



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

JANETE BENJAMIN

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO PARA O TRABALHO DE
PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ESTADO DO PARÁ-BRASIL**

BELÉM/PA
2020

JANETE BENJAMIN

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO PARA O TRABALHO DE
PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ESTADO DO PARÁ-BRASIL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), do Instituto de Ciências da Educação (ICED), da Universidade Federal do Pará (UFPA), na Linha de Pesquisa Políticas Públicas Educacionais, como requisito parcial para obtenção do título de doutora em educação.

Orientador: Prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva

Co-orientadora: Profa. Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira

BELÉM/PA
2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

B468p Benjamin, JANETE
Políticas Públicas de Formação para o Trabalho de Pessoas com Deficiência no estado do Pará-Brasil / JANETE Benjamin, Gilmar Pereira da Silva Silva . — 2020.
274 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva Silva
Coorientação: Prof^a. Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

1. Trabalho. 2. Educação. 3. Profissionalização. 4. Deficiência. 5. Orientação Profissional. I. Título.

CDD 370

JANETE BENJAMIN

POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO PARA O TRABALHO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ESTADO DO PARÁ-BRASIL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), do Instituto de Ciências da Educação (ICED), da Universidade Federal do Pará (UFPA), na Linha de Pesquisa Políticas Públicas Educacionais, como requisito parcial para obtenção do título de doutora em educação.

Prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva - UFPA/PPGED
Orientador

Profa. Dra. Dalva Valente Guimarães - UFPA/PPGED
Examinadora Interna

Prof. Dr. Damião Bezerra Oliveira- UFPA/PPGED
Examinador Interno

Profa. Dra. Ana Paula Vieira de Souza - UFPA/PPLSA
Examinadora Convidada

Profa. Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira - UEPA/PPGED
Co-orientadora e Examinadora Externa

Profa. Dra. Tania Regina Lobato dos Santos – UEPA/PPGED
Examinadora Externa

Avaliado em 19/02/2020.

Para M^a Rita de Lurdes Benjamin, Gertrudes Santos da Costa, Wagner, Madson Antônio, Esdras, Clarissa Manuelle, Claudio Enzo, Maria Eduarda, Eloise e Edgar
Companheirismo, alegria, parceria, solidariedade e acima de tudo AMOR.

AGRADECIMENTOS

Ao Divino Pai Eterno por me fazer existir e me conceder forças, garra e determinação nessa trajetória de vida, profissional e acadêmica.

À minha família que está comigo em todos os momentos de minha vida, dando-me incentivo, apoio e coragem para que eu possa caminhar.

Aos meus queridos orientadores: professor doutor Gilmar Pereira da Silva e professora doutora Ivanilde Apoluceno de Oliveira que me acompanham desde a especialização, mestrado e doutorado por terem sido muito presentes e parceiros por toda minha trajetória acadêmica.

À Universidade Federal do Pará, ao Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGED e a linha de pesquisa Políticas Públicas Educacionais que me oportunizaram crescer enquanto pessoa humana, profissional, acadêmica e pesquisadora.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas Trabalho e Educação-GEPTE, pelas oportunidades de me fazer crescer enquanto aluna da pós-graduação (mestrado/doutorado) tanto nos estudos temáticos quanto no saber fazer pesquisa numa categoria de análise que para mim era sombria pelo desconhecimento aprofundado da categoria trabalho, a qual hoje é para mim mais um encantamento com o mundo do trabalho que esse grupo através do GT-9 da Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação-ANPED vem se destacando em todo o Brasil.

Ao Núcleo de Estudos e Pesquisas Popular-NEP “Paulo Freire” na pessoa da professora Ivanilde Apoluceno de Oliveira por ter me proporcionado pesquisar Educação Especial no estado do Pará e na Amazônia.

A Universidade do Estado do Pará por ter me liberado parcialmente para estudos, a Secretaria de Estado de Educação-SEDUC por me conceder licença total para cursar uma pós-graduação e a Fundação de Apoio a Pesquisa do Estado do Pará-FAPESP por conceder bolsa para pesquisa durante a pós-graduação.

Aos professores doutores Luiz Marconi Fortes Magalhães¹ e Maria de Jesus Ferreira Fonseca² in memoriam por me incentivarem e me mostrarem as trilhas da pesquisa e que tanto me fizeram sentir o gosto do saber fazer pesquisa da graduação ao doutorado.

Aos sujeitos da pesquisa que se colocaram sempre à disposição para fornecimento de dados documental, entrevistas e observações.

¹ Universidade Federal do Pará.

² Universidade do Estado do Pará.

“Deficiente” é aquele que não consegue modificar a vida, aceitando as imposições de outras pessoas ou da sociedade e que vive, sem ter consciência de que é dono de seu destino.

“Louco” é quem não procura ser feliz com o que possui.

“Cego” é aquele que não vê seu próximo morrer de frio, de fome, de miséria, e só tem olhos para seus míseros problemas e pequenas dores.

“Surdo” é aquele que não tem tempo de ouvir um desabafo de um amigo, ou apelo de um irmão. Pois está sempre apressado para o trabalho e quer garantir seus tostões no fim do mês.

“Mudo” é aquele que não consegue falar o que sente e se esconde por trás da máscara da hipocrisia.

“Paralítico” é quem não consegue andar na direção daqueles que precisam de sua ajuda.

“Diabético” é quem não consegue ser doce.

“Anão” é quem não sabe deixar o amor crescer.

E finalmente, a pior das deficiências é ser miserável, pois:

“Miseráveis” são todos que não conseguem falar com Deus.

Mário Quintana

RESUMO

A tese “Políticas Públicas de Formação para o Trabalho de Pessoas com Deficiência no estado do Pará-Brasil” Objeto: o programa de formação/profissionalização para o trabalho às PcD do governo do estado do Pará em uma unidade especializada da SEDUC-PA. Questão investigativa: *quais os programas de formação para o trabalho, destinados às pessoas com deficiência, ofertados pelo Governo do Estado do Pará-Brasil e sua vinculação com as políticas públicas e educacionais do Estado?* questões norteadoras como hipóteses da pesquisa: De que forma o poder público desenvolve as políticas de formação para o trabalho às Pessoas com Deficiência? Quais os programas de formação para o trabalho, destinados às pessoas com deficiência, ofertados pelo Governo do Estado do Pará? Onde estão localizados e como se caracterizam os programas de formação para o trabalho destinados às PcD? Qual a vinculação dos Programas de formação para o trabalho com as políticas públicas e educacionais do Estado? Como a política de inclusão do Estado do Pará vincula-se com a política nacional brasileira e internacional, entre as quais Cuba e França? Objetivo: verificar quais os programas de formação para o trabalho, destinados às pessoas com deficiência, ofertados pelo Governo do Estado do Pará e sua vinculação com as políticas públicas e educacionais do Estado. Aprofundamento do método no Materialismo Histórico Dialético-MHD, enfoque qualitativo do tipo estudo de caso. Método fundamentado em: Chizzotti (2010), Lüdke e André (1986), Marx e Engels (1982), Neto (2011). Análise dos dados em Bakhtin por Brait (2012) no discurso: polifonia, dialogismo, ideologia e intertextualidade. Categorias de análise aprofundadas em Cury (1989): contradição, totalidade, mediação, reprodução e hegemonia. Instrumento para a coleta dos dados: um roteiro de entrevista semiestruturada. Aspecto valorativo em Marconi e Lakatos (2011): Viabilidade, relevância, novidade, exequibilidade e oportunidade. Delimitação do estudo parte do Estado como política. Resultados: compromisso do poder público com as políticas neoliberais ao reduzir os direitos à educação de PcD e a retirada do Estado com as políticas sociais fazem a filantropia assumir sem recursos o papel do Estado. Redução das políticas do Estado, fazem funcionários entrarem com a “coparticipação” financeira para garantir as oficinas profissionalizantes existentes. Conclusão: As PcD são excluídas dos programas de profissionalização por pertencer a uma classe pobre, por falta de políticas públicas eficientes, recursos pedagógicos inadequados.

Palavras-chave: Trabalho. Educação. Profissionalização. Deficiência. Orientação profissional.

ABSTRACT

The research "Public Policies for Training for the Work of People with Disabilities of the Government of Pará-Brazil" Object: the training/professionalization program for work to the PcD of the government of the state of Para, in a specialized SEDUC-PA unit. Investigative question: what are the training programs for the work, destined to the PcDs, offered by the Government of Para-Brazil and its link with the public and educational policies of the State. Hypotheses of the research: How does the government develop training policies for working to PcDs? What work training programmes, intended for PcDs, offered by the State? Where are they located and how are work training programs for PwD characterized? What is the link between training programs for work and public and educational policies of the State? How is the State of Para's inclusion policy linked to Brazilian and international national politics, including Cuba and France? Objective: to verify which training programs for work, destined to PcD, offered by the Government of Para and their link with the public and educational policies of the State. Deepening of the method in Dialectic Historical Materialism-MHD, qualitative focus of the case study type. Method based on: Chizzotti (2010), Lüdke and André (1986), Marx and Engels (1982), Neto (2011). Analysis of data in Bakhtin by Brait (2012) in the discourse: polyphony, dialogism, ideology and intertextuality. In-depth analysis categories in Cury (1989): contradiction, totality, mediation, reproduction and hegemony. Instrument for data collection: a semi-structured interview script. Valuation aspect in Marconi and Lakatos (2011): Feasibility, relevance, novelty, feasibility and opportunity. Delimitation of the study starts from the State as a policy. Results: the government's commitment to neoliberal policies in reducing the rights to PcD education and the withdrawal of the State with social policies make philanthropy assume the State's role without resources. Reduction of State policies, they make employees enter the financial "co-participation" to guarantee the existing professionalizing workshops. Conclusion: PcDs are excluded from professionalization programs because they belong to a poor class, due to a lack of efficient public policies, inadequate pedagogical resources and little education.

Keywords: Work. Education. Professionalization. Deficiency. Professional orientation.

RESUMEN

La investigación “Políticas públicas de capacitación para el trabajo de personas con discapacidad del gobierno de Pará-Brasil” Objeto: el programa de capacitación / profesionalización para el trabajo de PcD del gobierno del Estado de Pará en una unidad especializada de SEDUC-PA. Pregunta de investigación: ¿cuáles son los programas de capacitación para el trabajo, dirigidos a personas con discapacidad, ofrecidos por el Gobierno del Estado de Pará-Brasil y su vínculo con las políticas públicas y educativas del Estado? preguntas orientadoras como hipótesis de investigación: ¿Cómo desarrolla el gobierno las políticas de capacitación para personas con discapacidad? ¿Qué programas de capacitación laboral para personas con discapacidades ofrece el gobierno del estado de Pará? ¿Dónde están ubicados y cómo se caracterizan los programas de capacitación direccionados a las personas con PcD? ¿Cuál es el vínculo entre los programas de capacitación para el trabajo y las políticas públicas y educativas del Estado? ¿Cómo se vincula la política de inclusión del Estado de Pará con la política nacional brasileña e internacional, incluso Cuba y Francia? Objetivo: verificar qué programas de capacitación para el trabajo, destinados a personas con discapacidad, ofrecidos por el Gobierno del Estado de Pará y su vínculo con las políticas públicas y educativas del Estado. Profundización del método en Materialismo histórico dialéctico-MHD, enfoque cualitativo del tipo de estudio de caso. Método basado en: Chizzotti (2010), Lüdke y André (1986), Marx y Engels (1982), Neto (2011). Análisis de datos en Bakhtin por Brait (2012) en el discurso: polifonía, dialogismo, ideología e intertextualidad. Categorías de análisis en profundidad en Cury (1989): contradicción, totalidad, mediación, reproducción y hegemonía. Instrumento para la recolección de datos: un guión de entrevista semiestructurada. Aspecto de valoración en Marconi y Lakatos (2011): Viabilidad, relevancia, novedad, viabilidad y oportunidad. La delimitación del estudio parte del Estado como política. Resultados: El compromiso del poder público con las políticas neoliberales en la reducción de los derechos a la educación para las personas con discapacidad y el retiro del estado con las políticas sociales hacen que la filantropía asuma el papel del estado sin recursos. Reducción de las políticas estatales, hacen que los empleados entren en la "coparticipación" financiera para garantizar los talleres de profesionalización existentes. Conclusión: las PcD están excluidas de los programas de profesionalización porque pertenecen a una clase pobre, por falta de políticas públicas eficientes, recursos educativos inadecuados.

Palabras clave: trabajo. Educación. Profesionalización. Discapacidad Orientación profesional.

RÉSUMÉ

La recherche « Politiques publiques de formation pour le travail des personnes handicapées du gouvernement de Pará-Bésil » Objet d'étude : le programme de formation / professionnalisation du travail des PcD du gouvernement de l'État de Pará dans une unité spécialisée du SEDUC-PA. Question d'enquête : quels sont les programmes de formation à l'emploi, destinés aux personnes handicapées, offerts par le gouvernement de Pará-Bésil et leur lien avec les politiques publiques et éducatives de l'État ? hypothèses de recherche : comment les pouvoirs publics élaborent-ils des politiques de formation pour le travail des personnes handicapées ? Quels programmes de formation professionnelle, sont destinés aux personnes handicapées, offerts par le gouvernement de Pará ? Où sont-ils situés et comment se caractérise les programmes de formation de travail destiné aux personnes handicapées ? Quel est le lien entre les programmes de formation de travail et les politiques publiques et éducatives de l'État ? Comment la politique d'inclusion de l'État du Pará est-elle liée à la politique nationale brésilienne et internationale, dont le Cuba et la France ? Objectif : vérifier quels programmes de formation pour le travail, destinés aux personnes handicapées, offerts par le gouvernement de Pará et leur lien avec les politiques publiques et éducatives de l'État. Approfondissement de la méthode en Dialectic Historical Materialism-MHD, focus qualitatif du type étude de cas. Méthode basée sur : Chizzotti (2010), Lüdke et André (1986), Marx et Engels (1982), Neto (2011). Analyse des données de Bakhtin par Brait (2012) dans le discours : polyphonie, dialogisme, idéologie et intertextualité. Catégories d'analyse approfondie dans Cury (1989) : contradiction, totalité, médiation, reproduction et hégémonie. Instrument de collecte de données : un script d'entrevue semi-structuré. Aspect de valorisation dans Marconi et Lakatos (2011) : Faisabilité, pertinence, nouveauté, et opportunité. La délimitation de l'étude part de l'État comme politique. Résultats : l'engagement du gouvernement dans les politiques néolibérales de réduction des droits à l'éducation aux personnes handicapées et le retrait de l'État par des politiques sociales font que la philanthropie assume le rôle de l'État sans ressources. Réduction des politiques de l'État, font que les salariés entre dans la «co-participation» financière pour garantir les ateliers de professionnalisation existants. Conclusion : les personnes handicapées sont exclues des programmes de professionnalisation car elles appartiennent à une classe pauvre, en raison d'un manque de politiques publiques efficaces, de ressources pédagogiques inadéquates et de peu d'éducation.

Mots-clés: travail. Éducation. Professionnalisation. Handicap. Orientation professionnelle.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Localização do Estado do Pará no mapa do Brasil.....	40
Figura 2 - Localização de Belém no mapa do Pará como <i>lócus</i> da pesquisa.....	41
Figura 3 - Placa identificadora.....	42
Figura 4 – INJS-PARIS.....	127
Figura 5 – Organograma do Sistema Educacional brasileiro.....	138
Figura 6 - Sistema Educacional brasileiro e transversalidade da Educação Especial.....	139
Figura 7 - Estrutura Organizativa da SEMESP.....	140
Figura 8 - Organograma do Sistema Educacional de Cuba.....	148
Figura 9 - Atual estrutura organizacional da SEDUC.....	201
Figura 10 – Localização da COEES na atual estrutura organizacional da SEDUC.....	202
Figura 11 – Oficinas produtivas e seus produtos.....	220

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Dados populacional e educacional – Brasil e Pará – 2010.....	41
Tabela 2 – Matrícula dos alunos da educação especial na educação básica no Brasil.....	141
Tabela 3 – Número de escolas nos municípios do Brasil.....	142
Tabela 4 – Dados comparativos geoeconômico dos países.....	156
Tabela 5 - Empregabilidade/ desemprego de pessoas com deficiência.....	159
Tabela 6 – Formação para o trabalho Brasil/França/Cuba.....	161
Tabela 7 – Quantitativo de alunos matriculados na educação especial – Pará -2011 a 2018..	195
Tabela 8 –Matrículas de PNEEs – Brasil e Pará – 1998/2017.....	206
Tabela 9 – Número de PNEEs matriculados – Pará – 1998.....	207
Tabela 10 – Alunos com NEE inseridos no ensino regular – Pará – 1998.....	207
Tabela 11 – Inclusão no trabalho de PcD – Pará – 2016.....	214
Tabela 12 – Síntese da RAIS – 2016 no Estado do Pará conforme Lei Nº 8.213/91.....	215

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	47
Quadro 2 – Dissertações e Teses levantadas por ano - Plataforma Sucupira/CAPES – 2013 a 2016.....	52
Quadro 3 – Produções analisadas - Plataforma Sucupira/CAPES – 2013 a 2016.....	53
Quadro 4 – Dissertações e teses sobre políticas públicas de formação para o trabalho de pessoas com deficiência - Plataforma Sucupira/CAPES – 2013 a 2016.....	54
Quadro 5 – Foco de estudo.....	58
Quadro 6 – Tipos de pesquisa.....	59
Quadro 7 –Instrumentos metodológicos.....	59
Quadro 8 - Sujeitos mencionados nas produções: tipos de deficiência.....	59
Quadro 9 - Paradigmas de Integração/Inclusão Educacional.....	130
Quadro 10 – Inclusão no trabalho.....	132
Quadro 11 – Sistema Educacional Brasil/França/Cuba.....	146
Quadro 12 – Comparativo entre os Sistemas de Governo do Brasil, França e Cuba.....	152
Quadro 13 – Primeiro período: segregação.....	170
Quadro 14 - Segundo período: transição.....	173
Quadro 15 - Terceiro período: inclusão.....	177
Quadro 16 – Trajetória das políticas da Educação Especial.....	186
Quadro 17 – Quantitativo de alunos matriculados na educação especial – Pará - 2017.....	196
Quadro 18 – Educação Especial em números – Pará - 2017.....	199
Quadro 19 – Trajetória da educação especial no Pará – 1956-2018.....	204
Quadro 20 – Terminalidade Específica.....	229

LISTA DE SIGLAS

- APABB - Amigos de Pessoas com Deficiência, de Funcionários do Banco do Brasil e da Comunidade
- ABRASO - Associação Brasileira de Ostromizados
- ABRA - Associação Brasileira de Autismo
- ABRC - Associação Brasileira de Rugby em Cadeiras de Rodas
- ADEPA - Associação dos Deficientes Físicos do Pará
- ADEVIBAM - Associação de Deficientes Visuais do Médio e Baixo Amazonas ASCEPA- Associação de e para Cegos do Pará
- ASBEL - Associação dos Surdos de Belém
- APPD - Associação Paraense das Pessoas com Deficiência
- ARCT - Associação dos Renais Crônicos e Transplantados do Pará
- AEE - Atendimento Educacional Especializado
- AFAG - Associação dos Familiares, Amigos e Portadores de Doenças Graves
- AMPID - Associação Nacional dos Membros do Ministério Público de Defesa dos Direitos dos Idosos e Pessoa com Deficiência
- ANFOPE - Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação
- ANPED - Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação
- APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- BNCC - Base Nacional Comum Curricular
- BPC - Benefício de Prestação Continuada
- CADEMI - Campanha Nacional de Educação e reabilitação de Deficientes Mentais
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CAP - Centro de Apoio para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual
- CAS - Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez
- CBDV - Confederação Brasileira de Desporto de Deficientes Visuais
- CEB - Conselho de Educação Básica
- CENESP - Centro Nacional de Educação Especial
- CEROM - Centro Educacional Ronaldo Miranda
- CIIC - Centro Integrado de Inclusão e Cidadania
- CIEES - Centro Integrado de Educação Especial
- COEES - Coordenadoria de Educação Especial

COEP - Coordenadoria de Educação Profissional
CONAE - Conferência Nacional de Educação
CONFEA - Conselho Federal de Engenharia e Agronomia
CNC - Confederação Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CEDPD - Conselho Estadual dos Direitos da Pessoa com Deficiência Pará
CEDESP - Centro de Educação Especial
CERTIFIC - Rede Nacional de Certificação Profissional
CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação
CBDV - Confederação Brasileira de Desporto de Deficientes Visuais
CONEDE - Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência
CUT - Central Única dos Trabalhadores
DEES - Departamento de Educação Especial
DI - Deficiência Intelectual
DM - Deficiência Mental
DMU - Deficiências Múltiplas
DPI - Disabled Peoples International
DV - deficiência Visual
DF - Deficiência Física
EB - Educação Básica
EETEPAS - Escolas de Ensino Técnico do Estado do Pará
EF - Ensino Fundamental
EJA - Educação de Jovens e Adultos
EM - Ensino Médio
FENAPAES - Federação Nacional das APAEs
FARBRA - Federação das Associações de Renais e Transplantados do Brasil
FENAPESTALOZZI - Federação Nacional das Associações Pestalozzi
FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos
FITIMN - Federação Interestadual dos Trabalhadores nas Indústrias Metalúrgicas e Magnéticas da Região Norte
FIEPA - Federação das Indústrias do Estado do Pará
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNCAP - Fundação da Criança e Adolescente do Pará

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

GAB - Gabinete do Ministro

HA - Altas Habilidades

IEP - Instituto de Educação do Pará

IBC - Instituto Benjamin Constant

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INES - Instituto Nacional de Surdos

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

IN - Instrução Normativa

IPI - Imposto sobre Produtos Industrializados

LDB - Leis de Diretrizes e Bases da Educação

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

MEC - Ministério de Educação e Cultura

SEESP - Secretaria de Educação Especializada

MORHAN - Movimento de Reintegração das Pessoas Atingidas pela Hanseníase

NAAH/S - Núcleo de Atividades às Altas Habilidades/Superdotação

NAEE - Núcleo de Avaliação Educacional Especializada

NATEE - Núcleo de Atendimento Educacional Especializado aos Transtornos do Espectro do Autismo

NBR - Norma Brasileira

NEP - Núcleo de Educação Popular

NUPPLAC - Núcleo de Programas, Projetos, Planejamento e Convênios

PAED - Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas com Deficiência

PEC - Projeto de Emenda Constitucional

PC - Paralisia Cerebral

PNE - Plano Nacional de Educação

PROFASS - Núcleo do Programa de Formação e Assessoramento

ONCB - Organização Nacional de Cegos do Brasil

ONEDEF - Organização Nacional de Entidades de Deficientes Físicos

ONU - Organização das Nações Unidas

OAB - Ordem dos Advogados do Brasil

PNEEs - Pessoas com Necessidades Especiais

PPGED - Programa de Pós-Graduação em Educação

PcD - Pessoas com Deficiência

PPP - Projeto Político Pedagógico

PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

QI - Quociente de Inteligência

RAIS - Relação Anual de Informações Sociais

RJU - Regime Jurídico Único

SABER - Serviço de Atendimento Básico em Reabilitação

SECADI - Secretaria de Educação Continuada e Inclusão

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SD - Superdotados

SAPE - Salas de Apoio Pedagógico Específico

SEASTER - Secretaria de Estado de Assistência Social Trabalho Emprego e Renda

SEDUC - Secretaria de Estado de Educação

SESI - Serviço Social da Indústria

SIGEP - Sistema de Informação de Gestão Escolar do Pará

SEM - Sala de Recursos Multifuncional

SEASTER - Secretaria de Estado de Assistência Social, Trabalho, Emprego e Renda

SEEL - Secretaria de Estado de Esporte e Lazer

SEPLAN - Secretaria de Estado de Planejamento

SECULT - Secretaria de Estado de Cultura

SINE - Sistema Nacional de Empregos

TEA - Transtornos do Espectro do Autismo

TGD - Transtornos Globais do Desenvolvimento

UEPA - Universidade do Estado do Pará

UFPA - Universidade Federal do Pará

UEEs - Unidades Educacionais Especializadas

UNAMA - Universidade da Amazônia

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	20
1.1 TRAJETÓRIAS DE VIDA DE UM MEMORIAL QUE JUSTIFICA A PESQUISA.....	20
1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO	24
1.3 OBJETIVOS	31
1.4 A TESE.....	31
1.5 ORGANIZAÇÃO DA TESE.....	32
2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	35
2.1 TIPO E ABORDAGEM DA PESQUISA	35
2.2 O <i>LÓCUS</i> DE INVESTIGAÇÃO	39
2.3 PROGRAMA DE FORMAÇÃO PARA O TRABALHO DE UMA UNIDADE ESPECIALIZADA DA SEDUC-PA ÀS PCD: saberes dos sujeitos que fazem a Educação Especial no Pará.....	44
3 APONTAMENTOS DAS PESQUISAS.....	46
3.1 SUJEITOS DA PESQUISA	46
3.2 CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	48
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	50
4.1 O LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO	50
4.2 ESTADO DE CONHECIMENTO SOBRE O TEMA DE ESTUDO	51
4.3 O LEVANTAMENTO DOCUMENTAL	61
4.4 A PESQUISA EXPLORATÓRIA.....	62
4.5 A REALIZAÇÃO DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS	63
5 ABORDAGEM TEÓRICA E LEGAL DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO PARA O TRABALHO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.....	72
5.1 TEORIA DO CAPITAL HUMANO E AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO PARA O TRABALHO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	72
5.1.1 Teoria do Capital Humano: conceituação e marco histórico.....	73
5.1.2 Teoria do Capital Humano e as Políticas de Formação para o Trabalho de Pessoas com Deficiência	75
6 INVENTÁRIO LEGAL DA EDUCAÇÃO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: POLÍTICAS INTERNACIONAIS E NACIONAL.....	81
6.1 POLÍTICAS PÚBLICAS: CONCEITUAÇÃO	81
6.2 POLÍTICAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: uma análise histórica internacional e nacional.....	88
6.2.1 Século XVIII E XIX - Os Primeiros Movimentos e Medidas Educacionais na Europa, Estados Unidos, Canadá e Brasil.....	88
6.2.2 Séc. XX – A Criação de Políticas Educacionais e a Implementação de Classes Especiais em Nível Internacional e no Brasil	91
6.2.3 Séc. XXI – A Implantação e Consolidação da Política de Educação Inclusiva	104
6.2.4 Questões Específicas da Educação Especial no Âmbito Legal.....	109

7 ESTUDO COMPARADO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: Brasil, França e Cuba	119
7.1 CONCEITOS DE DEFICIÊNCIA.....	120
7.2 CONCEPÇÃO DE INCLUSÃO.....	124
7.2.1. Inclusão no Trabalho: análise comparativa Brasil, França e Cuba	132
7.2.2 Sistemas educacionais no Brasil, França e Cuba	138
7.3 SISTEMA EDUCACIONAL FRANCÊS	144
7.4 INCLUSÃO NO TRABALHO.....	165
7.5 POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO PARA O TRABALHO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ESTADO DO PARÁ.....	167
7.5.1 Política de Integração Escolar no Pará.....	167
7.5.2 Política de Educação Inclusiva no Pará.....	170
7.5.3 As escolas especializadas na política de inclusão.....	176
8 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA PCD PROCLAMADAS NA LEGISLAÇÃO DO ESTADO DO PARÁ E DADOS EDUCACIONAIS	184
8.1 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA PCD NA LEGISLAÇÃO DO ESTADO DO PARÁ..	184
8.2 DADOS EDUCACIONAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DO PARÁ .	206
8.2.1 Relação Trabalho, Educação, Profissionalização e Deficiência	209
8.3 POLÍTICA DE FORMAÇÃO PARA O TRABALHO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ESTADO DO PARÁ.....	210
8.3.1 Acessibilidade Educacional para PcD/Formação para o Trabalho	213
8.4 A FORMAÇÃO PARA O TRABALHO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA POLÍTICA DE INCLUSÃO NO ESTADO DO PARÁ	216
8.4.1 Programa de formação para o trabalho	217
8.4.2 Público da Educação Especial atendido no Programa de Formação para o trabalho	219
8.4.3 Acompanhamentos da Equipe COEES/DEES e das Unidades Especializadas no Mercado de Trabalho	222
8.4.5 Encaminhamento do aluno com deficiência para a educação profissional e a questão da terminalidade	225
8.4.6 Dificuldades de execução do Programa de formação para o trabalho	231
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS	235
10 REFERÊNCIAS	249

1 INTRODUÇÃO

Como forma de justificar a pesquisa, trago aqui o meu memorial de vida-acadêmico-profissional, visto que, devido minha condição de classe ora me via como deficiente, ora me via excluída por pertencer a uma classe pobre. Minha mãe, além de mulher e órfã de mãe e pai, é pobre, miscigenada indígena e quilombola pertencente à comunidade quilombola “Gibirié” do São Lourenço. Acrescento o fato de que durante toda minha trajetória como aluna da Educação Básica fui tratada como Deficiente Intelectual-DI. Contudo, no doutorado tive condições de fazer uma avaliação diagnóstica e teste de Quociente de Inteligência-QI, que acusou um QI satisfatório sem transtorno ou déficit de aprendizagem, esta questão será melhor apresentada no decorrer dessa trajetória de vida e formação acadêmica.

Início a seção apresentando a educação especial como parte exclusiva de uma história de vida de quem pesquisa educação para pessoas com deficiência-PcD, trazendo um questionamento que me acompanha nesta trajetória de vida e profissional: *“fui deficiente porque sou pobre ou a pobreza me tornou deficiente?”*.

