais clara, cada um desses programas e dessas ações, os apresentamos no Quadro 04 considerando a sua relação direta com a garantia à educação das PcD.

Quadro 4: Políticas e Ações em andamento na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) – 2018

1. PROGRAMA/AÇÃO: Transporte Escolar Acessível	
REGULAMENTAÇÃO	RESOLUÇÃO Nº 12 DE 08 DE JUNHO DE 2012
OBJETIVO	Transporte Escolar Acessível tem como objetivo responder a uma das principais demandas da população: a falta de transporte acessível, que muitas vezes impede a frequência dos estudantes com deficiência à escola. A ação prioriza municípios com maior número de beneficiários do Benefício de Prestação Continuada – BPC em idade escolar obrigatória e que estão fora da escola. Os veículos adquiridos transportam estudantes para as aulas e para o Atendimento Educacional Especializado, rural ou urbano
2. PROGRAMA/AÇÃO: Programa Escola Acessível	
REGULAMENTAÇÃO	Decreto nº 7.611/2011

Continua

2. PROGRAMA/AÇÃO: Programa Escola Acessível	
OBJETIVO	Promover a acessibilidade e inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes o direito de compartilharem os espaços comuns de aprendizagem, por meio da acessibilidade ao ambiente físico, aos recursos didáticos e pedagógicos e às comunicações e informações
3. PROGRAMA/AÇÃO: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multiprofissionais	
REGULAMENTAÇÃO	Decreto nº 7.611/2011
OBJETIVO	Apoiar a organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE, prestado de forma complementar ou suplementar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes condições de acesso, participação e aprendizagem.
4. PROGRAMA/AÇÃO: Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial	
REGULAMENTAÇÃO	Decreto nº 7.611/2011
OBJETIVO	Apoiar a formação continuada de professores para atuar nas salas de recursos multifuncionais e em classes comuns do ensino regular, em parceria com Instituições Públicas de Educação Superior – IPES
5. PROGRAMA: Centros de Formação e Recursos (CAP, CAS E NAAHS)	
REGULAMENTAÇÃO	Nota Técnica nº 1.7327, de 3 de março de 2015
OBJETIVO	<p>CAP (centro de Apoio para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual) /NAPPB: Apoiar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado e a produção de material didático acessível aos estudantes com deficiência visual.</p> <p>CAS (Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez): Promover a educação bilíngüe, por meio da formação continuada de profissionais para oferta do AEE a estudantes surdos e com deficiência auditiva e da produção de materiais didáticos acessíveis.</p> <p>NAAH/S (Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação): Apoiar a formação continuada de professores para atuar no atendimento educacional especializado a estudantes com altas habilidades/superdotação.</p>

6. AÇÃO: Prêmio Experiências Educacionais Inclusivas	
REGULAMENTAÇÃO	Portaria nº 1246 de 2011 altera Portaria nº 1.061 de 10 de novembro de 2009
OBJETIVO	Premiação de experiências educacionais inclusivas na educação infantil, tendo como base a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
7. PROGRAMA: Programa BPC na Escola- Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola dos Beneficiários da Prestação Continuada da Assistência Social	
REGULAMENTAÇÃO	PORTARIA NORMATIVA INTERMINISTERIAL Nº 18, DE 24 DE ABRIL DE 2007
OBJETIVO	Monitorar o acesso e permanência na escola dos Beneficiários do Benefício da Prestação Continuada - BPC com deficiência, na faixa etária de 0 a 18 anos, por meio de ações articuladas, entre as áreas da educação, assistência social, direitos humanos e saúde.
8. PROGRAMA : PROLIBRAS- Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais- Libras e para Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa	
REGULAMENTAÇÃO	DECRETO Nº 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005
OBJETIVO	Realizar, por meio de exames de âmbito nacional, a certificação de proficiência no uso e ensino de Libras e na tradução e interpretação da Libras.
9. PROGRAMA: Programa de Acessibilidade na Educação Superior (INCLUIR)	
REGULAMENTAÇÃO	Decretos nº 5.296/2004 e nº 5.626/2005 e no Edital INCLUIR nº 04/2008
OBJETIVO	Determinar a estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior, que visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência
10. PROGRAMA: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade	
REGULAMENTAÇÃO	Lei nº 5.296/2004
OBJETIVO	Apoiar a formação de gestores e educadores, a fim de transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos.

Continua

11. PROGRAMA: Projeto Livro Acessível	
REGULAMENTAÇÃO	Lei nº 10.753/2003, de 30 de outubro de 2003
OBJETIVO	Promover a acessibilidade, no âmbito do Programa Nacional Livro Didático – PNLD e Programa Nacional da Biblioteca Escolar - PNBE, assegurando aos estudantes com deficiência visual matriculados em escolas públicas da educação básica, livros em formatos acessíveis.
12. AÇÃO: Comissão Brasileira do Braille – CBB	
REGULAMENTAÇÃO	Portaria nº 319, de 26/02/1999 Instituída pela Portaria GM/MEC nº 319/1999, alterada pela Portaria GM/MEC, nº 1.200/2008
OBJETIVO	Visa o desenvolvimento de uma política de diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de aplicação, compreendendo especialmente a Língua Portuguesa, a Matemática e outras Ciências, a Música e a Informática, considerando a permanente evolução técnico-científica que passa a exigir sistemática avaliação, alteração e modificação dos códigos e simbologia Braille, adotados nos Países de Língua Portuguesa e de Língua Espanhola.
13. AÇÃO: Principais indicadores da Educação de Pessoas com Deficiência	
REGULAMENTAÇÃO	NOTA TÉCNICA Nº 15 / 2015 / MEC / SECADI /DPEE
OBJETIVO	Contribuir com a discussão sobre a educação no País, a partir da seleção e análise de alguns indicadores. E poderá ser útil para consulta, estudos e para subsidiar os esforços a serem feitos em prol de uma educação de qualidade, socialmente referenciada, como direito fundamental e universal para todos.

Fonte: SECADI/Portal do Ministério da Educação (Brasil, 2018).

Para iniciar a interpretação das políticas apresentadas no Quadro 04, informamos que o pensamento de integração atribuía a PcD à responsabilidade de se "adequar" ao sistema, não havendo a necessidade de nenhuma mudança na estrutura social vigente. Por essa razão, podemos afirmar que a SECADI seria um espaço no qual a inclusão poderia ser efetivada no sentido de não mais colocar para as PcD a responsabilidade pela sua inserção e adequação nos espaços de formação.

Contudo, sabemos que essa responsabilização delegada ao indivíduo favorece a manutenção do sistema capitalista (MANTOAN, 1998). Já o processo que busca a inclusão é inverso, pois além de denunciar as desigualdades e o desrespeito às minorias, também reivindica a mudança de estruturas físicas, de

concepções, pensamentos e planejamento da sociedade e do Estado, como podemos observar nas 13 políticas, programas e ações explicitados no Quadro 04, as quais foram elaborados a fim de diminuir as barreiras que dificultam o acesso e a permanência de PcD na escola.

Borges e Pereira (2015) nos ajudam a perceber que as políticas para PcD são complexas dadas as particularidades que as envolvem. Ela não tem um lugar específico, precisa estar em todos os espaços dialogando com todas as áreas de conhecimentos o que é facilmente observado no Quadro 04. Assim, para que exista a efetividade desses programas, políticas e ações se faz necessário que instâncias da saúde, educação, assistência social, urbanismo entre outras estejam envolvidas. Além do cumprimento do ciclo de políticas como podemos observar na ação 13 – Quadro 4: Principais indicadores da Educação de Pessoas com Deficiência, no sentido em que prever um monitoramento abrangente.

O programa/ação Transporte Acessível, Quadro 4 – (1), foi regulamentado através da Resolução nº 12 de 08 de junho de 2012 e veio a beneficiar 98,7% dos municípios do Estado brasileiro e é uma ampliação do programa: A Caminho da Escola de 2007. É financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) o qual, após um estudo realizado pela Universidade de Brasília (UNB) deu ênfase para o quantitativo de PcD que não tinham acesso ao transporte escolar, e sofriam transtornos causados por não terem transporte adaptado às PcD. Havia também a preocupação com a diminuição da evasão por esse motivo. Assim, conforme o Quadro 4 (7) vimos que esse programa foi priorizado, inicialmente, para os municípios com maior número de beneficiários do Benefício de Prestação Continuada – BPC em idade escolar obrigatória e que estão fora da escola. Os veículos adquiridos transportam estudantes para as aulas e para o Atendimento Educacional Especializado, rural e urbano. Para a efetividade desse Programa é necessária a participação das secretarias de educação, assistência social, transporte e ainda saúde, pois sem essa última os usuários não teriam laudos e conseqüentemente, não teriam o acesso ao BPC. Reafirma, então, o que é trazido por Borges e Pereira (2015) quando menciona que as políticas públicas no Brasil nos mostram que muitas das conquistas tiveram como elemento central a participação de diferentes segmentos da sociedade, inclusive, daqueles que estão em atividades-fim na hierarquia do MEC.

O Programa Escola Acessível regulamentado pelo Decreto nº 7.611/2011 segue essa mesma linha e ocorre com envolvimento de outros segmentos da

sociedade. Como trazido no Quadro 4 , visa promover a acessibilidade e inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes o direito de compartilharem os espaços comuns de aprendizagem, por meio da acessibilidade ao ambiente físico, aos recursos didáticos e pedagógicos e às comunicações e informações, requerendo não apenas uma mudança arquitetônica, mas, sobretudo, uma mudança atitudinal, para não apenas o acolhimento, mas, a efetiva inclusão das PcD como garantia de um direito constitucional. Nesse sentido, Silva (2014) reflete em seus estudos que esse Programa traz contribuições no que diz respeito à inserção das PcD no espaço escolar, mas, necessita de ajustes visto que o valor do recurso que é repassado é insuficiente para atender às demandas que as escolas precisam para atender uma acessibilidade e uma inclusão de qualidade.

Dessa forma, se historicamente a escola compreendia uma instituição que segregava as PcD, atualmente, é por meio dela que a garantia de se exercer uma cidadania plena pode ser assegurada (SILVA, 2014, p. 2). Para que essa afirmativa seja possibilitada, a educação precisa ser efetivada com qualidade e quando se trata de PcD deve-se pensar sobre uma educação para a vida no sentido vigostkiano. Nesse sentido, somando as outras ações já mencionadas, foi formulado o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais e ainda o Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial, ambos regulamentados também pelo Decreto nº 7.611/2011, conforme exposto no Quadro 4 (itens 03 e 04). De acordo com Oliveira (2009) as salas multifuncionais possibilitam o aprendizado e as PcD ao frequentarem as mesmas e serem assistidas por profissionais com aptidões para atender as suas especificidades, sentem maior estímulo para permanecer na escola.

No intuito de incentivar a permanência das Pcd na escola, trazemos o pensamento de Cunha (2013), que diz:

É da responsabilidade das instituições públicas darem passos significativos no sentido de olhar para frente o que habitualmente costuma ser olhado de lado; e olhar para frente significa, nesse contexto, promover e assegurar o direito a uma educação de qualidade no âmbito da diversidade.

(CUNHA, 2013, p. 13).

Corroborando as reflexões de Cunha (2013) observamos os Centros de Formação e Recursos (CAP, CAS e NAAH/S) trazidos no Quadro 4 (item 05), os quais são regulamentados pela Nota Técnica nº 1.7327, de 3 de março de 2015.

Estes objetivam apoiar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado e a produção de material didático acessível aos estudantes com deficiência visual, promover a educação bilíngüe, por meio da formação continuada de profissionais para oferta do AEE a estudantes surdos e com deficiência auditiva, de igual modo, a produção de materiais didáticos acessíveis. Além disso, há a prerrogativa de apoiar a formação continuada de professores para atuar no atendimento educacional especializado a estudantes com altas habilidades/super dotação. Assim, essas políticas visam atender dentro da especificidade de PcD aquilo que se faz necessário à educação de qualidade no âmbito da diversidade. Isso contribui para o sentimento de pertencimento e permanência no ambiente escolar trazido por Oliveira (2009).

A fim de exercitar novas práticas para um mundo mais inclusivo exigindo uma pedagogia de participação social que busque pensar e exercitar teorias e práticas educacionais, a defesa do argumento de que a transversalidade pode contribuir com o processo de diálogo entre a sociedade civil e os órgãos governamentais quando as políticas se dirigem às PcD, Borges e Pereira (2015, p. 3) informam que o Governo Federal, através da Portaria nº 1245 de 2011, alterou a Portaria de nº 1.061 de 2009, como exposto no Quadro 4 (item 06), e criou a Premiação de Experiências Educacionais Inclusivas. Essa incentivou os profissionais de educação para que sejam o diferencial em suas práticas educativas com PcD. O resultado esperado dessa política é o de que vá além da aproximação com a sociedade, são práticas educativas atuantes como agentes de transformação e de incentivo ao exercício da cidadania pelas PcD, que nessa premiação se sentem reconhecidos e são estimulados a galgar patamares mais elevados na educação.

O Programa BPC na Escola mencionado no Quadro 4 (item 07), regulamentado pela Portaria nº 18, de 24 de abril de 2007, tem o intuito de monitorar o acesso e permanência na escola dos beneficiários com deficiência, na faixa etária de 0 a 18 anos, por meio de ações articuladas, entre as áreas da educação, assistência social, direitos humanos e saúde. Dados alocados no sítio do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) trazem um pareamento que consiste em um monitoramento entre o número de beneficiários que se encontram dentro e fora da escola. Em 2010, havia o registro de 229.017, o equivalente a 52,61% de beneficiários frequentando a escola, e 206.281, ou seja, 47,39% beneficiários fora da escola. Em 2016, por sua vez, foram registrados 187.743 beneficiários fora da escola, e 317.349, o equivalente a 62,8%, inseridos na escola. Para Souza (2016, p.

35) o Programa BPC na Escola trouxe avanços ao longo de sua existência não apenas direcionados a permanência dos alunos na escola com PcD, mas, também, para:

- a) o aumento no fornecimento de órteses e próteses nas Unidades de Reabilitação do Sistema Único de Saúde (SUS);
- b) a adequação dos prédios escolares para garantir a acessibilidade;
- c) a implantação de salas de recursos multifuncionais nas escolas, a capacitação de professores com o fito de provocar mudanças das práticas pedagógicas e a oferta do atendimento educacional especializado;
- d) a disponibilização de veículos para o transporte escolar acessível entre outras ações.

Sendo assim, o BPC está diretamente ligado a todas as ações, programas e políticas que compõem o Quadro 4.

Souza (2016, p. 34) traz ainda que no ano de 2012 o Programa BPC na Escola, recebeu o reconhecimento do UNICEF, pelo fator do indicador “aumento percentual de crianças e adolescentes com deficiência na escola”. Segundo informações deste órgão das Nações Unidas, o Programa teria contribuído para que 279 municípios do Semiárido e 102 da Amazônia Legal Brasileira recebessem do UNICEF o Selo Município Aprovado 2009-2012.¹⁰ O que leva a entender que o Programa BPC na Escola, embora requeira aprimoramentos no seu funcionamento, fortalece o diálogo entre os entes federados, assegurando revisão dos pactos estabelecidos e consolidação do entendimento das estratégias pelos partícipes (SOUZA, 2016, p. 36). Traz também indícios de que as políticas implementadas na primeira década do século XXI pelo Estado brasileiro buscam respeitar os acordos internacionais firmados em relação às PcD na década de 1990.

O Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras (PROLIBRAS) e para Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa trazido no Quadro 4 (item 8.), é regulamentado pelo Decreto nº 5.626 de 22 de Dezembro de 2005 e tem por objetivo realizar, por meio de exames de âmbito nacional, a Certificação de proficiência no uso e ensino de Libras e na tradução e interpretação da Libras. O portal do MEC traz que de 2006, quando foi criado, a 2008, segundo dados da

¹⁰ Selo Unicef Município Aprovado: é uma certificação internacional que reconhece os esforços dos municípios do Semiárido e da Amazônia Legal Brasileira, que mais avançam na implementação de ações, programas e políticas públicas em favor da infância e da adolescência.

Secretaria de Educação Especial do MEC, o programa certificou 4.104 pessoas. Deste conjunto, 1.938 profissionais têm certificado para o ensino de Libras e 2.167, para tradução e interpretação da Língua Brasileira de Sinais. Vale destacar que, o Programa certifica candidatos fluentes em Libras - surdos ou ouvintes – e que tenham concluído o Ensino Médio ou Ensino Superior. Através desse programa a linguagem dos sinais pode ser certificada, ganhando mais força e se consolidando como uma política que contribui para a permanência na escola uma vez que atende especificidades possibilita a aprendizagem e a comunicação por pessoas surdas.