1.1 TRAJETÓRIAS DE VIDA DE UM MEMORIAL QUE JUSTIFICA A PESQUISA

Nasci³ aos três dias do mês de setembro de 1969, na Santa Casa de Misericórdia do Pará. Filha da senhora Maria Rita de Lurdes Benjamin e pai ausente tive uma trajetória de vida um pouco conturbada e com muitas dificuldades. Minha mãe pobre e operária de fábrica de castanha do Pará, na gravidez teve uma alimentação muito precária, o que contribuiu para que eu nascesse com carência de vitaminas e uma anemia muito grave a qual perdurou até os meus 30 anos de idade. Fato este que serviu como causa para que eu dormisse constantemente na infância, inclusive na sala de aula. O excesso de sono nas aulas favoreceu para o meu “baixo⁴” rendimento escolar.

Em relação à formação escolar, cursei minha pré-escola, alfabetização e primeiro grau de 1ª a 3ª séries na Escola Gabriel Hermes do Serviço Social da Indústria-SESI e da 4ª até a 7ª série do primeiro grau na Escola Municipal João Nelson Ribeiro em Belém do Pará-Brasil-Amazônia.

³ Neste memorial utilizarei o verbo na primeira pessoa do singular.

⁴ O aluno que tirava nota inferior a oito era considerado com baixo rendimento. A nota de aprovação era 8,0 (oito).

Assim que nasci, minha mãe fez amizade com uma senhora que morava ao lado de sua casa em Belém do Pará, chamada Gertrudes Santos da Costa (carinhosamente chamada Tia Gé) e suas irmãs: Justina, Jonília e Telma que colaboraram com minha educação, tomando de conta até que ela (mamãe) retornasse do serviço. Tia Gé, professora da Pré-escola e do Ensino de Primeiro grau do Serviço Social da Indústria-SESI, foi quem conseguiu matrícula para que eu ali, apesar de sofrer muita discriminação e preconceito, tivesse o privilégio de cursar o Primeiro Grau até a terceira série. No SESI tive a oportunidade de participar de aulas de dança, teatro e esporte, assim como de visitar teatros e clubes sociais conveniados com a Instituição. As aulas de ciências uma vez ao mês eram realizadas no Bosque Zoobotânico Rodrigues Alves, com tantos recursos pedagógicos e professores bem formados e vários outros estímulos que facilitaram meu aprendizado. Assim, consegui ser alfabetizada aos sete anos de idade.

Comecei minha escolarização aos três anos de idade, na Escola Gabriel Hermes do SESI da Federação das Indústrias do Estado do Pará-FIEPA (SESI/FIEPA). Na escola havia uma disparidade social de classes porque apesar dos filhos dos operários da indústria terem o direito a educação “gratuita⁵”, a maioria dos estudantes tinha vínculo ao corpo administrativo das indústrias e, por isso, devido minha condição social sofria bullying constantemente. Além disso, por ter dificuldade de aprendizagem fui encaminhada ao Departamento de Educação Especial-DEES, hoje, denominado de Coordenadoria de Educação Especial-COEES, onde após realizar uma avaliação diagnóstica da aprendizagem fui classificada como “Deficiente Mental-DM leve”, hoje, denominada de Deficiência Intelectual-DI.

O teste de Quociente Intelectual-QI vem sendo problematizado porque se apresenta como uma prática de segregação. Oliveira (2011, p. 172-173) afirma que:

a escola ao disseminar as práticas de segregação entre os capazes e os incapazes, justificadas ideologicamente pelas dificuldades pessoais, culturais ou familiares do aluno e identificadas através de procedimentos científico-pedagógicos, como os testes de QI, dissemina e legitima as representações polarizadas entre os seres incapazes, inferiores, anormais e fracassados e os capazes, superiores, normais e com sucesso escolar. Os testes de inteligência (QI) tem se constituído como referencial diagnóstico para classificação do “deficiente mental educável” e para o encaminhamento das crianças para as classes especiais nas escolas[...].

Conforme Oliveira (2011), esse processo de classificação discriminatório vem se repetindo ao longo da história da educação brasileira por professores, seja por falta de uma boa formação em relacionar suas práticas às teorias educacionais ou por discriminação de classe e

⁵ Gratuita: o valor que competia ao servidor era descontado em folha de pagamento.

étnico-racial. Assim como eu, vários alunos continuam sendo segregados e excluídos da escola por não estar alfabetizados ou por não compreender os conteúdos do currículo escolar. No entanto, tive uma professora (Tia Gé), que insistiu no programa de alfabetização e reforço escolar por todo o meu ensino fundamental, o que oportunizou superar a situação de muitos alunos, frutos de pais analfabetos e pobres (como eu), que não possuem a mínima condição de ajudar os filhos nas tarefas escolares.

O padrão de qualidade educacional da Escola Gabriel Hermes do SESI era excelente e oferecia aos trabalhadores e seus dependentes planos de saúde e odontológico e outros, que possibilitou que eu, como aluna, tivesse sucesso escolar. Este fato, mais uma vez evidencia que falta aos alunos excluídos no processo educacional e, principalmente aos que abandonam a escola, uma educação de qualidade com valorização profissional e recursos pedagógicos adequados a todos e não somente aqueles que frequentam o Atendimento Educacional Especializado-AEE em Sala de Recursos Multifuncional-SRM e que são classificados como deficientes.

Quanto às escolas do Sistema “S”⁶ Frigotto (2012) considera que a educação promovida está diretamente ligada ao modo de produção capitalista, sendo os alunos treinados a um conjunto de traços atitudinais que são requeridos pela divisão social do trabalho no interior da fábrica, isto é, treina o trabalhador aos moldes e interesses do capital.

O Serviço Social da Indústria (SESI), também gerido pela Confederação Nacional da Indústria, que surge em 1946, com a preocupação básica de intervir em diversas áreas chamadas sociais (alimentação, saúde, higiene, moral e civismo, habitação do trabalhador) que influenciam a relação homem-trabalho, procurando proporcionar às empresas condições para maiores índices de produtividade e atendimentos de seus compromissos, vai explicitar de forma ainda mais clara a especificação que o trabalho recebe neste tipo de formação profissional. A questão que está em jogo não é a valorização do trabalho e do trabalhador, mas a preservação e a formação de uma força de trabalho adaptada aos interesses da produção. (FRIGOTTO, 2012, p.180).

Tia Gé foi incansável na luta para que eu permanecesse até a terceira série no SESI, pois a escola alegava que eu não podia ficar por ser DM e ali era uma escola de alunos “normais”. Tia Gé insistia em fazer com que eu aprendesse tudo que a escola apresentava como conteúdo, pois para ela era uma questão de honra provar que eu não era deficiente e sim uma pessoa que tinha carência de vitaminas e ferro devido minha condição social. Tia Gé e eu sofremos muito para que de fato eu pudesse ser promovida com sucesso para as demais séries, que por sinal só

⁶ Sistema S: conjunto de serviços ligados à Federação Nacional das Indústrias.

passava “arrastada”, ou seja, após recuperação. Naquele momento, a escola não possuía nenhuma acessibilidade para alunos deficientes, estes eram encaminhados para APAE-Belém.

Ao passar para a quarta série fui transferida para uma escola municipal de Belém-PA-Brasil, denominada de João Nelson Ribeiro, onde cursei até a sétima série do Primeiro Grau⁷. Após repetir o ano, ao ficar reprovada, pós período de recuperação, somente na disciplina história, fui transferida para a Escola Cônego Batista Campus em Barcarena-PA-Brasil, na qual cursei a oitava série e conclui meu Primeiro Grau.

Assim, conclui meu primeiro grau em Barcarena, cursando a 8ª série na Escola Estadual Cônego Batista Campos e o meu segundo grau, com habilitação em magistério, foi realizado na Escola Estadual José Maria Machado. Ainda em termos de formação, fiz adicional em magistério que correspondia ao 4º ano do segundo grau pelo Instituto de Educação do Pará-IEP, financiado pelo Ministério de Educação-MEC, com 915 horas em Educação Especial; graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará-UFPA; Especialização em Educação Ambiental Escolar pela Universidade do Estado do Pará-UEPA; Mestrado e doutorado em Educação na linha de Políticas Públicas Educacionais do Programa de Pós-Graduação-PPGED/UFPA.

Participo de dois Grupos de pesquisa: Grupo de Pesquisa Trabalho Educação-GEPTE/UFPA e do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire-NEP/UEPA. As minhas pesquisas estão relacionadas com trabalho-educação-formação/profissionalização-deficiência.

Atualmente sou professora assistente da Universidade do Estado do Pará das disciplinas da Educação Especial Inclusiva⁸ e Técnica especialista em Educação da Coordenadoria de Educação Especial da Secretaria de Estado de Educação do Pará- COEES/SEDUC.

Em 2013, conclui o curso de pós-graduação *Stricto Sensu*-Mestrado em Educação-PPGED/UFPA com a dissertação intitulada “Inclusão no Trabalho de Pessoas com Deficiência: um estudo da APAE de Barcarena-PA” e, em 2016, ingresso no PPGED/UFPA para cursar o doutorado em Educação, na linha Políticas Públicas Educacionais, mantendo os estudos sobre trabalho e pessoas com deficiências.

Na situação de aluna do doutorado em educação trago aqui alguns questionamentos enquanto pesquisadora: *é possível uma aluna, com “Deficiência Mental Leve”, como fui diagnosticada pelo DEES/SEDUC, chegar a um doutorado? Fora eu diagnosticada errada?*

⁷ LDB: Nº 5692/71

⁸ Braille, Libras, Linguagens especiais e comunicação Humana, Fundamentos Teóricos e metodológicos da Educação Especial e Tecnologias Assistivas.

Qual tipo de deficiência ou transtorno eu posso ser classificada? Eu fui excluída por ser deficiente ou por pertencer a uma classe pobre e filha de mãe operária?

Para melhor esclarecer aos questionamentos apresentados, passei por uma avaliação neuropsicológica no período de setembro a novembro de 2017, a fim de diagnosticar, se de fato tive alguma deficiência ou transtorno que pudesse interferir no meu aprendizado. No entanto, os resultados da avaliação acusaram um déficit de atenção, que segundo parecer dos neurologistas, pode ser neurobiológico e se torna mais evidente, quando associado com insuficiência de vitaminas do complexo B, conforme o parecer avaliativo da neuropsicóloga especializada em deficiência e geriatria. Assim, não apareceram sinais de deficiência intelectual em meus testes.

Minha conclusão, a partir do diagnóstico fornecido pela neuropsicóloga e neurologista, é que tive diagnóstico errado em minha infância e as causas que me levaram aos déficits de aprendizagem foram, em consequência, pertencer a uma classe pobre, pois minha mãe não possuía condições socioeconômicas em oferecer melhores condições de vida, pela sua condição social, acrescido de outro fator importante, as políticas educacionais inadequadas.

Assim, o estudo sobre os programas de formação profissional do governo do estado do Pará às PcD torna-se fundamental, porque se pressupõe que contribui ao processo de inclusão social de um segmento da população da educação especial, o deficiente pobre.

1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

Falar de Inclusão no Trabalho de Pessoa com Deficiência-PcD se tornou comum desde 1994 após a Conferência de Salamanca ocorrida na Espanha, que aprova a Declaração de Salamanca⁹, pois no Brasil este documento dá suporte à reforma educacional, ocorrida com a LDB N° 9394/96, que garante em seus Artigos 58, 59 e 60, Incisos II e IV¹⁰ a Inclusão Educacional. Esta Lei estabelece terminalidade educacional específica para PcD e sua efetiva inclusão em programas de formação para o trabalho, a qual é reafirmada como direito nas Resoluções N° 1 e N° 02/2001-CNE e Resolução do CEE/PA n° 304/2017, que altera a

⁹Documento das Nações Unidas que reafirma o compromisso para com a Educação para Todos e que dá subsídios para que os países se comprometam com a Educação Inclusiva.

¹⁰ Educação Especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora (BRASIL, 2002, p. 25).

Resolução CEE/PA nº 01/2010 nos Artigos 80º ao 139º, expressos nos capítulos VIII e XIV seção II, que tratam da Educação Especial.

Acrescentamos que a Resolução nº 02/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, dispõe em seu Artigo 17, o papel das escolas, sejam elas públicas ou privadas de educação profissional e sua relação com a inclusão e adaptação de acesso ao currículo e encaminhamento para o trabalho.

A iniciativa pela escolha do tema: “Políticas Públicas de Formação para o Trabalho de Pessoas com Deficiência no estado do Pará-Brasil” se deu após a pesquisa desenvolvida durante a dissertação de mestrado, a qual se intitulou: “Inclusão no Trabalho de Pessoas com Deficiência: um estudo da APAE de Barcarena-PA”, na qual detectamos a necessidade de investigação a respeito das políticas de formação para o trabalho às PcD, visto que os programas desenvolvidos pela APAE de Barcarena-PA, segundo os resultados, não apresentaram políticas governamentais, além de que, a citada instituição é de caráter filantrópico e funciona em sistema de parceria público-privado (PERONI, 2011).

Entendemos que ao acontecer a inclusão no trabalho, de fato e de direito, é necessário que haja formação para possível inclusão, conforme determina a legislação brasileira, a qual deve se dar como direito a educação de qualidade tanto para PcD quanto para as pessoas não deficientes, pois conforme exigência no mundo do trabalho, busca-se profissional qualificado e que tenham habilidades e competências intelectuais e laborais.

Antunes (2010, p.47) destaca que: “no universo do mundo do trabalho no capitalismo contemporâneo, verificou-se uma desproletarização do trabalho industrial, fabril, nos países de capitalismo avançado, com maior ou menor repercussão em áreas industrializadas do Terceiro Mundo” e em função disso a expansão do desemprego estrutural se intensifica em toda escala global.

Compreendemos que há dificuldades de inclusão no trabalho para pessoas que não possuem deficiência e para as PcD mais ainda, considerando que o crescente número de pessoas desempregadas, causado pelo desemprego estrutural no país, as impulsionam a buscar mais formação, que perpassa pela escolarização, visando o possível ingresso competitivo no mercado do trabalho. Explica Schultz (1973, p. 17) que:

durante a década passada, houve importantes progressos no pensamento econômico quanto ao investimento no capital humano. Esta faixa de investimento é classificada da seguinte maneira: escolaridade e educação de nível mais alto, treinamento realizado no local do emprego, migração, saúde e informação econômica. A maior parte do trabalho, até então, concentrou-se no primeiro item desta faixa. Estendeu-se à distribuição pessoal da renda, ao comércio internacional, ao movimento

internacional de pessoas tecnicamente habilitadas, à destinação empenhada de recursos na produção dos serviços educacionais, aos efeitos da discriminação relativamente à motivação do rendimento escolar, ao tratamento do “trabalho educado” sob a função de produção e ao planejamento familiar. Os rendimentos previamente empenhados, que são um componente de custo mais importante no investimento do capital humano, ampliaram-se numa teoria de destinação de tempo, e aí se desenvolveram.

O investimento do capital humano que se refere Schutz é para o **mercado de trabalho**, nos moldes da economia capitalista, que reforça a teoria do capital humano de que quanto mais formação se tem, aumenta-se a chance de se incluir no mercado competitivo, causado pela criação do exército de reservas para o capital.

Desta forma, é necessário ser dado, nas políticas públicas, em relação às pessoas com deficiências, um sentido diferente da teoria do capital humano, com vistas à inclusão no trabalho, primeiro, para que estas pessoas não venham a ser incluídas somente por meio da obrigação das cotas, e segundo, a oferta da escolarização e da formação para o trabalho sejam vistas como direitos e uma formação na perspectiva humanista, para que possam exercer a cidadania plena, participando de forma efetiva no **mundo do trabalho** e na vida em sociedade.

A formação para o mundo do trabalho visa à formação do ser humano, valorizando o trabalho e o trabalhador pelo o que ele faz e o trabalho humanitário que se faz mediante o respeito pelo o que se faz.

Ciavatta (2002, p.78) no conceito do mundo do trabalho inclui tanto “as atividades materiais, produtivas, quanto todos os processos de criação cultural que se geram em torno da reprodução da vida” e, com isso, ela apresenta um universo, que considera complexo, por envolver a profissão, o produto do trabalho e as atividades laborais. A autora enfoca o trabalho na sua particularidade histórica, como atividade criadora, que anima e enobrece o ser humano. Ressalta, ainda, que o trabalho precisa ser problematizado, a partir do momento em que passa a ser encarado como atividade aviltante, penosa e alienar o ser humano de si mesmo, dos demais e dos produtos de seu trabalho.

Marx e Engels (2007, p. 378-379) ao se referir a trabalho humano, em Ideologia Alemã, o caracteriza como aquele que “não venha a ocupar todo o nosso tempo e esforço, como acontece sob o regime da concorrência”, e sim, “compatibiliza-se com a utilidade geral” e venha a ser utilizado de forma prazerosa e satisfatória, sendo valorizada não somente sua utilidade de modo geral, mas sua valorização salarial e o tempo livre.

Concebemos a Inclusão no Trabalho das PcD como exercício pleno de cidadania, no qual as PcD devem sentir-se uteis, unindo necessidade financeira a satisfação humana e não apenas como número que venha gerar benefícios para as empresas se apropriarem de incentivos

fiscais que favorecem mais os empresários que os próprios deficientes conforme determina a Lei Nº 8112/90¹¹, Lei Nº 8160/91¹², Lei Nº 8213/91¹³, Lei nº 8742/93¹⁴, Lei Nº 10.172/2001¹⁵, Decreto Nº 129/91¹⁶, Decreto Nº 2536/98¹⁷ e Decreto Nº 3298/99¹⁸.

Compreendemos que à medida que se cobra dos trabalhadores em geral e, inclusive às pessoas com deficiência, formação para o cargo, com dada qualificação profissional, conforme a lógica da teoria do capital humano, o trabalho deixa de ser humanizado e passa a ser coisificado, isto é, tratado como mercadoria e alienante, visto ser cobrado pela sociedade capitalista o produto pelo produto apenas como forma de adquirir a *mais-valia* (MARX, 2011, p. 211-231).

O modo de produção capitalista ao tratar o trabalhador como mercadoria e exigir constantemente formação, conforme a lógica do capital humano, na visão de Antunes (2010, p. 191-193) proporciona a destruição e/ou precarização da força humana que trabalha ou da classe-que-vive-do-trabalho, bem como a degradação crescente na relação ser humano e natureza, mantendo, constantemente, o circuito reprodutivo do capital. Este circuito encontra-se em crise desde 1970, fazendo com que o capital implemente um vasto processo de reestruturação do mesmo, o que afeta gravemente o mundo do trabalho.

Assim, o trabalhador com deficiência pode se sentir valorizado no momento em que se encontra realizando funções e habilidades laborais, mas poucos dão conta do processo de coisificação e alienação que passam no mercado de trabalho, sendo não só produto de exploração, como também questionado pela sua improdutividade ou “qualificação” para realizar determinadas atividades. As limitações ocasionadas pela deficiência o fazem se sentir desqualificado para exercer funções produtivas, bem como a depreciação pela desqualificação por parte do capitalismo torna-se excludente em relação às pessoas com deficiência.

Por isso, a acessibilidade ao mundo do trabalho às PcD passa pela necessidade de o poder público investir mais em programas de formação profissional, além de uma escolarização qualificada, que lhes possibilite avançar nos níveis de ensino, considerando que há um número significativo delas que não conseguem se incluir em cursos profissionalizantes porque não

¹¹Dispõe sobre o Regime Jurídico dos Servidores Públicos Cíveis da União, das Autarquias e das Fundações Públicas Federais.

¹²Dispõe sobre a caracterização de símbolo que permita a identificação de pessoas portadoras de deficiência auditiva.

¹³Dispõe sobre os planos de benefícios da previdência social;

¹⁴Dispõe sobre a organização da Assistência Social;

¹⁵Lei Nº 10.172/2001 Aprova o Plano Nacional de Educação.

¹⁶Promulga a Convenção nº 159, da Organização Internacional do Trabalho - OIT, sobre Reabilitação Profissional e Emprego de Pessoas Deficientes.

¹⁷Dispõe sobre a concessão do Certificado de Entidade de Fins Filantrópicos.

¹⁸Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência.

possuem escolaridade devido não terem alcançado nem o nível de alfabetização. Acrescenta-se que as PcD enviadas para ocuparem o menor cargo nas empresas, segundo os informantes das escolas especializadas, são os que possuem o ensino fundamental I, mas que sabem apenas assinar o nome, pois os deficientes que tem o ensino fundamental completo ou ensino médio se recusam em ocupar vagas cujo serviço seja braçal.

Durante o período de estudos do mestrado, constatamos que a Lei nº 8213/91, que determina as cotas de inclusão em empresas no trabalho informal, não exige formação para o trabalho e muito menos escolaridade, porém, o observamos na prática que determinadas empresas justificam a colocação das pessoas com deficiência-PcD em atividades braçais, assim como as demissões, pelo fato de as pessoas incluídas nas cotas não atenderem o perfil de formação para o trabalho exigido pelas mesmas, bem como apresentarem escolaridade insuficiente e falta de formação para as áreas específicas desenvolvidas por elas.

Detectamos, também, que as empresas privadas são bonificadas pelo Estado ao receberem isenção fiscal por incluírem PcD ou readaptadas. Ainda assim, verificamos que parte desse alunado encontra-se fora do mercado de trabalho pelo fato de não fazerem parte do perfil das empresas empregadoras.

Desta forma, apesar da não exigência de escolaridade e formação específica para o trabalho pela legislação vigente, a sociedade capitalista exige formação do capital humano para in(ex)clusão no trabalho (BIANCHETTI, 1998), e as profissões a cada momento se tornam obsoletas face ao avanço desenfreado da ciência e tecnologia, assim como outras surgem, com exigências de determinadas competências, que demandam formações específicas. Corroboramos com a seguinte afirmação de Bianchetti (2011, p. 20):

[...] é considerado politicamente correto e economicamente vantajoso para quem inclui, pois a lei de cotas brasileira se constitui de fortes benefícios às empresas privadas que se beneficiam de isenção de impostos por incluírem marginalmente as pessoas com deficiência alegando falta de formação para o trabalho.

No movimento histórico da deficiência no Pará ora são exigidas escolaridade para inclusão no trabalho, ora não precisa de formação e escolaridade, o que faz com que a classe que toma conta dos meios de produção capitalista inclua marginalmente ou exclua os deficientes do mercado de trabalho à medida que os coloca em trabalhos braçais, alegando não haver meios de inclui-los em outras atividades, por não terem formação específica para ocuparem outros cargos.

Essa situação, então, nos motivou a investigar as políticas públicas de formação para o trabalho desenvolvida pelo Governo do Estado do Pará às pessoas com deficiência.

É importante ressaltar que a Inclusão no Trabalho de Pessoas com Deficiência se dá como direito a partir das discussões e aprovações em conferências e convenções internacionais, dentre elas a Conferência de Genebra, ocorrida em 1º de junho de 1983 e promovida pela Organização Internacional do Trabalho-OIT que aprova a recomendação Nº 168 e trata da reabilitação profissional e do emprego das PcD e a Convenção Internacional de Direito das PcD, realizada pela Organização das Nações Unidas-ONU, em 13 de dezembro de 2006. Ambas apresentam políticas internacionais de incentivo ao trabalho das PcD que “envolve providências que vão desde a reserva obrigatória de vagas até incentivos fiscais [...], destinado ao custeio de programas de formação profissional na esfera pública e privada” (BENJAMIN, 2013, p. 66).

A Lei Nº 8213/91 estabelece as cotas para Inclusão no Trabalho, entretanto, não é uma lei específica para tal e sim estabelece direitos aos beneficiários da Previdência Social de modo geral, apresentando apenas em seu artigo 93 as cotas específicas de inclusão, que reafirma o estabelecido na Lei Nº 7853/89, ao tratar da Inclusão no Trabalho das Pessoas com Deficiência.

Destacamos também que a Lei nº 8213/91 apresenta-se contraditória, pois muitas pessoas estão desempregadas por não apresentarem formação específica para determinados cargos oferecidos nas empresas, enquanto a referida lei estabelece inclusão no trabalho sem exigência de formação e escolaridade para as pessoas com deficiência. Além disso, o perfil profissional exigido pelas empresas empregadoras é o trabalhador mais qualificado e escolarizado, no sentido de ser um profissional que desenvolva diversas funções, o que atinge diretamente as PcD. Além disso, a referida lei estabelece as cotas de Inclusão e estipula um percentual de 2% a 5%, de acordo com o número de trabalhadores das empresas para inclusão de PcD no trabalho, assim como o Artigo 59 da LDB Nº 9394/96 se refere a terminalidade escolar das PcD como encaminhamento a programas de formação para o trabalho.

Mediante o exposto levantamos como questão-problema: *quais os programas de formação para o trabalho, destinados às pessoas com deficiência, ofertados pelo Governo do Estado do Pará e sua vinculação com as políticas públicas e educacionais do Estado?*

Com base neste problema levantamos as seguintes questões norteadoras da pesquisa:

- 1) De que forma o poder público desenvolve as políticas de formação para o trabalho às Pessoas com Deficiência?
- 2) Quais os programas de formação para o trabalho, destinados às pessoas com deficiência, ofertados pelo Governo do Estado do Pará?

- 3) Onde estão localizados e como se caracterizam os programas de formação para o trabalho destinados às PcD?
- 4) Qual a vinculação dos Programas de formação para o trabalho com as políticas públicas e educacionais do Estado?
- 5) Como a política de inclusão do Estado do Pará vincula-se com a política nacional brasileira e internacional, entre as quais Cuba e França?

Buscamos responder às questões desta pesquisa, conforme os aspectos valorativos, explicitados por Marconi e Lakatos (2011, p. 13):

- 1- **Viabilidade:** efetivada do início ao final da pesquisa, em todas as fases: memorial, pesquisa exploratória, documental, bibliográfica, levantamento de teses e dissertações na plataforma sucupira da CAPES, pesquisa de campo que realizamos na unidade em estudo e em análise comparativa entre os três países: Brasil, França e Cuba.
- 2- **Relevância:** apresentada nos resultados e compreendemos por conhecimentos novos encontrados nos cruzamentos dos dados documentais, bibliográficos e na fala dos sujeitos da unidade em estudo e nos dois países em que realizamos a missão de estudos e pesquisa: França e Cuba.
- 3- **Novidade do estudo:** apresenta-se no momento em que articula a política local com a nacional e a internacional, procurando estabelecer relações de proximidade e diferenças nas políticas de formação para o trabalho estudadas.
- 4- **Exequibilidade:** por meio dos procedimentos metodológicos realizados, bem como pela aceitabilidade dos sujeitos em participar das entrevistas;
- 5- **Oportunidades oferecidas:** aprofundar o tema em estudo e esclarecer as dúvidas expostas no memorial e no desenvolvimento da pesquisa, as quais enquanto especialista em educação lotada por três anos na Coordenadoria de Educação Especial-COEES/SEDUC e como professora das disciplinas de educação especial inclusiva da Universidade do Estado do Pará-UEPA, jamais seriam esclarecidas se não fosse por meio desses seis anos de estudos na pós-graduação do PPGED/UFPA e do GEPTE¹⁹.

¹⁹ Dois anos de mestrado, mais quatro anos de doutorado em educação, na linha de políticas públicas educacionais, estudando as categorias trabalho-educação-profissionalização-deficiência e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Trabalho e Educação-GEPTE

1.3 OBJETIVOS

O objetivo geral desta tese é verificar quais os programas de formação para o trabalho, destinados às pessoas com deficiência, ofertados pelo Governo do Estado do Pará e sua vinculação com as políticas públicas e educacionais do Estado

Os objetivos específicos são:

- 1) Analisar de que forma o poder público desenvolve as políticas de formação para o trabalho às Pessoas com Deficiência;
- 2). Identificar onde estão localizados e caracterizar os programas de formação para o trabalho, destinados às pessoas com deficiência, ofertados pelo Governo do Estado do Pará;
- 3) Analisar as políticas públicas de formação para o trabalho à PcD existentes nos programas ofertados pelo Governo do Estado do Pará e sua vinculação com a política educacional do Estado;
- 4) Analisar a vinculação dos Programas de formação para o trabalho com as políticas públicas e educacionais do Estado;
- 5) Explicitar como a política de inclusão do Estado do Pará vincula-se com a política nacional brasileira e internacional, entre as quais França e Cuba;
- 6) Apontar as contradições presentes entre o discurso das legislações sobre a inclusão social e educacional do público da educação especial e os programas de formação para o trabalho no estado do Pará, bem como recomendações destinadas à formação para o trabalho, que venham contribuir com a inclusão no mundo do trabalho de pessoas com deficiência.

1.4 A TESE

Mesmo com os avanços nas políticas públicas educacionais destinadas às PcD no estado do Pará e no Brasil, após a declaração de Salamanca, o país possui um sistema de educação com sérias falhas, primeiro por não haver uma correlação de sistemas: saúde-educação-social-econômico, que inviabiliza aos alunos público da educação especial terem suporte na educação da saúde, o que interfere no avanço de sua escolaridade; segundo, o fato de a escola pública não se encontrar eficiente para o atendimento escolar das pessoas com deficiência, que influencia na continuidade no seu processo de escolarização, e em consequência, no acesso à formação e ao mundo do trabalho.

As políticas de formação para o trabalho do governo do estado do Pará oferecem acesso às pessoas com deficiências ao ensino profissionalizante por meio das EETEPAs, no sistema “S”, nas Unidades Técnicas Especializadas da SEDUC e nas escolas especializadas filantrópicas. Apresentam-se como formadores mais para o mercado não formal ou empresas de pequeno porte, do que para as grandes indústrias, considerando a baixa escolarização do público alvo da educação especial. Desta forma, apesar de viabilizar o acesso ao mercado de trabalho, a inclusão social ainda fica a desejar, considerando as dificuldades de ascensão social desta população, sendo mantida a desigualdade social.

O fato de que a baixa escolarização e a retenção no processo escolar contribuem para a população jovem e adulta da educação especial dirigir-se ao ensino profissionalizante nas unidades especializadas, mantendo, desta forma, a lógica do sistema: baixa escolarização, baixa profissionalização e inserção marginalizada no sistema de produção. Há, portanto, ainda a necessidade de garantia das cotas para inserção dessas pessoas em cursos profissionalizantes e no mercado de trabalho.

Os Programas de formação para o trabalho do Governo do Estado do Pará estão vinculados às políticas públicas e a educacional do estado do Pará e do Brasil, que não se apresentam integradas, tendo a inclusão foco na política educacional e não nas demais políticas públicas, entre as quais as da saúde, do transporte, etc., existindo ainda barreiras atitudinais, infraestruturais, educacionais, entre outras, que dificultam o processo de inclusão social e educacional das PcD. Por isso, comparadas com as políticas internacionais, precisamos avançar no processo de escolarização destas pessoas em conjunto com a formação para o trabalho.

Desta forma, a problemática da educação inclusiva também se encontra nas políticas de formação para os professores da educação básica que atendem alunos com deficiência na educação geral e no Atendimento Educacional Especializado devido a formação que não atende as demandas da educação especial. A formação generalista secundariza a formação especializada, apesar de ser mantido o AEE por meio das salas de recursos multifuncionais e escolas especializadas.

1.5 ORGANIZAÇÃO DA TESE

Esta tese está organizada nas seguintes seções: introdução, faz considerações iniciais do tema em estudo por um memorial como justificativa da tese que traz a trajetória de vida, de um sujeito que tem em si o objeto da pesquisa, nesta seção se encontra a contextualização do objeto

de estudo, os objetivos e a tese. Portanto, no sentido de fundamentar o memorial, trazemos autores que se fizeram presentes na trajetória profissional do sujeito pesquisador como Paulo Freire (1999), Oliveira (2003, 2011, 2014) Oliveira e Mota Neto (2004) e Thiollent (2003).

Na seção 2, apresentamos os fundamentos teóricos e os procedimentos metodológicos, a pesquisa buscando aproximações com o Materialismo Histórico Dialético (MARX E ENGELS, 2007). Assim como: o tipo e abordagem da pesquisa, o *lócus* de investigação e os saberes dos sujeitos que fazem o Programa de formação para o trabalho de uma Unidade especializada da SEDUC e a Educação Especial no Pará, se fazem presentes por todo o estudo, pois o movimento da história exige a presença dos sujeitos no contexto da tese.

Apresentamos na seção 3 os apontamentos da pesquisa que estão compostos pelos sujeitos e as categorias de análise, sendo as categorias analíticas baseadas em Cury (1989), dentre elas **contradição, totalidade, mediação, reprodução e hegemonia** e as categorias temáticas em Oliveira e Mota Neto (2011) que surgem a partir das falas dos sujeitos, ou seja, as temáticas organizam as falas e as analíticas, fundamentam teoricamente a análise.

A seção 4, no contexto dos procedimentos metodológicos, foi feito o levantamento bibliográfico, estado de conhecimento sobre o tema de estudo, levantamento documental, a pesquisa exploratória e a realização de entrevistas semiestruturadas. Assim como fundamentação metodológica, tentamos nos aproximar de autores que fundamentam cada fase da pesquisa como: May (2004), Marconi e Lakatos (2011), Lüdke e André (2013), Laville e Dionne (1999), Gamboa (2012), Franco (2002) e Chizzotti (2010) por considerarmos uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso que exige fontes seguras ao método.

Na seção 5, julgamos necessário trazer uma abordagem teórica e legal das políticas de formação para o trabalho de pessoas com deficiência, como forma de contextualizar o objeto na teoria do capital humano com as políticas de formação para o trabalho na Educação Especial, aonde se faz presente a conceituação e o marco histórico da teoria do capital humano, bem como a teoria do capital humano e as políticas de formação para o trabalho de pessoas com deficiência, buscamos fundamentar essa teoria em Schultz (1973), Frigotto (2010 e 2012) e outros autores que julgamos necessário.

Com o objetivo de delinear o objeto de estudo e ter mais clareza do movimento da história das PcD, trouxemos na seção 6 o inventário legal da educação para pessoas com deficiência: políticas internacionais e nacional, as subseções apresentam: a conceituação das políticas públicas, as políticas para pessoas com deficiência: uma análise histórica internacional e nacional, buscando no século XVIII e XIX os primeiros movimentos e medidas educacionais na Europa, Estados Unidos, Canadá e Brasil, no século XX a criação de políticas educacionais

e a implementação de classes especiais em nível internacional e no Brasil e no século XXI a implantação e consolidação da política de Educação Inclusiva, fechamos esta seção com as questões específicas da Educação Especial no âmbito legal.

Destacamos que esta seção se apresenta como dados descritivos do marco legal da educação especial e para o trabalho de PcD que partem dos documentos aprovados em conferências internacionais, legislações brasileira, bem como decretos e resoluções que surgem como marco histórico nas políticas públicas para as pessoas com deficiência.

A seção 7, faz um estudo comparado das políticas de Educação Especial: Brasil França e Cuba, iniciando com conceitos de deficiência dos três países, concepção de inclusão, inclusão no trabalho; análise comparativa dos três países, assim como o sistema educacional dos mesmos que se estrutura em: sistema educacional francês e inclusão no trabalho.

Na seção 7, está localizado ainda as políticas de Educação Inclusiva e a formação para o trabalho de pessoas com deficiência no estado do Pará, política de integração escolar no Pará, política de Educação Inclusiva no Pará e as escolas especializadas na política de inclusão.

No contexto das políticas públicas para PcD proclamadas na legislação do estado do Pará e dados educacionais que se fazem presente na seção 8, temos os dados documental e legal do estado do Pará, assim como os resultados da pesquisa de campo, os quais procuramos nos aprofundar em autores que discutem a educação especial e educação para o trabalho.

A seção 8, está composta por: políticas públicas para PcD na legislação do estado do Pará, dados educacionais da Educação Especial no estado do Pará, relação trabalho, educação, profissionalização e deficiência, política de formação para o trabalho de pessoas com deficiência no estado do Pará, acessibilidade educacional para PcD/ formação para o trabalho, a formação para o trabalho de pessoas com deficiência na política de inclusão no estado do Pará, programa de formação para o trabalho, público da Educação Especial atendido no programa de formação para o trabalho, acompanhamento da equipe COEES/SEDUC e as Unidades Especializadas no mercado de trabalho, encaminhamento do aluno com deficiência para a educação profissional e a questão da terminalidade e a dificuldade de execução do programa de formação para o trabalho.

Nas considerações finais, apresentamos os resultados da pesquisa como forma de comprovação da validade da pesquisa de acordo com o objeto de estudo, a questão norteadora e as hipóteses que tentamos responder, bem como a comprovação da tese levantada na trajetória da pesquisa.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Inicialmente, pensamos um método baseado em autores que contribuíssem com o tema “Políticas Públicas de Formação Para o Trabalho de Pessoas com Deficiência no estado do Pará-Brasil” e com a linha de pesquisa “Políticas Públicas Educacionais” em que nos propomos a estudar desde a seleção ao Programa de Pós Graduação em Educação-PPGED da Universidade Federal do Pará-UFPA, conseqüentemente ao grupo de pesquisa do qual está vinculado meu orientador: Grupo de Estudos e Pesquisas em Trabalho e Educação-GEPTE, que busca aprofundamento no Materialismo Histórico Dialético-MHD, os autores que fundamentaram a escolha do método foram Chizzotti (2010), Lüdke e André (1986), Marx e Engels (1982). Neto (2011), quanto as análise dos dados, buscamos uma aproximação com análise do discurso de Bakhtin (2012), Brait (2012), as categorias de análise foram aprofundadas em Cury (1989) o método será melhor detalhado no item seguinte.

2.1 TIPO E ABORDAGEM DA PESQUISA

Por se tratar de um estudo minucioso optamos pela **pesquisa qualitativa**. Neste tipo de pesquisa, Chizzotti (2010, p. 53 Apud Chizzotti, 1964), afirma que “os pesquisadores contestam a neutralidade científica e afirmam a vinculação da investigação com os problemas éticos-políticos e sociais, declaram-se comprometidos com a prática, com a emancipação humana e a transformação social”. O autor ainda afirma que “a pesquisa qualitativa ganha vigor nos métodos clínicos de observação participante, a coleta partilhada dos dados que dê voz aos silenciados e a interpretação significativa e as entrevistas não diretivas”.

Com base nas considerações de Chizzotti (2010), consideramos a pesquisa qualitativa um método de investigação pedagógica e social a partir das práticas vivenciadas na educação especial, conforme exposta no memorial dessa pesquisa de tese, assim como das observações realizadas enquanto professora e técnica dessa modalidade de ensino e as falhas do poder público ao aplicar as políticas públicas destinadas as pessoas com deficiência.

Trata-se, também, de um **estudo de caso**, fundamentado por Menga Lüdke e Marli André (1986) e Antônio Chizzotti (2010).

Em relação ao estudo de caso, Chizzotti (2010, p. 102) orienta que seja efetivada uma caracterização abrangente do caso que se propõe a estudar. Neste estudo, o programa de formação para o trabalho do governo do estado do Pará, com a finalidade de organizar um

relatório ordenado e crítico de uma experiência ou avaliá-lo analiticamente, objetivando tomar decisões a seu respeito ou propor uma ação transformadora que seja considerado relevante para a sociedade em especial as pessoas com deficiência. Segundo o autor, o desenvolvimento de um estudo de caso supõe três fases: seleção e delimitação do caso, trabalho de campo e organização e redação do relatório.

Lüdke e André (1986, p.19-20) apresentam as características fundamentais do estudo de caso: conduz à descoberta e à “interpretação em contexto”; busca retratar a realidade de forma completa e profunda; usa uma variedade de fontes de informação; revela experiências vicária; permite generalizações naturalísticas; procura representar os diferentes e as vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social e os relatos devem utilizar uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa.

O *corpus* da pesquisa está pautado em uma **abordagem teórica do materialismo histórico dialético de Marx e Engels** (1982).

O método em Marx, segundo Neto (2011) busca na análise das condições objetivas, o movimento da história e as contradições deste movimento. Explica que para Marx, as categorias são objetivas, reais, o pesquisador as reproduz teoricamente, pois são categorias flexíveis, as categorias são históricas e transitórias. Informa, ainda, que a teoria é, para Marx: “a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa” (NETO, 2011, p. 21).

Conforme analisa Marx e Engels (1982), o conhecimento teórico do objeto, remete a realidade concreta no sentido de identificar a síntese das múltiplas determinações. Desta forma, as contradições encontradas no estudo estão sendo fundamentadas nos princípios da dialética de Marx e Engels (1982), na obra Ideologia Alemã.

Assim, apresentamos o materialismo histórico dialético nas teses apresentadas por Marx sobre Feuerbach, na qual afirma na II tese que:

A questão de saber se cabe ao pensamento humano uma verdade objetiva não é uma questão teórica, mas prática. É na práxis que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno de seu pensamento. A disputa sobre a realidade ou não realidade do pensamento isolado da práxis – é uma questão puramente escolástica (MARX, p. 12, 1982).

A presente tese apresentada por Marx demonstra que ao realizarmos as diversas fases da pesquisa desse estudo: pesquisa exploratória, pesquisa documental, levantamento bibliográfico e análise das produções acadêmicas do banco de teses e dissertações da Plataforma

Sucupira, foram de grande contribuição para que ao finalizar a pesquisa de campo seguida de transcrição das entrevistas, categorização dos dados, facilitaram para melhor compreensão dos dados e análise dos mesmos fundamentados nos autores em que nos propomos a fazer. Com isso, buscamos apresentar práxis baseada na realidade constatada na prática dos sujeitos e relacioná-la com os documentos legais, ambos movidos pelo movimento da história da educação especial do período da integração até a “inclusão” educacional e inserção em programas de formação e qualificação para o trabalho, movidos pela teoria das contradições das políticas públicas apresentadas às pessoas com deficiência.

Na III tese apresentada por Marx sobre Feuerbach, consideramos que apresenta os princípios da dialética ao dizer que

A doutrina materialista sobre a alteração das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias são alteradas pelos homens e que o próprio educador deve ser educado. Ela deve, por isso, separar a sociedade em duas partes – uma das quais é colocada acima da sociedade.

A coincidência da modificação das circunstâncias com a atividade humana ou alteração de si próprio só pode ser apreendida e compreendida racionalmente como *práxis revolucionária* (MARX, p. 12, 1982).

A práxis revolucionária ao nosso ver, se materializam no momento da fala de um dos sujeitos participantes ao demonstrar em suas práticas emoções com os resultados positivos das PcD ao serem incluídas no mercado de trabalho e a capacidade de progressão funcional dessas pessoas na empresa em que estão incluídos, assim como no momento em que o mesmo sujeito afirma estar há trinta e seis (36) anos na educação especial e com idade para aposentadoria e que se preocupa em se afastar do serviço devido estar no mesmo período lutando com o poder público em defesa das PcD para a permanência do programa de formação, profissionalização e colocação profissional da unidade *lócus* da pesquisa.

Nós percebemos que a unidade se desenvolvia através de oficinas pedagógicas e que essas oficinas eram obsoletas diante de uma nova proposta, de uma nova realidade que o mercado exigia. Até porque nós, naquele momento, pensávamos no programa de orientação profissional como uma terminalidade. Que mais tarde passou também por um novo repensar e hoje a gente percebe que no ponto de vista da educação não existe terminalidade, né? Mas existe um processo contínuo de acordo com a necessidade do indivíduo, independente de ser deficiente ou não, ele buscar alternativas de conhecimento para que venha atender as suas necessidades, né? Dessa complementação do conhecimento, que é uma permanência. Então, eu, como educador, como citado anteriormente, que eu coloco a educação especial como marco, por que? Porque nos longos anos eu sempre pontuei que a educação especial, para mim, ela é todo o meu processo. E a minha luta na busca de transformações, na busca de aprimoramento, na busca de levar indivíduo, de uma forma ou de outra a alcançar um determinado grau do seu despertar, se é do ponto de vista da consciência, no seu agir na sociedade e muitas das vezes mesmo se dizendo que o deficiente, mas como ele não é capaz, o mental, que nós chamamos hoje intelectual,

ele não consegue ter essa consciência ou então ter essa independência desse seu agir na sociedade, né? Então, claro, lá fora quando você trabalha com uma sociedade comum sem um nível, sem um degrau dessa compreensão, o que demarca essa capacidade de consciência, de independência do ser humano, elas tomam como referência uma média do dito normal. Mas para quem atua na área da deficiência e da deficiência intelectual, a gente vai perceber que é possível alcançar sim, levar um jovem ou uma pessoa com deficiência intelectual a alcançar um processo de consciência, e de uma independência do ponto de vista do seu agir que não é tomado pelo meu agir, e nem da minha consciência, mas do que ele apresenta e do que ele pode vim a desenvolver (PG2, 2018).

Nesse sentido, pontuamos a fala do sujeito participante na medida em que ele apresenta em sua fala uma práxis transformadora e ao mesmo tempo revolucionária quando a maioria das pessoas não deficientes desacreditam no processo de assimilação e transformação do Deficiente Intelectual e o professor através de sua relação dialógica com seus alunos se emociona ao comprovar para a sociedade através do resultado de seu trabalho que o processo de conscientização do indivíduo com DI é possível e que ele enquanto educador aprende ao ensinar através de sua relação dialógica.

Marx e Engels (1982) afirmam que o educador deve ser educado a entender que as circunstâncias são alteradas pelos seres humanos e, por isso, a sociedade só pode ser modificada com atividade humana ou alteração de si próprio.

Lefebvre (1991, p. 28) explica que a análise dialética:

[...]revela, dissocia as contradições emaranhadas no novelo da sua unidade. Permite, portanto, revelar as ideologias como tais, inclusive aquelas que se imiscuem na lógica e na dialética.

Hoje a análise dialética, entre outras, assume a forma da análise institucional, que capta de dentro e de fora a implicação das ideologias e das instituições. O que não pode ser feito sem uma crítica em ato; a análise implica um analista, uma diagnose e um diagnóstico.

Neste estudo busca-se relacionar a teoria e a prática, por meio da práxis, para discutir com mais coerência o tema pesquisado.

Com base nos princípios do materialismo histórico-dialético, compreendemos o objeto de estudo como parte da superestrutura da sociedade paraense, onde os programas de formação para o trabalho destinados às PcD são políticas, vão além da sociedade que vive do trabalho e que o capital está diretamente influenciado pela legislação do Estado e influenciando nessa modificação da legislação, na formação do capital humano e transformação no mundo do trabalho pelo enfraquecimento do Estado, retirada dos direitos sociais e fortalecimento do capital pela modificação do estado do bem estar social.

Segundo Neto (2011) Marx sugere que se comece o estudo pelo objeto do “real e pelo concreto”, no qual a teoria não se reduz ao exame sistemático das formas dadas de um objeto. Neste sentido, o pesquisador deve tomar como base as hipóteses que devem apontar para uma relação de causa/efeito, pois o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto. Contudo, vale destacar que ao se referir a Marx, Neto (2011) afirma que a teoria é o movimento real do objeto e que para Marx o objeto da pesquisa tem existência objetiva, não depende do sujeito, do pesquisador para existir, no entanto para alcançar a essência do objeto, o pesquisador necessita do conhecimento teórico, o que leva a crer que o método da pesquisa baseado no materialismo histórico dialético propicia o conhecimento teórico.

Conforme Neto (2011), para Marx, o papel do sujeito é essencialmente ativo, devendo este ser capaz de mobilizar um máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação. O método em Marx busca no objeto o movimento da história e as contradições deste movimento, o que faz com que o pesquisador se aproprie mais do objeto partindo da aparência para essência, neste sentido, o pesquisador precisa ter certeza de seu objeto e clareza de seus objetivos para que de fato esteja se aprofundando na essência.

2.2 O LÓCUS DE INVESTIGAÇÃO

O estado do Pará fica localizado na região norte do país, com a capital Belém, é o maior estado em extensão territorial e o mais populoso da região norte, possui uma área de 1.247.954,320 km², está localizado no centro leste da região Norte, faz fronteira ao norte com Suriname e o Amapá; a leste com Maranhão e Tocantins, ao Sul com Mato Grosso, a nordeste com oceano Atlântico e a noroeste Guiana e Roraima, possui 144 municípios, com uma população estimada pelo IBGE em 2015 de 8,1 milhões de habitantes, o clima do Pará equatorial, as temperaturas permanecem entre 24° C e 31° C ao longo do ano.

Figura 1 – Localização do Estado do Pará no mapa do Brasil



Fonte: Disponível em: <https://www.turismoetc.com.br/>. Acesso em: 20, maio de 2019.

A população brasileira (IBGE, 2010) foi de 190.755.799, a estimada em 2018 foi de 208.494.900, a população paraense segundo o mesmo senso de 2010 é de 7.581.051 habitantes, sendo 381 mil PcD residentes na capital. Contudo, ao que diz respeito ao número de escolas brasileiras 30.646 até 2017, sendo que desse total de escolas brasileiras 896 estão localizadas no estado do Pará, 12.475 escolas brasileiras possuem dependências acessíveis para PcD e 16.589 possuem sanitários acessíveis.

Figura 2 – Localização de Belém no mapa do Pará como *lôcus* da pesquisa

Fonte: Disponível em: <https://www.turismoetc.com.br/>. Acesso em: 20, maio de 2019.

O estado começou a ser habitado pelos portugueses em 1616, sua economia está baseada no extrativismo mineral (ferro, bauxita, manganês, calcário, ouro, estanho), vegetal (madeira), na agricultura, pecuária, indústria e no turismo. No entanto para melhor clareza dos dados populacional do Pará, apresentaremos a seguir o quadro síntese dos mesmos.

Tabela 1 – Dados populacional e educacional – Brasil e Pará – 2010

DADOS IBGE	POPUL. BRASIL	PUPUL. PARÁ	POPUL. PCD BRASI	POPUL. PCD PARÁ	ESCOLAS 2017 BRASIL	ESCOLAS 2017 PARÁ	DEPEND. ACESS. BRASIL	SANIT. ACESS. BRASIL	MATR. PCD BRAS. ESC. ESTAD	MATR. PCD PARÁ ESC. ESTAD	SRM BRASIL	SRM PARÁ
CENSO 2010	190.755.799	7.581.051	45,6 milhões	381 mil	-	-	-	-	-	-	-	-
ESTIMADA	208.494.900 (2018)	8.366.628 (2018)	-	-	30.646	896	12.475 2017	16.589 2017	452.289 2017	11.507	10.179	339

Fonte: Censo do IBGE, 2010.

Faz-se necessário afirmar que o número de sala de recursos multifuncional que consta nos dados em nível de estado do Pará é insuficiente para o número de alunos com deficiência, isso interfere diretamente na insuficiência de salas para o AEE para garantia dos alunos na rede

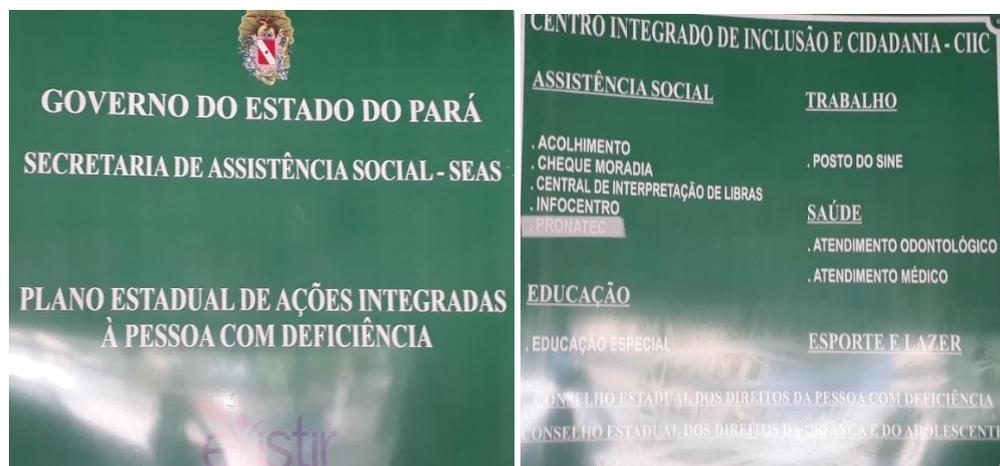
regular de ensino que, conseqüentemente, afeta a evasão do aluno na primeira matrícula conforme localizamos na fala dos sujeitos participantes ao dizer “o aluno não tem para onde ir, para onde encaminhar, então ele acaba dando a terminalidade no estudo na primeira matrícula na escolaridade”(G5, 2018).

Outro fator importante é referente aos recursos financeiros destinados a adaptações das escolas para sanitário e espaços físico, apesar de ser o mesmo recurso da escola acessível via FNDE, as adaptações vêm deixando a desejar a medida que, quando esse número apresenta uma incoerência quanto ao número de sanitários e espaços físicos, uma outra contradição apresentada é com relação a número de alunos matriculados/SRM/adaptações físicas, pois conforme o documento norteador da escola acessível de 2010, os recursos para as adaptações são liberados conforme as SRM são eleitas, ou seja, primeiro chegam os recursos para a sala e somente um ano depois são eleitas pelo MEC as escolas que receberão os recurso financeiro para adaptações físicas, conforme as resoluções nº 27/2011, nº27/2012 e 19/2013 que tratam dos recursos financeiros da educação especial.

No primeiro semestre de 2016 foi realizada pesquisa exploratória, para fundamentar a escolha do *lôcus* da investigação. Detectamos que existem três Unidades Educacionais Especializadas-UEES da SEDUC em Belém que possuem programas de colocação profissional e/ou de formação para o trabalho e em parceria com o sistema “S” com formação para o trabalho e o Centro de Inclusão e Cidadania-CIIC.

O CIIC é um centro que atende as PcD do Pará e pertence a ação social do estado, nele detectamos diversos setores exclusivos para recepção, encaminhamento e atendimento as pessoas com deficiência conforme exposto em sua placa de identificação.

Figura 3 – Placa identificadora



Fonte: BENJAMIN, 2019.

Nesses espaços há a execução de oficinas de panificação, jardinagem, tapeçaria, artesanato, informática e arte culinária. Segundo os informantes das escolas, quando há a necessidade de oficinas mais específicas para o mercado de trabalho na área da indústria e do comércio os alunos são encaminhados ao SENAI/SENAC.

Além das escolas especializadas da rede estadual, constatamos também o sistema de parceria das escolas especializadas privadas e filantrópicas que possuem programas próprios e parceria com sistema “S”. Dentre as escolas especializadas e mantidas em situação de convênios com a Secretaria de Estado de Educação-SEDUC estão: Associação Milton Pereira de Melo (ACREDITAR), Centro educacional Ronaldo Miranda (CEROM), Centro Integrado de Educação Especial (CIEES), Instituto Felipe Smaldone, Serviço de Atendimento Especializado em Reabilitação (SABER), Fundação Pestalozzi, Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) dos municípios de Belém, Ananindeua, Abaetetuba, Barcarena, Capanema, Eldorado dos Carajás, Mojú, Santarém, Altamira, Bragança e São Domingos do Capim.

A SEDUC-PA além de manter convênios com escolas especializadas, possui atendimento educacional hospitalar e domiciliar com seis hospitais: Hospital Oncológico Infantil “Dr. Octavio Lobo”, Hospital Metropolitano de Urgência e Emergência, Unidade Especial Abrigo João Paulo Segundo, Hospital Universitário João de Barros Barreto, Fundação Santa Casa de Misericórdia do Pará e Fundação Hospital de Clínicas Gaspar Viana.

Na busca pelo objeto, fizemos uma varredura nas UTEES/COEES/SEDUC, dentre elas: Unidade Técnica Especializada Iolanda Martins e Silva, Unidade Técnica Especializada Astério de Campos e Unidade Técnica Especializada José Alvares de Azevedo, localizadas na cidade de Belém, atendendo aos seguintes critérios: possuir programas de formação profissional para pessoas com deficiências de colocação no mercado de trabalho e acompanhamento em serviço; que os programas tenham vínculo com a política de Estado e os informantes aceitassem participar da pesquisa.

Partindo desses critérios, tivemos acesso ao objeto de estudo localizado em uma unidade especializada da COEES/SEDUC, que apresentaremos a seguir.

2.3 PROGRAMA DE FORMAÇÃO PARA O TRABALHO DE UMA UNIDADE ESPECIALIZADA DA SEDUC-PA ÀS PCD: saberes dos sujeitos que fazem a Educação Especial no Pará

A unidade na qual encontramos nosso objeto de estudo “**o programa de formação/profissionalização para o trabalho às PcD do governo do estado do Pará**”, foi fundada no dia 09 de março de 1979 para atender alunos com Deficiência “Mental”/Intelectual (DM/DI), em dezembro de 1993 recebeu autorização do Conselho Estadual de Educação para funcionar como Unidade Educacional Especializada em Belém do Pará, capital do estado, consideramos essa unidade como laboratório de pesquisa educacional direcionada à pessoas com deficiência intelectual, pois essa além de desenvolver programas de atendimento a esse público, recebe alunos de graduação e pós graduação para realização de pesquisas destinadas as universidades pública.

Faz-se necessário esclarecer que mesmo apontado como objeto de estudo “o programa de formação/profissionalização para o trabalho às PcD do governo do estado do Pará”, a unidade não o considera um programa de formação e profissionalização, denominando-o de “programa de colocação e orientação profissional”, porém, encontramos diversas características de um programa de formação/profissionalização, por esse motivo apresentamos o objeto conforme a primeira citação.

Em 14 de dezembro de 2002, foi fundada na Unidade por pais, professores e amigos da UEES, a Associação dos Pais e Amigos da Unidade Especializada Prof^ª Yolanda Martins e Silva – APAYAM, instituída como uma Entidade Civil, Cultural, Beneficente, sem fins lucrativos, não sendo remunerados seus diretores e conselheiros, com finalidade de “reivindicar junto aos órgãos governamentais, iniciativa privada, ONGS e afins, os direitos comuns extensivos na pratica de todas as Pessoas com Necessidades Especiais”. A associação, segundo os sujeitos da pesquisa, tem se posicionado como símbolo de resistência para permanência da unidade e garantia dos direitos dos DI, pois a medida que o poder público se posiciona na redução das políticas, essa se manifesta a favor desse público.

A unidade possui 9 setores de atendimento destinados às PcD, entre eles estão: 1- setor de Atendimento Pedagógico, 2- Psicossocial, 3- Fonoaudiológico, 4- Avaliação Educacional Multiprofissional, 5- Programa de Atendimento Educacional Especializado (AEE) subdividido em: Multi-estimulação infanto-juvenil (coletiva e individual), Multi-estimulação adulto (coletiva e individual), Artes visuais e Música, 6- Preparação para o trabalho nas atividades de: Jardinagem, Acompanhamento pedagógico no mercado de trabalho, Panificação e culinária, Oficina de empreendedorismo e geração de renda, Laboratório de informática educativa (LIE),

7- Sala de leitura, 8- Sala de comunicação alternativa, 9- Laboratório de inteligências múltiplas (LIM), 9- Acompanhamento às escolas regulares, além desses atendimentos, a unidade desenvolve o Programa Educação De Jovens e Adultos (EJA) especial - 1ª e 2ª etapas e busca adaptar a proposta pedagógica de acordo com as necessidades dos alunos avaliadas mediante a avaliação dos alunos, o Atendimento Educacional Especializado-AEE é oferecido na unidade aqueles que optam em fazer a segunda matrícula na mesma (PPP, 2018).

Nosso objeto de estudo encontra-se no setor de Preparação para o trabalho nas atividades de Jardinagem, Acompanhamento pedagógico no mercado de trabalho, Panificação e culinária, Oficina de empreendedorismo e geração de renda, porém, a unidade denomina esse setor de Orientação Profissional e Inclusão no Mercado de Trabalho Formal e Informal a característica específica dele conforme o PPP de 2018 é a sala de aula, jardinagem e paisagismo, panificação, culinária, oficina de empreendedorismo, acompanhamento e suporte pedagógico no mercado de trabalho.