O Programa de Acessibilidade na Educação Superior (INCLUIR) mencionado no Quadro 4 (item 09) e regulamentado pelos Decretos nº 5.296/2004 e nº 5.626/2005 e no Edital INCLUIR 04/2008 tem por objetivo determinar a estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de Educação Superior, que visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência. O sítio do MEC traz que desde 2005, o Programa lança editais com a finalidade de apoiar projetos de criação ou reestruturação desses núcleos nas Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes) ¹¹. Esses núcleos melhoram o acesso das PcD a todos os espaços, ambientes, ações e processos desenvolvidos na instituição, buscam integrar e articular as demais atividades para a inclusão educacional e social dessas pessoas, a exemplo os Napne do Programa/Ação Tec Nep sobre os quais trataremos adiante. São recebidas propostas de universidades do Brasil inteiro, mas somente as que atendem às exigências do programa são selecionadas para receber o apoio financeiro do MEC. O Decreto nº 5.296/2004 ainda regulamenta o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Que na mesma linha de pensamento do Programa INCLUIR, destina-se à formação de gestores e educandos objetivando como mencionado no Quadro 4 (item 10): transformar o sistema educacional em sistemas educacionais inclusivos. Para que o sistema educacional seja inclusivo, existe a necessidade de efetivar políticas públicas que sejam integradas. No que pauta Wu (2014, p. 142) as políticas integradas compreendem políticas consistentes, idealmente sinérgicas que atendem aos principais objetivos da sociedade e levam em conta oportunidades inovadoras identificando a necessidade de mudanças e medidas corretivas.

¹¹ Edital Incluir 2006, 2007, 2008, 2009 e 2010.

O Quadro 4 (item 11) traz ainda o Programa Projeto Livro Acessível regulamentado pela Lei nº 10.753/2003 esse Programa está diretamente relacionado com os demais programas e ações trazidos no Quadro 4. Conforme informações alocadas no sítio do MEC. Este tem por objetivo promover a acessibilidade através da disponibilização de livros em formatos acessíveis aos alunos que se encontram matriculados em escolas públicas da Educação Básica e é implementado por meio de parcerias da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) com:

- a) Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE);
- b) Instituto Benjamin Constant (IBC);
- c) Secretarias que vinculam os Centros de Apoio Pedagógico as Pessoas com Deficiência Visual (CAP) e;
- d) Núcleos Pedagógico de Produção Braille NAPPB.

Sendo assim, observamos que o Programa corrobora a Declaração de Salamanca (1994) quando propõe a garantia a toda PcD o direito à educação, uma vez que, possibilita a acessibilidade e inclusão da PcD no espaço escolar em todas as dimensões humanas exigidas nesse espaço formativo (SILVA, 2014, p. 4).

A última ação trazida no Quadro 4 (item 13), refere-se aos Principais indicadores da Educação de Pessoas com Deficiência. Foi regulamentada pela Nota Técnica nº 15/2015 e como exposto no Quadro 4, visa contribuir com a discussão sobre a educação no País, a partir da seleção e análise de alguns indicadores. Esses possibilitariam a consulta e estudos para subsidiar os esforços a serem feitos em prol de uma educação de qualidade para as PcD, socialmente referenciada, como garantia de um direito social, fundamental e universal. Contudo, ao buscar os indicadores em sites oficiais de domínio público como INEP, IPEA, IBGE e Censo Escolar, encontramos descontinuidades na temporalidade desses indicadores o que dificulta uma análise contundente desses.

De acordo com os dados explicitados no Quadro 04, os 13 (treze) programas/ações elencados pela SECADI, são gerenciados pela Diretoria de Políticas de Educação Especial (DPEE). Todos estes Programas e Ações estão direcionados às PcD, preocupando-se, sobretudo, com o acesso, permanência, aprendizagem significativa no âmbito institucional e conclusão dos estudos, possibilitando, posteriormente as PcD a inserção no mercado e no mundo do trabalho. No entanto, é válido considerar nesta análise que essas políticas da

SECADI não delinham o acesso à formação profissional, mas a possibilita e são relevantes, independente do nível de educação cursado pela PcD, seja ele básico e/ou superior, visto que, estão diretamente relacionados à inclusão dessas pessoas no espaço escolar formativo. Chama a atenção, no conjunto dessas políticas a tentativa de resolver a lacuna de implementação - formulação de políticas públicas, pois raramente é feita a avaliação das mesmas, o que gera uma descontinuidade (WU, 2014, p. 144)

A fim de justificar o uso dos verbos no passado em relação à SECADI, vale salientar que, no ano de 2019, no atual governo do presidente Jair Bolsonaro, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) foi extinta e até o presente momento não são claras as diretrizes a serem tomadas deste ano em diante, visto que, os posicionamentos do atual governo vislumbram um período de entraves e retrocessos frente as conquistas alcançadas pelo Povo Brasileiro, quiçá das PcD. Contudo, junto com Sanchez (2005) defendemos que a educação inclusiva deve apoiar as qualidades e as necessidades de cada um e de todos os alunos na comunidade escolar, para que se sintam bem-vindos e seguros e alcancem êxitos. (SANCHEZ, 2005, p. 12). Para isso, é de fundamental importância que as políticas, programas e ações existentes até o presente momento, não sejam descontinuadas uma vez que os avanços alcançados retroagiriam.

Como tratamos de análise política neste trabalho dissertativo, consideramos que as políticas, programas e ações elencados no Quadro 04 da SECADI e são de suma importância para possibilitar a inclusão das PcD na Educação, embora necessitem estar mais concatenadas com outras políticas para que sua efetividade e eficácia seja possibilitada. Observamos também que, a falta de avaliação e de monitoramento contínuo desintegraliza o processo e objetivo político para o qual foi implementada a política, de modo que, muitas vezes, não é posta em prática de maneira que atenda plenamente ao público para o qual é dirigida.

3.2 SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

No campo da Educação Profissional encontramos os programas e ações desenvolvidos pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério

da Educação (SETEC/MEC) um espaço propício para analisarmos aquelas políticas que se destinam às PcD. Assim, vimos que a promoção da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e o enfrentamento dos desafios associados a esta modalidade de educação no Brasil é papel desta Secretaria. Para tanto, esta desenvolve um conjunto de programas e ações em articulação com as diferentes redes educacionais e protagonistas a ela vinculados em suas atividades-fim. Ainda, atua como responsável pelo planejamento e desenvolvimento da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criada em 2008, no país, de maneira que formula, implementa, monitora, induz e avalia as políticas, os programas e as ações de EPT, atuando de forma colaborativa com os demais sistemas de ensino e dos diversos agentes sociais envolvidos na área (BRASIL, 2017).

Dentre as ações e programas constates da SETEC/MEC, no período em estudo, é possível visualizar 09 programas e 03 ações concernentes à seara da educação profissional:

- a) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Documento em debate);
- b) Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica e;
- c) Acordo com o Sistema S.¹²

Cabe salientar que ainda é possível visualizar 05 ações que são:

- a) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Documento em debate);
- b) Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica; e Acordo com o Sistema S;
- c) Ação TEC NEP e;

¹² O governo federal e o Sistema S, o qual reúne entidades como Sesc, Sesi, Senac e Senai, fecharam acordo que amplia as vagas em cursos técnicos e a gratuidade dos serviços de educação ofertados pelo sistema. Pelo acordo, dois terços dos recursos financiam vagas gratuitas em cursos de formação inicial e continuada e de educação profissional e técnica de nível médio oferecidos pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac). Essas vagas serão destinadas a pessoas de baixa renda, com prioridade para estudantes e trabalhadores. Além disso, um terço dos recursos destinados a serviços sociais pelo Serviço Social da Indústria (Sesi) e pelo Serviço Social do Comércio (Sesc) deve ser aplicado em atividades de educação e metade desses recursos financiam atividades gratuitas.

d) Política de Formação Humana na Área de Pesca Marinha, Continental e Aquicultura Familiar.

Com vistas a elucidar de forma mais clara, cada um desses programas e cada uma dessas ações, ambos serão apresentados no Quadro 5, considerando a sua relação com as PcD. Os programas e as ações que não apresentavam alguma relação direta, em seus documentos-base, regulamentações e objetivos, com as PcD, foram descartados do presente Quadro, quais sejam:

- a) Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja);
- b) Programa Mulheres Mil
- c) Brasil Profissionalizado

Quadro 05: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC) e as políticas de educação profissional para as PcD (2018).

ANO	1- Programa: PRONATEC		
	Regulamentação	Objetivo	Pessoas com deficiência
2011	Lei nº 12.513/2011 (26/10/2011)	Acesso ao ensino técnico e ao emprego;	Art.2/ss2;Art.4/VIII; Art.4/ss3;
2011	Resolução nº 61, de 11 de novembro de 2011	Estabelece orientações, critérios e procedimentos para a transferência de recursos financeiros para a oferta de bolsas-formação em cursos de educação profissional e tecnológica vinculados aos serviços nacionais de aprendizagem, no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), bem como para a execução e a prestação de contas desses recursos, a partir de 2011	Art.4/alínea e;
2011	Resolução nº 62, de 11 de novembro de 2011	Estabelece critérios e procedimentos para a descentralização de créditos orçamentários às instituições da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica visando a oferta de bolsas-formação no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - Pronatec.	Art.7/inciso III/alínea d; Art.7/inciso VI/alínea e;
2011	Resolução nº 66, de 25 de novembro de 2011	Altera o texto da Resolução CD/FNDE nº 061, de 11 de novembro de 2011,	Art.4/alínea e;

Continua

ANO	Regulamentação	Objetivo	Pessoas com deficiência
2011	Resolução nº 72, de 20 de dezembro de 2011	Altera a Resolução CD/FNDE nº 62, de 11 de novembro de 2011	Não dista especificamente referenciando a PcD
2012	Portaria nº185, de 12 de março de 2012	Fixa diretrizes para execução da Bolsa-Formação no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - Pronatec, nos termos da Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, e dá outras providências.	Art.3/ínciso IV; Art.13
2012	Resolução nº 3, de 16 de março de 2012;	Altera o texto da Resolução CD/FNDE nº 62, de 11 de novembro de 2011.	Art.3/ínciso IV
2012	Resolução nº 4, de 16 de março de 2012	Altera o texto da Resolução CD/FNDE nº 62, de 11 de novembro de 2011.	Art.3/ínciso IV
2012	Resolução nº 23, de 28 de junho de 2012	Estabelece orientações, critérios e procedimentos para a transferência de recursos financeiros ao Distrito Federal e aos Estados, por intermédio dos órgãos gestores da educação profissional e tecnológica, visando à oferta de Bolsa-Formação no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), bem como para a execução e a prestação de contas desses recursos, a partir de 2012	Art.4/ínciso IV
2013	Portaria nº 168, de 7 de março de 2013	Dispõe sobre a oferta da Bolsa-Formação no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec, de que trata a Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, e dá outras providências.	Art.3/ínciso IV; Art.3/ss4; Art.3/ss5; Art.15/ínciso XIII; Art.60/ss1
2013	Lei nº 12.816/2013; (05/06/2013)	Acesso ao ensino técnico e ao emprego;	Altera as Leis nºs 12.513, de 26 de outubro de 2011, para ampliar o rol de beneficiários e ofertantes da Bolsa-Formação Estudante, no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC;
2013	Portaria nº 1.007, de 9 de outubro de 2013	Altera a Portaria MEC nº 168, de 7 de março de 2013, que dispõe sobre a oferta da Bolsa-Formação no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec).	Art.3/ss4;
2014	Portaria nº 114, de 7 de fevereiro de 2014	Altera a Portaria MEC nº 168, de 7 de março de 2013, que dispõe sobre a oferta da Bolsa-Formação no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - Pronatec.	Art.60/ss1

ANO	Regulamentação	Objetivo	Pessoas com deficiência
2014	Portaria nº 701, de 13 de agosto de 2014	Altera a Portaria MEC nº 160, de 5 de março de 2013, que dispõe sobre a habilitação das instituições privadas de ensino superior e de educação profissional técnica de nível médio e sobre a adesão das respectivas mantenedoras ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - Pronatec.	Art.13/inciso VII
2015	Portaria nº 817, de 13 de agosto de 2015	Dispõe da bolsa-formação do PRONATEC	Art.7/ss1; Art.8/ss1; Art.9/inciso II; Art.9/parágrafo único Art.21/inciso XII Art.57/parágrafo único
2- Programa: Rede Certific			
ANO	Regulamentação	Objetivo	Pessoas com deficiência
2009	Portaria Interministerial nº 1.082, de 20 de novembro de 2009	Dispõe sobre a criação da Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada - Rede CERTIFIC.	Art.4 /inciso VI
2009	Portaria Interministerial nº Portaria Interministerial nº 05, de 25 de abril de 2014.	Dispõe sobre a reorganização da Rede Nacional de Certificação Profissional - Rede Certific.	- Art.17/inciso VII
3- Programa: Rede e-Tec Brasil			
ANO	Regulamentação	Objetivo	Pessoas com deficiência
2007	Lei 11.507 de 20 de julho de 2007	Institui o Auxílio de Avaliação Educacional - AAE para os servidores que participarem de processos de avaliação realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP ou pela Fundação CAPES;	Não dista especificamente referenciando a PcD
2008	Lei 11.768 de 14 de agosto de 2008.	Dispõe sobre as diretrizes para a elaboração e execução da Lei Orçamentária de 2009 e dá outras providências.	Art. 4
2009	Resolução nº 36, de 13 de julho de 2009	Estabelece orientações, diretrizes, critérios e normas para a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa no âmbito do Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil (Programa e-Tec Brasil), nos termos da Lei 11.273, de 06 de fevereiro de 2006, a partir do exercício de 2009.	Não dista especificamente referenciando a PcD.

ANO	Regulamentação	Objetivo	Pessoas com deficiência
2010	Resolução nº 18, de 16 de junho de 2010;	Altera a Resolução CD/FNDE nº 36, de 13 de julho de 2009, que estabelece orientações e diretrizes para concessão e pagamento de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Sistema Escola Aberta do Brasil (Programa e-Tec Brasil)	Não dista especificamente referenciando a PcD.
2011	Decreto nº 7.589, de 26 de outubro de 2011	Institui a Rede e-Tec Brasil.	Não dista especificamente referenciando a PcD.
2014	Manual de Gestão: Rede e-Tec Brasil	Manual de Gestão da Rede e-Tec Brasil	Páginas: 10, 18 e 19.
2017	Manual de Gestão da bolsa-formação-PRONATEC (2017).	Especifica a Bolsa-Formação instituída pela Portaria MEC nº 817/2015, com orientações complementares para atuação dos parceiros demandantes e ofertantes	Páginas: 10
4- Programa: Programa de Formação Profissional em Serviço dos Funcionários da Educação			
ANO	Regulamentação	Objetivo	Pessoas com deficiência
2013	Lei nº 12.796, de 04 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.	Art.4/ínciso III; Art.58; Art.59; Art.60/parágrafo único;
5- Ação: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissionais Técnica de Nível Médio			
ANO	Regulamentação	Objetivo	Pessoas com deficiência
2012	Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012.	- Contempla um conjunto articulado de princípios e critérios a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas instituições de ensino públicas e privadas, na organização e no planejamento, desenvolvimento e avaliação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, inclusive fazendo uso da certificação profissional de cursos.	- Art.6/ínciso X.

6 – Ação: TEC NEP			
ANO	Regulamentação	Objetivo	Pessoas com deficiência
2010	Portaria nº 29, de 25 de Fevereiro de 2010 (BRASIL,2010)	Objetiva a inclusão, permanência e conclusão com êxito deste público-alvo em cursos de formação inicial e continuada, técnicos, tecnológicos, licenciaturas, bacharelados e pós-graduação no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica	Todo o documento.

Fonte: Elaboração própria em 2018.

De acordo com os dados explicitados no Quadro 5, dos 09 programas e das 05 ações desenvolvidos pela SETEC/MEC, apenas 04 programas e 02 ações contemplam a inserção das PcD na Educação Profissional, considerando suas especificidades e necessidades de adaptação de insumos e materiais, bem como a adoção de novas concepções e posturas para que, de fato haja a realização da tão propalada inclusão educacional dessas pessoas com vistas à educação para o trabalho, ou a garantia de seus direitos constitucionais.

No que tange aos 04 programas e as 02 ações que contemplam as PcD, cabe um destaque para o PRONATEC e para a Ação TEC NEP, por seus documentos consubstanciarem muitos aspectos inclusivos ao preverem: planejamento, execução e destinação de recursos com base na existência de pessoas com alguma deficiência na educação profissional. Podemos observar que, nos dois há uma previsão de iniciativas que permitem a reserva de vagas para pessoas com deficiência, a acessibilidade e adaptação dos espaços formativos para atender as respectivas necessidades, bem como a consideração da peculiaridade do referido público em suas singularidades no que tange a seleção para recebimento de bolsa-formação, durante a realização dos cursos.

A legislação que normatiza o PRONATEC, compreende cerca de 12 portarias e resoluções, as quais contemplam em seus artigos, ações e observações inerentes à necessidade de adequação dos espaços físicos, insumos e atuações, com vistas a promover a inclusão das pessoas com deficiência, bem como garantir sua prioridade nos mais variados espaços de vivência.