A Unidade conta com um quadro funcional de 59 funcionários, entre eles: um diretor, um vice-diretor, um secretário, seis técnicos (três pedagogos, um assistente social, um psicólogo e um fonoaudiólogo), dois auxiliares administrativos, um servente, dois auxiliares de apoio e quarenta e oito professores²⁰ para um número de 264 alunos²¹ matriculados nos turnos da manhã e tarde no ano de 2019.

Os conteúdos trabalhados, conforme descrito no projeto pedagógico, é norteador das atitudes a ser apresentadas nas atividades profissionais e sociais no mercado de trabalho, os conteúdos programáticos são considerados pela unidade como ponte de formação para o aluno e se baseia no currículo funcional, o atendimento em jardinagem e paisagismo, se justifica pelo projeto de educação ambiental abrangendo um trabalho com plantas ornamentais para paisagismo e é administrado pelo programa de Orientação Profissional.

O atendimento em panificação, segundo o PPP, oferece atividades para alunos e pais ou responsáveis como forma de incentivo a geração de renda familiar, com duração de 40 a 80 horas de tempo integral, os alunos atendidos por esse programa recebem Benefício de Prestação Continuada-BPC e encontram-se impossibilitados de ser inseridos no mercado de trabalho formal, são orientados para o mercado informal no sentido de abrir seu próprio negócio.

²⁰ Informações disponíveis no Projeto Político Pedagógico da unidade, 2018.

²¹ Informações disponíveis em: http://www.seduc.pa.gov.br/portal/escola/consulta_matricula/RelatorioMatriculasDetalhado. Acesso em: 29 de dezembro de 2019.

O setor de atendimento, acompanhamento e suporte pedagógico no mercado de trabalho se justifica pela inserção e permanência das PcD no mercado de trabalho, pois “muitos empregadores só admitem proceder com a inclusão quando o deficiente tem o suporte de uma entidade de formação pública ou privada”, o acompanhamento e suporte pedagógico acontece para o aluno inserido no mercado de trabalho, matriculado na unidade com atendimento semanal, quinzenal ou conforme a necessidade do aluno, as competências desse setor são; levantamento e captação de vagas no mercado de trabalho, acompanhamento nas entrevistas admissionais, visitas a empresas empregadoras e instituições formadoras, e participação de eventos trabalhista-cultural, orientações junto as empresas e instituições formadoras, visitas domiciliares aos pais e responsáveis dos alunos e estudo de casos.

3 APONTAMENTOS DAS PESQUISAS

No sentido de melhor visualizar o objeto, buscamos nos aproximar das categorias analíticas que mais se identificam com o materialismo histórico dialético com as subcategorias: trabalho-educação-formação/profissionalização-deficiência, com isso, iniciaremos pela caracterização dos sujeitos da pesquisa.

3.1 SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos da pesquisa são os gestores da COEES/DEES, gestores, técnicos e professores dos programas de formação das Unidades Técnicas Especializadas da COEES/SEDUC, cujos critérios de escolha são: estar ou ter sido vinculados à gestão ou prática educacional nos programas de formação de pessoa com deficiência; tenham ou tiveram pelo menos 01 ano de atuação profissional nos programas de formação; tenham vivenciado o período de transição dos dois paradigmas educacionais integração/inclusão e aceitem participar da pesquisa.

Os sujeitos que aceitaram participar da pesquisa foi um total de 13, distribuídos da seguinte forma: (a) um gestor do DEES/SEDUC que atuou no Departamento de Educação Especial no período da política de Integração Educacional; (b) dois gestor da COEES/SEDUC que atuaram na gestão da Coordenadoria de Educação Especial, no período da criação e implementação das políticas da Inclusão Educacional; (c) duas gestoras da COEES/SEDUC

atuantes no período da Educação Inclusiva; (d) cinco técnicos: três técnicos das unidades técnicas especializadas, sendo uma de cada unidade e dois da COEES; (e) três professores vinculados aos programas de formação da unidades especializada em estudo.

Para manter o anonimato, os sujeitos estão codificados por meio de nomes fictícios, especificamente caracterizados por letras e números, seguido dos respectivos cargos/funções: gestores, técnicos e professores, coordenadores.

Quadro 1 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa

CÓDIGO	SEXO	IDADE	FORMAÇÃO	FUNÇÃO	TEMPO DE SERVIÇO NA SEDUC	TEMPO DE SERVIÇO NA ED. ESPECIAL	PERÍODO NA ED. ESPECIAL
G1	F	73 anos	Pedagogia- Mestrado em Gestão Pública/Privada	Gestor	25 anos	50 anos	1987-1992 5 anos
G2	F	78 anos	Pedagogia- Mestrado em Educação	Gestor	8 anos	8 anos	1995-2002 8 anos
G3	M	62 anos	Sicologia- Esp. Educação Especial	Gestor	20 anos	18 anos	2007-2010 3 anos
G4	M	58 anos	Psicologia	Gestor	25 anos	25 anos	2011-2012 1 ano
G5	F	39 anos	Fonoaudiologia	Gestor	18 anos	18 anos	2015-2018 3 anos
T1	F	61 anos	Pedagogia- Mestrado em Educação	Técnico	26 anos	26 anos	1992-2018 26 anos
T2	F	51 anos	Pedagogia- Esp. em Psicopedagogia	Técnico	26 anos	22 anos	2013-2018 6 anos
T3	F	48 anos	Psicologia	Técnico	25 anos	25 anos	1993-2018 25 anos
T4	F	53 anos	Psicologia	Técnico	26 anos	24 anos	2010-2018 9 anos
T5	F	60 anos	Ciências Sociais	Técnico	23 anos	15 anos	2001-2016 5 anos
PG1	F	52 anos	Professor- Esp. em Libras e Informática Educativa	Professor	25 anos	10 anos	2015-2018 4 anos
PG2	M	59 anos	Professor de Filosofia- Esp. em Educação Especial	Professor	35 anos	36 anos	2001-2018 17 anos
PG3	F	61 anos	Professor- Esp. em Educação	Professor	24 anos	16 anos	2002-2018 16 anos

Fonte: BENJAMIN, 2019.

O estudo foi realizado com treze (13) sujeitos participantes, sendo dez (10) do sexo feminino e três (03) do sexo masculino na faixa etária de trinta e nove (39) a setenta e oito (78) anos de idade, o tempo de serviço na SEDUC é de oito (08) a trinta e cinco (35) anos e o tempo de experiência na educação especial varia de oito (08) a cinquenta (50) anos, pois dois dos sujeitos antes de ingressarem na secretaria de estado de educação já possuíam trabalhos voluntários em instituições filantrópicas voltadas para deficiência.

Quanto a formação dos participantes do estudo, quatro (04) possuem formação em pedagogia, sendo três (03) com mestrado em educação e políticas públicas e privada e um (01) especialista em psicopedagogia, um com formação em ciências sociais e um com formação em sociologia e especialização em educação especial, três (03) em psicologia, um (01) em fonoaudiologia e três (03) professores, sendo um (01) especialista em LIBRAS e dois (02) com especialização em educação especial. Contudo, é importante ressaltar que os sujeitos participantes passaram na educação especial pelos anos de 1987 a 2018.

Tivemos a oportunidade de analisar as políticas da educação especial e os programas de formação para o trabalho de PcD do período da integração até a inclusão, ou seja, as políticas públicas sofreram modificações conforme as influências internacionais como exposto na seção 7 que apresenta o inventário legal da educação para PcD nas políticas nacionais e internacionais.

3.2 CATEGORIAS DE ANÁLISE

Para que chegássemos nos resultados, foi necessário que buscássemos as categorias de análise em Bakhtin (Apud BRAIT, 2009, 2012) e Cury (1989), a **primeira categoria metodológica** partimos da **totalidade** nas conferências internacionais e análise comparativa entre Brasil, França e Cuba no movimento histórico que forjou determinados países como o Brasil a se adequar ao modelo inclusivo que teve como marco a conferência de Salamanca na Espanha no ano de 1994 que conseqüentemente trouxe impactos na educação especial no estado do Pará, movimento esse que compreendemos ser em função da sociedade capitalista e de sua divisão em classes, a qual apresentamos superficialmente em nosso memorial.

Procuramos colocar as categorias analíticas de forma didática conforme a teoria de Cury (1989), sendo elas **contradição, totalidade, mediação, reprodução e hegemonia**. Posto que, dentro da **categoria contradição**, essa se manifesta por todo o estudo e se faz presente na relação das políticas públicas aplicadas pelo poder público e nas legislações vigentes; **a reprodução** acontece conforme a fidelidade dos gestores das unidades educacionais e escolas

profissionalizantes e de educação profissional no momento em que esses seguem passo a passo as determinações legais e governamental.

No momento em que as ações dos governos se aplicam na redução ou aplicação das políticas, essas se materializam conforme os ditames da sociedade capitalista no decorrer da história que se movimenta e se materializa nas leis como carta de intenção das políticas que em alguns casos não se concretizam nas políticas aplicadas; a dialética se dá a partir do momento em que trazemos autores como Marx, Engels, autores marxistas e marxianos e que nos fazem ver a história num movimento constante.

Ao tratarmos o objeto dentro das cinco categorias citadas, procuramos seguir as orientações de Cury no momento em que esse pede que tomemos cuidado para não transformarmos a didática a ser trabalhada em catequese é o que vemos tentando fazer no decorrer do estudo, porém, as categorias se fazem presentes involuntariamente por se tratar de uma pesquisa que tem como objeto maior o Estado, nesse sentido, Cury nos orienta da seguinte forma

[...].As categorias da contradição, totalidade, mediação, reprodução e hegemonia são mutuamente implicadas e de tal forma que a exposição e explicação de uma já é e exige a explicação e exposição de outras. Dessa forma, pretende-se categorias dialetizadas que se mediem mutuamente. A categoria da contradição, para não se tornar cega, só se explicita pelo recurso à da totalidade. Essa por sua vez, para não se tornar vazia, necessita recuperar a da contradição em uma síntese mais abrangente[...] (CURY, 1989, p. 15).

Cury, ao se referir a categoria totalidade, alerta que essa exige uma cadeia de mediação que articula o movimento histórico e os homens concreto, o que julgamos ter sido essa cadeia de mediação que nos fez buscar esclarecer melhor os dados coletados a partir dos sujeitos no decorrer da pesquisa que se deu desde a pesquisa exploratória até a coleta de dados e que só foi possível compreendermos as contradições a partir da totalidade confirmada em *lócus* nos dois países: França e Cuba no momento em que percebemos resultados idênticos em países de economia tão diferenciadas. Portanto, a categoria contradição se configura como ponto chave para que pudéssemos relacionar o objeto numa totalidade extremamente contraditória que é a relação trabalho-educação-deficiência-formação/profissionalização.

Procuramos cuidadosamente analisar os dados a partir da análise do discurso em Bakhtin (BRAIT, 2009, 2012), aproximando o texto para a **polifonia, dialogismo, ideologia e intertextualidade**, acreditamos que a questão problema fora respondida com base nas hipóteses apresentadas dentro de um discurso ideológico da legislação que se manifesta

contraditoriamente no decorrer de uma sociedade capitalista, pois ora a legislação se coloca a favor das pessoas com deficiência, ora se manifesta no sentido implícito de proteção ao capitalismo reduzindo as políticas das PcD e protegendo as empresas que incluem essas pessoas no mercado de trabalho por meio de incentivos fiscais.

Conforme exposto por Brait (2012, p. 84-85), a análise da teoria dialógica do discurso em Bakhtin considera o conjunto de trabalhos de diferentes épocas com diferentes assinaturas, em sua maioria voltados para uma reflexão sobre a linguagem literária ou não, como sendo a indissolúvel relação existente entre língua, linguagens, história e sujeitos, a qual acreditamos que esteja pautada a análise dialógica do discurso da legislação e dos documentos internacionais que se contradiz com a real situação histórica dos sujeitos deficientes.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Várias fontes como instrumentos de levantamento e análise de dados foram utilizadas na coleta dos dados: o levantamento bibliográfico e documental, a pesquisa exploratória, a entrevistas, o uso de recursos imagéticos, a sistematização e análise dos dados e os cuidados éticos.

4.1 O LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

O levantamento bibliográfico foi iniciado pela revisão bibliográfica explicitada a seguir, por meio do estado de conhecimento. Além disso, foram levantados autores que trabalham o tema da educação especial, em geral, e em especial sobre a formação para o trabalho; autores que fundamentam a metodologia construída e a análise dos dados, dentre eles: Karl Marx, Friedrich Engels, Antonio Gramsci, autores marxistas, marxianos e gramscianos, Lev Semenivich Vigotski, Mikhail Mikhailovitch Bakhtin e autores vigotskianos e bakhtinianos.

4.2 ESTADO DE CONHECIMENTO SOBRE O TEMA DE ESTUDO

O estado de conhecimento foi realizado por meio do levantamento no banco de dados da Plataforma Sucupira da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES, as produções acadêmicas de Programas de pós-graduação em educação *Stricto Sensu*, relacionadas ao tema: programa de formação para o trabalho destinado à Pessoas com Deficiência-PcD, como processo de inclusão no mercado de trabalho.

Como está sendo tratado pelos estudantes de mestrado e doutorado em educação as pesquisas relacionadas e direcionadas ao tema Políticas Públicas de Formação para o Trabalho de pessoas com deficiência?

Este estado de conhecimento apresenta como objetivo, analisar os resumos das dissertações de mestrado e teses de doutorado do banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES, voltadas para a profissionalização das pessoas com deficiência.

Alves-Mazzotti (2012, p. 43) destaca a importância do estado de conhecimento na pesquisa ao afirmar que:

[...] a proposição adequada de um problema de pesquisa exige, portanto, que o pesquisador se situe nesse processo, analisando criticamente o estado atual do conhecimento em sua área de interesse, comparando e contrastando abordagens teórico-metodológicas utilizadas e avaliando o peso e a confiabilidade de resultados de pesquisa, de modo a identificar pontos de consenso, bem como controvérsias, regiões de sombra e lacunas que merecem ser esclarecidas.

Trata-se de um estudo realizado no primeiro semestre de 2018 por meio da utilização de técnicas de revisão bibliográfica (ALVES-MAZZOTTI, 2012).

As questões que nortearam a revisão bibliográfica foram: quantas dissertações e teses estão tratando das políticas públicas de formação e profissionalização para o trabalho de pessoas com deficiência?

Os descritores utilizados na busca *online* das dissertações e teses foram: *trabalho; Educação, Deficiência e Profissionalização* e o período de 2013 a 2016.

Neste levantamento foram encontradas no total 9.498 dissertações e 3.932 teses, entretanto, somente foram analisadas 8 dissertações e 1 tese, por estarem vinculadas diretamente com o tema. (Ver quadro 2).

Quadro 2 – Dissertações e Teses levantadas por ano - Plataforma Sucupira/CAPES – 2013 a 2016

BASE DE DADOS	CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES/PLATAFORMA SUCUPIRA/CAPES
ENDEREÇO	http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses
DESCRIPTORIOS	Trabalho-Educação-Deficiência-Profissionalização
Nº DE TESES ANALISADAS	01
Nº DE DISSERTAÇÕES ANALISADAS	08
ANO 2013 TESES	837
ANO 2013 DISSERTAÇÕES	2415
ANO 2014 DISSERTAÇÕES	2335
ANO 2014 TESES	991
ANO 2015 DISSERTAÇÕES	2395
ANO 2015 TESES	1014
ANO 2016 DISSERTAÇÕES	2363
ANO 2016 TESES	1090
Nº DISSERTAÇÕES ENCONTRADAS	9.498
Nº TESES ENCONTRADAS	3.932

Fonte: CAPES, 2018. Disponível em: www.catalogodeteses.capes.gov.br

Os resumos foram analisados na íntegra e aqueles que não demonstraram clareza no que se propunham a fazer, tentamos buscar entendimento no trabalho completo, porém, dos nove resumos analisados, conseguimos baixar apenas 3 (três) trabalhos completos. Pressupomos que os 6 (seis) até a data da busca não se encontravam disponíveis devido à não autorização dos autores aos programas para publicação na íntegra, o que dificultou maior entendimento do tema das dissertações e teses em estudo.

Nas análises levou-se em consideração, o ano da publicação, o programa de pós-graduação, nível de produção, o tema, os objetivos, os procedimentos metodológicos, sujeitos, deficiência dos sujeitos alunos, foco, instrumento de coleta, tipo de análise, resultados e considerações finais.

Das produções analisadas duas são de uma mesma Instituição e as demais de Universidades diferentes, tendo representações nas regiões Norte, Nordeste, Sudeste e Sul, conforme o quadro 3.

Quadro 3 – Produções analisadas - Plataforma Sucupira/CAPES – 2013 a 2016

DEFESA	DATA	TEMA	AUTOR	PPGED	PALAVRAS-CHAVE
2016/1	13/06/2016	1-A Inclusão do estudante com deficiência intelectual na educação superior do IFRN Bento Gonçalves: um olhar sobre a mediação docente(dissertação)	M ^a Isabel Accorsi	Universidade de Caxias do Sul	Mediação Docente. Educação Inclusiva. Deficiência Intelectual. Educação Superior. Vygotsky
2015/1	02/02/2015	2-Deficiência intelectual e trabalho: estudo de caso dos egressos do programa Trampolim desenvolvido pelo SENAC/RP(dissertação)	Carmelinda Parizzi	Centro Universitário Moura Lacerda	Trabalho. Deficiência Intelectual. Inclusão. Qualificação Profissional.
2013/1	07/06/2013	3-Inclusão no trabalho de pessoas com deficiência: Um estudo da APAE de Barcarena-PA(dissertação)	Janete Benjamin	Universidade Federal do Pará	Inclusão. Deficiência. Trabalho
2015/1	30/03/2015	4-Educação de pessoas com deficiência: atuação dos núcleos de apoio às pessoas com necessidades especiais no IFRN(dissertação)	Gilvana Galeno Soares	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Educação profissional. Inclusão. Pessoa com deficiência.
2013/1	21/02/2013	5 A Inclusão de Pessoas com Deficiência na Rede Regular de Educação Profissional(dissertação)	Diana Rosa Cavaglieri Liuthevicene Cordeiro	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho(Marília)	Inclusão. Pessoas com deficiência. Educação profissional. Trabalho
2016/1	24/06/2016	6 Inclusão, deficiência e profissionalização: experiências bem sucedidas(dissertação)	Humberto Trigo Milesi	Centro Universitário Moura Lacerda	Inclusão. Deficiência. Profissionalização
2016/2	15/12/2016	7 Educação profissional no Ceará: políticas e práticas dos centros técnicos em cenários de reforma (1990-2010)(tese)[Antonia Solange Pinheiro Xerez	Universidade Nove de Júlio	Política. Reformas. Educação Profissional. Trabalho
2016/2	30/11/2016	8 Inclusão de alunos com deficiência na educação profissional e tecnológica (dissertação)	M ^a Heloisa de Melo Cardoso	Universidade Federal de Sergipe	Auno com deficiência. Formação Profissional. Inclusão
2013/1	30/04/2013	9 As trilhas possíveis da inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional do IFES Vitória: Narrativas dos protagonistas(dissertação)	Joselma de Vasconcelos Mendes	Universidade Federal do Espírito Santo	Educação profissional. Inclusão. Jovens e adultos

Fonte: CAPES, 2018. Disponível em: www.catalogodeteses.capes.gov.br

No quadro 3 verificamos que das produções analisadas 3 (três) buscaram pesquisar programas de formação e profissionalização no sistema “S” (SENAI e SENAC), 4 (quatro) nos Institutos Federais e 2 (duas) nas Instituições Filantrópicas (APAE e Helena Antipoff).

Identificamos, também, que apenas 5 (cinco) produções com estudos direcionados as políticas públicas dos governos federal e estadual. Com isso, acreditamos que o tema da pesquisa no doutorado pode ser inédito devido não identificarmos nenhum estudo de dissertações e teses nos programas de pós-graduação da plataforma Sucupira, voltados para políticas públicas de formação para o trabalho de PcD do governo de estado.

Quadro 4 – Dissertações e teses sobre políticas públicas de formação para o trabalho de pessoas com deficiência - Plataforma Sucupira/CAPES – 2013 a 2016

PRODUÇÃO ANALISADA	DIMENSÃO ANALISADA	PROCEDIMENTO DO MÉTODO	CONSIDERAÇÕES FINAIS/ RESULTADOS
1-A Inclusão do estudante com deficiência intelectual na educação superior do IFRS Bento Gonçalves: um olhar sobre a mediação docente(dissertação). OBS: Encontrada na integra.	O processo de inclusão de um estudante com deficiência intelectual(DI) na educação superior tecnológica do IFRGS, capus de Bento Gonçalves, com o foco na mediação docente.	Pesquisa qualitativa de um estudo de caso, composto por entrevistas semiestruturadas com sete professores e um aluno com DI e análise de documentos. Os dados com os professores foram organizados divididos em três categorias analíticas: concepção de aprendizagem, ação docente e interação e os resultados trabalhados na análise dos conteúdos em Bardin.	Os resultados revelaram que algumas mudanças são necessárias na ação pedagógica do professor para que a mediação docente aconteça e que esta pode ser pensada a partir de uma concepção de aprendizagem que compreenda a possibilidade da construção de vias alternativas que possam atender as necessidades do aluno com DI, bem como ação docente planejada que favoreçam interações contínuas e edificadoras.
2-Deficiência intelectual e trabalho: estudo de caso dos egressos do programa Trampolim desenvolvido pelo SENAC/RP(dissertação) OBS: Encontrada na integra	As contribuições do programa educação para o trabalho-Trampolim, relacionadas ao processo de inserção no mercado de trabalho sob a perspectiva de seus egressos desenvolvido no SENAC/RP	Pesquisa de abordagem qualitativa de um estudo de caso, realizada com oito jovens com deficiência intelectual-DI e deficiência múltipla-DMU, egressos do programa Trampolim nos anos de 2011 e 2012, no município de Ribeirão Preto-SP.	Os resultados do estudo, mostraram a influência do programa Trampolim na construção da identidade pessoal, profissional e social dos jovens egressos entrevistados, pois as categorias trabalho, emprego, formação e pertencimento aos grupos sociais, são universos

			considerados legítimos na formação de categorias sociais, devido os jovens com deficiência se identificarem e serem identificados pela sociedade.
3-Inclusão no trabalho de pessoas com deficiência: Um estudo da APAE de Barcarena-PA(dissertação) OBS: Encontrada na integra	Diagnóstico das políticas públicas de formação para inclusão no trabalho das pessoas com deficiência na APAE de Barcarena-PA.	Pesquisa qualitativa de um estudo de caso, numa abordagem teórica do materialismo histórico dialético com oito sujeitos, dentre eles: 2 gestores, 3 professores e 3 alunos. Na coleta foi utilizada entrevistas, observatório e registros iconográficos. Técnica de análise realizada na análise de conteúdo de Bardin.	Resultados: A instituição em estudo possui três programas de formação profissional mantidos por doações da comunidade, funcionários e empresas, um programa de formação em serviço da empresa ALUBAR, não detectado nenhuma política pública governamental e ações do poder público para os programas de formação em estudo. Os programas atendem em parte a necessidade do trabalho formal do município; os programas de formação possibilitam Inclusão Social das pessoas com deficiência por meio do trabalho informal e formal. Os programas funcionam com precariedade devido a insuficiência de recursos para sua execução.
4-Educação de pessoas com deficiência: atuação dos núcleos de apoio às pessoas com necessidades especiais no IFRN(dissertação)	Avaliação da realidade em que se encontram os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais-NAPNE, implantados no IFRN através do programa de educação, tecnologia e	Pesquisa qualitativa de caráter exploratória caracterizada pela autora como estudo de campo, realizada com treze sujeitos coordenadores de NAPENEs de diferentes campis do IFRN, os dados foram coletados por meio de questionários, análise realizada com base na análise de conteúdo.	Os resultados da pesquisa, demonstram que a criação do programa TECNEP significou um grande avanço para as políticas de inclusão no IFRN. Dificuldades encontradas pelos sujeitos da pesquisa foram: falta de estrutura física, de recursos materiais e

	profissionalização para pessoas com necessidades educacionais especiais(Programa TEC NEP).		humanos e de ordem financeira, dentre outros como barreiras à implementação e atuação dos NAPNESs
5-A Inclusão de Pessoas com Deficiência na Rede Regular de Educação Profissional(dissertação)	Identificação das matrículas de pessoas com deficiência em escolas regulares de educação profissional e a concretização do processo de formação nessas escolas	Pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas, os dados foram organizados em categorias temáticas de análise: caracterização de escolas de educação profissional(SENAI-SENAC), matrícula e acesso de pessoas com deficiência, programas de inclusão desenvolvidos pelas redes de educação profissional, práticas de inclusão nas escolas de educação profissional, posicionamento e perspectivas dos participantes sobre a inclusão na educação profissional e inclusão no trabalho. Como instrumento de coleta foram utilizados: formulários, entrevistas e documentos.	Os resultados apontam para um número muito reduzido de pessoas com deficiência matriculados nas escolas profissionalizantes estudadas, as práticas desenvolvidas no programa mostram a necessidade de se discutir inclusão de pessoas com deficiência, o acesso ainda incipiente a educação profissional se relaciona aos critérios seletivos para matrícula nos cursos.
6-Inclusão, deficiência e profissionalização: experiências bem sucedidas(dissertação)	Conhecimento da forma como os alunos e egressos com deficiência oriundos dos programas do SENAC de Ribeirão Preto-SP, percebem a inserção das pessoas com deficiência no ambiente do trabalho	Pesquisa qualitativa, realizada através de entrevistas com cinco alunos sujeitos dentre eles, 4 com deficiência intelectual e um deficiência física e cinco representantes de empresas de Ribeirão Preto-SP que participam dos programas de inclusão do SENAC.	Os resultados apontaram que há preocupação por parte da empresa em ajustar suas atividades laborais ao ambiente de trabalho e que a qualificação dos participantes foi favorável a sua ambientação, o que indica reais possibilidades de oportunidades de trabalho, quanto ao resultado com os representantes das empresas, apontam que o processo de contratação se depara com pouca oferta de pessoas qualificadas. A autora concluiu que os programas de qualificação profissional contribuem de maneira significativa com a inclusão de

			<p>pessoas com deficiências, se houver parcerias entre empregadores e instituições de ensino e com acompanhamento das atividades e análise do desempenho do profissional com deficiência.</p>
<p>7-Educação profissional no Ceará: políticas e práticas dos centros técnicos em cenários de reforma (1990-2010)-tese</p>	<p>Compreensão do modo como o Instituto Centro de Ensino Tecnológico-CENTEC, gestor e mantenedor dos Centros Vocacionais Técnicos-CVTEC de São Gonçalo do Amarante-Ceará, incorporou os princípios das reformas de educação profissional no Brasil desde a década de 1990 e como eles repercutem na prática pedagógica dos professores dessa instituição.</p>	<p>Pesquisa documental, a qual foi utilizada a legislação em vigor, os planos dos governos das últimas décadas, as mensagens destes governos à assembleia legislativa, documentos sobre o projeto PROCEM, plano integrado de educação profissional e tecnológica do estado do Ceará, estatuto, regimento e proposta pedagógica do Instituto CENTEC.</p>	<p>O estudo aponta uma ausência do estado do Ceará da oferta da educação profissional até 1995 quando foi implementada a secretaria de ciência e tecnologia e educação superior-SECITECE, com a lei federal nº5154/2004, surgiram as unidades dos CVTECs. Em 2008, o governo inaugurou uma rede de expansão dos cursos técnicos de nível médio na modalidade integrada vinculados a secretaria de educação básica-SEDUC e começou a reduzir o atendimento pela secretaria da ciência, tecnologia e educação superior-SECITECE, transferindo algumas unidades para o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará-IFCE</p>
<p>8 Inclusão de alunos com deficiência na educação profissional e tecnológica</p>	<p>Analisa os dispositivos para a inclusão do aluno com deficiência nos cursos de formação profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe-Campus Aracajú, no período de 2007 a 2016</p>	<p>Pesquisa qualitativa com uma estratégia metodológica de um estudo de caso, por meio de observação e a investigação de pessoas, utilizou-se como instrumentos para coleta de dados entrevistas semiestruturadas com diretor, coordenadores e pedagogos, a coleta dos alunos com deficiência matriculados e egressos, assim como com os professores, fora feita por</p>	<p>O estudo revelou que a inclusão não se concretiza pelo simples fato de ser assegurado o ingresso desse aluno no sistema educacional, mesmo com as conquistas e o amparo legal, a transformação da escola em um espaço para todos, ainda se constitui um desafio e que a garantia da</p>

		meio de um questionário composto por perguntas abertas e fechadas, totalizando 36 sujeitos	oferta de formação profissional para alunos com deficiência, apesar de se constituir como avanço, não garante condições suficiente para que essas pessoas tenham acesso no mundo do trabalho
9 As trilhas possíveis da inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional do IFES Vitória: Narrativas dos protagonistas(dissertação na íntegra)	Análise do desenvolvimento da inclusão de pessoas com deficiência no curso técnico em segurança do trabalho do IFES Vitória na perspectiva dos sujeitos envolvidos no processo	Dissertação, pesquisa qualitativa, interpretativa de um estudo de caso com dez sujeitos, dentre eles deficiente físico, professores do curso, gestores, pedagogo e diretor de ensino, além da entrevista, foi realizada análise legal e documental. O estudo foi realizado no ano de 2012.	Os resultados do estudo revelaram que os sujeitos se narram ao processo da inclusão vivido na instituição desde o início como processo de conquista e a valorização da experiência vivida.

Fonte: CAPES, 2018. Disponível em: www.catalogodeteses.capes.gov.br

Quanto aos focos do estudo identificado nas produções, todos estão voltados para inclusão de PcD em programas de formação para o trabalho, sendo que sete expõem claramente os programas, um deles explícita a mediação docente, mas com ênfase no programa de formação e um expõe o núcleo de apoio às PcD direcionado aos programas de formação.

Quadro 5 – Foco de estudo

FOCO DE ESTUDO	Nº
Inclusão de alunos com deficiência nos institutos federais tecnológicos	1
Centro de ensino tecnológico	1
Inclusão em escolas de educação profissional	1
Mediação docente	1
Alunos deficientes	2
Programa de formação para deficientes	2
Núcleo de apoio às PcD	1

Fonte: CAPES, 2018 Disponível em: www.catalogodeteses.capes.gov.br

Em termos metodológicos, sobre os tipos de pesquisa descritos no quadro 3, observamos que cinco se apresentam como pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, uma pesquisa qualitativa de pesquisa de campo, uma pesquisa qualitativa e duas pesquisas documentais (Ver quadro 6). Quatro identificaram o tipo de análise como Análise do Conteúdo e cinco não apresentaram em seus resumos esta característica.

Quadro 6 – Tipos de Pesquisa

TIPO DE PESQUISA	Nº
Pesquisa qualitativa	1
Pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso	5
Pesquisa qualitativa de um estudo de campo	1
Pesquisa documental	2

Fonte: CAPES, 2018 Disponível em: www.catalogodeteses.capes.gov.br

Entre os instrumentos de levantamento dos dados utilizados nas produções analisadas destacam-se a entrevista acrescida da análise documental. Mas foram também utilizados: a aplicação de questionário, levantamento documental e a observação (Quadro 7).

Quadro 7 – Instrumentos metodológicos

INSTRUMENTO	Nº
Entrevistas	2
Entrevistas + documentos	3
Questionários	1
Documentos, entrevistas, observação registros iconográficos	1
Documentos	1
Questionários, observação e entrevistas	1

Fonte: CAPES, 2018 Disponível em: www.catalogodeteses.capes.gov.br

Na maioria das pesquisas não foi informado o tipo de deficiência dos sujeitos. Entretanto, foram encontrados sujeitos com Deficiência Intelectual e Deficiências Múltiplas, Deficiência Intelectual, Deficiência Física e Deficiência Intelectual, bem como Deficiência Física (Quadro 8).

Quadro 8 – Sujeitos mencionados nas produções: tipos de deficiência

TIPO DE DEFICIÊNCIA DOS SUJEITOS	Nº
DI	1
DI +DMU	1
DF+DI	1
DF	1
Não informada	5

Fonte: CAPES, 2018 Disponível em: www.catalogodeteses.capes.gov.br

Entre as categorias de análise presentes na produção destaca-se que a categoria deficiência apresenta-se de forma explícita em quatro produções, estando presentes três pessoas com deficiência intelectual, duas com deficiência física e uma com deficiências múltiplas.

Porém, as nove produções analisadas apresentam em seus objetos de estudo apenas a categoria deficiência.

Na análise das 9 produções constatou-se que há consenso nas seguintes situações:

- 1- Os programas de formação para o trabalho destinados às PcD trazem um grande avanço para as políticas de inclusão social por meio do trabalho formal e informal;
- 2- A falta de estrutura física, de recursos materiais, humanos e financeiro dificultam o melhor andamento do trabalho com as PcD nos programas de formação que dependem dos governos estaduais e federal;
- 3- Algumas mudanças na ação do professor são necessárias para que aconteça o aprendizado significativo aos alunos com deficiência, dentre elas adequações curriculares nos planejamentos docentes;
- 4- Os programas e as práticas demonstram a importância da discussão sobre inclusão para as PcD em escolas de educação profissional;
- 5- Influência dos programas de formação e qualificação profissional na formação da identidade pessoal, profissional e social das pessoas com deficiência;
- 6- Nos programas com exigência de escolaridade (Ensino Fundamental II e Ensino Médio), ainda apresentam números reduzidos de PcD em suas matrículas;
- 7- Empresas contratam pessoas com deficiência intelectual pela obrigatoriedade da lei e fiscalização do Ministério do Trabalho e Emprego-MTE, não pela formação;
- 8- Empresas demitem Pessoas com Deficiência Intelectual-DI alegando falta de escolaridade, qualificação profissional e inadequações arquitetônicas.

Diante a todos os fatos apresentados, os de número 6, 7 e 8, se confirmaram em pesquisa exploratória e de campo realizadas para construção da tese, atribui-se o fato de número 6 ao nível de escolaridade, principalmente do aluno com DI, e a exigência de escolaridade dos programas de qualificação em seus editais.

Quanto aos fatos de número 7 e 8, as leis Nº 8213/91 que estabelece as cotas de inclusão no trabalho e a Lei nº 10.098/2000 que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das PcD ou com mobilidade reduzida, não apresentam exigências de escolaridade para ocupação das cotas nas empresas e diz que a formação deve se dar em serviço e formação oferecidas pelas mesmas, ao que diz respeito as adequações arquitetônicas a lei 10.098/2000 se estende a órgãos públicos e privados, portanto, as empresas também se enquadram nas normas legais, o que falta é mais fiscalização dos órgãos competentes e exigências para que as empresas cumpram as leis.

Os resultados mostraram que nos programas de pós-graduação em educação, a temática voltada para profissionalização de PcD ainda é pouca explorada. Contudo, os estudos analisados deixaram claro que o êxito das pessoas com deficiência nos programas de formação para o trabalho e no mercado de trabalho só é possível pela combinação de fatores como: professores comprometidos com a causa das PcD, adaptações curriculares coerentes com os conteúdos trabalhados, adaptações do espaço físico da escola e no ambiente de trabalho, utilização de tecnologias adequadas, sensibilização e a conscientização de todos os colegas de classe, e acima de tudo políticas públicas coerentes por parte do poder público.

O levantamento bibliográfico realizado nas dissertações e teses ligadas diretamente ao tema, nos fez perceber que alguns pontos que podiam ser abordados já estão publicados nas produções analisadas, fazendo com que modificássemos a interpretação dos fatos constatados em *locus*.

Um outro fator relevante foi a confirmação de pontos levantados na pesquisa exploratória e na pesquisa de campo realizada por meio de entrevistas com sujeitos ligados diretamente ao objeto da tese, cujas falas confirmam o que as produções realizadas em outros estados apresentam como problemáticas para a inclusão no trabalho de pessoas com deficiência, tais como, demissão de PcD intelectual com a justificativa de que estes não tem escolaridade e nem qualificação profissional, assim como admissão de deficientes intelectuais por determinação do Ministério Público do Trabalho por exigência da lei e não por escolaridade.

Essas confirmações nos trouxeram uma forte curiosidade em acrescentar na pesquisa, como está sendo concebida a terminalidade específica para deficientes no estado do Pará, pois compreendemos que a categoria de deficiência mais prejudicada com a inclusão tanto escolar quanto no trabalho é a dos deficientes intelectuais, questão essa que abordamos no tópico que trata do referencial legal desse estudo.

4.3 O LEVANTAMENTO DOCUMENTAL

No desenvolvimento da pesquisa foram analisados **documentos legais**, entre os quais: a) a LDB Nº 9394/96 e a Resolução Nº 02/02 que falam da terminalidade específica para deficientes. A terminalidade apresentada na legislação exige inclusão em programas específicos de formação para o trabalho ou no mercado de trabalho; b) a Lei Nº 8213/91; c) a lei de cotas favorece a inclusão no trabalho de pessoas com deficiência

Documentos fornecidos pela SEDUC e pelas escolas filantrópicas que possuem profissionais lotados nas oficinas de formação para o trabalho como: APAE, SABER, Fundação Pestalozzi, CRESCER, Felipho Smaldone e outras, também foram analisados. Entre estes documentos destacam-se: o Projeto Político Pedagógico- PPP, Planos de trabalho, assim como os Programas e Projetos vinculados aos programas pesquisados.

É importante destacar que foram levantados documentos para análise que a própria COEES não possuía mais, devido inúmeras mudanças de endereço, entre os quais: bilhetes, fotografias, folders de eventos, projetos, planos de trabalho, recortes de jornais, desenhos de alunos e outros que os sujeitos participantes fizeram questão de nos fornecer, pois queriam muito contribuir com o que eles chamam de memória da educação especial. Com esses recursos, nos sentimos na obrigação em dar retorno aos participantes que tanto contribuíram para que pudessemos chegar até aqui. Assim, partimos do princípio de Braint ao afirmar que

[...], se escolhermos textos visuais ou verbo-visuais (foto e sua legenda; a pintura e seu título; composições visuais em jornais; filmes etc.), assumindo sua textualidade, sua discursividade, também é possível lançar mão de muitos desses aspectos, respeitando as particularidades da construção textual e discursiva da imagem. Esse cuidado com a dimensão específica da visualidade nos obriga, também, a formular construtos teóricos e metodológicos, uma vez que não se trata de testar determinados conceitos ou determinada teoria, mas discutir a construção de sentidos, a produção de sentidos desses discursos (BRAINT, p. 97, 2012).

4.4 A PESQUISA EXPLORATÓRIA

A pesquisa exploratória foi realizada no período de abril a outubro de 2016, na Secretaria de Estado de Educação do Pará-SEDUC e em escolas especializadas da SEDUC e Secretaria de Estado de Assistência Social Trabalho Emprego e Renda-SEASTER. Por meio desta pesquisa tivemos a oportunidade de ouvir, em um primeiro momento, o desabafo dos profissionais que desenvolvem os programas e a inquietação em que estes sujeitos se encontram, estabelecemos contatos, coletamos documentos e selecionamos possíveis sujeitos a serem estudados. A partir daí houve a certeza da relevância acadêmica e social da pesquisa, visto que, encontramos diversas contradições entre o que o governo do estado do Pará propõe aos deficientes, as práticas pedagógicas dos professores nos programas e o discurso da legislação.

Para aprofundamento e análise minuciosa do objeto em estudo, seguimos cada passo da pesquisa com muita seriedade, no sentido de confirmar se os programas de formação atendiam

aos discursos das legislações vigentes e quais políticas públicas executadas aos deficientes nos programas de formação para o trabalho, a finalização da pesquisa seria a pesquisa de campo em lócus, para em seguida trabalharmos os dados, porém ao término das coletas dos dados, surge a necessidade de desconstrução de determinados vícios criados pelos políticos brasileiros e paraenses de transferência de responsabilidade e culpabilidade pelas ineficiências das políticas educacionais ser atribuídas aos profissionais da educação, quando detectamos nas falas dos sujeitos resistência em manutenção do programa de colocação no trabalho e orientação profissional que levou a instituição inclusive a criar junto aos pais e PcD uma associação para forçar o poder público a manter o que é de responsabilidade do poder público.

O objeto em estudo, nos levou a realizar uma análise comparativa entre dois países que consideramos de extremidade geopolítica e econômica ao Brasil que possuem resultados aproximados na educação e em especial educação especial para o trabalho que é o nosso foco que são Cuba (pertencente a América Central e Caribe) e França (país europeu). Entretanto, ao fazermos parte do “Programa de visitação em escolas cubanas” que ocorreu em outubro de 2018, trouxemos resultados bem instigantes a dar continuidade e relacionarmos o Brasil e o estado do Pará a disparidade econômica e com dados educacionais significativos, por outro lado França por ser modelo ao Brasil à educação especial para pessoas com surdez e cegueira, foi possível realizar uma missão de estudos e pesquisa no mês de outubro de 2019 que nos fez desconstruir conceitos criados no Brasil a partir de teorias que se diziam trazidas da França sem que de fato se confirmassem no decorrer da missão realizada, a qual será apresentada nos capítulos seguintes.

Ao se tratar de pesquisa de campo, realizamos da seguinte forma:

4.5 A REALIZAÇÃO DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

Entrevistas semiestruturadas (LAVILLE E DIONNE, 1999) ou entrevista não-diretiva (CHIZZOTTI, p. 93, 2010) foi realizada com os sujeitos gestores da SEDUC, coordenadores e professores das Unidades Técnicas e escolas Especializadas, com o objetivo de levantar informações sobre os Programas de Formação para o trabalho de PcD, sua prática e o impacto destes Programas na inclusão social desta população da Educação Especial.

Ao se referir à entrevista semiestruturada, Laville e Dionne (1999) orientam que esse tipo de instrumento de pesquisa deve ser realizado de forma bem delicada e cuidadosa pelo pesquisador, visto que o entrevistado tende a se expandir nas respostas e vir a desviar do assunto

em questão, cabendo ao entrevistador através do roteiro de entrevista trazer o entrevistado ao contexto do tema e conforme os objetivos da pesquisa, mesmo sabendo que podíamos correr esse risco, realizamos entrevista com perguntas bem ampla, no sentido de localizarmos diversas categorias contraditórias detectadas em todos os passos anteriores a pesquisa de campo, até mesmo por em pesquisa exploratória os sujeitos negarem a existência de programas de formação para o trabalho destinado às PcD, assim fomos encontrando os programas nas entrevistas realizadas em primeiro momento com cinco gestores do SEDESP/DEES/COEES/SEDUC e posteriormente com sujeitos das unidades especializadas da SEDUC-Pará.

Neste sentido, as autoras caracterizam a entrevista semiestruturada como uma “série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento” (LAVILLE e DIONNE, p. 188, 1999). Diante a essa estratégia indicada pelos referidos autores, os sujeitos apontaram caminhos que nos fizeram realizar achados que jamais imaginávamos detectar e que podem ser relevantes para o estado do Pará e o Brasil.

As entrevistas foram realizadas no período de abril a dezembro do ano de 2018, com cinco (05) gestores da educação especial que transitaram na chefia da SEDESP/DEES/COEES nos anos de 1987 a 2018; cinco (05) técnicos dos programas de formação/profissionalização para o trabalho e colocação profissional da COEES/SEDUC, sendo, dois (02) diretamente ligados a COEES, e um de cada Unidade Educacional Especializada da COEES/SEDUC e três (03) professores de uma das Unidades Educacional Especializada ligados diretamente ao programa de orientação e colocação profissional para pessoas com deficiência.

As entrevistas semiestruturadas foram utilizadas na coleta dos dados, sendo gravadas em áudio e, em seguida, transcritas e categorizadas conforme proposto na metodologia do estudo, a fim de serem analisadas e discutidas à luz do referencial teórico sugerido.

a) O uso de recursos imagéticos

No desenvolvimento da pesquisa coletamos recursos imagéticos, entre os quais as fotografias. As imagens estão contidas no texto, relacionadas ao contexto da tese, contribuindo para a descrição das informações e, também, a análise dos dados.

O objetivo da utilização das fotografias é de ilustração das atividades dos sujeitos. Concebemos o uso da fotografia através do conceito de Ciavatta Franco (2002, p. 18,) ao afirmar que:

[...]é o conceito de fotografia como fonte histórica e toda a discussão teórica que a acompanha: a crença na fotografia como imagem fidedigna, o realismo na fotografia, a sedução do prazer da visão, a informação e a desinformação trazidas pela ambiguidade de sentidos que envolvem o objeto fotográfico, a subjetividade e a objetividade que ela carrega, o problema do olhar, da interpretação, a interpretação da interpretação que é buscar desvendar a natureza do documento fotográfico.

Acreditamos que a fotografia possa ilustrar as produções realizadas na unidade especializada lócus da pesquisa no decorrer das oficinas desenvolvidas nos programas de formação, bem como as falas dos sujeitos participantes dos três países e em especial do Pará a partir do momento que estabelecermos uma relação das políticas públicas proclamadas na legislação e ações do poder público através das práticas executadas pelos sujeitos.

b) A sistematização e análise dos dados

A sistematização e a análise dos dados foram efetivadas por meio da análise do discurso de Bakhtin em diálogo com o materialismo histórico dialético de Marx, bem como com Vigotsky, que discute a deficiência.

Comprendemos que Bakhtin apresenta aproximações teóricas tanto com Marx quanto Vigotski, na abordagem sociointeracionista, no trato da deficiência, por serem suas bases teóricas marxistas.

Bakhtin (2012, p. 31) vincula a teoria marxista da criação ideológica aos problemas da filosofia da linguagem. Ele explica que:

as bases de uma teoria marxista da criação ideológica – as dos estudos sobre conhecimento científico, a literatura, a religião, a moral, etc. – estão estreitamente ligadas aos problemas de filosofia da linguagem. Um produto ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo; mas, ao contrário destes, ele também reflete e retrata uma outra realidade, que lhe é exterior. Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia. Um corpo físico vale por si próprio: não significa nada e coincide inteiramente com sua própria natureza. Neste caso, não se trata de ideologia.

Utilizar a análise do discurso de Bakhtin na pesquisa significa expor uma rede de significações e constituição de sujeitos, pois para ele:

o sujeito se insere em um universo sociocultural e através das relações e experiências que aí mantém, desenvolverá seu mundo psicológico, ou seja, seu mundo de registros. O sujeito é um ser ativo, social e histórico. Essa é sua condição humana e assim constituirá suas formas de pensar, sentir e agir: sua própria consciência e identidade. Para ele o sujeito é um ser social, pois não basta ao homem um nascimento físico, mas um segundo nascimento, o social. Bakhtin fala de um sujeito histórico, datado, concreto, marcado por sua cultura, que penetra na cultura pela linguagem (ALVES, 2005, p. 203)

Em relação à metodologia, Barros (1997, p. 28-29) explica que Bakhtin ao tratar, em seus escritos, do texto como objeto das ciências humanas:

aponta já as duas diferentes concepções do princípio dialógico, a do diálogo entre interlocutores e a do diálogo entre discursos, pois considera que nas ciências humanas o objeto e o método são dialógicos. Quanto ao objeto, o texto se define como: a – objeto significante ou de significação, isto é, o texto significa; b – produto da criação ideológica ou de uma enunciação, com tudo o que está aí subentendido: contexto histórico, social, cultural, etc. (Em outras palavras, o texto não existe fora da sociedade, só existe nela e para ela e não pode ser reduzido à sua materialidade linguística (empirismo objetivo) ou dissolvido nos estados psíquicos daqueles que o produzem ou o interpretam (empirismo subjetivo); c – dialógico: já como consequência das duas características anteriores o texto é, para o autor, constitutivamente dialógico; define-se pelo diálogo entre os interlocutores e pelo diálogo com os outros textos; d – único não reproduzível: os traços mencionados fazem do texto um objeto único, não reiterável ou repetível.

Diante do contexto histórico contido nas legislações apresentadas por todo percurso das políticas públicas proclamadas nas legislações brasileiras e as contradições dos discursos apresentadas nas mesmas, que foram analisadas e comparadas aos discursos dos sujeitos participantes da pesquisa, além disso, comparamos os discursos implícitos nas imagens fotográficas. Neste sentido, buscamos cruzar os dados, por meio dos discursos contidos na legislação, documentos institucionais, falas dos sujeitos e nas fotografias coletadas no decorrer da pesquisa de campo. Para Brait (2012, p. 81):

mesmo considerando a existência de estilo de linguagem, dialetos sociais, etc. como componentes de um estilo, ou caracterizadores de estilos, a busca é no sentido de saber sob que ângulo dialógico não pode ser estabelecido por meio de critérios genuinamente linguísticos, porque as relações dialógicas pertencem ao campo do discurso.

Os discursos analisados estão contidos no âmbito da legislação construída por sujeitos políticos partidários e executados por sujeitos gestores executores das políticas públicas governamentais e praticadas por sujeitos professores e técnicos que estão presentes em outro ponto de execução das políticas.

No decorrer da tabulação e análise da pesquisa de campo, buscamos nos aproximar a partir de duas categorias bakhtinianas: estilo linear e estilo pictórico, conforme citada por Brait (2012, p. 83):

a partir de duas grandes categorias estilísticas para transmissão do discurso de outrem, estilo linear e estilo pictórico, o que se vê, em lugar de concepções genéricas, é um estudo minucioso sobre o discurso direto, o discurso indireto e suas variantes, propiciando uma visão enunciativa e discursiva das formas de “citação”, uma vez que a história dessas formas é localizado no tempo e no espaço.

Quanto ao discurso implícito nas imagens fotográficas, além dos textos legais e das falas dos sujeitos, analisamos os discursos das falas relacionando-as a textos, contextos, discursos e outros que assim surgiram no decorrer da análise.

Brait (2012, p. 89) anuncia que “o discurso na vida e o discurso na arte” a partir de Bakhtin vai considerar que o estilo depende do ouvinte, do leitor, do interlocutor próximo e o imaginário, do discurso do outro e etc, mesmo no caso dos gêneros altamente estratificados, pois suas diversidades devem-se ao fato deles variarem conforme as circunstâncias, a posição social e o relacionamento pessoal dos parceiros.

As categorias de análises estão pautadas em: contradição, totalidade, mediação, reprodução e hegemonia (CURY, 1989), que fundamentam as discussões teóricas das subcategorias trabalho-profissionalização-educação-deficiência, conforme ponto de vista de autores marxistas e marxianos, dentro de uma visão sócio-histórica de Vigotski.e Bakhtin.

É importante ressaltar que:

a matriz sócio-histórica é composta por elementos sociais, econômicos, políticos e culturais, todos historicamente construídos e em contínua construção. A matriz sócio-histórica pode ser concebida por duas partes íntima e dialeticamente inter-relacionadas. A primeira são as situações sócio-econômicas e políticas as quais representam as condições concretas de vida de uma comunidade específica. Nessas condições, o sujeito nasce, vive e se desenvolve, além das pressões sociais mais estáticas às quais os sujeitos estão submetidos. A segunda são as práticas discursivas, que representa o domínio das representações, dos símbolos, etc. [...] (ALVES, 2005, p. 201).

Na nossa trajetória de pesquisa em trabalho/educação/deficiência, verificamos que tanto Bakhtin quanto Vigotski são os autores que mais se adequam aos discursos da deficiência, pois nos possibilitam compreender o desenvolvimento cognitivo das pessoas com deficiência em especial os deficientes intelectuais, bem como atribuir ao fator social, um número significativo de crianças que nascem deficientes pertence à classe pobre da população brasileira.

Desta forma, consideramos que Vigotski, por ser um autor que se aprofundou em desenvolvimento sócio histórico, seja o mais coerente para justificar os discursos voltados para a deficiência. Com relação a essa teoria, Vigotski (apud BLOCK, FURTADO e TEIXEIRA, 2001, p. 108), afirma que “a história da sociedade e o desenvolvimento do homem caminham juntos e, mais do que isso, estão intrincados, que um não seria o que é sem o outro”.

Consideramos, ainda, que os discursos expressos nas leis, são resultados de uma interação histórico social e que foram constituídas no decorrer da história das PcD e construído por pessoas que tinham ou tem um certo conhecimento das deficiências e que em outros

momentos também se fazem presentes por pessoas que desconhecem o assunto, mas que visam reduzir gastos financeiros e ao mesmo tempo beneficiar aqueles que executam as leis.

No que se refere às PcD, nossa larga experiência de trabalho estudando e trabalhando em Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE e em classes especiais e sala de apoio pedagógico específico para deficientes, Secretaria de Estado de Educação- SEDUC/COEES, professora da Universidade do Estado do Pará- UEPA das disciplinas de educação especial inclusiva e membro do Núcleo de Pesquisa Popular Paulo Freire- NEP/UEPA, constatamos, na prática, que estas pessoas apresentam grandes potenciais, porém são reprimidas por falta de confiança de seus familiares ou dos profissionais que as recebem, assim como, o fator social interfere no desenvolvimento psicomotor e intelectual desses alunos, pois aqueles que apresentam melhor condições financeiras, apresentam um melhor desempenho em suas funções. Por isso, pensamos que depende muito do fator sócio-econômico-social, do nível de escolaridade da família e da idade de ingresso no Atendimento Educacional Especializado – AEE para que os deficientes desenvolvam suas habilidades e competências em determinadas funções. Isto significa existir a necessidade de um processo de interação interpessoal no processo de conhecimento.

[...] Vigotski, [...] enfatiza o aspecto interacionista, pois considera que é no plano intersubjetivo, isto é, na troca entre as pessoas, que tem origem as funções mentais superiores.

A teoria de Piaget apresenta também a dimensão interacionista, mas sua ênfase é colocada na interação do sujeito com o objeto físico; e, além disso, não está clara em sua teoria a função da interação social no processo de conhecimento (BOCK, FURTADO, TEIXEIRA, 2001, p. 110).

É com base em Vigotski e Piaget, que estamos firmando nossa prática com PcD, pois os alunos com deficiência intelectual antes denominados de deficientes mentais, possuem um atraso em seu desenvolvimento psicomotor e intelectual, necessitando não somente de estímulos materiais, mas principalmente interação com o meio social. No entanto em nossa pesquisa exploratória, detectamos que ao tentar incluir os alunos no trabalho, aqueles que já foram empregados como empurradores de carrinhos em supermercados ou de serviço braçal em empresas, se recusam em ocupar as vagas nas empresas para estas funções, exigindo cargos melhores, porém, o que os impede é o fator escolaridade.

A interação social dos sujeitos que já vivenciaram estas funções faz com que estes tenham autonomia em dizer e pensar o que almejam para si, pensamos que falta para os profissionais que desenvolvem com os alunos atividades laborais, mais formação e apoio técnico e material do poder público responsável por estas políticas.

As categorias de análise foram realizadas nas categorias analíticas do Materialismo Histórico Dialético (CURY, 1989) e categorias temáticas (OLIVEIRA; MOTA NETO, 2011), ambas categorias buscou-se aproximações com análise do discurso em Bakhtin (Apud BRAIT, 2009, 2012).

Para Oliveira e Mota Neto (2011, p. 164), as categorias analíticas “são conceitos retirados do referencial teórico utilizados na pesquisa, que possibilitam a análise e interpretação dos dados”. As categorias temáticas “são fatores, aspectos, elementos do fato ou situação em estudo que são classificados e reunidos em eixos ou unidades temáticas a partir e com os dados coletados”.

c) Categorias analíticas

Para que chegássemos nos resultados, foi necessário que buscássemos as categorias de análise em Bakhtin (Apud BRAIT, 2009, 2012) e Cury (1989), a **primeira categoria metodológica** partimos da **totalidade** nas conferencias internacionais e análise comparativa entre Brasil, França e Cuba no movimento histórico que forjou determinados países como o Brasil a se adequar ao modelo inclusivo que teve como marco a conferencia de Salamanca na Espanha no ano de 1994 que consequentemente trouxe impactos na educação especial no estado do Pará, movimento esse que compreendemos ser em função da sociedade capitalista e de sua divisão em classes, a qual apresentamos superficialmente em nosso memorial.

Procuramos colocar as categorias analíticas de forma didática conforme a teoria de Cury (1989), sendo elas **contradição, totalidade, mediação, reprodução e hegemonia**. Posto que, dentro da **categoria contradição**, essa se manifesta por todo o estudo e se faz presente na relação das políticas públicas aplicadas pelo poder público e nas legislações vigentes; **a reprodução** acontece conforme a fidelidade dos gestores das unidades educacionais e escolas profissionalizantes e de educação profissional no momento em que esses seguem passo a passo as determinações legais e governamental.

No momento em que as ações dos governos se aplicam na redução ou aplicação das políticas, essas se materializam conforme os ditames da sociedade capitalista no decorrer da história que se movimenta e se materializa nas leis como carta de intenção das políticas que em alguns casos não se concretizam nas políticas aplicadas; a dialética se dá a partir do momento em que trazemos autores como Marx, Engels, autores marxistas e marxianos e que nos fazem ver a história num movimento constante.

Ao tratarmos o objeto dentro das cinco categorias citadas, procuramos seguir as orientações de Cury no momento em que esse pede que tomemos cuidado para não transformarmos a didática a ser trabalhada em catequese é o que vemos tentando fazer no decorrer do estudo, porém, as categorias se fazem presentes involuntariamente por se tratar de uma pesquisa que tem como objeto maior o Estado, nesse sentido, Cury nos orienta da seguinte forma

[...].As categorias da contradição, totalidade, mediação, reprodução e hegemonia são mutuamente implicadas e de tal forma que a exposição e explicação de uma já é e exige a explicação e exposição de outras. Dessa forma, pretende-se categorias dialetizadas que se mediem mutuamente. A categoria da contradição, para não se tornar cega, só se explicita pelo recurso à da totalidade. Essa por sua vez, para não se tornar vazia, necessita recuperar a da contradição em uma síntese mais abrangente[...] (CURY, 1989, p. 15).

Cury, ao se referir a categoria totalidade, alerta que essa exige uma cadeia de mediação que articula o movimento histórico e os homens concreto, o que julgamos ter sido essa cadeia de mediação que nos fez buscar esclarecer melhor os dados coletados a partir dos sujeitos no decorrer da pesquisa que se deu desde a pesquisa exploratória até a coleta de dados e que só foi possível compreendermos as contradições a partir da totalidade confirmada em *lócus* nos dois países: França e Cuba no momento em que percebemos resultados idênticos em países de economia tão diferenciadas. Portanto, a categoria contradição se configura como ponto chave para que pudéssemos relacionar o objeto numa totalidade extremamente contraditória que é a relação trabalho-educação-deficiência-formação/profissionalização.

Procuramos cuidadosamente analisar os dados a partir da análise do discurso em Bakhtin (BRAIT, 2009, 2012), aproximando o texto para a **polifonia, dialogismo, ideologia e intertextualidade**, acreditamos que a questão problema fora respondida com base nas hipóteses apresentadas dentro de um discurso ideológico da legislação que se manifesta contraditoriamente no decorrer de uma sociedade capitalista, pois ora a legislação se coloca a favor das pessoas com deficiência, ora se manifesta no sentido implícito de proteção ao capitalismo reduzindo as políticas das PcD e protegendo as empresas que incluem essas pessoas no mercado de trabalho por meio de incentivos fiscais.