No sítio do MEC podemos perceber que o PRONATEC foi criado através da Lei nº 12.513/2011 para expandir, democratizar e interiorizar a oferta de cursos na área de educação profissional e tecnológica no Brasil. Tendo como proposta a ampliação da formação profissional, para oportunizar aos jovens trabalhadores e/ou

beneficiários dos Programas de transferência de renda a formação profissional. É clara a proposta do PRONATEC de focar no emprego, na empregabilidade pela qualificação profissional.

No entanto, à luz de Lira (2016) observamos que embora as legislações e programas vigentes de formação profissional, bem como as que já existiram, em diversos formatos, no contexto nacional, as concepções que fundamentam o que é educação, o que é trabalho e o que é emprego continuam pouco claras nos documentos oficiais e nas políticas que sustentam as proposições de formação profissional. Para Kuenzer (2006) há a necessidade de se substituir o termo educação profissional, vinculado a uma concepção de qualificação estreita e precarizada, com foco na ocupação/empregabilidade, para atender aos interesses do setor produtivo, por educação dos trabalhadores. Essa concepção integraria a Educação Básica e especializada para atender às demandas da transformação social. E se a educação profissional ocorre predominantemente para o setor privado, a educação dos trabalhadores ocorreria, primordialmente para os espaços públicos, mediante políticas, financiamento e gestão. Desse modo, o que vimos na análise do Pronatec é que por ter uma formação em tempo resumido, não atende às necessidades das PcD.

A normatização que trata da Ação TEC NEP explicita a inserção das pessoas com deficiência, denominadas de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, em todo o corpo de seu documento. Ainda cabe mencionar que a referida Ação tem como cerne de sua constituição, a questão da inserção do referido segmento, possibilitando que o processo inclusivo seja exercitado. Segundo Cunha (2015) o ano de 2003 marcou a realização de seminários nacionais sobre o Ensino Médio e a Educação Profissional, tendo como objetivo a articulação entre as duas modalidades e os direcionamentos para a Educação Profissional. Desse contexto de discussões políticas emergiu o Decreto nº 5.154/2004 o qual menciona a possibilidade de integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional. Nesse sentido, as transformações acabaram repercutindo no processo de implantação e nos direcionamentos das ações norteadoras do TEC NEP, visto que desde a sua criação no ano 2000 era prevista a criação de centros de referência para a implantação, implementação e expansão da oferta de educação profissional e tecnológica, acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais no mundo produtivo, via educação profissional na Rede Federal de Ensino (BRASIL, 2009, p. 4, em CUNHA, 2015).

Quanto aos programas/ações que são executados sem considerar as especificidades/particularidades/singularidades das PcD, totalizam 05 programas e 03 ações, o que implica refletir a quem servem esses programas e essas ações?, tendo em vista não considerarem direitos sociais garantidos por lei, e conquistados ao longo dos anos, entre eles os assegurados pela Constituição de 1988. Por que ao menos não tentaram em seus documentos-base respeitar os acordos internacionais firmados pelo país na Convenção de Salamanca (1994), na Convenção de Copenhague (1995), e ainda, na Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (2008), ou seja, os contidos na Lei de Inclusão (2015) e os previstos durante a implantação do Programa/Ação TEC NEP, o qual, para o alcance de seus objetivos previu a implantação de Núcleos de Apoio aos Alunos com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) em todas as instituições Federais de Educação Tecnológica.

O NAPNE é um órgão institucionalizado por intermédio do Programa/Ação TECNEP e tem por objetivo:

- a) oferecer apoio didático-pedagógico aos alunos com necessidades educacionais especiais e seus professores;
- b) articular ações de ensino, pesquisa e extensão na área das necessidades educacionais específicas; promover a acessibilidade virtual do *campus*;
- c) pesquisar e adquirir as tecnologias assistivas;
- d) realizar a adaptação do mobiliário bem como da estrutura arquitetônica de toda a instituição de forma a promover a acessibilidade de todos (NUNES, 2012, p. 25-26).

Como consequência dessa não relação com os direitos das PcD, os programas e ações assumem um caráter seletista, focalizados e voltados para a lógica mercadológica, cujo fim último é a rentabilidade e lucratividade. Assim, desvirtuados do cunho real de uma política pública de Educação Profissional, uma vez que, ao não contemplarem as PcD, esses programas segregam uma parcela da população que tem direitos a ter acesso a essa educação. E ainda, o fato de não considerarem as especificidades das PcD, tolhem qualquer tentativa de acesso o que inviabiliza os demais direitos sociais dessas pessoas.

Os programas/ações ora mencionados se desvirtuam de sua proposta original, ao não cumprirem com seus objetivos de executarem uma política de

educação profissional que possibilite a formação humana integral, que possibilite o desenvolvimento dos indivíduos em seus diversos aspectos, sejam eles, morais, intelectuais, éticos, sociais, mas, como falar em crescimento pessoal, profissional, e intelectual, quando não há a garantia nem do acesso ao local em que essa educação será ofertada posto que não se considera as especificidades de quem necessita de um suporte para realizar suas atividades?

Desse modo, é preciso fomentar as iniciativas que se assemelham aos programas/ações que abordam, de maneira inclusiva, a questão das PcD na seara da educação profissional, para que, no transcorrer dos anos não haja mais a necessidade de se regulamentar por lei as diferenças entre cada sujeito, mas, que o reconhecimento e o respeito à diferença do outro seja o bastante para garantir o pleno desenvolvimento dos sujeitos enquanto seres pensantes e em constante transformação, que ao mesmo tempo em que transformam o mundo a sua volta, se transformam na mesma medida. (MARX, 2001).

Observamos desse modo, que o Brasil é um país que possui uma gama de leis e políticas para as pessoas com deficiência, no entanto, não existe uma forte fiscalização, monitoramento quanto a sua efetivação (MANICA; CALIMAN, 2015). O que é notoriamente percebido através dos programas e ações encontrados no portal do MEC desenvolvidos pela SECADI e pela SETEC. Essas políticas implementadas por programas e ações são constantemente descontinuadas e deixam as PcD sem o amparo do Estado como agente político, ficando apenas a Lei sem que lhes seja dada a garantia desta.

Assim, reafirmamos que não é pela inexistência de dispositivos legais no Brasil, que são descumpridos os direitos já conquistados à população com deficiência, como as portarias ministeriais, leis federais, estaduais e convenções internacionais dos quais o Brasil é signatário. Apesar da importância da acessibilidade para cada cidadão, para a vida em comunidade das PcD essa ainda não é uma realidade experimentada por muitos, como relata Ferreira (2007). Em consonância com essa assertiva Moreira diz que: “[...] os mecanismos declaratórios e garantidores do direito à educação ainda esbarram em obstáculos práticos para sua efetivação, o que acaba restringindo a noção de cidadania.” (MOREIRA, 1996, p. 98), principalmente, para os sujeitos cujas singularidades destoam daqueles que podem se locomover ou lutar por direitos de uma forma mais contundente por se enquadrarem dentro de uma normalidade perversa.

Moreira Neto (2008, p. 430) traz em seu estudo em parceria com a extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI) a necessidade do descortinamento a respeito das desigualdades educacionais do Brasil, bem como o aprimoramento de programas e ações que envolvem a diversidade com o objetivo de diminuir o impacto da discriminação (seja ela de cor/raça, gênero, orientação sexual, etnia, deficiência, entre outros) e para garantir o acesso, permanência e êxito dos alunos que se enquadram nesse arcabouço de diferenças existentes no Brasil.

Já Nunes (2012, p.53) reflete que para a inclusão acontecer na sociedade e na escola dependerá necessariamente da mudança de valores e da vivência de um novo paradigma que não se faz com simples recomendações técnicas- burocráticas, faz-se com profundas reflexões. É observando a necessidade de reflexões que amplifiquem essa análise política que a seguir discutimos PcD e invisibilidade de seus indicadores, mesmo que esses constem como uma política pública que não conseguimos visualizar.

3.3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E A (IN) VISIBILIDADE DE SEUS INDICADORES

Sobre indicadores Minayo (2009) os define como sinalizadores da realidade, ou seja, compreendem parâmetros quantitativos ou qualitativos que servem para detalhar se os objetivos de uma proposta estão sendo bem conduzidos ou foram alcançados. Todavia, reforça que são importantes mecanismos de gestão, uma vez que permitem aos gestores monitorarem situações a serem mudadas, incentivadas ou potencializadas até se alcançar os resultados pretendidos. Sendo o monitoramento parte do ciclo de políticas públicas, acessá-los torna-se da análise de políticas.

Nesse sentido, acrescenta a autora, é importante que se tenha uma concepção precisa sobre a organização que se pretende gerenciar para que assim, possamos eleger bons indicadores. Vale ressaltar que os indicadores são incapazes de apontar certezas sobre os resultados de uma ação, pois eles apenas sinalizam uma tendência, notadamente, quando tratamos de política pública. A utilidade de um bom indicador depende de algumas condições que para Minayo (2009) são as seguintes:

1. Que estejam normalizados e que sua produção histórica (sua temporalidade) se atenha sempre à mesma especificação ou forma de medida, permitindo a comparabilidade;
2. Que sejam produzidos com regularidade, visando a formação de séries temporais e permitindo visualizar as tendências dos dados no tempo;
3. Que sejam pactuados por quem (grupos, instituições) os utiliza e quem pretende estabelecer comparabilidade no âmbito nacional e até internacional, como é feito, por exemplo, pela CAPES e pelo CNPQ na avaliação de cursos, projetos e periódicos científicos;
4. Que estejam disponíveis para um público amplo e de forma acessível, propiciando à opinião pública um formato simples de acompanhamento do desempenho de instituições e de políticas públicas ou que recebam financiamento público (MINAYO, 2009, p. 3).

Propomos-nos a analisar a efetividade das Políticas de Educação Profissional para PcD através de indicadores que demonstrassem relação com essas pessoas. Contudo, a ausência de dados detalhados ou a representação conjunta desses com outros, para nós não seria relevante, ou ainda, não apresentam sistematização periódica, o que dificultaria a análise e mesmo tornariam os dados sobre as PcD invisíveis em sentido concreto em suas interfaces com o que temos como objeto/tema de estudo. Um exemplo disso diz respeito ao registro de PcD com idade de estarem inseridos na Educação Profissional. Os dados encontrados trazem um recorte da idade dos 04 aos 17 anos de PcD inseridos na Educação Básica, o que interfere na análise que gostaríamos de obter, não há um indicador nos espaços pesquisados na internet que deem conta de PcD inseridos/matriculados na educação profissional.

Januzzi (2004) enfatiza que os indicadores são recursos metodológicos que por sua vez, informam algum aspecto ou mudanças processadas da e na realidade social. Assim, são instrumentos operacionais utilizados na formulação e reformulação de políticas públicas para o monitoramento da realidade social.

Sendo assim, de que maneira o Estado brasileiro tem monitorado e avaliado a efetividade de suas políticas, programas e ações ofertadas pela Educação Profissional pública destinada a PcD. Que indicadores são levados em consideração para recondução ou anulamento dessas políticas, uma vez que, indicadores peculiares não são disponibilizados nos espaços de domínio público.

Dornelles (2011) traz a reflexão de Carley (2004) de que os indicadores sociais não são neutros e contém sempre um juízo prévio implícito na definição do problema, na seleção do indicador, ou ainda explícitos em esquemas formais de atribuição de valores/pesos. Sendo assim, alertam para que os pesquisadores que trabalham com indicadores sociais estejam atentos aos riscos das influências dos

seus próprios valores e pressuposições na orientação tácita da pesquisa. Ainda segundo Dornelles (2011), para definir um sistema de indicadores sociais e caracterizar um fenômeno social é necessário fazer referência às múltiplas dimensões, as quais envolvem quatro etapas metodológicas compreendidas como:

1. A definição operacional do conceito abstrato;
2. A especificação das dimensões passíveis de serem “indicadas” de forma quantitativa;
3. A obtenção das estatísticas públicas pertinentes como cadastro público, censos, pesquisas amostrais; e
4. A combinação orientada das estatísticas disponíveis para compor um Sistema de Indicadores Sociais, o qual traduz em termos tangíveis o conceito abstrato. (DORNELLES, 2011, p. 29)

Seguindo as etapas metodológicas que Dornelles (2011) referencia nessa pesquisa temos como operacionalização a necessidade de investigar a efetividade das políticas para PcD que materializaram a garantia de seus direitos que foram conquistados ao longo da história. Para isso, primeiro fizemos um levantamento ao longo da história para conhecer quais as políticas voltadas às PcD existem nos marcos legais para, então, ir ao *locus* de formulação e implementação de políticas educacionais em busca de indicadores de qualidade para, em seguida, procurar indicadores quantitativos, através de dados oficiais que traduzam junto com as informações previamente obtidas a efetividade e materialização da garantia dos direitos para PcD.

De acordo com Moreira Neto (2008), o Brasil tem assistido nos últimos anos a um movimento de expansão das ações de acompanhamento e avaliação das políticas públicas desenvolvidas no país. Assim, a utilização de recursos públicos em ações que não têm seu impacto devidamente mensurado, passando por uma minuciosa análise de custo-efetividade tem, cada vez mais, perdido espaço na administração pública. Assim sendo, órgãos como o Tribunal de Contas da União e a Controladoria Geral da União, aliados à criação de unidades especializadas dentro da estrutura organizacional do executivo federal têm auxiliado na construção de uma cultura de avaliação e contribuído para a correta e efetiva aplicação dos recursos públicos. Quanto aos indicadores necessários para o desenvolvimento mais substancial dessa pesquisa consideramos ser quantitativos de PcD inseridos na Educação Profissional ou com idade de cursá-la. Contudo, esses dados não foram encontrados nos sites oficiais do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Ministério da Educação (MEC), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP),

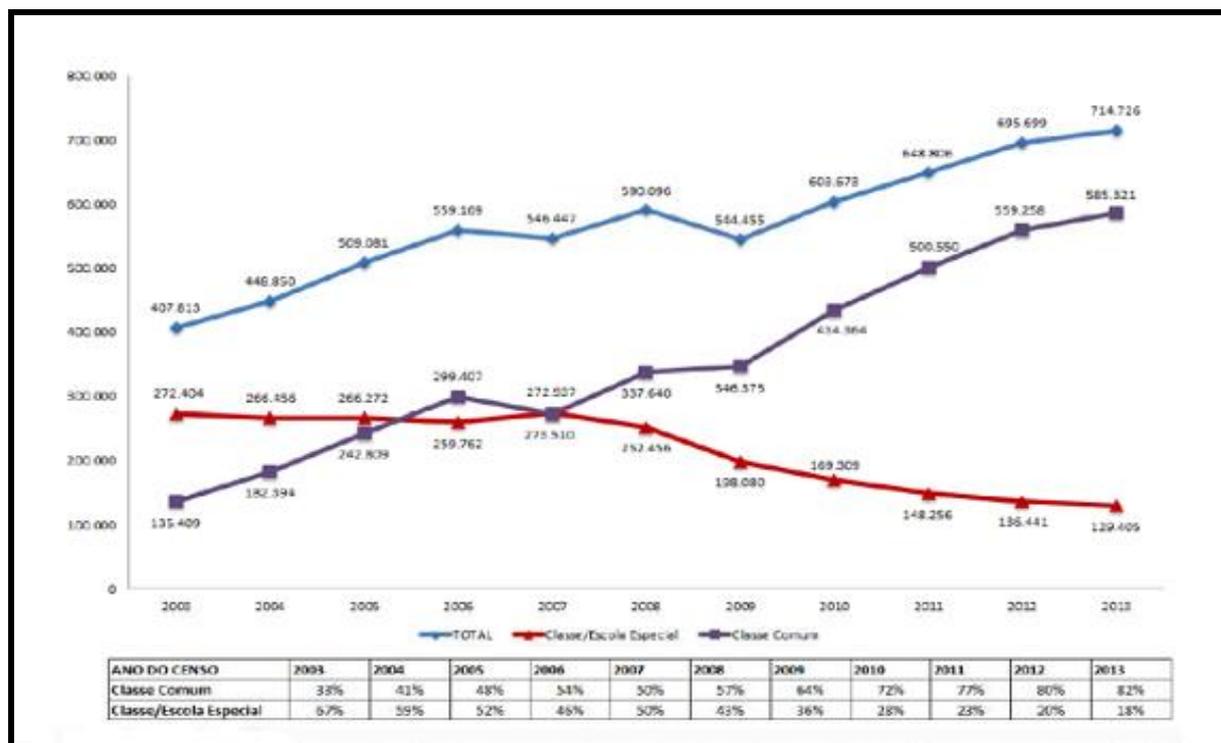
entre outros. Desse modo, a ausência desses indicadores imprimiu um novo contorno à investigação.

Nessa perspectiva, a formulação de programas e ações gerenciados pela Diretoria de Políticas de Educação Especial (DPEE) anteriormente mencionados, ao serem implementados, além de serem financiados por recursos públicos possibilitam o acesso e a permanência nos cursos de formação, sobretudo na educação profissional de PcD o que dista a necessidade de maior alocação do investimento público para manter a equidade e qualidade da educação para essas pessoas. Essa também requer que sejam sistematizados através de indicadores que permitam a avaliação e monitoramento para oferecer visibilidade a essas políticas.

Assim, visando observar como esses investimentos têm incentivado o acesso, recorreremos ao sítio do INEP/MEC, e através do Censo Escolar¹³ que traz os índices dos anos de 2003 a 2013, podemos observar a crescente inserção de alunos com deficiência na faixa etária de 4 a 17 anos matriculados em classes comum na Educação Básica. O que reflete a mudança de paradigma, uma vez que houve também uma diminuição da matrícula desse mesmo público alvo, segregados dos ditos normais, ou seja, matriculados em uma “escola especial”, conforme Gráfico 1.

¹³ O Censo Escolar é o principal instrumento de coleta de informações da educação básica e o mais importante levantamento estatístico educacional brasileiro nessa área. É coordenado pelo Inep e realizado em regime de colaboração entre as secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país.

Gráfico1: Matrículas de estudantes público alvo da educação especial, de 4 a 17 anos na Educação Básica (2003-2013).



Observamos no Gráfico 1, no período de 2003 a 2013, um aumento de 42% equivalente a 306.913 matrículas de estudantes na educação especial com faixa etária compreendida entre 4 e 17 anos. Isso representa maior inserção dos mesmos nas classes comuns de ensino. O que sugere que pelo processo de inclusão o número de PcD matriculadas nas classes regulares teve um aumento no período de 2003 a 2013, de 82% enquanto que no mesmo período nas classes com ensino especial houve uma redução de 47%; saindo de 272.404 matrículas para 129.405. Em comparação a inserção em classes comuns tem uma representatividade de 82% enquanto que a classe especial 18% no ano de 2013.

Esses avanços podem ter sido influenciados pelos acordos internacionais dos quais o Brasil tornou-se signatário como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), Convenção de Salamanca (1994), Copenhague (1995) e a Declaração sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (2008), precisando, então, se adequar para atender aos preceitos legais dos mesmos na perspectiva de “[...] construir uma sociedade inclusiva e uma educação para todos” (Declaração de Salamanca, 1994).

De acordo com Mantoan (2002)

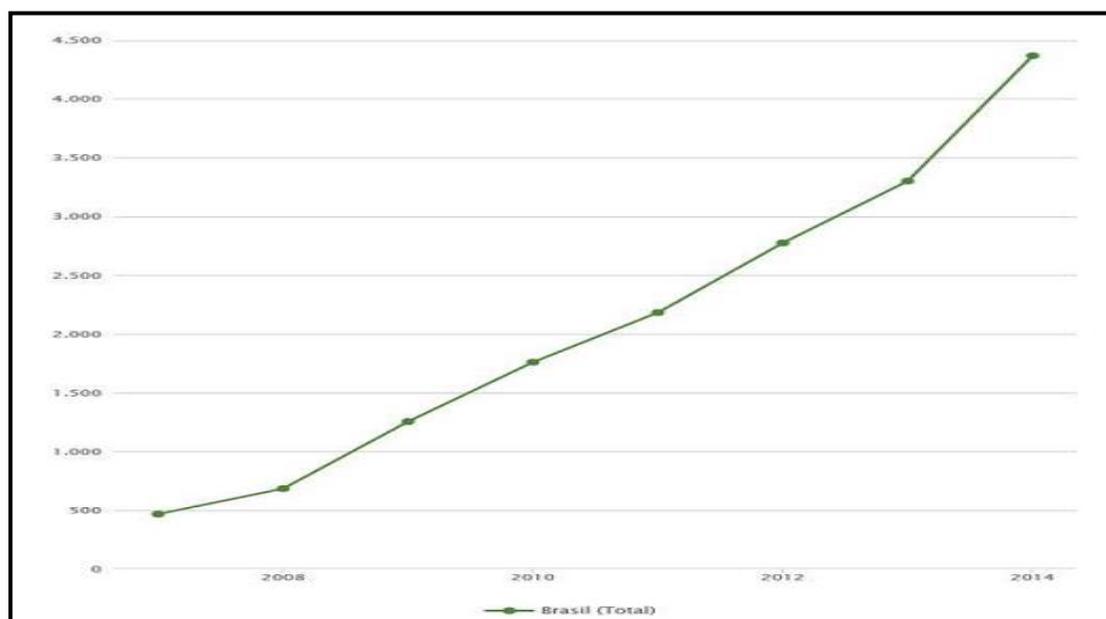
As escolas para todos caracterizam-se por reconhecer e valorizar as diferenças, a heterogeneidade das turmas e a diversidade dos processos de construção coletiva e individual do conhecimento. Tais escolas são inclusivas, pois não excluem os alunos, ou seja, não tem valores e medidas predeterminantes de desempenho escolar, considerando a pluralidade um fator relevante para o desenvolvimento do pensamento. (MANTOAN, 2002, p. 84)

Esse posicionamento de Mantoan (2002) nos faz repensar nossas práticas e acreditar que a sociedade tem avançado para pensar nas potencialidades dos sujeitos e não nas suas limitações na perspectiva de uma escola mais inclusiva, que cresce e procura atender uma demanda que até então não existia no Estado Brasileiro.

De acordo com o sítio do Observatório do PNE¹⁴ na vertente da educação profissional, o Brasil registrou um aumento significativo no número de matrículas na Educação Profissional de nível médio das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação o qual é refletido no Gráfico 2.

Em números absolutos temos o ano de 2007 com o registro de 465 matrículas e de 2014 com 4.366 matrículas.

Gráfico 2 : Matrícula na Educação Profissional de Nível Médio de PcD, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (2006-2014)



Fonte: Censo Escolar MEC/INEP, (BRASIL, 2017).

¹⁴ É uma plataforma de monitoramento do Plano Nacional de Educação. Que tem como objetivo através de indicadores acompanhar as 20 metas e as 254 estratégias que indiquem a efetivação do Plano.

Notamos que o número de matrículas de PcD, vem aumentando constantemente nos últimos anos. Saindo de 465 matrículas no ano de 2008 para 4366 no ano de 2014, o que apresenta um aumento significativo de 900%. Destaca-se que no ano de 2008 tivemos a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que em seu Art. 1º dentre as suas diretrizes objetiva: promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdade fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade.

É importante ressaltar que a Meta 4 do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2010 trata da Educação Especial/Inclusiva quando desta:

Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2010).

O Observatório do PNE relata que não há dados para o monitoramento desta meta uma vez que o indicador mais adequado para o acompanhamento desta seria a taxa de escolarização das crianças e jovens entre 4 e 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede regular de ensino. A taxa de escolarização indica a proporção de pessoas de um grupo etário frequentando a escola em relação ao total da população do mesmo grupo etário. No caso do segmento da população citado acima, a fonte de dados disponível para a medição da parcela de pessoas que estão frequentando a escola é o Censo Escolar de 2003 a 2013, enquanto que a fonte disponível para a medição do total desse segmento da população é o Censo Demográfico, realizado pelo IBGE em 2010. Essas fontes de dados inviabilizam comparações pelo fato de adotarem critérios significativamente diferentes para a caracterização da deficiência. Além disso, o Censo Demográfico não faz nenhuma referência à população com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Conseqüentemente, por enquanto, não é possível construir indicadores precisos para o acompanhamento da Meta 4, tendo em vista que não estão disponíveis ainda fontes de dados fidedignos para esse fim.

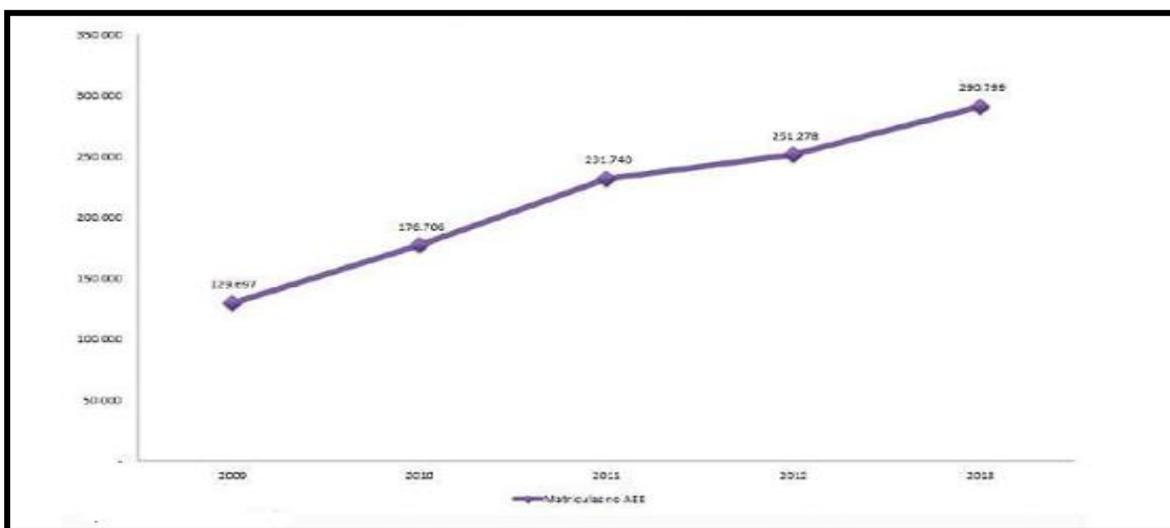
A defesa da cidadania e do direito à educação das PcD é atitude muito recente em nossa sociedade (MAZZOTA, 2005, p. 15). Tal descompasso é sintoma

do descaso histórico em relação ao tema, o que implica em uma não garantia de direitos, bem como em uma invisibilidade de dados possíveis no século XXI dado o desenvolvimento tecnológico atual. Tendo em vista que no ciclo de políticas e na avaliação dessas o monitoramento é parte do processo, verificar quantitativamente os matriculados possibilitaria compreender o processo de inclusão que vai além da inserção dos alunos juntos aos ditos “normais”.

Estudos realizados por Mazzota (2005) mostram que havia uma descrença sobre o processo de escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais. Muitas barreiras foram e ainda precisam ser derrubadas para que esse processo se efetive, porém não podemos negar que houve avanços e que isso refletiu diretamente na prática pedagógica de todos que fazem a Educação, mas, nos permite dizer que há uma necessidade premente de monitoramento e de “conversa” entre os órgãos geradores de dado sobre políticas públicas no Brasil.

Nesse sentido, de mudanças de práticas pedagógicas, trazemos o Gráfico 3, o qual reflete a demanda de matrículas no atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização- AEE.

Gráfico 3: Matrículas no Atendimento Educacional Especializado Complementar ou Suplementar à escolarização (2009-2013)



Fonte: Censo Escolar MEC/INEP, (BRASIL, 2017).

Consideramos no Gráfico 3, o avanço de 44,60% representado em um aumento absoluto de 161.102 nos anos de 2009 a 2013.

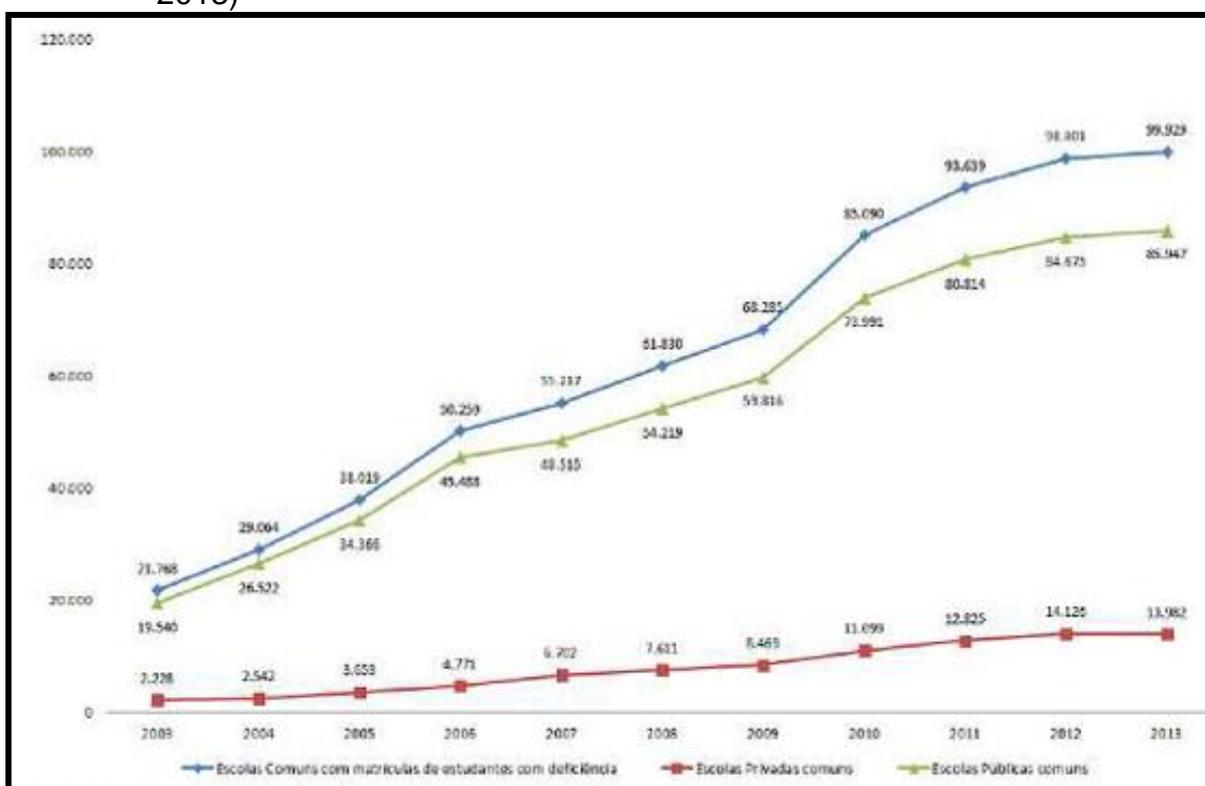
O atendimento educacional especializado (AEE) é um serviço da educação especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de

acessibilidade, que buscam eliminar barreiras tendo em vista a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas (SEESP/MEC, 2008). Essas podem ser ele complementares ou suplementares à formação do estudante, por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

De acordo com Silva (2016, p. 4) além de avançar no reconhecimento e valorização das diferenças é necessário reconhecer e valorizar a multiplicidade de saberes o que envolve a proposição de um currículo, avaliação e práticas vinculadas e/ou condizentes com a realidade dos sujeitos matriculados que são PcD.

Dados do sítio do MEC demonstram, contudo, que a maioria das escolas adequadas com salas de AEE são escolas públicas, as mesmas também concentram o maior número de matrículas de PcD. No Gráfico 4 traz a comparação entre o número de matrículas de estudantes com deficiência nas escolas públicas e privadas.

Gráfico 4: Escolas comuns com matrículas de estudantes com deficiência (2009-2013)

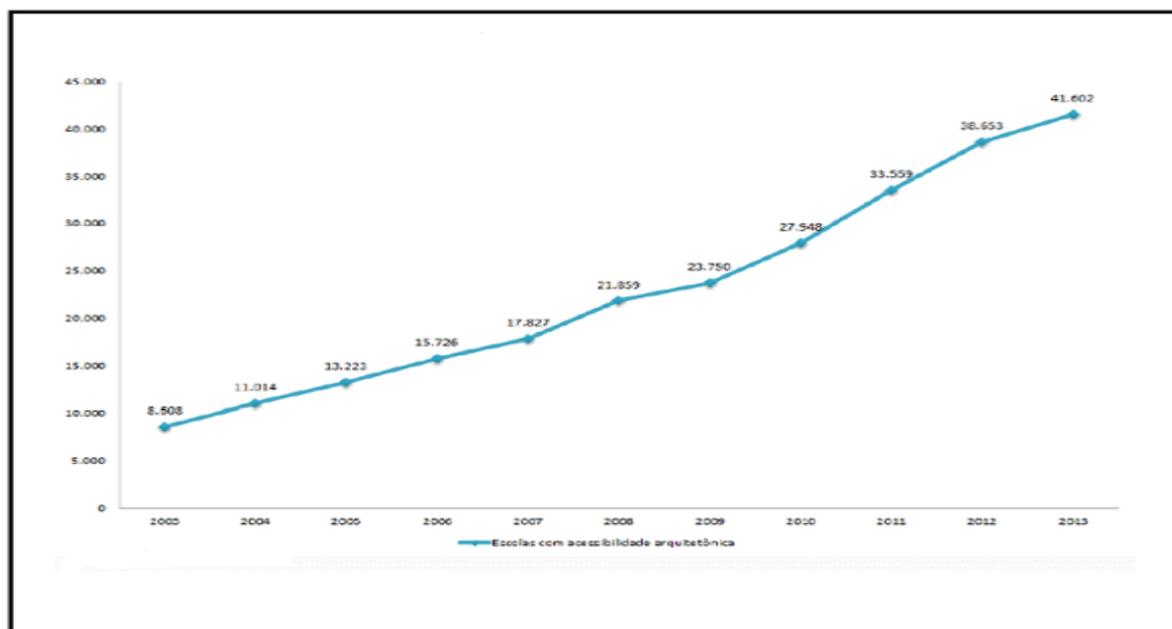


Fonte: Censo Escolar MEC/INEP, (BRASIL, 2017).