Conforme exposto por Brait (2012, p.84-85), a análise da teoria dialógica do discurso em Bakhtin considera o conjunto de trabalhos de diferentes épocas com diferentes assinaturas, em sua maioria voltados para uma reflexão sobre a linguagem literária ou não, como sendo a indissolúvel relação existente entre língua, linguagens, história e sujeitos, a qual acreditamos

que esteja pautada a análise dialógica do discurso da legislação e dos documentos internacionais que se contradiz com a real situação histórica dos sujeitos deficientes.

d) Os cuidados éticos

A ética na pesquisa é de fundamental importância para com a confiabilidade nos resultados e no pesquisador, pois os resultados devem ser vistos como forma de reorganizar o que precisa ser modificado para melhorias da sociedade, do público e do objeto no qual está sendo investigado.

Para melhor confiança dos sujeitos participantes e segurança dos mesmos no entrevistador, utilizamos o termo de consentimento livre e esclarecido que será anexado como apêndice no final desse texto, procuramos seguir alguns passos da ética em pesquisas social conforme Tim May (2004, p. 75), os objetivos das entrevistas e problemas de investigação da pesquisa, assim como o tema em estudo foram anunciados no termo de consentimento livre e lido aos sujeitos participantes antes que esses viessem a assinar o documento. Procuramos estruturar o termo de acordo com John W. Creswell (2007, p. 76-81).

Ao sair para investigações em *locus*, tivemos a consciência de que o estudo poderia causar um sério impacto social e pessoal na vida das pessoas que nos fornecessem as informações e documentações, como forma de melhor resguardar os sujeitos participantes, utilizamos nomes fictícios no momento das tabulações e análises dos dados levantados. Com isso, ao tratar os dados o fizemos cuidadosamente analisando os possíveis riscos que podem causar aos sujeitos, a partir das orientações expostas por Vasconcelos (2013, p. 189), a fim de que os sujeitos em situação de maior fragilidade não venham a ser prejudicados, pois o estudo está aprofundado nas políticas públicas realizadas pelo Estado.

Quanto ao retorno das informações, que por sinal foi muito solicitada pelos sujeitos gestores, nos comprometemos em divulgar nos meios de comunicação através de publicações e exposição dos resultados na própria unidade *locus* da pesquisa. Vasconcelos (2013, p. 188-189) explica que

Quanto a divulgação dos dados e investigações e consultorias de caráter público, o princípio epistemológico de interação necessária entre a produção científica e a geração de sentidos comuns emancipatórios, bem como os princípios éticos assumidos aqui, são de que o conhecimento produzido deve ter a maior divulgação possível, principalmente entre os interessados e implicados, no sentido da democratização do conhecimento, do retorno e retribuição aos informantes, do incentivo do uso da investigação como dispositivo cultural de caráter público e da valorização do trabalho profissional dos especialistas. Isso pode se dar através da divulgação de artigos em

publicações, e nos meios de comunicação mais amplos, ou através de um retorno direto aos grupos sociais interessados e implicados, através de mídia dirigida ou seminários de discussão de resultados parciais ou finais.

Uma parte do estudo já está sendo publicado em alguns veículos de publicação como revistas científicas através de artigos e eventos científicos de programas de pós-graduação.

No capítulo 3 desse relatório, apresentamos a tese levantada no decorrer desse estudo que sustenta a confiabilidade e a veracidade da pesquisa para possível relevância à educação especial, inclusão no trabalho e social das pessoas com deficiência e para a pesquisa social paraense, brasileira e internacional.

5 ABORDAGEM TEÓRICA E LEGAL DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO PARA O TRABALHO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Ao iniciarmos a abordagem a respeito da formação para o trabalho da PcD, julgamos necessário contextualizarmos o objeto na teoria do capital humano de Schultz (1973), nas conferências internacionais e na base legal a nível nacional, assim, iniciaremos a discussão com a teoria do capital humano e em seguida com a contextualização da base legal a partir das conferências internacionais, leis, decretos e resoluções brasileiras, visto que estão presente em todo o conteúdo desse relatório.

5.1 TEORIA DO CAPITAL HUMANO E AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO PARA O TRABALHO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Com o objetivo de melhor compreensão das categorias e subcategorias de análise, apresentaremos nesta seção uma contextualização da subcategoria formação/profissionalização de pessoas com deficiência, partindo da teoria do capital humano por Schultz (1973) e suas contradições com o mundo do trabalho por Marx e Cramsci e autores que discutem o mundo do trabalho.

Falar de programa de formação para o trabalho de Pessoas com Deficiência-PcD, nos remete à uma discussão delicada a respeito da teoria do capital humano, na qual o mercado de trabalho produz uma concorrência desumana. No entanto, Marx nos chama atenção para o trabalho humanizado, induzindo-nos à uma análise e discussão do mercado de trabalho para uma possível inclusão no mundo do trabalho.

A formação para o trabalho humanizado conforme Marx (2011) deve se dar na transformação da natureza pelo ser humano, em função de sua subsistência, sem exploração de homens, mulheres e crianças, para produção da mais-valia em função do capital, na seção seguinte iniciaremos pelo marco histórico e conceitual da teoria do capital humano, como forma de termos mais clareza do processo de in(ex)clusão das PcD no mercado de trabalho e percepção da diferenciação do mercado de trabalho para o mundo do trabalho.

5.1.1 Teoria do Capital Humano: conceituação e marco histórico

O conceito de capital humano, a partir da análise de Gaudêncio Frigotto (2010), constitui o construtor básico da economia da educação, no bojo das discussões a respeito dos fatores explicativos do crescimento econômico. Segundo o autor: “a preocupação básica ao nível macroeconômico é, então, a análise dos nexos entre os avanços educacionais e o desenvolvimento econômico de um país” (FRIGOTTO, 2010, p. 49-50). Neste sentido, a educação consiste no principal capital humano e é concebida como potenciadora do fator trabalho, tornando-se um investimento como outro qualquer (FRIGOTTO, 2010).

O autor compreende que a educação como teoria do capital humano e, como fator primordial do desenvolvimento econômico, é uma ferramenta determinante para se investir em melhorias da renda individual e familiar, porém, torna-se um forte indutor para o crescimento da mercantilização da educação. Para Frigotto (2010, p. 62-63):

[...] enquanto a educação é tida, na ótica do capital humano, como fator básico de mobilidade social e de aumento da renda individual, ou fator de desenvolvimento econômico, nestas análises, o “fator econômico”, traduzido por um conjunto de indicadores socioeconômicos, é posto como sendo o maior responsável pelo acesso, pela permanência na trajetória escolar e pelo rendimento ao longo dessa trajetória. O que é determinante vira determinado. Ou seja, a escolarização é posta como determinante da renda, de ganhos futuros, de mobilidade, de equalização social pela equalização das oportunidades educacionais[...], e o acesso a escola, a permanência nela e o desempenho, em qualquer nível, são explicados fundamentalmente pela renda e outros indicadores que descrevem a situação econômica familiar.

O que se percebe é que o crescimento de matrículas na rede privada de ensino a partir da década de 1990, segundo pesquisas voltadas para essa área, é bem significativo, principalmente em nível superior, no qual os profissionais buscam melhorar a qualidade de sua mão de obra e se tornarem mais atraentes para o mercado do trabalho. A concorrência em busca de melhores empregos e salários é desumana, o desemprego estrutural cresce assustadoramente

e as profissões tornam-se obsoletas, a luta constante por novas formações e atualização por aqueles que desejam permanência em cargos ocupados em empresas multinacionais torna-se um tanto quanto selvagem a ponto de se tornar desumano.

A robótica e as tecnologias de informação tornam-se prioridades, e com isso, ocorre o enfraquecimento das lutas pelos trabalhadores via sindicatos, que chegam a fazer com que os trabalhadores se sintam na necessidade de aceitar postos de trabalho com menores salários que não sejam das profissões e cargos anteriormente ocupados.

Com base no modelo positivista da teoria do capital humano, os homens e mulheres na sociedade não são tratados como seres humanos e, sim, como o produto do sistema de produção capitalista, deixando-os desprovidos de duas características básicas: a reflexão e a ética, bem como da compreensão de si enquanto totalidade, predominando a nacionalidade do comportamento e do egoísmo (FRIGOTTO, 2010).

Frigotto (2010) afirma que a teoria do capital humano se apresentou nos anos de 1970 como uma teoria do desenvolvimento econômico e se colocava a explicar as desigualdades de desenvolvimento entre as nações e a crescente desigualdade que o capitalista monopolista tentava esconder. Tudo isso devia-se fundamentalmente ao fraco investimento em educação, tida como geradora do capital humano e atribuída como a melhora da capacidade de trabalho e de produtividade. Contudo, Frigotto ressalta, ainda, que a ideia de “capital humano” surge no Brasil bem antes da década de 1950, cuja sua formulação sistemática e seu uso ideológico e político são verificados no final da década de 1950 e início da década de 1960.

Diante desse processo histórico, da década de 1950 para cá, a educação brasileira tem buscado se adaptar as exigências internacionais, a fim de formar mão de obra para o capital. Contudo, ainda hoje percebemos a presença de mecanismos de exclusão social via educação, nos quais os investimentos em educação pública tornam-se insuficientes para uma educação de qualidade, pois o que se criou em décadas na sociedade brasileira, não se tem conseguido sanar como a erradicação do analfabetismo tanto funcional quanto pleno que não deixa de ser um dos fortes motivos de exclusão no trabalho.

5.1.2 Teoria do Capital Humano e as Políticas de Formação para o Trabalho de Pessoas com Deficiência

Apesar de a escolaridade não ser critério de exigência para que as pessoas com deficiência ocupem os postos de trabalho, detectamos no decorrer da pesquisa que as empresas apresentam perfil de profissional para as PcD ocuparem as vagas disponibilizadas pelas cotas ao emprego formal, limitando assim o ingresso à essas vagas de pessoas que possuem pouca ou nenhuma escolaridade.

Com base neste modelo de exigência é cabível apresentar a análise de inclusão exposta por Maciel e Kassar (2011) que se referem as políticas públicas como estivessem em um “terreno de contestação”, devido à relação das políticas públicas nacionais e os documentos internacionais não serem assimiladas passivamente nos diferentes países. Os autores explicam:

[...] mesmo que a legislação e as normas sejam indutoras de determinadas práticas, no movimento contraditório da sociedade há diferentes formas de apreensão dessas recomendações. Assim as contradições presentes na sociedade civil expressam-se, de certa forma, na legislação construída no país e o discurso de inclusão se dissemina no embate entre o mundo do trabalho e as relações estabelecidas nas condições expressas nesse contexto (MACIEL e KASSAR, 2011, p. 22).

Constatamos que, está sendo difícil conseguir pessoas deficientes que atendam ao que as empresas exigem, pois além da escolaridade, as empresas afirmam não estar preparadas para receber determinados tipos de deficiência, como é o caso de pessoas com cegueira. Desta forma, mesmo com a legislação favorável aos deficientes, as empresas colocam barreiras no sentido de excluírem aqueles que não tiveram acesso ao conhecimento escolar ou que não conseguiram alcançar a escolaridade mínima.

Que sentido faz investir em políticas públicas para pessoas que supostamente são consideradas incapazes? É importante ressaltar que o investimento em capital humano às PcD é tido para alguns governos como fundo perdido, visto que historicamente as PcD são consideradas ineficientes e incapazes.

Mazzotta (1999) afirma que o Brasil passa a oferecer educação ao público da educação especial “somente no final dos anos cinquenta e início da década de sessenta do século XX”, o qual se inspira nos modelos Europeus e Estados Unidos da América. O autor explica que:

inspirados em experiências concretizadas na Europa e Estados Unidos da América do Norte, alguns brasileiros iniciam, já no século XIX, a organização de serviços para atendimento a cegos, surdos, deficientes mentais e deficientes físicos. Durante um século, tais providências caracterizaram-se como iniciativas oficiais e particulares

isoladas, refletindo o interesse de alguns educadores pelo atendimento educacional dos portadores de deficiências (MAZZOTTA, 1999, p. 27).

As iniciativas oficiais e isoladas para as PcD, segundo o autor, se deram no período de 1854 a 1956 e as iniciativas oficiais de âmbito nacional, ocorreram de 1957 a 1993. As iniciativas oficiais e isoladas se concretizaram ainda no governo de D. Pedro II, em setembro de 1854, através do Decreto Imperial Nº 1.428 que fundou na cidade do Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, que em 24 de janeiro de 1891, através do Decreto Nº 1320, passou a denominar-se de Instituto Benjamin Constant - IBC. Ainda no governo de D. Pedro II, em 26 de setembro de 1857, também, no Rio de Janeiro, foi fundado por meio da Lei Nº 839, o Imperial Instituto dos Surdos Mudos.

Um século depois, em 1957, através da Lei Nº 3198, passa a denominar-se de Instituto Nacional de Surdos - INES. O interessante é que ambas escolas já nascem com caráter de formação para o capital humano, ou seja, de formação profissionalizante.

Importante salientar que desde seu início a referida escola caracterizou-se como um estabelecimento educacional voltado para a “educação literária e o ensino profissionalizante de meninos surdo-mudos”, com idade entre 7 e 14 anos. Em ambos os institutos, algum tempo depois da inauguração, foram instaladas oficinas para a aprendizagem de ofícios. Oficinas de tipografia e encadernação para meninos cegos e de tricô para as meninas; oficinas de sapataria, encadernação, pautação e douração para meninos surdos (MAZZOTTA, 1999, p. 29).

Naquele momento, acreditamos, que por conta do modelo de produção capitalista a nível internacional, as atividades trabalhistas eram divididas por gênero, hoje, pelo que percebemos em pesquisa realizada no mestrado, detectamos que algumas escolas especializadas tentam mesmo em precárias condições se adequar aos novos modelos de exigência das empresas e outras ainda permanecem com modelos segregacionistas por discriminação de gênero.

O que constatamos na prática são profissionais interessados em buscar oficinas que se aproximem das habilidades nas quais os alunos se interessam e ao mesmo tempo, a falta de apoio por parte do poder público estadual torna-os impotentes diante da realidade exigida pelas empresas, pois os recursos materiais para o desenvolvimento das habilidades para as possíveis competências das PcD encontram-se em precárias condições, conduzindo os profissionais da área ao sucateamento do atendimento. Esta situação faz com que sejam utilizados recursos alternativos e criatividade, fugindo de certa forma dos objetivos que desejam alcançar que seria conduzir aqueles que se encontram mais avançados em realizar habilidades para o mercado formal.

É importante destacar que nem todas as deficiências eram atendidas, o poder público inicialmente não toma para si como responsabilidade tratar de todas as deficiências, estas começam a ser atendidas, por meio de grupos que assumem em caráter de “solidariedade” o atendimento.

A partir dos anos de 1909 começam a surgir no sul do país escolas particulares para deficientes mentais, tais como a Sociedade Pestalozzi e as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais-APAEs, que passam a se espalhar por todo o país, tomando caráter de público privado (PERONI, 2011). A partir da década de 1960, o Decreto N° 48961 de 22 de setembro de 1960, no Art 3° institui junto ao gabinete do Ministro da Educação e Cultura a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais-CADEME e define, segundo Mazzotta, o campo de ação que em todo território nacional, a educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças retardadas e outros deficientes mentais de qualquer idade ou sexo, aonde a CADEME teria como finalidade se ocupar das crianças retardadas e outros deficientes mentais, incentivando-os através de convênios a formação de professores e técnicos especializados na educação e reabilitação dessas pessoas, assim como outras formas de assistências.

Com a criação da CADEME foi instituído o fundo nacional de recursos públicos e participação dos estados e municípios que proporcionaram liberdade às instituições especializadas em ampliar seus atendimentos. A partir, de então, é dada a estas instituições o caráter de filantropia, que passa a ser reafirmada com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases-LDB N° 5692/71, cujo artigo 9° prevê: “tratamento especial aos excepcionais”.

Como se vê, tanto a CADEME quanto a LDB asseguram atendimento educacional e terapêutico as PcD que são atendidas nestas instituições em caráter médico. É daí em diante que as classes especiais são criadas nas escolas públicas e a garantia dos direitos das PcD ganha características educacionais segregacionistas (SASSAKI, 1997), nas quais os alunos são supostamente “preparados” nas classes especiais para em seguida serem “integrados no sistema regular de ensino, porém, a LDB 4024/61, já dedica um capítulo específico à educação dos excepcionais.

A LDB N° 5692/71 dá suporte para que seja criado o Centro Nacional de Educação Especial-CENESP, por meio do Decreto N° 72425/1973, com a finalidade de promover em todo o país a “expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais”.

Artigo 2° - O CENESP tem por finalidade planejar, coordenar e promover o desenvolvimento da educação especial no período pré-escolar, nos ensinos do 1° e 2° graus, superior e supletivo, para os deficientes da visão, da audição, mentais, físicos,

portadores de deficiências múltiplas, educandos com problemas de conduta e os superdotados, visando a sua participação progressiva na comunidade, obedecendo aos princípios doutrinários, políticos e científicos que orientam a Educação Especial (MAZZOTTA, 1999, p. 56).

Após a criação da CENESP, outras secretarias surgiram, ampliando e/ou substituindo suas funções com PcDs, superdotados e outros que se caracterizavam como excepcionais, mas é a LDB N° 9394/96 que vem atribuir a Educação Especial como modalidade de ensino e com características de Educação Inclusiva.

No entanto o que observamos durante nosso período de pesquisa na área que se dá de 2008 até o presente momento, via Núcleo de Pesquisa Popular Paulo Freire-NEP da Universidade do Estado do Pará-UEPA (OLIVEIRA, 2011, 2014) e de 2011 até o presente momento no Grupo de Estudos e Pesquisas em Trabalho e Educação da Universidade Federal do Pará - GEPT/UFPA (BENJAMIN, 2013), é que a Inclusão Educacional apesar de ser instituída como política pública educacional, não desenvolve de fato e de direito o que se garante em lei, estando de certa forma deixado a desejar o processo de Inclusão Educacional. De um lado as leis de inclusão estabelecem uma coisa, as políticas governamentais são aplicadas de outra forma e os profissionais que lidam diretamente com esses alunos realizam na prática pedagógica outra, dificultando a implementação do que de fato deveria ser a proposta da Educação Inclusiva, conforme estabelecido na Declaração de Salamanca de 1994.

Constatamos no decorrer da pesquisa, que o modelo de capital humano exigido pelas empresas empregadoras não é atendido pelos programas de formação oferecidos pelo Governo do Estado do Pará, e que os poucos deficientes que se enquadram nos perfis das empresas são aqueles que por esforços próprios e/ou com a colaboração dos profissionais das escolas especializadas e do Atendimento Educacional Especializado-AEE, conseguem superar tanto as dificuldades causadas pelas deficiências quanto as dificuldades causadas pelo sistema de ensino.

Os empresários da educação vêem a educação como mercadoria e isso faz com que as empresas exijam os perfis de trabalhadores que possam contribuir com o modo de produção capitalista. Com isto, torna-se cada vez mais evidente na educação a procura por cursos técnicos profissionalizantes e cada vez mais concorridos os cursos universitários voltados para área industrial, principalmente aqueles da área da tecnologias e engenharias. Os cursos relâmpagos oferecidos por escolas técnicas particulares abrem a cada esquina, chamando aqueles que buscam concorrer no mercado de trabalho, criando-se, de certa forma, exércitos de reservas para o capital.

Gramsci (2004) refere-se ao trabalho como princípio educativo, defendendo a escola unitária no sentido de não haver educação e nem escolas diferenciadas que separam educação para filhos da elite da educação para filhos dos pobres, e, sim, uma educação que venha promover acesso ao trabalho para todos. Na visão de Gramsci, o princípio educativo para o trabalho²² se deu a partir dos 16 anos de idade em escolas que promovam escolaridade/formação para o trabalho.

Olhar a educação como formação humana não é o mesmo que formar para o capital, pois dessa forma, criam-se trabalhadores sem que possam questionar as explorações que ocorrem no mercado de trabalho. A educação como formação humana é mais que isso, é formar cidadãos plenos de direitos que valorizem sua força de trabalho, nesse contexto, detectamos técnicos e professores de escolas especializadas e do AEE comprometidos com a educação das pessoas com deficiência. Este comprometimento faz com que, na maioria das vezes, passem a assumir o papel do estado no processo de inclusão no trabalho, utilizando-se de seus recursos financeiros e materiais para suprir a deficiência do Estado.

Schultz (1973, p. 81-82) destaca:

é sustentado por muitos ser degradante ao homem e moralmente errado tornar-se a sua educação como uma maneira de criar-se capital. Para os que sustentam este ponto de vista, a própria ideia de capital humano é repugnante; para eles, a educação é basicamente cultural e não econômica em seus objetivos porquanto a educação serve para desenvolver os indivíduos e ajuda-los a se tornarem competentes e responsáveis cidadãos, ao dar aos homens e às mulheres a oportunidade de adquirir uma compreensão dos valores que sustentam e uma apreciação do que significam para a vida. Minha réplica aos que assim o tomam a educação é que uma análise que trata da educação como uma das atividades que podem crescer ao estoque do capital humano de maneira nenhuma nega a validade de sua posição; minha abordagem não é arquitetada para mostrar que esses objetivos culturais não devam ser, ou não estejam sendo, servidos pela educação. O que está implícito é que, além de realizar esses objetivos culturais, algumas espécies de educação podem incrementar as capacitações de um povo na medida do seu trabalho e da administração dos seus negócios e que tais incrementos podem aumentar a renda nacional. Estes efeitos culturais e econômicos podem, assim, ser consequências conjugadas da educação. O tratamento que dou à educação não detratará, de maneira alguma, nem depreciará as contribuições culturais da educação. Dá como evidentes tais contribuições e abala-se à tarefa de determinar se existem também alguns benefícios de produtor advindos da educação que possam adequadamente ser tratada como capital que se identifica e se avalia.

Formar cidadãos deficientes plenos para o trabalho torna-se um tanto quanto dispendioso para o estado, pois é muito mais vantajoso encaminhá-los para os cursos

²² O trabalho como princípio educativo será melhor detalhado na seção específica que abordará a categoria trabalho-educação.

profissionalizantes do SENAI e do SENAC, que treinam profissionais para não questionarem o modo de produção capitalista e se conformarem com a exploração capitalista.

Assim, investir de fato em políticas públicas de formação para o trabalho torna-se uma necessidade, na medida em que, detectamos um número significativo de PcD intelectual que não conseguiram concluir o ensino fundamental, tornando cômodo para o poder público a não obrigatoriedade do ensino fundamental concomitante ou integrada à educação profissional, pois segundo Araujo (2007) e em nossa pesquisa documental realizada nas bases legais, não é permitido em lei alguma vincular educação profissional ao ensino fundamental, é necessário que o aluno tenha o mínimo de escolarização para o ensino profissional de nível médio.

Desta forma, é cabível que a Coordenadoria de Educação Profissional-COEP/SEDUC ofereça cotas as PcD de 5% das vagas dos cursos profissionalizantes de nível médio nas modalidades subsequentes, concomitantes e integrado nas Escolas de Ensino Técnico do Estado do Pará. Faz-se necessário destacar que educação profissional é formação humana, devendo assim formar para o mundo do trabalho e não treinamento para o mercado de trabalho.

Um fato interessante para ser pesquisado é que segundo a informante da COEP/SEDUC, esta coordenadoria vem oferecendo em seus editais, cotas para PcD, desde 2013, mas somente a partir de 2016 as vagas começam a ser ocupadas e determinados cursos, o que pode estar associado à pouca divulgação ou ao fato de que a maioria das PcD não possui escolarização exigida para o ingresso nos cursos de nível médio profissionalizantes.

Entendemos que ainda falta muito para que as políticas públicas educacionais a nível estadual venham de fato e de direito atender as reais necessidades das PcD e com isso promover a inclusão no trabalho de forma plena e não como aquela que bonifica as empresas empregadoras, atribuindo mais vantagens ao empregador que as PcD (BIANCHETTI, 2011). Assim, refletindo criticamente sobre as contradições do mundo do trabalho, que culpabilizam o ser humano pela desigualdade social, pela miséria, pela fome e por tudo que é causada pelo sistema capitalista é que buscamos defender uma “escola unitária” idealizada por Gramsci (NOSELLA, 2010), na qual homens e mulheres sejam formados em um sentido completo, aquele que busque no trabalho a sua própria natureza e satisfação humana, que traz a teoria do capital humano para si e para com os outros, no sentido de satisfazer suas necessidades e ao mesmo tempo colaborar com a necessidade do outro com responsabilidade e em busca de uma sociedade igual e mais justa, em que os direitos sociais sejam distribuídos de forma igualitária.

6 INVENTÁRIO LEGAL DA EDUCAÇÃO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: POLÍTICAS INTERNACIONAIS E NACIONAL

O tema em estudo, requer um olhar específico a respeito do amparo legal sobre deficiência-trabalho-formação/profissionalização-educação, para isso, entraremos a seguir em uma abordagem das conferências internacionais e legislações que amparam e ao mesmo tempo dão suporte as Pessoas com Deficiência-PcD. Leis essas que proclamam as políticas públicas para inserção na educação e no trabalho.

Iniciaremos, esta seção, conceituando políticas e políticas públicas, visto que o objeto em estudo nos remete à uma análise minuciosa da legislação e um entendimento mais profundo a respeito das políticas.

6.1 POLÍTICAS PÚBLICAS: CONCEITUAÇÃO

Estudar Políticas Públicas é um assunto delicado e que apresenta contradições, pois no Brasil, algumas vezes as políticas se misturam com politicagem, o que contribui para que o povo brasileiro em sua maioria crie uma aversão ao assunto, se negando a discutir política e, em outros momentos, se deixando levar pela politicagem ao invés de fazer política. Desta forma, o que vem a ser de fato “política”? Porque a política se confunde com “politicagem”? Com a finalidade de obter mais clareza e diferenciação entre ambos os termos, primeiramente vamos tratar sobre o conceito de **política**.

Chauí (1999) afirma que os gregos e romanos criaram a política com a ideia de que é um espaço onde o poder a exerce por meio das leis e estas não se identificam com a vontade dos governantes, por exprimir uma vontade coletiva através de reuniões e assembleias coletivas da discussão e do voto.

Assim, os gregos e romanos submeteram o poder a um conjunto de instituições e práticas que fizeram dele algo público, que concernia a totalidade dos cidadãos e, nesse sentido, criaram o que nós denominamos de “esfera pública”. Para os gregos e romanos, ninguém se identifica com o poder, ninguém é o poder, a vontade é coletiva e pública e o que constitui o cidadão.

De acordo com Chauí (1999) os gregos e romanos distinguiram a autoridade pública da autoridade privada, sendo a autoridade privada destinada ao chefe de família que é denominado de “despotes”²³, tornando assim o espaço privado despótico. No entanto, a autora reafirma que

²³ Aquele que detém o espaço, detém a autoridade exclusivamente por sua vontade, a vontade dele é a lei, o chefe de família se chama “despotes” por ser o espaço dele e autoridade privada da família (CHAUÍ, 1999).

para os gregos quando a autoridade for privada, o espaço público e a política acabaram e uma das condições da política é que não haja despotismo.

Chauí (1999, p. 380) afirma que para os gregos, “a finalidade da vida política era a justiça na comunidade”. Estabelece relação da política com o cristianismo tendo como referência o espaço público e explica que com o cristianismo o espaço público é tomado pelo privado. Nesse sentido, a autoridade e a ética no mundo cristão são pensadas de maneira privada, devido ao cristianismo pensar Deus como pai, pastor do mundo cristão.

Portanto, na visão da autora, não há como constituir no cristianismo o espaço público, visto que a autoridade e a ética no mundo cristão são pensadas de maneira privada, ou seja, Deus é pai e o senhor, os cristãos são sua família e seu rebanho. A tudo isso que ela denomina de metáfora, porque pertence a propriedade privada. Neste contexto, Chauí destaca que não há como construir em espaço público a propriedade privada.

O espaço do poder, diz Chauí (1999), é uma propriedade privada que se constitui ideologicamente, no entanto, o governante é quem tem que se constituir de ética e ser educado de virtudes para cumprir o dever, pois é desta qualidade, que se constitui a ética ou a corrupção. Para a autora não existe a esfera política propriamente dita, mas a esfera do poder, e o espaço público deve ser regido pelo valor da ética.

Contudo, Chauí (1999) explica que é a partir de Maquiavel que o espaço público vem se confundir com o espaço privado, pelo fato de Maquiavel definir o privado ao campo da ética e o público como espaço político. A partir de então, a política e a ética não possuem nada em comum²⁴, ficando a ética destinada ao espaço privado e a política ao espaço público.

Explica, ainda, a autora que a base do Estado são as relações privadas do mercado baseada na lógica da competição, que faz com que o Estado se transforme em propriedade privada e em função disso aumenta, segundo ela, a divisão social dos desiguais que ao nosso ver fere os princípios da ética na política, fazendo com que o poder político se configure como propriedade privada para os que detêm o poder, ferindo de certa forma os princípios de liberdade, ética e política expostos pela autora e defendidos pelos gregos e romanos.

Luciano Gruppi (1987), em sua análise exposta na obra “Tudo começou com Maquiavel”, expõe o ponto de vista de Maquiavel na medida que esse elaborou não uma teoria do Estado moderno, mas sim uma teoria de como se formam os Estados, o que caracteriza como “o começo da ciência política ou da teoria e da técnica da política entendida como uma

²⁴ Chauí (1999) afirma que o campo da política defendido por Maquiavel passa a não ser o campo das virtudes, passa a ser criada como uma relação de forças e de conflitos, mas é preciso saber lidar com as relações de forças, conflitos e diferenças de modo que a política não seja guerra.

disciplina autônoma, separada da moral e da religião” (GRUPPI, 1987, p. 10). Contudo, em “O príncipe” (MAQUIAVEL, 2010), o autor deixa clara a distinção entre política e moral, pois essas não devem se entrelaçar, na medida que há uma distinção nítida entre elas, ou seja, a política se ocupa do que deve ser e a moral do que deveria ser. Portanto, Maquiavel deixa claro ao afirmar que na política “é melhor ser temido que amado”, nesse sentido, a partir da leitura da obra de Gruppi, penso que as malícias da política a qual denomino de politicagem, partem do princípio de Maquiavel desenhado passo a passo em “O príncipe”

Marx e Engels (1982) em sua obra “A ideologia Alemã”, apresenta política a partir da constituição do Estado expondo sua análise da propriedade privada ao afirmar que:

Como o Estado é a forma na qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer seus interesses comuns e na qual se resume toda a sociedade civil de uma época, segue-se que todas as instituições comuns são mediadas pelo Estado e adquirem através dele uma forma política. Daí a ilusão de que a lei se baseia na vontade e, mais ainda, na vontade destacada de sua base real na vontade livre. Da mesma forma, o direito é reduzido novamente a lei (MARX E ENGEL, 1982, p. 98)

Esses princípios estão presentes na atualidade, a classe dominante que detém o poder faz valer seus interesses comuns a partir de leis aprovadas conforme seus interesses de direito privado.

Nesse contexto, a desigualdade social se configura como uma relação filosófica entre igualdade-desigualdade, caracterizada diante do público-privado, ética-política e política-ética. Esta relação dialética confunde e faz com que o povo deixe de perceber a falta da ética e da moral na política. No entanto, a autora nos faz refletir que ao ferir o princípio de igualdade e proporcionar a desigualdade, a ética é transformada numa questão irreal, utópica, tornando a política incapaz de realizar a liberdade, promovendo de certa forma a violência²⁵.

Chauí (1999) apresenta três critérios para que a ética e a política se relacionem, visto que uma é subsídio da outra: o primeiro, é da ética sob a política, ou seja, tratar o ser humano como sujeito e não como objeto, como coisa, mas para isso esse deve ser tratado eticamente; o segundo, é que mesmo a ética sendo tratada no campo da vida privada, o que a ética busca é que nenhuma autoridade é legítima se ela for despótica, arbitrária, se justificar pela vontade individual ou de alguém, nesse caso é a política quem vai ajudar a ética, na medida que a esfera pública afasta a autoridade despótica, a relação vem da política para a ética, fazendo com que a política auxilie a melhorar a ética na autoridade do Estado; no terceiro critério, a redefinição de

²⁵ Conceitos apresentados por Chauí (MOREIRA, 2014), disponível em: <https://www.youtube.com> : violência é todo ato que o ser humano é desprovido de sua humanidade, cujo indivíduo é tratado como coisa, como objeto. Liberdade é o critério de vida ética.

ideia de liberdade que serve tanto para a ética quanto para a política que é pensar a liberdade como poder de criar o possível e pensar o novo, de fazer existir o que não existia. Se a liberdade for pensada dessa forma, diz a autora, a relação entre ética e política pode se dar como criação histórica tanto na esfera privada como na pública.

Ao refletir a relação entre ética-política, compreende-se a categoria deficiência como parte integrante da desigualdade social, visto que as PcD foram tratadas historicamente como coisas, objetos e não como sujeitos, humanos e pertencentes a uma sociedade. O princípio da ética como setor privado só passa a existir para as PcD intelectual a partir do século XVII quando grupos de voluntários se colocam a serviço do que denominavam de “inválidos” ou “incapazes”, pois as instituições públicas fundadas no século XVI na Europa, são destinadas apenas para as pessoas com surdez e cegueira, conforme abordaremos nas seções seguintes.

No Brasil de hoje, a relação público-privado é muito forte, fazendo com que o Estado transfira sua responsabilidade ao setor privado, a filantropia como instituição privada na Educação de PcD, a formação para o trabalho para as PcD localizada no sistema “S” (SESI, SENAI) e outros setores privados diretamente relacionados com as políticas públicas.

Diferentemente da política, a politicagem é tudo o que não se configura como ética e moral na política, é o sentido verdadeiro da desigualdade, é o que trata o ser humano como coisa, como objeto²⁶. Diante do contexto das políticas públicas, nossa análise parte do princípio de que o poder público age como “O príncipe” na medida que transfere a responsabilidade do Estado a empresas e a sociedade civil na relação público-privado seja essa por voluntariado da sociedade civil ou por convênios firmados com empresas que atendem a sociedade.

A relação entre a ética e a política é vista por Chauí (1999) por meio da democracia e a forma ética é a liberdade através dos direitos; a democracia é o campo de criação dos direitos e a ética é o campo da afirmação dos direitos fundamentais que é o direito à vida e a liberdade.

Assim, a compatibilidade entre a ética e a política segundo Chauí (1999), só podem ocorrer quando o campo da política permitir os conflitos e a ética permitir a divulgação de seus princípios, o que Lima (2011), vem alertar para o modelo de conciliação. Este autor ao utilizar os modelos de Ellström (1984) apresenta a necessidade de existência nas Políticas Públicas dos modelos: racional/burocrático, político, sistema social e anárquico, ao se referir ao “modelo político realça a diversidade de interesses e ideologias, a inexistência de objetivos consistentes e partilhado por todos, a importância do poder, da luta e do conflito, e um tipo específico de

²⁶Conceito criado por mim a partir do conceito de política de Chauí e do ponto de vista apresentado por Maquiavel.

racionalidade - a racionalidade política[...]” (LIMA, 2011, p. 19), com relação ao “[...] modelo de sistema social, que é uma aplicação da teoria dos sistemas, encara os processos organizacionais mais como fenômenos espontâneos, acentuando o seu caráter adaptativo e muito menos a intencionalidade da ação organizacional. [...] (Idem, p. 21), em vista que “o modelo racional acentua o consenso e a clareza dos objetivos organizacionais[...]e pressupõe a existência de processos e de tecnologias claros e transparentes. (Idem, p. 23-24), porém, Lima prefere designá-lo por “modelo burocrático- um modelo que estuda as organizações como organizações burocráticas”.

O modelo anárquico, apesar de se constituir por uma nomenclatura pejorativa e exposta como modelo não claro de tecnologias ambíguas e objetivos em conflitos, é um modelo que busca ajustar as políticas as necessidades da sociedade, exigindo do Poder Público uma forma de conciliação tanto para a escola quanto para os alunos e professores.

Ao se referir a modelos normativos e modelos teóricos explicativos, Lima (2011) afirma que é necessário existir o modelo anárquico, no sentido de vir a provocar o Poder Público a conciliar as Políticas Públicas conforme as necessidades da sociedade, ajustando de certa forma o modelo anárquico ao modelo racional-burocrático, pois, no Brasil as políticas atuais estão mais voltadas ao privado que ao público, conforme exposto por Chauí (1999). Desta forma, a corrupção faz parte da politicagem.

O conceito de Políticas Públicas é com preendido por Souza (2006, p. 26) como:

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

As ações do Poder Público transformadas em Políticas Públicas, dependem diretamente da vontade política dos governantes, o que faz com que na maioria das vezes as Políticas Públicas não sejam contínuas, causando de certa forma desperdícios de recursos públicos e aumentando a desigualdade social. Ao nosso ver, os programas de governo estão ligados diretamente a classe pela qual os candidatos a um cargo na política estão a defender, intenções estas que são mostradas claramente no período de campanha eleitoral, confundindo de certa forma a política com a politicagem e deturpando o entendimento de uma parcela da população que não tem clareza do conceito de política/políticas públicas.

O objeto desse estudo, exige aprofundamento conceitual nas Políticas Públicas, pois a análise dos dados documental e das falas dos sujeitos estão pautadas a partir das políticas de formação e profissionalização das PcD para inclusão no mercado de trabalho. Neste sentido, as análises não devem se fazer presentes na legitimidade do Estado, e sim, em compreender as lógicas implementadas pelo governo do estado do Pará-Brasil, com isso, faço minha as palavras de Muller e Surel (2002, p. 7) ao afirmarem que “nas diferentes formas de intervenção sobre a sociedade em identificar os modos de relação existentes entre atores públicos e privados e em compreender como a ação pública recobre as dinâmicas imprecisas e evolutivas da fronteira entre Estado e sociedade”, visto que ao realizar pesquisa de campo, constatamos em lócus o objeto no setor público e no setor privado.

Os programas de formação/profissionalização do governo do Pará, voltados a formação para inclusão no trabalho de PcD, estão localizados nas cotas das escolas profissionalizantes da rede estadual, no CIIC, na SEASTER, em uma unidade especializada para atendimento de PcD da SEDUC, na parceria da SEDUC com a Secretaria Municipal de Educação-SEMEC e na parceria público - privado por meio do sistema “S”: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial-SENAI e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial-SENAC e nas escolas especializadas filantrópicas, percebemos que há um conjunto de atores sociais envolvidos para desenvolvimento de ações para implementação das políticas às PcD.

Muller e Surel (2002, p. 14) nos trazem a seguinte reflexão:

Como se vê, todas essas decisões e ações constituem um conjunto extremamente heteróclito que põe em jogo numerosos atores pertencentes a múltiplas organizações, públicas ou privadas, e que intervêm em diversos níveis. A questão que se coloca, então, é a de coerência destes diferentes elementos. Com efeito, se é quase certo que uma medida isolada não constitui uma política pública, o que acontece quando se está diante de um conjunto de medidas sem ligação aparente entre elas?

Desta forma, o que se vê nos programas de formação do governo do estado do Pará às PcD, são ações isoladas que não conseguem alcançar uma política de formação que inclua de fato e de direito as PcD nas cotas destinadas a elas no mercado de trabalho formal.

Após análise legal que será exposta em seções seguintes, percebemos que as políticas públicas de formação para o trabalho e inclusão no mundo do trabalho, estão expostas em preâmbulos internacionais através das declarações aprovadas nas conferências promovidas pela Organização das Nações Unidas-ONU e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura-UNESCO²⁷, nas legislações brasileiras e nas legislações do estado do Pará,

²⁷ UNESCO- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

ainda assim falta coerência por parte dos gestores dos órgãos público do estado, a fim de fazer com que as ações sejam mais eficientes e de caráter inclusivo entre as políticas dos setores para que se alcance os objetivos destinados à esse público alvo que continua excluído das cotas do mercado de trabalho formal.

Para que houvesse de fato mais coerência nas análises, seria necessário colocar em questão o que Muller e Surel (p. 16, 2002) nos despertam: “quem define as normas da ação pública: é o governo, os partidos, os eleitores[...]? Qualquer que seja a resposta, está claro, em todos os casos que analisar a ação do Estado não consiste, simplesmente, em se estudá-lo como aparelho político administrativo”.

Miller e Surel (2002, p.21) afirmam, ainda, que é sempre muito difícil responder a esses questionamentos, à medida que interrogamos os autores de uma política, sempre nos confrontamos com fenômeno de reconstrução que de um lado os atores são incapazes de prever todas as consequências de suas ações e de outro, o sentido da ação se modifica conforme sua implementação. Constatamos isso nas falas dos sujeitos que serão melhor detalhadas em seções posteriores, pois julgamos necessário entrevistar gestores de diferentes momentos históricos e de transição internacional e nacional nas políticas de PcD.

Em entrevista com os sujeitos professores e técnicos dos programas de formação das unidades especializadas, nos emocionamos com eles à medida que expuseram suas indignações com a finalização de alguns projetos executados por eles nos programas e até mesmo o fim dos programas em duas das unidades especializadas, demonstrando nas falas a falta de entendimento nas políticas de cortes executadas pelo poder público, o que confirma a fala de Muller e Surel (2002, p.21 e 23) ao dizerem que “os atores modificam de modo retrospectivo os seus fins em função dos resultados da própria ação que estão em condição de observar e avaliar” e “quando se procura avaliar a ação do Estado num setor determinado, somos tentados a nos ater a um indicador orçamentário”.

Assim, os sujeitos da unidade especializada em estudo apresentam inúmeras necessidades e dificuldades em manter o programa devido falta de recursos financeiros e que para tentar driblar as dificuldades e manter as duras penas o programa, acabam por financiar ou sucatear alguns recursos materiais para poder alcançar determinados objetivos com a comunidade que recebe o atendimento.

Na seção a seguir, analisaremos as políticas públicas para as PcD a nível nacional e internacional.

6.2 POLÍTICAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: uma análise histórica internacional e nacional

A história das pessoas com deficiência-PcD inicia com uma série de preconceitos. Mazzotta (1999) em sua análise histórica sobre as pedagogias de atendimento a PcD destaca entre os mais citados: Pedagogia de Anormais, Pedagogia Teratológica, Pedagogia Curativa ou Terapêutica, Pedagogia da Assistência Social, Pedagogia Emendativa. Estes são termos pejorativos que se apresentam na história da educação especial, para se referir ao atendimento de pessoas deficientes.

Essas pessoas, desde a antiguidade até o contexto atual, são rotuladas em condições de “incapacitados”, “deficientes”, “inválidos” e outros conceitos pejorativos, que contribuem, entre outras situações, para a sua discriminação social e para o retardamento da criação e implementação das políticas voltadas para as pessoas com deficiência, no contexto brasileiro.

6.2.1 Século XVIII E XIX - Os Primeiros Movimentos e Medidas Educacionais na Europa, Estados Unidos, Canadá e Brasil

Conforme Mazzotta (1999, p. 17), os primeiros movimentos pelas PcD a respeito das medidas educacionais, foram concretizados na Europa e em seguida expandido para os Estados Unidos e Canadá, e posteriormente levado a outros países inclusive o Brasil. Porém, França-Paris foi o primeiro país da Europa e do mundo a instalar Educação Especial, pois no ano de 1770, o abade Charles M. l’Eppée funda a primeira instituição para “surdos-mudos”, que posteriormente surgiu como projeção para o inglês Thomas Braidwood (1715-1806) e para o alemão Samuel Heinecke (1729-1790) fundarem em seus respectivos países a educação para surdos-mudos.

Nos Estados Unidos é fundada em 1817, pelo Reverendo Thomas H. Gallaudet a escola American School e no Canadá, em 1848, em Montreal, a Institution Catholique des Sourds-Muets.

No que diz respeito a Educação Especial para deficientes visuais, Mazzotta destaca Valentin Haüi como fundador em Paris, no ano de 1784, do Institute Nationale des Juenes Aveugles (Instituto Nacional dos Jovens Cegos). A partir desse instituto, outros países da Europa difundiram a Educação Especial para cegos e deficientes visuais, dentre eles os mais positivos estão: Liverpool, em 1791, de Londres no ano de 1799, Viena em 1805 e Berlim 1806. Nos Estados Unidos foram fundados os primeiros internatos para cegos em 1829, em

Massachusetts, o então denominado New England Asylum for the Blind. Já o de Nova York era denominado de New York Institute for the Blind.

Em 1837, a primeira escola para cegos instalada e totalmente subsidiada pelo estado foi a Ohio School for the Blind que, segundo Mazzotta (1999), despertou a sociedade para a obrigação do estado para com a educação das pessoas com deficiência.

Aos deficientes físicos, Mazzotta (1999), em seus achados, afirma que a educação Especial inicia em 1832, na Alemanha. Nesse mesmo período, no começo do século XIX, iniciou-se o atendimento educacional aos “débeis mentais” ou “deficientes mentais”, no sul da França, em Aveyron, por volta de 1800 por um médico denominado Jean Marc Itard (1774-1838), com um menino selvagem capturado da floresta do referido local. Este médico escreve o primeiro manual de educação de retardados: *De l'Éducation d'un Homme Sauvage*. No entanto, a partir do trabalho de Itard, a educação para deficientes intelectuais expande-se pela Suíça com Johann J. Guggenbühl e Maria Montessori na Itália.

No Brasil, a primeira Constituição Política do Império do Brasil foi elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25 de março de 1824, que instalou um governo monárquico, hereditário, constitucional e representativo. O capítulo XXXII se refere a educação como “instrução primária, e gratuita a todos os Cidadãos” e no XXXIII que se refere aos “Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes”. Neste documento não foi encontrado nada a respeito da educação para as PcD.

Essa primeira constituição vigorou por sessenta e cinco 65 anos, que além de instituir os três poderes, deu autonomia ao imperador de criar o poder moderador que fortalecia a figura do imperador acima dos outros poderes. A indicação dos presidentes que governariam as províncias era feita por meio de um sistema eletivo indireto e censitário, com o voto restrito aos homens livres e proprietários e subordinado a seu nível de renda (BRASIL, 2005, p. 05).

Entre o período de 65 anos da Constituição Federal-CF do império até a primeira CF do período republicano, foram encontradas outras leis e decretos nos quais buscou-se realizar uma revisão a respeito das políticas educacionais voltadas às PcD. Dentre esses estão: Lei de 15 de outubro de 1827 (BRASIL, 1827, p. 71), manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do império. Apesar da lei ser destinada diretamente a educação, nenhum de seus capítulos estão voltados para a educação especial.

O Decreto Nº 1.331-A de 17 de fevereiro de 1854 aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Côrte (BRASIL, 1854, p 45). Apesar de

regulamentar o ensino primário e secundário, não se refere em nenhum momento a educação de pessoas com deficiência.

Encontrou-se de forma bem discreta o suporte legal para a educação especial no Decreto Nº 7.247 de 19 de abril de 1879, o qual fundamenta a reforma do Ensino Primário e Secundário no município da corte imperial (Rio de Janeiro) e o Superior em todo o império²⁸. O referido Decreto no artigo nº 9º diz que se deve:

Criar ou auxiliar no municipio da Côrte e nos mais importantes das provincias escolas profissionaes, e escolas especiaes e de aprendizado, destinadas, as primeiras a dar a instrucção technica que mais interesse ás industrias dominantes ou que convenha crear e desenvolver, e as segundas ao ensino prático das artes e officios de mais immediato proveito para a população e para o Estado, conforme as necessidades e condições das localidades (BRASIL, 1879, p. 196).

Como se pode observar, o artigo estabelece a criação de escolas profissionais, visando a instrução técnica para o mercado industrial e escolas especiais com vistas ao ensino das artes e ofícios para a população, conforme as necessidades e condições das localidades. Entretanto, não faz menção ao público da educação especial.

A Constituição Federal de 1891 (BRASIL, 1891, p. 1), foi promulgada pelo Congresso Constitucional, tinha caráter liberal e federalista²⁹ inspirado na tradição republicana dos Estados Unidos, instituiu o presidencialismo, determinou a separação oficial entre o Estado e a Igreja Católica e vigorou por trinta e nove (39) anos.

Ao que se refere a dinâmica federalista, Abrucio (2010, p. 33) apresenta quatro elementos essenciais para o sucesso dessa forma de estado:

...O primeiro é a compatibilização entre autonomia e interdependência dos entes, o que supõe a existência de pelo menos dois níveis de governo autônomos e a necessidade de cooperação intergovernamental e de ações voltadas à integração nacional. Em segundo lugar, é preciso garantir os direitos federativos, por intermédio da Constituição e de sua interpretação – normalmente feita por Cortes constitucionais –, além de ter como objetivo a garantia da diversidade sociocultural e/ou da redução das assimetrias socioeconômicas entre as esferas governamentais. Deve-se também instituir arenas institucionais que garantam aos pactuantes (Governo Federal e governos subnacionais) três coisas: sua representação política, o controle mútuo entre eles e espaços públicos para deliberação, negociação e, em muitas ocasiões, decisão sobre assuntos com impacto intergovernamental. Por fim, dado que vários dos problemas de ação coletiva não podem ser resolvidos por apenas um nível de governo, as políticas públicas têm de ser montadas com vistas a garantir a coordenação entre todos os atores territoriais.

²⁸Reforma Leôncio de Carvalho.

²⁹ “O federalismo é uma forma de organização territorial do Estado e, como tal, tem enorme impacto na organização dos governos e na maneira como eles respondem aos cidadãos (ABRUCIO, 2010)

Um outro ponto positivo apontado por Abrucio (2010) é a descentralização que favorece a aproximação dos governos de suas comunidades e o respeito as peculiaridades regionais dentro de uma nação. Contudo, mesmo com a dinâmica federativa instituída na Constituição Federal-CF de 1891, o processo de descentralização financeira só passa a ser visível a partir da CF-1988.

6.2.2 Séc. XX – A Criação de Políticas Educacionais e a Implementação de Classes Especiais em Nível Internacional e no Brasil

Mazzotta (1999, p. 24) afirma que no período de 1850 a 1920, houve nos Estados Unidos um aumento crescente de escolas residenciais com modelo europeu, porém, não cita o país da Europa, o período e nem o modelo de escolas residenciais, denominado atualmente no Brasil de atendimento domiciliar. Contudo, o autor expõe que o atendimento em classes especiais inicia em 1896, em Providence, Rhode Island. No ano de 1900, em Chicago, criou-se a primeira classe para cegos e a primeira classe para deficientes físicos. Em 1913 em Boston, começou a funcionar a primeira classe de “amblíopes”.

É importante destacar que no Brasil, na primeira república, já se pensava um Plano Nacional de Educação que tratasse de uma educação para todo o território nacional, visando a instrução escolar.

Menezes (2001) expõe que, em 1932, um grupo de educadores da elite intelectual brasileira, lançou um manifesto ao povo e ao governo que ficou conhecido como "Manifesto dos Pioneiros da Educação" que propunham a reconstrução educacional, "de grande alcance, um plano com sentido unitário e de bases científicas". Esse documento teve grande repercussão e motivou a inclusão dos artigos 150 e 152 específicos na Constituição Brasileira de 1934, a ideia de um plano nacional de educação, houve o consenso de que o plano deveria ser fixado por lei que passou a vigorar a partir daquela data (1934).

A Constituição Federal de 1934, preservou a essência do modelo liberal da Constituição anterior, proclamava em seu artigo 149 a educação como “direito de todos” e vigorou por três (03) anos, portanto, subentende-se que a Educação Especial está implícita por entendermos as PcD como parte integrante desse todo.

A Constituição Federal de 1937 (BRASIL, 1937, p. 22359), foi marcada oficialmente com o “Estado Novo” e vigorou por oito anos (08) anos. Não foi encontrada nenhuma citação que se destinasse à educação de Pessoas com Deficiência.

A Constituição Federal de 1946 (BRASIL, 1946, p. 237), refletia a redemocratização do Estado brasileiro, vigorou por vinte e um (21) anos. No artigo 166 ao se referir a educação como direito de todos é dado às PcD o direito a educação.

Mazzotta (1999) destaca que por volta de 1950, os pais de crianças com desenvolvimento mental retardados, começaram a se organizar com objetivo de fundarem associações não governamentais, visto que seus filhos e principalmente os denominados “retardados mentais treináveis” eram excluídos da escola em função das leis e regulamentos obstaculizadores. Nesse período é criado em Nova York a National Association for Retarded Children-NARC, que exerceu grande influência em vários países, inclusive no Brasil, tendo sido inspiradora das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais-APAEs.

É importante destacar que as políticas internacionais destinadas às PcD, foram implementadas com mais seriedade em diferentes países, a partir das conferências internacionais realizadas pela Organização das Nações Unidas-ONU e United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization-UNESCO, nos anos 50, dentre as quais se destaca a seguir.

A **Convenção nº 111** trata da discriminação em matéria de emprego e profissão. Esta convenção ocorrida em Genebra, na Conferência Geral da Organização Internacional do Trabalho, foi aprovada em 04 de junho de 1958, com a finalidade de adotar diversas disposições relativas em matéria de emprego e discriminação, entendida como forma de violação aos direitos humanos. Esta convenção deixa implícito os direitos das PcD. No Artigo 1, Inciso 3 afirma que: “para os fins da presente convenção as palavras ‘emprego’ e ‘profissão’ incluem o acesso à formação profissional, ao emprego e às diferentes profissões, bem como às condições de emprego”. Percebe-se que a convenção dá suporte ao acesso das PcD no mercado de trabalho, porque agrega emprego e profissão à uma formação profissional. Porém esta convenção só passa a ser Decreto nº 62.150, dez anos depois, ou seja, em 19/01/1968.

O primeiro Plano Nacional de Educação surgiu em 1962, elaborado já na vigência da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 1961. Apesar de estar regulamentado na referida LDB, a primeira constituição federal que cita pela primeira vez a necessidade de um Plano Nacional de Educação PNE é a Constituição Federal de 1934. Ele não foi proposto na forma de um projeto de lei, mas apenas como uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura, iniciativa essa aprovada pelo então Conselho Federal de Educação. Era basicamente um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas num prazo de oito anos, dentre as metas, encontram-se estabelecidas a da educação especial.

A Constituição Federal de 1967 oficializava e institucionalizava a ditadura do Regime Militar de 1964, vigorou por vinte e um (21) anos. No artigo 168 é reafirmado que a educação é direito de todos.

A **Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência Mental**, regulamentada pela Resolução nº 2.856, de 20/12/71, apresenta como principal objetivo assegurar as pessoas com esse tipo de deficiência total proteção e direitos fundamental, dentre eles a educação, que aparece implícita no Artigo primeiro, ao estabelecer que “o deficiente mental deve gozar, no máximo grau possível, os mesmos direitos os demais seres humanos”.

A **Declaração de Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiências** aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas em 09.12.1975, é regulamentada através da Resolução nº 30/84, de 9/12/75. Na Assembleia Geral das Nações Unidas-ONU, é expresso:

consciente que os Estados Membros assumiram em virtude da Carta das Nações Unidas, em obter meios, em conjunto, ou separadamente, para cooperar com a Organização das Nações Unidas, a fim de promover níveis de vida mais elevados, trabalho permanente para todos, condições de progresso, desenvolvimento econômico e social. proclama a presente DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DAS PESSOAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIAS e solicita que se adotem medidas em planos nacionais e internacionais para que esta sirva de base e referência comuns, para o apoio e proteção destes direitos (AMPID, 2018).

Essa declaração da ONU define, também, o termo “pessoa portadora de deficiência”, como forma de identificar o indivíduo que, devido a seus déficits físicos ou mentais, não está em pleno gozo da capacidade de satisfazer, por si mesmo, de forma total ou parcial, suas necessidades vitais e sociais como faria um ser humano normal. Esse documento recomenda que as PcD tenham além de direito a tratamento médico, psicológico e de reabilitação, treinamento profissional, colocação no trabalho e outros recursos, que lhes permitam desenvolver ao máximo suas capacidades e habilidades e que lhes assegurem um processo rápido e eficiente de integração social.

A **Declaração de Sundeberg**, ocorrida em Torremolinos, Espanha em 07 de novembro de 1981, é considerada por alguns autores que discutem inclusão de PcD como Sasaki (2007), o marco das políticas públicas para Educação Especial, pois a conferencia além de assegurar estratégias a curto e longo prazo, princípios fundamentais de participação, integração, descentralização e coordenação interprofissional, reafirma a plena participação das PcD em todas as decisões a serem tomadas a seu respeito, pois até então as PcD não participavam das decisões.

É necessário lembrar que apesar da Declaração de Sundeberg assegurar a plena participação das PcD nas decisões a seu respeito, os governos não aceitaram, gerando de uma certa forma uma insatisfação por parte das PcD que vieram a se sentir motivadas a realizar uma sequência de movimentos em prol a implementação de políticas públicas destinadas a garantia dos seus direitos e participação nas tomadas de decisão.

Segundo Sasaki (2007), esse movimento levou a ONU, em 1982, através da Resolução nº 37/52 a adotar o Programa Mundial de Ação a PcD, a qual, assegura aos estados-membros da ONU estabelecer contatos diretos com as organizações das PcD, para que possam exercer influência sobre as políticas e decisões governamentais em todos os campos, inclusive prestando apoio financeiro. No entanto, é a partir da década de 80 que as PcD através do lema “Nada sobre nós, sem nós” que é eleito pela própria categoria representada em um forte movimento ocorrido na África do Sul pelo fim do *apartheid* e da discriminação das deficiências. Assim, as PcD debatem a questão da deficiência não somente como uma questão clínica, de saúde e bem-estar, mas como uma questão de direitos humanos e de desenvolvimento. Considera-se que é a partir da década de 1980 que as políticas públicas para as PcD passam a ser efetivadas com mais seriedade a esse segmento social.

No que diz respeito ao sistema educacional, ainda hoje percebem-se falhas de comunicação entre os sistemas e, principalmente, entre os governos federal e subnacionais houver divergência político partidária, como alternativa de amenizar esses problemas. Autores como Saviani (2014) e Cury (2008) apresentam como superação da desigualdade educacional a constituição de um sistema único de educação com o objetivo de implantar uma educação pública com qualidade.

A Constituição Federal de 1988, atualmente em vigor e denominada de “Constituição Cidadã”, institui a educação fundamental como obrigatória, universal e gratuita. Em seu Art. 1º institui o Estado democrático de direito e tem como fundamentos: a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e o pluralismo político, no capítulo II que trata dos direitos sociais. No artigo 6º afirma a educação e o trabalho como direitos sociais. No capítulo III seção I da educação, em seu artigo 205 reafirma a educação como direito de todos. No inciso I do artigo 206, diz que o ensino será ministrado em igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e no artigo 208, inciso III, atribui ao Estado o dever com a educação e será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado às PcD, preferencialmente na rede regular de ensino.

Na Constituição Federal de 1988, no Art. 214 contempla a obrigatoriedade por uma outra Lei de Diretrizes e Bases- LDB devido a lei nº 5692/71 encontrar-se um pouco defasada.

A partir de então, é aprovada a LDB nº 9.394, de 1996, que determina nos artigos 9º e 87º, respectivamente, que cabe à União, a elaboração do plano, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e institui a Década da Educação em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Após a implementação da atual LDB, é aprovado em 1998 um outro Plano Nacional de Educação.

O Projeto de Lei nº 4.155, de 1998 "aprova o Plano Nacional de Educação"(OBSERVATÓRIO PNE, 2018). A construção deste plano atendeu aos compromissos assumidos pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, desde sua participação nos trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte, consolidou os trabalhos do I e do II Congresso Nacional de Educação - CONED e sistematizou contribuições advindas de diferentes segmentos da sociedade civil. No entanto, na Exposição de Motivos do Ministério da Educação, a concepção do Plano, teve como eixos norteadores do ponto de vista legal a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, e a Emenda Constitucional nº 14 de 1995 que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério-FUNDEF.