O Gráfico 4 sugere que apesar das inúmeras leis que determinam a matrícula sem distinção, percebemos que as instituições privadas apesar de trazerem um aumento expressivo quando comparadas dentro do mesmo grupo 84,065%, saíram de 2.228 matrículas para 12.982 matrículas, ou seja, o equivalente a 11.754 matrículas a mais. Quando este referencial é comparado com os das escolas públicas essa mesma representatividade é inexpressiva. Enquanto a escola privada traz o número de matrículas de 13.982 pessoas com deficiência nas salas regulares no ano de 2013, as escolas públicas registraram o número de 85.947 matrículas de pessoas com deficiência nas suas salas regulares. O que pode ser entendido a luz de Mantoan (2003) e em Silva (2016, p. 5) quando o mesmo reflete que a inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Os indicadores em certa medida provocam “uma crise escolar”, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que por sua vez, mexe com a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade dos alunos. Os alunos da escola inclusiva são outros sujeitos, pois não tem uma identidade fixada em modelos ideais e permanentes (MANTOAN, 2003). Assim, acreditamos que é necessário perceber o sujeito e as suas singularidades para que as escolas sejam reestruturadas e as barreiras que são obstáculos à inclusão sejam eliminadas, sejam essas públicas ou privadas.

Uma vez que estamos falando em obstáculos que dificultam a inclusão, um dos fatores que pode ter possibilitado o acesso das PcD nas escolas, diz respeito à adequação arquitetônica, seja em escolas públicas e/ou privadas que pode ser percebido no Gráfico 5, o qual traz o crescimento das escolas com adequações arquitetônicas.

Gráfico 5: Escolas com acessibilidade arquitetônica(2003- 2013)



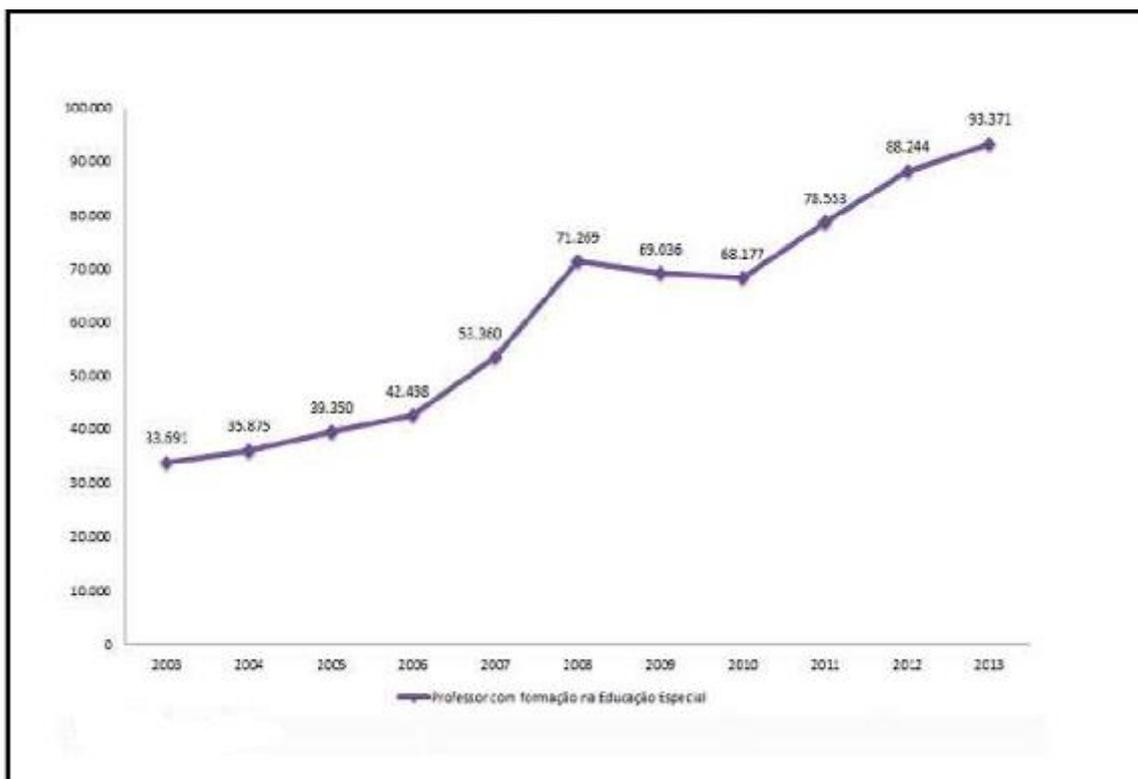
Fonte: Censo Escolar MEC/INEP, (BRASIL, 2017).

No Gráfico 5 apresentamos o número de escolas que dos anos de 2003 a 2013 procuraram se adequar fisicamente para receber alunos com PcD o que resultou no avanço de 79,31% (32.994).

Silva (2014, p. 2) traz que estudos produzidos por Orrico e Fernandes (2012), Cunha (2013), Fernandes (2013) e Bergamo (2009), mostram que as discussões que norteiam os temas da acessibilidade e inclusão vem sendo ampliados, pois sai de uma perspectiva meramente adaptacionista da PcD, para uma que reconhece o sujeito com direitos. Ainda é bastante precária a inclusão e a acessibilidade da PcD, uma vez que vivemos na sociedade atual um Estado Democrático e de Direitos, onde práticas de segregação, de desigualdades devem ser abolidas e junto com elas também as barreiras físicas e emocionais precisam ser derrubadas.

Um dos fatores que também podem ter contribuído para um maior acesso diz respeito à qualificação profissional para receber, atender e ensinar PcD. No Gráfico 6 podemos perceber o avanço no investimento da formação de professores para a educação especial.

Gráfico 6: Professor com Formação na Educação Especial (2003-2013)



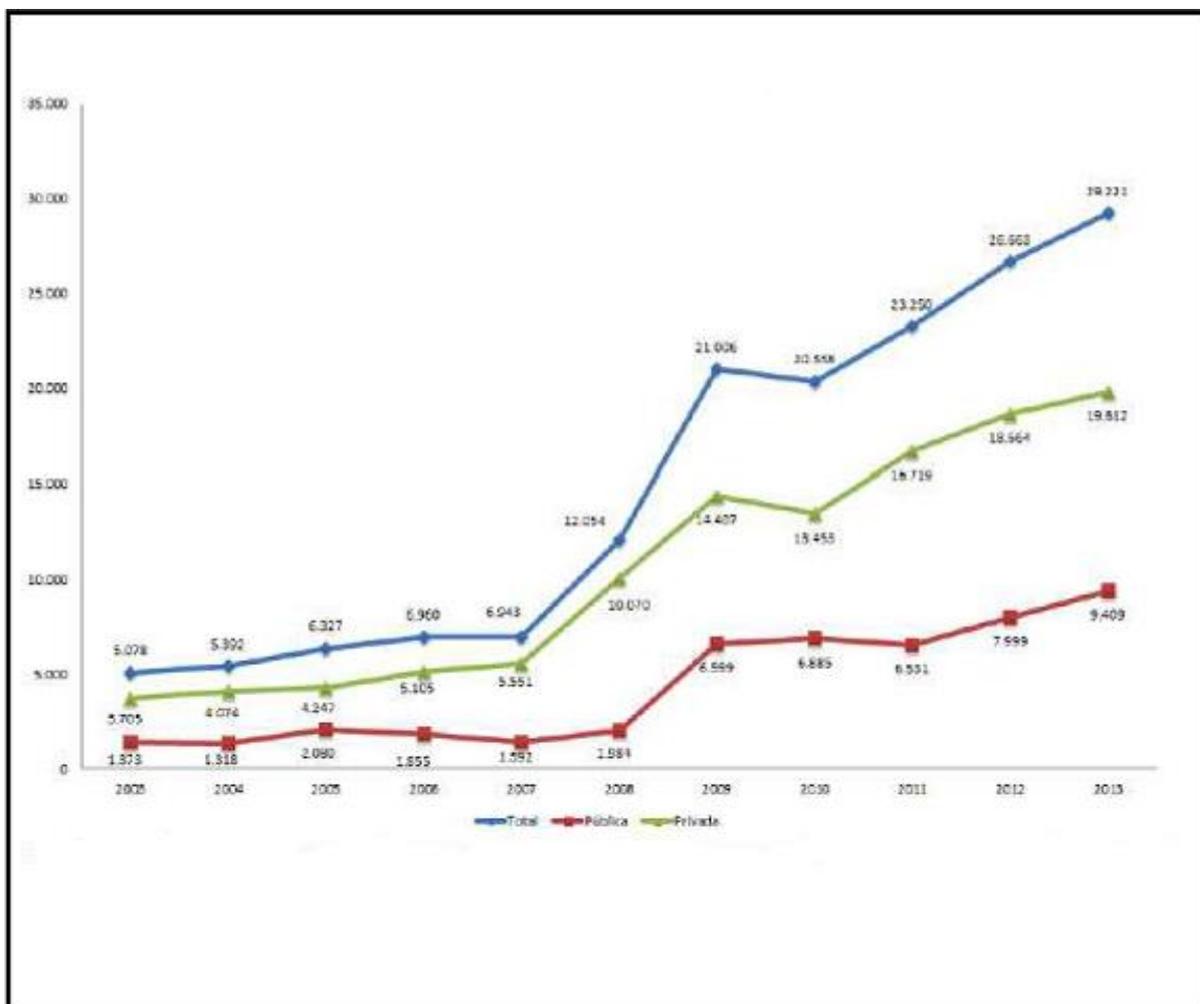
Fonte: Censo Escolar MEC/INEP, (BRASIL, 2017).

Observamos no Gráfico 6 um salto de 33.591 no ano de 2003 para 93.371 no ano de 2013 de professores com formação na educação especial; o que representa um aumento de 64% (59.780). Todavia, não temos dados que nos permitam discutir essa formação na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Brasil.

Observamos que houve na verdade um movimento inverso. Primeiro as PcD adentraram às escolas regulares e aí como não existia preparo algum para lidar com as especificidades, os profissionais da educação, também incentivados pelas efervescentes discussões após a década de 1990 e a partir dos acordos internacionais firmados pelo Brasil e pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) buscaram formação. Isso teve como fator primordial, adequar o sistema educacional de acordo com as necessidades do aluno com deficiência ou não, para que o espaço escolar pudesse ser considerado um espaço primário onde as práticas inclusivas acontecessem no sentido de banir barreiras de estereotipia sobre a PcD e que o ambiente proporcionasse a socialização, construção e compartilhamento dos saberes (SILVA, 2016, p. 5).

A procura por capacitação proporciona um ensino com mais qualidade e incentiva os alunos para galgarem instâncias maiores. Essa é percebida também no aumento do acesso das PcD na educação superior, demonstrado no Gráfico 7.

Gráfico 7: Acesso das Pessoas com Deficiência na Educação Superior (2003-2013)



Fonte: Censo Escolar MEC/INEP, (BRASIL, 2017).

Enquanto na escola de Educação Básica o maior acesso das pessoas com deficiência está nas escolas públicas, no Ensino Superior, conforme demonstrado no Gráfico 7, encontramos um maior número de acesso nas instituições privadas.

Vemos que no ano de 2013 enquanto as instituições públicas de nível superior registraram a matrícula de 9.409 PcD, as instituições privadas registraram 19.812 matrículas. O que mais uma vez esbarra na realidade do Estado Brasileiro, onde o Ensino Superior, que em essência é educação profissional, cuja maior qualidade está nas universidades públicas, as PcD tem menos acesso à essas, considerando-se também que os institutos federais também ofertam Educação Superior. Segundo Chauí (2003) a Universidade é considerada uma instituição social

e precisa, portanto, assumir esse papel na sociedade, objetivando transformações para a concretização de um novo paradigma de inclusão.

Santana (2016, p. 26) traz que além do papel social a Universidade também tem o compromisso de conduzir cada vez mais um processo educacional justo e democrático, de modo a atender a diversidade dos estudantes, podendo assim contribuir de maneira efetiva para a inclusão de diferentes grupos sociais, inclusive das PcD.

Como reflexo do Gráfico 7 vemos que urge a necessidade no Brasil de um processo educacional justo e democrático que preconize a educação de qualidade, laica e gratuita para todos, pois demonstra que as desigualdades escolares não são exclusivas das PcD.

O aumento significativo das PcD na Educação Profissional de nível superior a partir dos anos de 2008 pode estar relacionado ao Programa de Acessibilidade na Educação Superior (INCLUIR), já discutido neste capítulo.

Vale ressaltar que de acordo com os dados fornecidos pelo IBGE no Censo Demográfico de 2010, temos o registro de que a população com deficiência tinha uma representatividade nos anos 2000 de 24.500,256 de PcD, o que equivaleria a 14,5% da população para nos anos de 2010, de 45.606,048 o equivalente a 23,9% da população brasileira.

Ainda de acordo com os dados fornecidos pelo IBGE no Censo Demográfico de 2010, quanto ao nível de escolaridade e instrução das pessoas com deficiência temos que 14,2% dessa população cursaram o Ensino Fundamental, 17,7% o Ensino Médio completo e 6,7% o Ensino Superior completo. O que reflete que as desigualdades escolares mencionadas anteriormente estão presentes na organização da escola da sociedade capitalista, especialmente no que se refere à formação para o trabalho (SILVA, 2011).

A Educação Profissional direcionada à PcD no Brasil é caracterizada por um itinerário restrito ao Ensino Fundamental, articulado aos programas de formação inicial para o trabalho (SILVA, 2011, p.95), demonstrando uma sociedade estratificada onde as classes menos favorecidas possuem acesso restrito, de modo que para os mesmos é pensado apenas o básico. Nesse sentido, a educação profissional seria de suma importância para as PcD, não apenas para inscrever a identidade do sujeito enquanto identificação social, mas, sobretudo para transpor barreiras impostas por uma classe burguesa que as ignora.

Na tentativa de observar essa demanda da PcD em transpor as barreiras impostas, como acima mencionado, investigamos o acesso dos mesmos a Educação Superior. Assim, com base nos dados do Censo Escolar da Educação Superior do INEP, no período de 2013 a 2015, podemos observar a evolução da matrícula de PcD no Ensino Superior, conforme exposto no Quadro 06.

Quadro 6: Matrículas de PcD na Educação Profissional (2013- 2015)

Ano	Organização Acadêmica	Total	Categoria Administrativa				
			Pública				Privada
			Total	Federal	Estadual	Municipal	
2013	Total	7.305.977	1.932.527	1.137.851	604.517	190.159	5.373.450
	Universidade	3.898.880	1.655.293	1.015.868	527.390	112.035	2.243.587
	Centro Universitário	1.154.863	25.692	-	1.715	23.977	1.129.171
	Faculdade	2.131.827	131.135	1.576	75.412	54.147	2.000.692
	IF e Cefet	120.407	120.407	120.407	n.a.	n.a.	n.a.
2014	Total	7.828.013	1.961.002	1.180.068	615.849	165.085	5.867.011
	Universidade	4.167.059	1.678.706	1.046.467	546.086	86.153	2.488.353
	Centro Universitário	1.293.795	27.094	-	1.793	25.301	1.266.701
	Faculdade	2.235.197	123.240	1.639	67.970	53.631	2.111.957
	IF e Cefet	131.962	131.962	131.962	n.a.	n.a.	n.a.
2015	Total	8.027.297	1.952.145	1.214.635	618.633	118.877	6.075.152
	Universidade	4.273.155	1.663.222	1.068.101	545.485	49.636	2.609.933
	Centro Universitário	1.357.802	18.844	-	1.570	17.274	1.338.958
	Faculdade	2.251.464	125.203	1.658	71.578	51.967	2.126.261
	IF e Cefet	144.876	144.876	144.876	n.a.	n.a.	n.a.

Fonte: Elaborada por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Superior. (BRASIL, 2017).

Nota: n.a.corresponde a "não se aplica"

Observamos, assim, significativos avanços no quantitativo de matrículas de PcD no Ensino Superior e tal situação decorre das conquistas advindas da promulgação de leis e normatizações que preveem direitos. Contudo, as principais formas de acesso a que as PcD estão submetidas ao se matricularem no Ensino Superior ocorrem na esfera privada. Isso pode afetar a permanência nessas instituições e a conclusão dos cursos a que se propuseram, pois além de terem que enfrentar dificuldades com a burocracia há os problemas econômicos posto que são cursos pagos.

Além disso, a Educação Profissional alcançada com um curso superior aponta para autonomia e emancipação dos sujeitos e poderia ser um caminho para permitir às PcD fazer opções existenciais conforme sua formação. Vale mencionar que, embora, o conceito de Educação Profissional estruture-se e seja reproduzido com base no cenário de imposições das relações de trabalho no mundo capitalista, faz-se necessário defender uma concepção que não fortaleça a alienação do trabalhador. Desse modo, no processo formativo a integração entre pensar e fazer seria unificado pela mediação dos conhecimentos produzidos socialmente. (OLIVEIRA, 2012). Seria, então, a possibilidade de realização dessa formação para o trabalho sob a ótica da inclusão, tendo como princípio o desenvolvimento pleno do educando, bem como o preparo para o exercício da cidadania e sua formação para o trabalho. (BRASIL, 1996).

O Quadro 7 apresenta o número de matrículas de PcD na Educação Profissional no ano de 2006.¹⁵

Quadro 7 : Matrículas de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais na Educação Profissional no Brasil-2006.

Matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais	Educação profissional (básico)	Educação profissional técnica
Matrículas em classes e escolas exclusivamente especializadas	Total 46.692	1.802
	Pública 6.681	103
	Privada 40.011	1.699
Matrícula em classe comum com ou sem apoio pedagógico	Total 257	160
	Pública 248	75
	Privada 09	85
Total	Total 46.949	1.962
	Pública 6.929	103
	Privada 40.020	1.699

Fonte: Censo Escolar MEC/SEESP, (Brasil,2007)

A diferença significativa entre os matriculados na educação profissional básica para a educação profissional técnica, mesmo em um período de significativos avanços e conquistas para educandos com necessidades especiais nos anos de 2006, após os acordos internacionais firmados na década de 1990 dos quais o Brasil tornou-se signatário, já citados nessa pesquisa, como Declaração de Salamanca (1994), Declaração de Copenhague (1995), Movimento Educação Para Todos (1990); não foram suficientes para incentivar a continuidade de estudos de PcD na Educação Superior, mesmo após a implementação de Programas que se

¹⁵ Não foi encontrado registro com os mesmos dados em outros anos, para que pudéssemos fazer um comparativo, contudo achamos de suma relevância trazer o ano em pauta.

propunham a contribuir para o seu acesso e a permanência como o TEC NEP (2000).

De acordo com Alencar (2015, p. 5) é importante destacar que além da Ação TEC NEP, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, Viver sem Limites, tiveram atuação como Programas que proporcionaram a inclusão dessas pessoas à Educação Profissional, mas em nível de Formação Inicial e Continuada, não possibilitando, portanto, a integração entre cultura, ciência, trabalho e tecnologia como a proposta do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Conforme Moura (2014), é necessário,

Que a formação proporcionada ultrapasse limites exigidos pela lógica da empresa capitalista no atual contexto de hegemonia neoliberal. Isso significa contribuir para que os formandos alcancem autonomia e emancipação, de modo que possam atuar na perspectiva da transformação social orientada ao atendimento dos interesses e necessidades de classes trabalhadoras. (MOURA, 2014, p. 78 *apud* Alencar, 2017, p. 5)

3.3.1. Desvelando indicadores sociais de PcD no Brasil

De acordo com a Secretaria Especial dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD), através da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, é importante considerar que as pessoas com deficiências são, antes de tudo, PESSOAS. Pessoas como quaisquer outras com protagonismo, peculiaridades, contradições e singularidades. Pessoas que lutam por seus direitos, que valorizam o respeito pela dignidade, pela autonomia individual, pela plena e efetiva participação e inclusão na sociedade e pela igualdade de oportunidades, evidenciando, portanto, que a deficiência é apenas mais uma característica da condição humana (Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, 2008).

Na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CPDP) foi adotada pela Assembléia Geral por meio da Resolução nº 61, de 13 de dezembro de 2006 e entrou em vigor em 3 de maio de 2008. A Convenção se tornou o primeiro tratado internacional de direitos humanos.

O Brasil também ratificou o Protocolo Facultativo desta Convenção, comprometendo-se com metas de inclusão de PcD. O documento foi o primeiro que obteve equivalência de Emenda Constitucional, por valorizar a atuação conjunta entre sociedade civil e governo, em um esforço democrático e possível. Assim, o país é monitorado pelos resultados que apresenta nas Conferências dos Estados

Partes da CPDP. Nesse sentido, através do monitoramento periódico, busca avançar na consolidação diária dos direitos humanos, objetivando defender e garantir condições de vida com dignidade a todas as pessoas que apresentam alguma deficiência.

A ratificação do Protocolo é um grande avanço, pois permitiu a alteração do modelo médico para o modelo social, o qual esclarece que o fator limitador é o meio em que a pessoa está inserida e não a deficiência em si, remetendo-nos à Classificação Internacional de Funcionalidades (CIF). Tal abordagem deixa claro, que as deficiências não indicam necessariamente a presença de uma doença ou que o indivíduo deva ser considerado doente. Assim, a falta de acesso a bens e serviços deve ser solucionada de forma coletiva e com políticas públicas estruturantes para equiparação das oportunidades.

O modelo biomédico reflete a pessoa com lesão como causadora das barreiras, limitando o discurso à lesão e à patologia do indivíduo, indicando a falta de capacidade da pessoa com deficiência de desenvolver seu potencial por causa do infortúnio do corpo lesionado. Esse discurso mantém a discussão sobre a PcD no campo da cura e de cuidados além de defender a concepção de tutela e assistencialismo.

A deficiência quando analisada sob o modelo social pode se tornar uma condição humana que se entrelaça com qualquer outra, além de ocupar tema de direitos humanos e de desenvolvimento inclusivo sustentável, de interesse público universal. Desse modo, esse modelo visa se constituir como um desafio a mais para que uma pessoa adulta conquiste autonomia e se torne um sujeito de todo e qualquer direito, participando ativamente das decisões de sua comunidade e nação, sendo pré-requisito para se pensar políticas públicas inclusivas e formar novas coalizões intersetoriais.

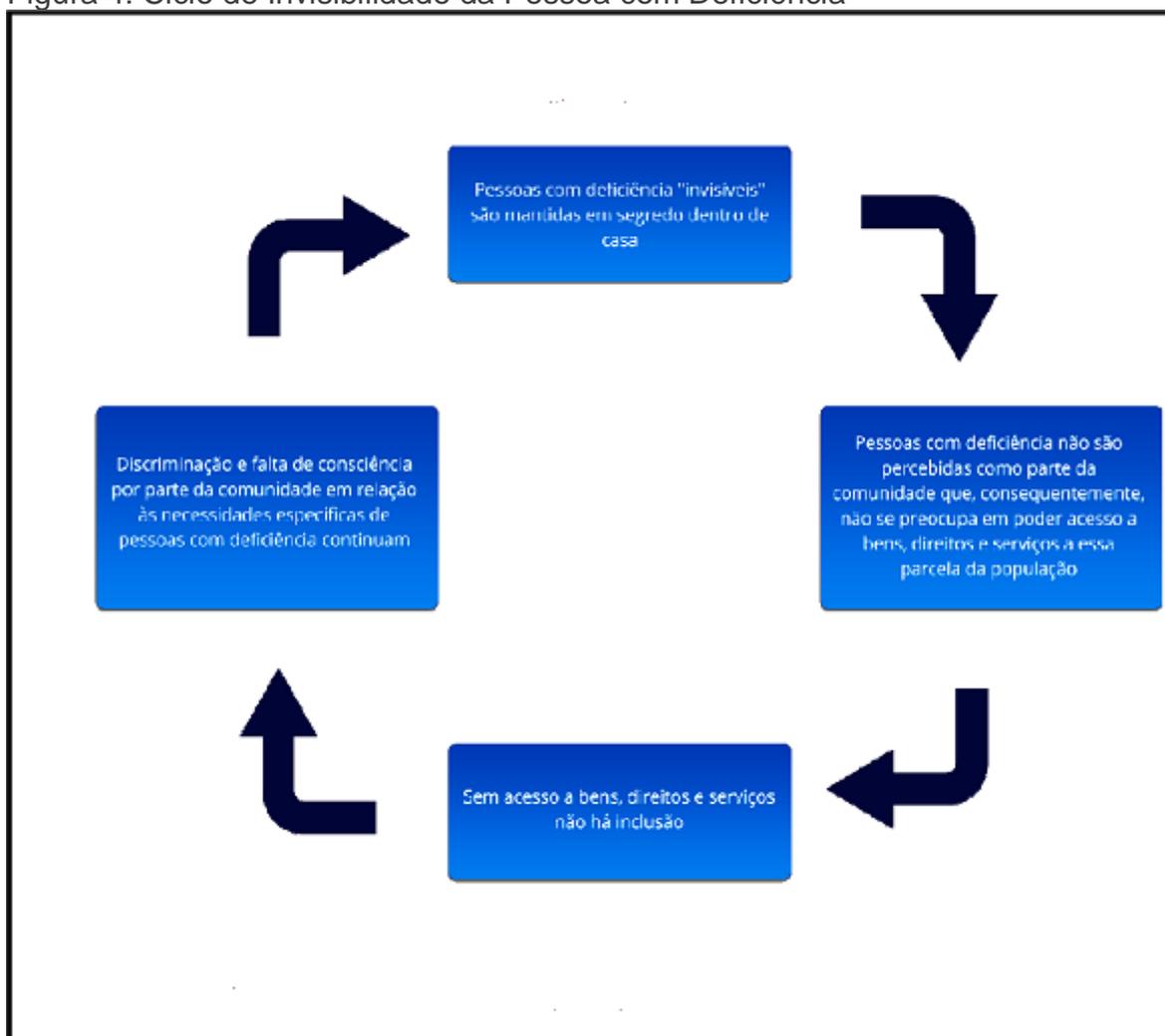
Conforme traz a Escola Nacional de Administração Pública (ENAP) a promoção dos direitos das PcD e com mobilidade reduzida tem sido tema de políticas que buscam valorizar a pessoa como cidadã, respeitando suas características e especificidades, garantindo a universalização de políticas públicas e o respeito às diversidades, sejam elas étnico-raciais, geracionais, de gênero, de pessoas com deficiência ou de qualquer outra natureza. (BRASIL, 2017).

Porém, em 2005, Werneck (2005) registrava o que nomeia como Ciclo da Invisibilidade da PcD, qual seja o movimento de esconder essas pessoas em suas residências. A consequência disto é a não percepção destas pessoas como

membros da comunidade que, em função disso, não requerem o atendimento a bens, direitos e serviços. Essa falta de acesso a bens, direitos e serviços fortalecem a discriminação e a falta de conhecimento sobre as necessidades específicas deste público.

A Figura 4 apresenta o Ciclo de Invisibilidade das PcD.

Figura 4: Ciclo de Invisibilidade da Pessoa com Deficiência



Fonte: Escola Nacional de Administração Pública, 2017.

A falta de aceitação da família e essa tentativa de manter "em segredo" dentro de casa, dificultam às PcD acessarem direitos já constituídos. Como já dito nessa pesquisa, nem sempre a deficiência está atrelada a alguma doença, mas ao fato de requerer cuidados específicos são em sua maioria, taxados como limitados o que promove um círculo de desigualdades com fundamento apenas em preconceitos.

Para Santos (2010):

Se a desigualdade é um fenômeno sócio-histórico, a exclusão é, sobretudo um fenômeno cultural e social, um fenômeno de civilização. Trata-se de um

processo histórico através do qual uma cultura, por via de um discurso de verdade, cria o interdito e o rejeita. Estabelece um limite para além do qual só há transgressão, um lugar que atira para outro lugar a heterotopia, todos os grupos sociais que são atingidos pelo interdito social, sejam eles a delinquência, a orientação sexual a loucura ou o crime. (SANTOS, 2010, p. 280-281).

Nesse sentido, o movimento de não rotular, não estigmatizar, enfrenta um verdadeiro desafio, muitas vezes, dentro da própria casa. E, quando isso ocorre, torna-se mais difícil ainda transpor as barreiras do pré/conceito e a busca por garantia de direitos.

Quando existe a aceitação familiar, existe em sua maioria uma somativa de esforços, que vem diminuir os impactos causados pelo preconceito, bem como ajuda no acesso aos direitos. Como é o caso do BPC na Escola. O acesso ao BPC na escola de acordo com o sítio do Ministério do Desenvolvimento Social (MDS) é feito através de um laudo médico que comprove a deficiência e de uma pesquisa social que situa que aquela família não provê de recursos financeiros para garantir que a criança ou adolescente tenha o acompanhamento necessário para proporcionar o seu desenvolvimento. Vale ressaltar que o Programa BPC na Escola tem como objetivo garantir o acesso e a permanência nesta de crianças e adolescentes com deficiência de 0 a 18 anos. Isso é feito por meio de ações intersetoriais com a participação da União, estados, municípios e do Distrito Federal. É uma iniciativa interministerial, que envolve os Ministérios do Desenvolvimento Social (MDS), da Educação (MEC), da Saúde (MS) e a Secretaria de Direitos Humanos (SDH) (BRASIL, 2011) .

Entre os principais objetivos estão a identificação das barreiras que impedem ou dificultam o acesso e a permanência de crianças e adolescentes com deficiência na escola e o desenvolvimento de ações intersetoriais, envolvendo as políticas de Assistência Social, de Educação, de Saúde e de Direitos Humanos. Para identificar essas barreiras, são aplicados questionários aos beneficiários durante visitas domiciliares. Posteriormente, é realizado o acompanhamento dos beneficiários e de suas famílias pelos técnicos dos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) ¹⁶, e das ações intersetoriais desenvolvidas pelos grupos gestores do Programa (BRASIL, 2011).

¹⁶ Centros de Referência de Assistência Social (CRAS): É a porta de entrada da Assistência Social. É um local público, localizado prioritariamente em áreas de maior vulnerabilidade social, onde são oferecidos os serviços de Assistência Social, com o objetivo de fortalecer a convivência com a família e com a comunidade.

Dentre as ações intersetoriais implementadas pelo Programa BPC na Escola destaca-se o pareamento anual entre os dados do Educacenso¹⁷ (INEP/MEC) e do Cadastro Administrativo do BPC (INSS/DATAPREV/MDS). A fim de observar o número de beneficiários do Programa BPC na Escola, conforme trazemos no Quadro 8.

Quadro 8: Trajetória histórica dos Pareamentos Educacenso e BPC (2015-2016)

ANO	TOTAL	FORA DA ESCOLA	MATRICULADOS NA ESCOLA	% NA ESCOLA
2013	489.347	179.211	310.136	63,4
2014	515.585	186.048	329.537	63,9
2015	544.788	213.949	330.839	60,7
2016	505.091	187.743	317.348	62,8

Fonte: Nota Técnica Conjunta nº 1/2018/DPEE/DTIDTDIE

O Quadro 8 reflete o número de beneficiários do Programa BPC na Escola com idade de 0 a 18 anos. Observamos que dos anos de 2013 a 2016, aproximadamente, 40% dos beneficiários ficaram fora da escola. A referida Nota Técnica de onde foram recolhidos os dados, não especifica as causas dessa evasão.

A Nota Técnica nº 1/2010 por sua vez, traz esse reflexo da evasão por faixa etária, demonstrando que a evasão acontece, principalmente, na faixa etária dos 15 aos 18 anos, idade de adentrar na educação profissional; de assumir uma autonomia e se reafirmar como sujeito na sociedade, mediante um papel profissional a ser aprendido e desempenhado.

¹⁷ Educacenso: é um sistema informatizado de levantamento de dados do Censo Escolar. Ele utiliza ferramentas web na coleta, organização, transmissão e disseminação dos dados censitários, mediante o cruzamento de informações de cinco formulários: Escola, Gestor, Turma, Aluno e Profissional Escolar.

Quadro 9: Pareamento dos dados do Educacenso com o PCB por faixa etária no ano de 2010.

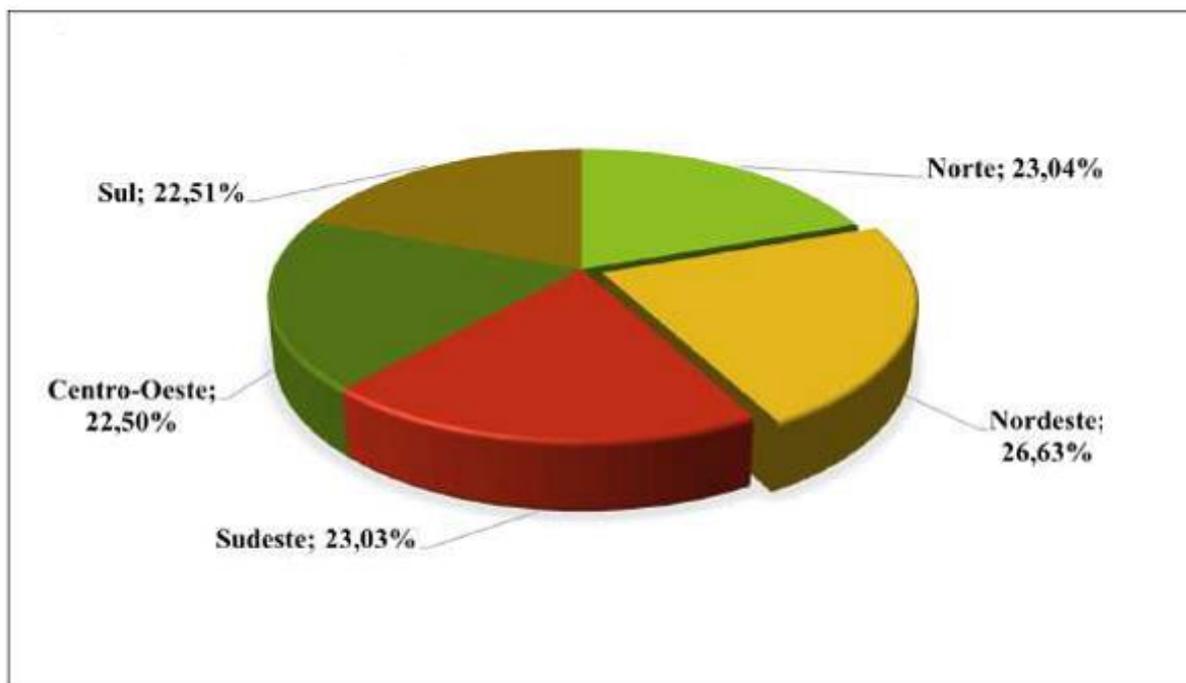
FAIXA ETÁRIA	BENEFICIÁRIOS NA ESCOLA	%	BENEFICIÁRIOS FORA DA ESCOLA	%
0-5 anos	91.422	53,09	80.774	46,91
6-14 anos	132.176	57,58	97.387	42,42
15-18 anos	5.419	16,16	28.120	83,84
Total	229.017	52,61	206.281	47,39

Fonte: Nota Técnica nº 1/2010/Grupo Interministerial

Stainback (1999) informa que a maioria dos alunos com deficiência, proveniente de escolas inclusivas, relatam que para o seu sucesso escolar encontraram nas mesmas uma verdadeira rede de apoio feita para além de seus familiares, professores, colegas etc. O que demonstra que a permanência no ambiente escolar vai além de mudanças físicas. Nesse sentido, é preciso somar políticas efetivas e eficazes às mudanças no trato com o outro ser humano como igual.

O que se percebe é que existem diversos tipos de barreiras enfrentadas pelas PcD dentre essas: a arquitetônica, a urbanística, as de transporte, a tecnológica, as comunicacionais, entre outras, mas, principalmente, atitudinais. O Censo do IBGE (2010) traz que 23,92% representa aproximadamente 45 milhões da população brasileira com algum tipo de deficiência e de acordo com o Gráfico 8 podemos visualizar como as mesmas estão distribuídas nas 5 regiões de nosso país.

Gráfico 8: Pessoas com Deficiência nas Regiões Brasileiras



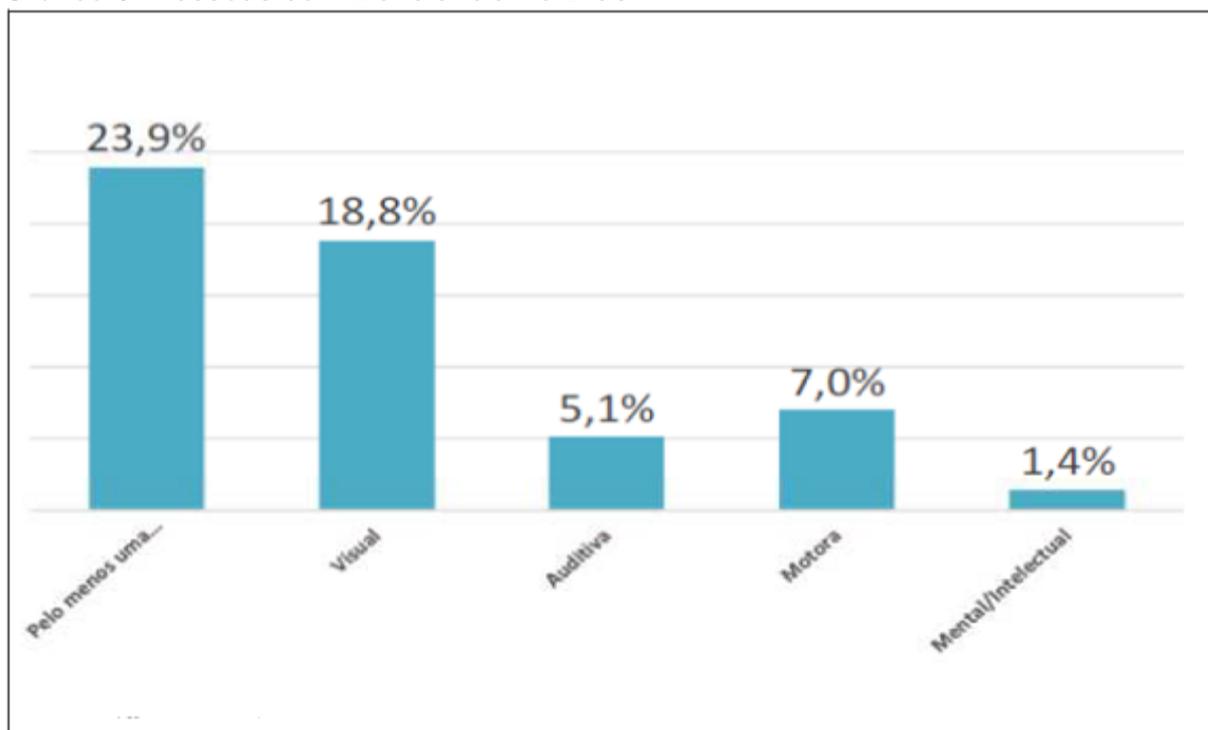
Fonte: IBGE (2010)

No Gráfico 9 se percebe que a região Nordeste, compreende a região do Estado Brasileiro com maior incidência de PcD, tendo uma representatividade de 26,63%, seguindo da Norte 23,04%, Sudeste 23,3%, Sul 22,51% e por último o Centro-Oeste com 22,5%. Apesar da região Nordeste abarcar a maior porcentagem, observamos que no Brasil, o percentual é distribuído quase que igualmente. O que clama a efetividade de políticas públicas que permitam igual acesso não apenas a educação, como estamos dando ênfase, mas, também ao lazer, ao convívio social, saúde, moradia, meios de transporte, todas as políticas que contribuam para uma vida justa e digna para que se retire a PcD da invisibilidade e marginalidade que a sociedade tem imposto.

Nessa perspectiva, Stainback (1999, p. 43) mostra que a filosofia e as práticas segregacionistas do passado tiveram efeitos prejudiciais às PcD, às escolas e à sociedade em geral. A ideia de que poderiam ser ajudadas em ambientes segregados alijadas do resto da sociedade, fortaleceu os estigmas sociais e a rejeição.

Quando observamos os indicadores de PcD por tipos de deficiência, encontramos o panorama explicitado no Gráfico 09.

Gráfico 9: Pessoas com Deficiência no Brasil



Fonte: Cartilha do censo IBGE 2010 Pessoas com Deficiência

Diante desses dados, consideramos a necessidade da efetivação de políticas públicas para PcD, pois seguindo os estudos de Feminella (2018) verificamos a emergência de pensar a acessibilidade das PcD em três vertentes:

- a) como Princípio uma vez que determina que as concepções de todos os espaços e formatos de produtos e serviços permitam que os cidadãos com deficiência possam ser usuários legítimos e dignos.
- b) como Direito deve ser promovido para atender à coletividade garantindo o acesso a todos os cidadãos, incluindo o endereçamento específico às questões peculiares das pessoas com deficiência, com vistas a oferecer o máximo de autonomia, segurança e conforto possíveis para quem dele usufrui, com dignidade.
- c) como Garantia é também um direito a ter direitos, uma garantia de aplicação transversal, fundamental para o alcance dos demais direitos.

Segundo Oliveira, Cavalli e Guidugli (2017) os indicadores são de suma importância na formulação de políticas públicas para as pessoas com deficiência, uma vez que possibilitam observar a disparidade regional, bem como a distribuição de renda desigual que, associadas produzem sob a forma de pobreza algumas das mais importantes causas de deficiências.

Feminella (2018) traz ainda que os indicadores também mostram que o grupo das pessoas com deficiência não é homogêneo, são crianças, jovens, adultos e idosos, homens, mulheres, negros, brancos, amarelos, pardos e indígenas, pertencentes a segmentos sociais e econômicos diversos, que possuem valores culturais distintos e habitam as várias regiões geográficas deste país.

Todo esse panorama, de acordo com Oliveira, Cavalli e Guidugli (2017) indica que um dos grandes desafios colocados às políticas públicas é o de buscar acelerar os mecanismos de convergência das políticas de atendimento às PcD, pois é uma questão multidisciplinar uma vez que, sem acesso ao transporte não conseguem chegar à escola, sem acesso a escola na qual devem contar com professores capacitados e materiais adequados e adaptados, não conseguem obter qualificação necessária para concorrer a um posto de trabalho. Porém, como vimos nas políticas desenvolvidas pela SECADI as mesmas foram pensadas de maneira que devem funcionar conjuntamente para atender as especificidades da PcD.

No entanto, vimos nas análises empreendidas que as práticas segregacionistas do passado dificultam as práticas inclusivas do presente, pois algumas atitudes ainda que excludentes, são “normalizadas” pela repetição da prática, o que requer que as três vertentes trazidas por Feminella (2018) princípio, direito e garantia, compreenda um verdadeiro exercício diário da sociedade como um todo e do Estado como seu regulamentador. É necessário pensar que a formação humana apesar de depender de modificações e adaptações para iguais acessos, a mesma vai além dos muros da escola. E, se quisermos incentivar o acesso e permanência das PcD na Educação Profissional é necessário além do fim de práticas excludentes, pensar uma formação humana integral.

Vimos nessa pesquisa que, a maior incidência de evasão de PcD se inicia ao atingir o Ensino Médio. Sendo assim, é preciso pensar em mudanças efetivas e que tragam a concepção de Ramos (2014, p. 85) de que a Educação Profissional não é meramente ensinar a fazer e preparar para o mercado de trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas sócioprodutivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, para habilitar as pessoas e entre essas as PcD, para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar nelas o sentido ontológico do trabalho para a vida (VIGOTSKI, 2003).

A garantia do direito das pessoas com deficiência na educação profissional no Brasil, passa pela compreensão do que seja educação especial, para Mazzota,

[...] a educação especial é definida como a modalidade de ensino que se caracteriza por um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal dos educandos que apresentem necessidades educacionais muito diferentes da maioria das crianças e jovens. (MAZZOTA, 2011, p. 11).

Embora, haja muitos avanços no plano jurídico referentes ao acesso aos direitos pelas PcD nas últimas décadas, principalmente a partir da Convenção da Organização das Organizações das Nações Unidas (ONU) sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2008), o debate acerca da inclusão ainda carece de avanços na gestão pública. São poucas as informações e análises consolidadas a respeito da inclusão funcional de servidores com deficiência, embora, há mais de duas décadas exista a previsão legal de reserva de vagas para este segmento em concursos de efetivação em cargos e empregos públicos.

Além da inclusão pela via de concursos públicos, a presença de PcD nas instituições públicas tem ocorrido pela forma de contratação de organizações da sociedade civil que atuam na promoção de direitos dessas pessoas para prestação de serviços em caráter temporário. Um exemplo de experiência deste gênero ocorre entre a Associação de Centro de Treinamento de Educação Física Especial (Cetefe) e instituições públicas federais que empregam cerca de 450 PcD acima de 16 anos para atuarem na digitalização de documentos.

Outras formas de inclusão pelo trabalho na Administração Pública ocorrem pela observância do percentual legal de vagas reservadas às PcD nas empresas prestadoras de serviços contratadas por estas instituições, conforme estabelecido na Lei nº 8.213, de 1991. Atualmente, há também a reserva de 10% das vagas de estágio para estudantes com deficiência, em cumprimento à Lei nº 11.788/2008.

Contudo, apesar de muitos direitos e previsões legais e de as PcD estarem a cada dia mais presentes no cotidiano do serviço público, ainda estão “invisíveis” enquanto sujeitos de direitos na Educação Profissional do Brasil, e se fizermos a relação da população com PcD e as que estão fora da escola e do mundo do trabalho veremos que essa invisibilidade inviabiliza a gestão de políticas públicas em bases técnicas e situadas socialmente.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade. (Art. 1º Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948)

Iniciamos esta dissertação apresentando os principais marcos legais direcionados às PcD, bem como os acordos e metas internacionais, que orientam as políticas nacionais o que nos possibilitou compreender que o percurso da educação profissional para essas pessoas são imbricados nas políticas públicas de Educação Básica e da Educação Superior.

Vimos que esses marcos legais norteiam as concepções adotadas na prática, uma vez que, esses são considerados como regulamentações dessas políticas e se constituem em instrumentos que de alguma maneira sistematizam e as materializam, ora como ações estatais, ora como particulares.

Prosseguindo, trouxemos a estruturação metodológica da pesquisa mostrando como a conduzimos por meio de uma abordagem qualitativa e quantitativa além da pesquisa documental e a pesquisa na *internet*, tendo como fundamento o materialismo histórico dialético para interpretações de como se estruturou a história das políticas públicas para PcD, sobretudo, no recorte do enfoque educacional.

Na busca por entender como as políticas e a legislação direcionadas às PcD em termos de formação para o trabalho foi se conformando no Brasil, fizemos um levantamento histórico, o que permitiu entrar em contato com políticas, programas e ações que permitiram perceber que essas são precariamente monitoradas e avaliadas e sofrem constante descontinuidade, demonstrando que no Brasil temos muita política de governo e pouca política de Estado. Essa descontinuidade nos fez perceber que as políticas educacionais voltadas às PcD sempre ocuparam um enfoque assistencialista distinta da educação voltada para os sujeitos ditos “normais” e que apesar do avanço em direção ao paradigma de inclusão os indicadores denotam que as PcD ainda estão distante de atingirem um patamar aceitável de formação para o trabalho, notadamente, pela quantidade de PcD que não tem acesso à Educação Superior.

Avançando nossos estudos, observamos as legislações e as políticas que foram instituídas no Brasil para garantir às PcD o acesso à educação profissional a partir dos acordos internacionais firmados pelo país a partir de 1990, como a Convenção da Educação para Todos (1990), a Convenção de Salamanca (1994), a

Convenção de Copenhague (1995), e ainda a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (2008) as quais contribuíram para pressionar que o Estado Brasileiro se adequasse e efetivasse mudanças exigidas nesses acordos. Por mais que sejam feitos relatórios de monitoramento, a efetivação plena desses acordos ainda compreende uma realidade bastante distante para as PcD e freqüentemente esbarram em entraves e retrocessos a exemplo da Ação da SECADI/MEC: Principais Indicadores da Educação de Pessoas com Deficiência de 2015.

Percebemos ao longo dessa pesquisa, que por mais que encontremos três momentos históricos de avanços que marcam a educação pelos paradigmas da segregação, da integração e da inclusão, nos dias atuais há políticas que ainda se pautam nos dois primeiros paradigmas tidos como ultrapassados o da segregação e da integração, tornando-os presentes em nas práticas ditas de inclusão o que gera uma intersecção entre esses paradigmas.

A intersecção que permeia a educação profissional para PcD uma vez que os paradigmas apesar de em determinadas épocas não estarem tão evidentes, na verdade nunca deixaram de existir e influenciar comportamentos estigmatizantes o que ratifica o processo de inclusão, sobretudo, como um exercício atitudinal, que vai além de políticas públicas e aparatos legais, ocorrendo na dialética histórica do movimento da vida. Sendo assim, seria injusto não reconhecermos o papel essencial de legislações como a Lei de Inclusão para se pensar na garantia de direitos às PcD.

Nessa perspectiva, o contato com os marcos legais sobre o direito à educação profissional das PcD no Brasil, permitiu que construíssemos uma trajetória das iniciativas estatais e particulares que tiveram seu início de maneira focalizada para o atendimento a essas pessoas, no período compreendido de 1854 a 1956, verificando que é apenas em 1957 que tais iniciativas vão se espriar em âmbito nacional; quando essas começam a ser exigidas através do cumprimento de leis. Isso vai se tornar mais evidente nos acordos firmados com a Declaração de Copenhague (1994) e a de Salamanca (1995). Essas influenciaram a fomentação do Estatuto da Pessoa com Deficiência que se propõe a assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais para PcD, visando à inclusão social e a garantia do pleno exercício da cidadania por meio da educação e da formação para o trabalho a exemplo do Programa/Ação Tec Nep o que também teve influência da Convenção sobre os Direitos das PcD (2008), a

qual veio endossar a necessidade da construção de um Brasil com acessibilidade sobretudo, na vertente educacional.

Observamos que em alguns momentos houve impedimentos políticos movidos pelo preconceito de que as PcD são incapazes, e esse teve forte influência para que houvesse, na verdade uma rejeição de PcD na escola, contribuindo para o mito de que, uma vez que as classes tivessem apenas alunos normais à instrução não necessitaria de outras modificações ou adaptações que foram assumidas por políticas aqui analisadas como as presentes na SECADI/MEC no período estudado.

Na tentativa de exercer o processo de inclusão a recém extinta SECADI, bem como a SETEC elaboraram programas, políticas e ações com a finalidade de transpor barreiras, permitindo o acesso e a permanência das PcD na escola, acreditando que a partir de iguais oportunidades de acesso e aprendizagem é possibilitada para essas pessoas a garantia de direitos já instituídos.

Percebemos que a Educação Profissional compreende a educação que contribui para a independência financeira e emocional uma vez que possibilita a autonomia e permite que as PcD se inscrevam como sujeitos. Assim, no último momento levantamos dados quantitativos e os indicadores encontrados a respeito da Educação Profissional para as PcD mostraram a efetivação ou não das políticas encontradas nos aparatos legais, mostrando que observar essas são insuficientes para atender as demandas das PcD.

Foi notada uma grande evasão escolar, sobretudo na faixa etária em que se atinge a idade de adentrar na Educação Profissional, ou seja, dos 15 aos 18 anos de idade e a justificativa para a incidência dessa evasão é uma questão para uma futura pesquisa. No entanto as fragilidades que advém da educação básica podem ser um fator que contribui para desestimular a permanência nas instituições educacionais.

Vale destacar que todos esses passos foram estruturados na tentativa analisar as políticas de inclusão e a legislação que regulamenta o direito à educação profissional para as pessoas com deficiência, visando compreender como esse direito fundamental, constante da Constituição de 1988, vem sendo garantido para as PcD, à luz do cumprimento dos acordos internacionais dos quais o Brasil é signatário.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, L.K. Políticas Públicas de Educação Especial e suas Interfaces com Educação Profissional para Pessoas com Deficiência. **Anais do III Colóquio Nacional/Eixo Temático I- Políticas em Educação Profissional** ISSN: 2358-1190. Disponível em: <https://ead.ifrn.edu.br/coloquio/Acessoem> :10 de outubro de 2018.
- ALMEIDA, D. B; TEIXEIRA, R.A.G. Contexto educacional complexo e diverso a partir de uma análise interpretativa dos aspectos legais que subsidiam propostas educativas inclusivas In: **Anais IV EDIPE- Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino**. Goiânia, 201
- AMORIM, E.G. **Saúde Mental de Sujeitos com Deficiência Visual sob a Ótica dos Determinantes Sociais de Saúde**. 110f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Pós- Graduação em Saúde Coletiva,2016.
- ALVES, J.A.L. A Cúpula Mundial sobre o Desenvolvimento Social e os paradoxos de Copenhague. **Revista Brasileira de Política Internacionais**. vol.40 no.1 Brasília Jan./June 1997.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0034-73291997000100006>. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-73291997000100006
Acesso em: 10 de Out.2017
- ARBEX, D. **Holocausto Brasileiro**: vida, genocídio e 60 mil mortos no maior hospício do Brasil. Geração Editorial, São Paulo: SP, 2013, 256p.
- BRASIL. **Lei de nº 4.024 de 20 de Dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm, Acesso em :15 de Out. de 2017
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 29 de maio. 2017.
- BRASIL. Lei 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o **Estatuto da Criança e do Adolescente** e dá outras providências. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em 18 de Nov.17 de 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994. Pelo Fórum Nacional de Educação- Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva Adjunta, 2013.95p. Disponível em:
<http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/educacaobrasileiraindicadoresedesafios.pdf>
.Acesso em: 15 de Jun. de 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na área das Necessidades Educativas Especiais**: Conferência mundial sobre Necessidades Educativas Especiais.Acesso e Qualidade. Salamanca/Espanha, 7-10 de junho de 1994. Disponível em
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 17 de Jun. de 2017.

BRASIL. **Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm. Acesso em 15 de Out. de 2017.

BRASIL. CNE/CEB. **Diretrizes Nacionais de Educação Especial para a Educação Básica. Resolução 02/2001**. Brasília, 11 de setembro de 2001. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/904122/pg-39-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-14-09-2001/pdfView>. Acesso em: 10. Out.2017

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. (CORDE) Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Presidência da República, Brasília, 2007

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008a. BRASIL. SENADO FEDERAL. Decreto Legislativo n. 198, de 13 de junho de 2008 que aprova a Convenção de Guatemala - **Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Brasília.2001. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/801743/pg-4-secao-1-diario-oficialda-uniao-dou-de-15-06-2001/pdfView> Acesso em: 20 de Ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº. 6.571, de 17 de setembro de 2008a**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta ao parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Publicado no DOU em 17 de setembro de 2008. Brasília: 2008a.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 186 de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm. Acesso em 17 de Out. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em 01 de Nov de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial: Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**.

Secretaria de Educação Especial. -Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010. 73p.

BRASIL. **Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em 29 de maio de 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 15 de Out. de 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 18. Nov.2017.

BRASIL. **Ações e programas da Setec/MEC.** Ministério da educação. [S.I]. 2016. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/acoes-e-programas-na-ept>. Acesso em: 29 maio. 2017.

BRASIL. **Código Nacional de Defesa do Portador de Necessidade Especial.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em 12 de Out. de 2015.

BUENO, J. G. S. **Educação Especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente.** São Paulo: EDUC, 1993.

CARLEY, M. **Indicadores Sociais: Teoria e Prática.**Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

CUNHA, A. L. B. M. **O Programa TEC NEP e sua Implementação na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica:** Ressonâncias acadêmicas, limites e desafios. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional,177f:ilColor,2016.Disponível em: http://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/761/ANA%20L%C3%8DDIA_disserta%C3%A7%C3%A3o%20final.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 02. Jan.2017.

CUNHA, A. L. B. M ; SILVA.L.L.S. **A Produção do Conhecimento sobre o Programa TEC NEP nos Programas de Pós Graduação no Brasil 2000-2014.** Anais do III Colóquio Nacional- Eixo Temático I – Políticas em Educação Profissional. Disponível em: <https://ead.ifrn.edu.br/portal/wp-content/uploads/2016/01/Artigo-24.pdf>. Acesso em: 06/02/2019.

CURY, C.R.J. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, v.35, n. 124, p.11-32, jan/abr.2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n124/a0235124.pdf> Acesso em: 26 jan. 2017.

DORNELLES, Rachel Pereira. **Avaliação da Educação Profissional**: um estudo sobre indicadores educacionais específicos. 138f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2011.

ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA. Disponível em: <http://www.andislexia.org.br/Estatuto-da-pessoa-com-deficiencia.pdf> . Acesso em: 30 de out.2017.

FEMINELLA. A.P.; SANTANA E. F. **Promoção de Trabalho Decente para Pessoas com Deficiência no serviço público: a experiência brasileira do Programa de Inclusão na Escola de Administração Pública (Enap)**. Disponível em: <https://inclusao.enap.gov.br/wp-content/uploads/2019/01/20180608-promocao-de-trabalho-decente-para-pessoas-com-deficiencia-no-servico-publico.pdf>. Acesso em 02/02/2019.

FERREIRA, J. R. Escola, educação e sociedade inclusivas. **Temas Sobre Desenvolvimento**. São Paulo, v.7, n. 39, 2007.

FRAGOSO, S.; RECUERO, R. AMARAL, A. **Métodos de pesquisa para internet**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

JANNUZZI, G. S. M. **Considerações sobre uso, abuso e mau uso de indicadores nas políticas públicas municipais**. Revista de Administração Pública, Rio de Janeiro, v. 36, n.1, p.51-72, 2002.

JANNUZZI. **Indicadores Sociais na Avaliação e formulação de Políticas**. Rio de Janeiro, mimeo, 2004

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

JANNUZZI.GARCIA. R. M. C. **Políticas públicas de inclusão**: uma análise no campo da educação especial brasileira. 2004. Tese (Doutorado em Educação). UFSC. Florianópolis, 2004.

GARCIA. R. M. C. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In: BAPTISTA, C.R; CAIADO, K. R. M; e JESUS, D. M. de. (Org.). **Educação especial: diálogo e pluralidade**. 2ª ed. Porto Alegre/RS: Editora Mediação, 2010, p. 11-23.

LIBÂNIO, J.C.O Dualismo Perverso da Escola Pública Brasileira: escola do conhecimento para ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38,n.1, p.13-28,2012. Disponível:

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1517-97022012000100002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em : 15/06/2018.

LIMA, F. J. Ética e inclusão: o *status* da diferença. In: MARTINS, L. A. R. et al. (org.). **Inclusão**: compartilhando saberes. Petrópolis: Vozes, 2006.

LIRA, L.P.A Educação Profissional sob o Olhar do PRONATEC: realidade e contexto no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo- Boituva/SP, Americana,2016. Disponível em: https://unisal.br/wp-content/uploads/2017/04/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Lucivaldo-Paz-de-Lira.pdf . Acesso em 10/02/2019

KUENZER, A.Z. **Exclusão Includente E Inclusão Excludente**: A Nova Forma De Dualidade Estrutural Que Objetiva As Novas Relações Entre Educação E Trabalho. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2009/exclusao_includente_acacia_kuenzer.pdf . Acesso em 11. Nov.2017.

MANICA, L. E.; CALIMAN, G. **Inclusão das pessoas com deficiência na educação profissional e no trabalho**: limites e possibilidades. Jundiaí, Paco Editorial: 2015.

MANTOAN, M.T.E. Ensino inclusivo/educação (de qualidade) para todos. **Revista Integração**. Brasília, nº 20, 1998, p. 29-32.

MANTOAN, M.T.E. **Inclusão Escolar : O que é? Por quê? Como Fazer?** . São Paulo: Moderna, 2003.

MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. 18. ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 2001. Livro I.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**: História e Políticas Públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MEC. **Documento orientador Programa Incluir**: acessibilidade no ensino superior. SECAD/SESU. Brasília, 2013.

MELLO, L.C.**Nise da Silveira**: Caminhos de uma psiquiatra rebelde. 2ed .São Paulo: SP, Automática Edições,20015.368p.

MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribui PINA, L. D. O paradigma da inclusão e a educação moral na sociedade capitalista em crise: repercussões na produção teórica da educação física. **Anais do VI colóquio internacional Marx e Engels** - GT 6 – educação, marxismo e socialismo. 2009.

MOURA, D. H. A relação entre a educação profissional e a educação básica na Conae 2010: possibilidades e limites para a construção do Novo Plano Nacional de Educação. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 875-894, jul./set. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 mar. 2018.

MOURA, D.H.; LIMA, D. L.L.; SILVA, M.R. Politécnic e Formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. v. 20, n.63, out.-dez. 2015. Disponível

em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n63/1413-2478-rbedu-20-63-1057.pdf>. Acesso em 06 de fev. de 2019.

MINAYO, M. C. de S. **Construção de Indicadores Qualitativos para Avaliação de Mudanças**. Revista Brasileira de Educação Médica: RJ. 2009.

MOREIRA NETO, J. G. Sistema de Indicadores Educacionais no Acompanhamento e Avaliação de Políticas Públicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, v.19, n.41, set./dez. 2008 Disponível em:

<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1457/1457.pdf>. Acesso em 10 de out. de 2018.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem Significativa: a teoria e textos complementares**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 1996.

NASCIMENTO, F. C.; FARIA, R. A. Questão da inclusão na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a partir da Ação TEC NEP. In: NASCIMENTO, F. C.; FLORINDO, G. M. F.; SILVA, N. S. (Org.). **Educação profissional e tecnológica inclusiva: um caminho em construção**. Brasília: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, 2013.

NUNES, S.C.T. **O Programa TECNEP : A Educação Profissional na Perspectiva Inclusiva**. Porto Alegre, 2012. Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Educação Especial e Processos Inclusivos. Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/69859>. Acesso em 20 de dez. de 2018.

OBSERVATÓRIO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2010-2020. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br>. Acesso em: 10/02/2018.

OLIVEIRA, I. A. **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

OLIVEIRA, I.A. **Saberes, imaginários e representações na educação especial: a problemática ética da diferença e da exclusão social**. Petrópolis: Vozes, 2004 A.

OLIVEIRA, I. C. de, CAVALLI, V. T., GUIDUGLI, S.T. **Planejamento e Políticas Públicas**, ppp,n.48,jan/jun.2017.

RAMOS, M. **Trabalho, Educação e Correntes Pedagógicas no Brasil: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde**. Rio de Janeiro: EPSJU, UFRJ, 2010.

PAREAMENTO DOS DADOS DO PROGRAMA BPC NA ESCOLA. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=98781-nota-tecnica-conjunta-n-1-2018-dpee-dti-dtdie-pareamento-bpc2014-2016&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192. Acesso em: 22/02/2019.

PAREAMENTO DOS DADOS DO PROGRAMA BPC NA ESCOLA. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/194-secretarias-112877938/secad-educacao->

continuada-223369541/17432-programa-bpc-na-escola-acompanhamento-e-monitoramento. Acesso em: 22 de fev. de 2019.

PROGRAMA DE INCLUSÃO DO ENAP. Disponível em: <https://inclusao.enap.gov.br/o-programa/contexto-2/>. Acesso: em 10 de mar de 2018.

PUCCI, B. **Educação contra a Barbárie: 2007**. Filosofia, Formação e educação: apontamentos e perspectivas: EDUFPA, 119-134, 2008. Disponível em: www.unimep.br. Acesso em: 05 de mar. de 2019.

RECH, J.G. **O caráter humanitário da formação dos sujeitos da educação**

Especial no Instituto Federal de Santa Catarina. 2012. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

RUA, M. das G.; ROMANNI, R. **Para Aprender Políticas Públicas: conceitos e teorias**. Brasília: IGEPP, 2011.

SAMPIERI, H.R.; **Metodologia de Pesquisa**. Tradução: Moraes, D. V; revisão técnica: Garcia, A. G. Q; Silva, D. da; Júlio, M.- 5. Ed.-Porto Alegre: Penso. 2013.

SANTANA, M. Z. **Políticas Públicas de Educação Inclusiva Voltadas para Estudante com Deficiência na Educação Superior: O Caso da Universidade Federal da Paraíba**. Recife, 2016. Tese (Doutorado) Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/18049> . Acesso em 10.12.2018.

SANTOS, B.S. **A Crítica da Razão Indolente: Contra o Desperdício da Experiência**. 2 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2000.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAVIANI, D. O Choque Teórico da Politécnica. **Trabalho, Educação e Saúde**. 2003, vol.1, n.1, pp.131-152. ISSN 1981-7746.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. 2 ed. São Paulo: CENGAGE Learning, 2010.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, C. O. **Uma Escola para Todos: Da Educação Especial à Educação Inclusiva**. II Congresso Internacional de Educação Inclusiva (II CINTEDI) –II Jornada Chilena Brasileira de Educação Inclusiva, Campina Grande-PB. 2016. Disponível em:

https://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/TRABALHO_EV060_MD1_SA6_ID362_13102016145945.pdf. Acesso em: 20 de fev de 2019.

SILVA, E.G. **Programa Escola Acessível: O que Aponta a Realidade Escolar.**

Disponível em:

http://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/Modalidade_1datahora_02_11_2014_15_52_31_idinscrito_257_32871a61dc275d18fea8ed40c0bb4e59.pdf. Acesso em 05 de jun de 2018.

SILVA, E.L. da; Menezes, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de**

dissertação- 4 ed. rev. atual. - Florianópolis: UFSC, 2005. 138p. Disponível em:

http://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/Modalidade_1datahora_02_11_2014_15_52_31_idinscrito_257_32871a61dc275d18fea8ed40c0bb4e59.pdf. Acesso em: 03 de nov. 2018

SILVA, F. N. **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: A**

Implementação do Programa Brasil Profissionalizado em Mossoró RN. – 2016,

156f: il.color. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Programa de Pós Graduação em Educação Profissional, 2015.

SILVA, I. M. A. **Políticas de Educação Profissional para pessoa com deficiência.**

2011 a. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

SILVA, R. H. dos R. **Tendências teórico-filosóficas das teses em educação especial desenvolvidas nos cursos de doutorado em educação e educação física do estado de São Paulo (1985-2009)**, tese de doutorado. FE/UNICAMP, Campinas 2013

SOUZA, M. V. **O Desafio de Garantir o Acesso e Permanência das Pessoas com**

Deficiência na Escola: Uma Análise do Programa BPC na Escola. Brasília- DF,

jun/2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização Gestão Pública) –Escola Nacional de Administração Pública- Enap.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores.** Porto

Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

VIGOSTKI, L. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VIGOSTKI. **Psicologia Pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2003. Disponível em:

<http://www.andislexia.org.br/Estatuto-da-pessoa-com-deficiencia.pdf> . Acesso em: 30 de out.2017.

WERNECK, C. **Manual do Desenvolvimento Inclusivo.** Rio de Janeiro: WVA

Editora, 2005.

WU, X.;RAMESH,M.:HOWLETT M.;FRIETZEN,S.Guia de Políticas Públicas:

Gerenciando Processos;Traduzido por Ricardo Avelar de Souza.- Brasília: Enap, 2014. 160p.