Convenção nº 159, sobre Reabilitação Profissional e Emprego de Pessoas Deficientes, organizada pela Organização Internacional do Trabalho, resultou no Decreto nº 129 de 22/5/91. A Conferência Geral da Organização Internacional do Trabalho foi realizada em Genebra, pelo Conselho de Administração do Escritório Internacional do Trabalho em 1º de junho de 1983. No entanto, o Decreto 129 só foi publicado em 1991 e o Brasil adapta as suas normas, no mesmo ano, com a Lei nº 8213/91 aprovada para a regulamentação dos direitos à previdência social, na qual consta em seu Artigo 93 as cotas para inclusão no trabalho de pessoas com deficiência, sejam elas adaptadas ou readaptadas.

Essa Convenção apresenta, no Artigo 2º, princípios da política de reabilitação profissional e emprego para PcD. Assim, cada país membro deve, conforme suas condições, experiências e possibilidades, aplicar e, periodicamente, revisar a política nacional sobre reabilitação profissional e emprego de PcD. Nesse sentido, as legislações brasileiras têm buscado atender o mínimo das recomendações apresentadas nas conferências e convenções internacionais, porém, devido a lei não se configurar políticas públicas e sim um conjunto de normas, as políticas realizadas ao longo desse processo, se configuram em ações mínimas realizadas pelo poder público.

Segundo a Carta para o Terceiro Milênio da Assembleia Governativa da Rehabilitation International (1999, p. 1): “estatisticamente, pelo menos 10% de qualquer sociedade nascem ou adquirem uma deficiência. E, aproximadamente uma em cada quatro famílias possui uma

peessoa com deficiência”. Ainda assim, os dados da Relação Anual de Informações Sociais-RAIS (MTE, 2016) acusam que somente 1% das PcD relacionado ao número total de empregados, estão incluídas no mercado de trabalho, o que pode estar relacionado à discriminação das empresas com as PcD ou a falta de escolaridade exigidas pelas mesmas, o que, em consequência, interfere diretamente na formação para o trabalho.

É importante ressaltar: mesmo com as leis que favorecem a inclusão no mercado de trabalho, as PcD ainda encontram barreiras e dentre elas estão o preconceito da sociedade e das empresas, por não reconhecerem nas PcD a capacidade laboral. As leis que favorecem diretamente a inclusão no mercado de trabalho são: Lei nº 8.213/1991, a CF de 1988, a Lei 10.098 de 2000, o Decreto nº 5.296 de 2004 e a Lei 13.146/2015. Os dados da RAIS apresentam que 418.521 PcD e reabilitadas estavam no trabalho formal até 2016, quando havia 403.255 pessoas com deficiência.

Segundo Mazzota, as PcD reunidas no Canadá aprovaram, em 1992, a **Declaração de Vancouver**, que estabelece: os governantes e legisladores e centros de poder, profissionais e agencias de desenvolvimento devem reconhecer que as PcD são verdadeiramente peritas em assuntos de deficiências e que os governos devem consulta-las diretamente antes de tomar qualquer decisão.

No ano de 1993, é aprovada, na Holanda, a **Declaração de Maastricht**, que reafirma a participação das PcD em todas as atividades e eventos que venham discutir programas e políticas ligadas as PcD. No mesmo ano, a ONU aprovou através da Resolução nº 48/96, Normas sobre a Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência. O documento dá pleno direito a participação e fiscalização das PcD nas políticas desde o planejamento até a execução e implementação das mesmas. Além de que, essas normas orientam os países a promover a acessibilidade arquitetônica, tecnologias assistivas, prestação de programas e atendentes pessoais e serviços de interpretes, acesso a informação e comunicação como interprete de língua de sinais e código braille.

A **Resolução da ONU nº 48/96** orienta os países membros inclusive a adaptações físicas e arquitetônicas para facilitar acesso das PcD nos locais de trabalho e dentre elas interprete de língua de sinais, aparelhos acessíveis e outros. Indica, também, como suporte as PcD, benefícios de seguridade social, que venham a contribuir com o bem-estar social das PcD. Contudo, a Resolução orienta, ainda, que a seguridade social venha a incentivar essas pessoas a buscarem emprego ou renda própria, mas que os benefícios devem existir enquanto as PcD não tiverem acesso a emprego e renda.

No Brasil, as Declarações e Resoluções aprovadas pela ONU serviram de paradigmas para elaboração e aprovação de diversos instrumentos legais, na década de 1990, dentre as quais, o Decreto nº 3.076/1999, ligado diretamente ao Ministério da Justiça-MJ e ao governo, o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência-CONADE, o referido conselho com a função de órgão superior de deliberação colegiada, é parte integrante da estrutura básica da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Conselho esse que foi extinto no dia 11 de maio de 2019 através do Decreto presidencial de nº 9.759/2019. O Conselho até o momento de sua extinção teve a participação direta das PcD e várias ações de iniciativas realizadas por este órgão, envolveram segmentos governamentais e não governamentais, de caráter paritário por representantes das seguintes esferas:

1- *governamentais*: Casa Civil da Presidência da República, Ministério das Cidades, Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações, Ministério da Cultura, Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário, Ministério da Educação, Ministério do Esporte, Ministério da Justiça e Segurança Pública, Ministério da Previdência Social, Ministério das Relações Exteriores, Ministério da Saúde, Ministério do Trabalho, Ministério dos Transportes, Portos e Aviação Civil, Ministério do Turismo, Ministério dos Direitos Humanos, Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, representantes dos conselhos estaduais, representantes dos conselhos municipais;

2- *Representantes da Sociedade Civil*: Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos-FENEIS, Organização Nacional de Cegos do Brasil – ONCB, Confederação Brasileira de Desporto de Deficientes Visuais – CBDV, Federação Nacional das APAEs– FENAPAES, Federação Nacional das Associações Pestalozzi – FENAPESTALOZZI, Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down, Associação de Pais, e Amigos de Pessoas com Deficiência, de Funcionários do Banco do Brasil e da Comunidade – APABB, Associação Brasileira de Ostromizados – ABRASO, Associação Brasileira de Rugby em Cadeiras de Rodas –ABRC, Organização Nacional de Entidades de Deficientes Físicos – ONEDEF, Federação das Associações de Renais e Transplantados do Brasil – FARBRA, Movimento de Reintegração das Pessoas Atingidas pela Hanseníase – MORHAN, Associação Brasileira de Autismo - ABRA, Confederação Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo – CNC, Central Única dos Trabalhadores – CUT, Associação dos Familiares, Amigos e Portadores de Doenças Graves – AFAG, Conselho Federal de Engenharia e Agronomia – CONFEA, Associação Nacional dos Membros do Ministério Público de Defesa dos Direitos dos Idosos e Pessoa com Deficiência – AMPID, Ordem dos Advogados do Brasil – OAB.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos elaborada na **Conferência de Jomtien**, ocorrida em Jomtien, Tailândia, no período de 5 a 9 de março de 1990, visa a satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Apresenta em um dos princípios às necessidades básicas de avançar rumo as metas da Década das Nações Unidas para as PcD. Em seus objetivos e metas são determinados que:

Cada país poderá estabelecer suas próprias metas para a década de 1990, em consonância às dimensões propostas”, dentre os objetivos e metas, está a “Expansão dos cuidados básicos e atividades de desenvolvimento infantil, incluídas aí as intervenções da família e da comunidade, direcionadas especialmente às crianças pobres, que não são assistidas e com deficiências (UNESCO, 1990, p. 08).

Contudo, na seção 45, na página 16, consta em uma das recomendações, que os países prestem apoio contínuo e de longo prazo as ações nacionais e regionais aos programas desenhados para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de grupos não assistidos como jovens e adultos, com pouco ou nenhum acesso à Educação Básica. Nesse sentido, a referida Declaração orienta que os governos concentrem seus financiamentos para a Educação Básica em categorias e grupos específicos como mulheres, camponeses pobres e PcD com finalidade de melhorar as oportunidades e condições de aprendizagem.

Entre todas as Declarações Internacionais a que vai determinar os destinos da política de educação inclusiva no Brasil, é a Declaração de Salamanca. No ano de 1994, a ONU promove em Salamanca-Espanha, uma conferência que mexeu com toda a estrutura da Educação Básica brasileira, e que culmina na Declaração de Salamanca: Princípios, Política e Prática em Educação Especial, que traz para a Educação Especial um novo paradigma, substituindo a política de integração. Até então, o modelo educacional deveria ser de característica clínico e segregacionista, implementado pela LDB nº 5692/1971, que determinava o atendimento de alunos com deficiência em classes especiais e escolas especializadas.

No entanto, quando a Lei de diretrizes e Bases da Educação Brasileira- LDBEN nº 9394/96 é aprovada, traz nos artigos 58, 59 e 60³⁰ normas específicas à educação de PcD. Essa Lei, além de regulamentar a reforma educacional brasileira, apresenta-se com características do modelo de educação inclusiva, pautado na Declaração de Salamanca.

A Declaração de Salamanca aponta princípios e estratégias aos governos dos países que se fizeram ou não presentes na Conferência de Salamanca na Espanha, a referida Declaração,

³⁰ Os referidos artigos fazem parte de nosso objeto em estudo.

aponta que para ocorrer verdadeiramente a inclusão social de PcD, é necessário que haja adaptações físicas, atitudinais e educacionais, porém, o que se observa na prática desde a conferência de 1994 para que as PcD pudessem ser aceitas tanto na escola quanto na sociedade, fora necessária aprovação de leis que obrigassem tanto o poder público quanto a sociedade a aceitarem de fato as PcD nos espaços público. No entanto, mesmo com aprovação das leis, a inclusão social para essas pessoas ainda acontecem de forma muito tímida, pois para garantia dos direitos reservados é necessário na maioria das vezes que o deficiente e/ou a família recorram ao ministério público com a finalidade de provocar o poder público a fazer as políticas públicas já garantidas em lei, essas atitudes, reforçam a fala de Saviani (2008) ao dizer que as leis sozinhas não configuram-se Políticas Públicas, sendo necessárias ações do governo direcionadas as necessidades básicas dos indivíduos de uma sociedade.

Assim, a década de 1990 se apresenta como a década da educação inclusiva. No Brasil, o Ministério de Educação, no período de 1997 inicia um grande movimento em prol à educação inclusiva, sendo signatário da Declaração de Salamanca, institui em todo o país programas de formação continuada para professores, adapta leis, projetos e resoluções que venham promover acessibilidade física, escolar e no trabalho.

Saviani (2008) chama atenção ao fato de as leis proclamadas serem modificadas no decorrer da história brasileira. Para ele, as contradições são apresentadas a partir do momento em que o poder público não executa o que está mantido na legislação, fazendo com que essa se transforme em uma mera carta de intenção, as leis educacionais brasileiras apresentam explicitamente as políticas em educação para todas as esferas administrativas, assim como todos os setores da sociedade, as políticas de acessibilidade para as PcD nas legislações, tiveram um avanço significativo. Porém, grande parte das conquistas para essas pessoas, tem acontecido por insistência do ministério público que não tem medido esforços para fazer acontecer, assim como constatado em pesquisa de campo o esforço e a boa vontade dos profissionais que atuam nessa área para fazer acontecer as políticas mesmo com recursos material e financeiro insuficiente.

Diante de nossas análises a respeito da teoria do capital humano concebida por Shultz (1973, p. 26), concebemos que as Leis de Diretrizes e Bases da Educação-LDB se configuram em modelos voltados diretamente para o capital, de forma que essas no decorrer da história se aproximam com a “teoria do capital humano”³¹, o que Saviani (2008) denomina de “concepção

³¹ A teoria do capital humano está detalhada na seção 3 desse estudo.

produtivista de educação”. Diante dessa lógica, o autor expõe precisamente o período em que essa concepção se apresenta legalmente no Brasil.

Essa concepção começou a manifestar-se no Brasil já na passagem dos anos de 1950 para os anos de 1960, estando presente nos debates que se travaram quando da discussão da nossa primeira LDB. [...] Nas duas leis subsequentes, a Lei n. 5540/68, relativa à reforma universitária, e a Lei n. 5692/71, que trata do ensino de primeiro e segundo graus, essa concepção já se manifesta com plena clareza, erigindo, como forma de toda reforma do ensino, os princípios de racionalidade e produtividade tendo como corolários a não duplicação de meios para fins idênticos e a busca do máximo de resultados com mínimo de dispêndio (SAVIANI, 2008, p. 13).

As LDBs foram aprovadas em momentos políticos diferenciados assim como as Constituições Federal-CF, trazem normas conforme os contextos nacional e internacional vigentes, Saviani (2008) apresenta a primeira Lei de Diretrizes e Bases partindo da Lei 4024/1961 que veio instituir a Educação Básica, mas com ênfase no Ensino Fundamental e pelo fato de não trazer muita relevância para o Ensino superior, é aprovada sob forte movimento dos estudantes secundários e universitários.

A Lei nº 5540/68 surge no auge do “autoritarismo desmobilizador” (SAVIANI, 2008) devido o regime militar vigente nesse período, que segundo o autor, os militares para não se sentirem desmoralizados perante o movimento estudantil, aprovam uma legislação específica para o Ensino Superior. Lei essa com menos tempo de discussão no Congresso, enquanto que a Lei nº 5692/71, é aprovada no auge do regime militar, a qual o autor vem caracterizá-la como “autoritarismo triunfante”, que traz uma reforma geral no Ensino Básico, mas com total atenção ao Ensino Médio e técnico profissionalizante. e a Lei nº 9394/96, aprovada no regime democrático de direitos, apresenta uma reforma geral na educação e traz como novidade, maior atenção aos alunos menos favorecidos nas leis anteriores, entre eles estão: alunos público alvo da Educação Especial, afrodescendentes, quilombolas e indígenas.

O atendimento às PcD ocupa espaço na área da educação nas Leis de Diretrizes e Bases tanto a de 1961 quanto a de 1971 apresentam a Educação Especial como direito às PcD, mas é a LDB 9394/96 que traz mais segurança e confiança ao atendimento às PcD através do Atendimento Educacional Especializado-AEE. Contudo, é importante destacar que as políticas para a Educação Especial, se fizeram mais presente a partir da década de 1990, após a Declaração de Educação para Todos (ONU, 1990) e a Declaração de Salamanca (ONU, 1994) e com o marco especial de 2008 em diante com aprovação do Conselho Nacional de Educação-CNE, através das Políticas de Educação Especial para Educação Básica, a qual daremos um foco especial no tópico posterior a esse.

A Lei Nº 4.024/1961 que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu título X, artigo 88, trata a Educação Especial como educação de excepcionais ao afirmar que essa deve enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade e no artigo 89, concede a:

Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, Art. 89, 1961).

No entanto, no observatório do Plano Nacional de Educação-PNE (OBSERVATÓRIO, 2013) foi a primeira legislação criada para regularizar o sistema de ensino brasileiro, assim como regulamentação dos conselhos estaduais de educação, exigência de formação mínima para professores e implantação de um plano nacional de educação.

A Lei Nº 5.540/1968, institui normas de organização e funcionamento do Ensino Superior e sua articulação com a escola do Ensino Médio. Não foram encontradas normas para Educação Especial.

A Lei Nº 5.692/1971, fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, no artigo 1º afirma que:

O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (BRASIL, Art 1º, 1971).

No artigo 9º, específico para Educação Especial, estabelece que:

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

A LDB nº 9.394/1996 é aprovada após as Conferências Educação para Todos e a de Salamanca, consideradas o apogeu da Educação Inclusiva. A LDB estabelece em seu título I, artigo 1º, § 2º que a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. No título II, em seu artigo 2º, afirma que a educação como dever da família e do Estado, apresenta a finalidade da educação como “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996). Reafirma o direito a educação geral e inclusiva no título III, artigo 4º, inciso III, ao instituir o AEE como transversalidade a todos os níveis e modalidades de ensino gratuito aos educandos com

deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino. O artigo 4º, assegura atendimento educacional à alunos que estão internados para tratamento de saúde.

A LDB nº 9394/96 foi um grande avanço à Educação Especial ao instituir e regulamentar o capítulo V exclusivo a essa modalidade de ensino. Por meio dos artigos 58, 59 e 60, no §3º do artigo 58, passa a instituir a partir do ano de 2018 a oferta da Educação Especial ao longo da vida e a Educação de Jovens e Adultos. Conforme o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 13.632 de 2018, são garantidos no artigo 59 adaptações curriculares, “terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados” (BRASIL, 1996), professores especializados, educação especial para o trabalho, benefícios dos programas sociais.

No artigo 60, essa Lei reafirma apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos de caráter filantrópico, assim como AEE na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

A LDB nº 9394/96 passou, até o presente momento, por duas reformas significativas: a primeira em 2009 com a reforma do Ensino Fundamental-EF e a segunda em 2017 com a reforma do Ensino Médio-EM. Na primeira, o EF passa de 7 anos de idade para 6 e a segunda, que ocorre em 2017, traz modificações referentes a uma flexibilidade de ensino, que ao trazer o itinerário formativo como suposta “opção” ao jovem, que deveria escolher um itinerário segundo seus interesses profissionais.

Compreende-se ser uma forma de disfarçar a falta de políticas à esse público do EM, principalmente do interior dos estados brasileiros pela falta de professores para determinadas disciplinas³², as quais os alunos passam por até um ano letivo sem poder cursá-las. Com isso, após a reforma do EM, aprovada no final de 2017, o poder público brasileiro apresenta a sociedade uma Base Nacional Comum Curricular-BNCC, com a primeira versão para o EF e no final de 2018 a segunda versão para o EM. Tanto uma quanto a outra entende-se ter um enfraquecimento na proposta curricular.

³² Diário do Pará de 26 de junho de 2017, disponível em: <http://www.diarioonline.com.br>. Acesso em: 24/01/2019, União Nacional de Dirigentes Municipal de Educação-UNDIME online de 14/04/2003, disponível em: <https://undime.org.br>. Acesso em: 24/01/2019, Educa mais Brasil de 05/07/2018, disponível em: <https://www.em.com.br>. Acesso em: 14/01/2019.

No EM a flexibilização para finalização da última etapa da Educação Básica-EB permite às escolas oferecer aos alunos uma média de três a cinco anos de estudos, caso a escola ainda não tenha o itinerário escolhido pelos mesmos, o que faz com que o poder público apresente ainda mais o descaso pelas escolas da rede pública de ensino. Portanto, a grande contradição se dá pela obrigatoriedade do Estado com a EB como apresentada a LDB a partir da reforma de 2009 ao apresentar em seu artigo 4º, inciso I que a educação é obrigatória dos 04 aos 17 anos de idade, mas em contrapartida, oferece ao jovem um tempo maior para a conclusão da EB, dessa forma ultrapassando a idade mínima.

Com a flexibilidade de estudos para o itinerário formativo, o Estado abre espaço para que a rede privada de ensino se fortaleça, pois, o aluno que tem condições financeiras de pagar cursos profissionalizantes em instituições técnicas privadas, poderá conseguir um prazo de formação em três anos, enquanto que aqueles que dependem diretamente do setor público poderão aguardar até cinco anos para poder concluir o EM. Avalia-se, então, que a BNCC³³ aumenta a desigualdade social no Brasil.

No dia 9 de setembro de 1999, em Londres, Grã-Bretanha, foi aprovada pela Assembleia Governativa da Rehabilitation International, a **Carta para o Terceiro Milênio**, cujo objetivo é apoiar as oportunidades iguais às PcD através de políticas e leis que promovam o acesso pleno a inclusão em todos os aspectos da sociedade. A carta afirma que no terceiro milênio, todos precisamos aceitar a deficiência como uma parte comum da variada condição humana.

Em setembro de 1999, em Washington, nos Estados Unidos, estiveram presentes 50 países no Encontro Perspectivas Globais em Vida Independente para o Próximo Milênio, que culminou na **Declaração de Washington Movimento de Vida Independente e dos Direitos das PcD**, com o objetivo de celebrar a conquista do movimento de vida independente em nível mundial.

Em 1999, o Decreto nº 3.298 é aprovado com objetivo de regulamentar a lei nº 7.853/1989 que dispõe a respeito da Política Nacional para integração da PcD, em seu artigo 2º atribui aos órgãos e às entidades do Poder Público assegurar à PcD o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à previdência social, à assistência social, ao transporte, à edificação pública, à habitação, à cultura, ao amparo à infância e à maternidade.

A necessidade de toda trajetória legal das leis brasileiras são necessárias no momento em que precisávamos localizar a educação especial e no trabalho às PcD, o que nos fez ter mais

³³ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>.

clareza do objeto em estudo e a contradição legal com as políticas internacional e do estado do Pará, pois o Brasil em sua totalidade com as políticas internacionais, sofre confrontos ideológicos no momento em que busca se adequar as conferencias internacionais e ao fundo monetário internacional e Banco Mundial, por outro lado as influencias das políticas liberais e neoliberais que pressionam o Estado a retirar sua responsabilidade com o setor público, transferindo o que é de dever do Estado ao setor privado por meio de parcerias com as instituições filantrópicas e o sistema “S”. Contudo, o Pará consequentemente reflete essas políticas que se reproduzem na retirada das Políticas Públicas de um Estado de direitos e se transforma em políticas de assistência com projetos de curta duração que enfraquecem as políticas conforme serão apresentadas nos resultados desse relatório.

Como parte da trajetória histórica desse capítulo, apresentaremos a seguir a implantação e consolidação das políticas de educação inclusiva como processo de inserção das pessoas com deficiência na educação, no trabalho e na sociedade.

6.2.3 Séc. XXI – A Implantação e Consolidação da Política de Educação Inclusiva

No mês de abril de 2000, acontece em Dakar-Senegal, o Fórum Mundial sobre Educação, que contou com organizações interessadas em educação para todos: governos, organismos de assistência, organismos não governamentais, o fórum, entre outros. “Se contaban entre ellas docentes y Primeros Ministros, académicos y responsables de la formulación de políticas, militantes políticos y jefes de las principales organizaciones internacionales” (FISKE, 2000, p. 8).

O marco das ações em Dakar é o comprometimento por parte dos participantes com a educação. Nesse sentido, a UNESCO firma compromisso em prestar todo e total apoio aos governos por meio da sociedade civil, interessada em prestar assistência à educação. Desta forma, foram firmados alguns objetivos a serem alcançados até 2015, dentre eles os quais já haviam sido firmados em conferências anteriores, tais como o ensino de língua portuguesa e matemática a todos os alunos sem discriminação de gênero, raça, credo, religião ou deficiência. O Fórum elege a educação como elemento central de uma estratégia para o desenvolvimento.

Em junho de 2001, a ONU promove em Montreal-Quebec/Canadá, o Congresso Internacional "Sociedade Inclusiva", convocado pelo Conselho Canadense de Reabilitação e Trabalho, onde apela aos governos, empregadores e trabalhadores, bem como à sociedade civil, para que se comprometam e desenvolvam, o desenho inclusivo em todos os ambientes, produtos

e serviços. Aprovou-se nesse evento, a **Declaração Internacional de Montreal sobre a Inclusão**, com o objetivo de firmar parceria com o governo e sociedade civil, a fim de identificar e implementar soluções de estilo de vida, que sejam sustentáveis, seguras, acessíveis, adquiríveis e úteis (ONU, 2001).

O Brasil teve três Planos Nacionais de Educação e apenas o de 2001 foi executado e tentado alcançar algumas metas, e isso só foi possível por meio de muita pressão dos mecanismos populares, dentre eles a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação-CNTE, Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação-ANPED, Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação-ANFOPE, Conferência Nacional de Educação-CONAE e outros.

O grande avanço da década da educação proposto pelo PNE de 2001, é a construção de uma escola inclusiva que garantisse o atendimento a diversidade humana. Nesse sentido, o PNE sugere que o governo federal juntamente com os estados e municípios ofereçam recursos material, humano e financeiro para promover a inclusão escolar das PcD em ambientes educacionais inclusivos preferencialmente em escolas regulares de ensino e apoio técnico e material em salas de apoio educacional especializado, se necessária classes especiais e salas de recursos multifuncionais, transporte escolar adaptado e outros recursos que possam promover a Educação Inclusiva de fato e de direito. O PNE propõe ainda inclusão do atendimento nos Projetos Políticos Pedagógicos-PPP das escolas e universidades, assim como programas de formação para professores em serviço e profissionais da educação e inclusão de disciplinas voltadas para inclusão nos cursos de licenciatura e formação de professores para Educação Básica nas universidades e cursos normais superiores.

Em outubro de 2002, em Sapporo/Japão, foi aprovada a **Declaração de Sapporo**, na 6ª Assembléia Mundial da Disabled Peoples International– DPI, que reafirma o compromisso dos países membros da ONU com a Educação Inclusiva ao expor, que a inclusão deve se dá com:

a participação plena começa desde a infância nas salas de aula, nas áreas de recreio e em programas e serviços. Quando crianças com deficiência se sentam lado a lado com outras crianças, as nossas comunidades são enriquecidas pela consciência e aceitação de todas as crianças. Devemos instar os governos em todo o mundo a erradicarem a educação segregada e estabelecer uma política de educação inclusiva (ONU, 2002, p. 17).

Em 2002, no Congresso Europeu sobre Deficiência, realizado em Madri-Espanha, é aprovada a **Declaração de Madri**, a qual vem saudar a proclamação de 2003, como o Ano Europeu das PcD. Essa Declaração traz propostas de mudanças de paradigmas, apresentando

rigorosamente o modelo de uma sociedade inclusiva para a Europa e os países em desenvolvimento. Inclusive, faz uma análise comparativa do antigo modelo de deficiência, para o que se propõe como novo, conforme estabelece a Declaração:

- I. A nossa visão pode ser melhor descrita como sendo um contraste entre duas visões a antiga dando lugar à nova:
- a. Antiga: pessoas com deficiência como objeto de caridade.
Nova: pessoas com deficiência como detentores de direitos.
 - b. Antiga: pessoas com deficiência como pacientes.
Nova: pessoas com deficiência como cidadãos e consumidores com autonomia.
 - c. Antiga: profissionais tomando decisões pelas pessoas com deficiência.
Nova: tomada de decisões e assunção de responsabilidades, com independência, por parte das pessoas com deficiência e suas organizações em assuntos que lhes dizem respeito.
 - d. Antiga: enfoque apenas nas deficiências das pessoas.
Nova: promoção de ambientes acessíveis e de apoio e da eliminação de barreiras, revisão de culturas e de políticas e normas sociais.
 - e. Antiga: rotulação de pessoas como dependentes ou não-empregáveis.
Nova: ênfase nas habilidades e na provisão de medidas efetivas de apoio.
 - f. Antiga: projetar processos econômicos e sociais para poucos.
Nova: projetar um mundo flexível para muitos.
 - g. Antiga: segregação desnecessária em educação, emprego e outras áreas da vida.
Nova: inserção de pessoas com deficiência na corrente principal da sociedade.
 - h. Antiga: políticas sobre deficiência como uma questão que afeta apenas os órgãos especiais.
Nova: inserção de políticas sobre deficiência como uma responsabilidade geral do governo (ONU, 2002, p. 15).

Diante as análises realizadas nas falas dos sujeitos gestores, foi possível detectar nas gestões que se fizeram presentes na COEES a partir de 2003, que mesmo com a Declaração de Madri (2002) fazendo uma relação entre as concepções de políticas voltadas para as PcD entre os antigos e novos modelos, os gestores ainda precisam ter consciência das coerências das ações do Poder Público, visto que esses são os representantes imediatos do governo estadual, pois se faz necessário que a gestão reveja as concepções de políticas públicas educacionais para PcD e de que forma essas devem ser aplicadas. No mais o que constatamos na totalidade das ações dos governos do Pará são apenas modelos reprodutivistas do sistema do governo federal e de conferencias internacionais que coadunam ora com modelos liberais, ora com modelos neoliberais, bem como, em dados momentos avançam nas políticas educacionais para essas pessoas e em outros momentos retrocedem, tornando as políticas para esse público fragilizadas.

No mesmo ano de 2002, ocorre em Caracas/Venezuela, a **Primeira Conferência da Rede Ibero-Americana de organizações Não-Governamentais, de Pessoas com Deficiência e suas Famílias**, com objetivo de constituir a Rede Ibero-Americana de Organizações Não-Governamentais de PcD e suas famílias, onde se declara, o ano de 2004, sendo o Ano das PcD

e suas Famílias, para a eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência.

No ano de 2003, em Kochi-Kerala/Índia, na Conferência com os participantes do diálogo Norte-Sul sobre Educação Inclusiva, é aprovada **Declaração de Kochi**, que objetivou o avanço de uma agenda global pela educação inclusiva, que fosse consistente com os compromissos internacionais de Educação para Todos da Estrutura de Ação de Dakar (2000), e do relatório de Salamanca: uma Estrutura de Ação (1994). A Declaração de Kochi afirma que a segregação é uma violação dos direitos humanos e que todas as crianças, incluindo as que tenham deficiências, têm o direito humano fundamental de ser incluídas nas escolas regulares locais. Uma outra afirmação que se considera importante, é de que a Educação para Todos, não será alcançada sem a inclusão e a inclusão não será alcançada fora da Educação para Todos.

A **Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu protocolo facultativo**, foi assinado em Nova Iorque em 2007 e incorporada à legislação brasileira em 2008, através do Decreto legislativo nº 186/2008. O avanço da convenção foi alterar o modelo clínico, para o modelo social, promovendo às PcD, inclusão social, em todos os sentidos. Esclarece que o fator limitador para essas pessoas, não é a deficiência e sim a atitude das pessoas com as mesmas, devido as deficiências. Pressupõe que a promoção da inclusão social é efetivada por políticas públicas adequadas às suas necessidades especiais.

Em 25 de agosto de 2009, é aprovado o **Decreto nº 6.949**, que promulga a Convenção Internacional. No entanto, vale ressaltar que, as políticas de inclusão social para as PcD, a partir da década de 2000, foram diversas e através delas, foi perceptível a participação das PcD, em várias atividades, que não fossem apenas apresentações culturais como no passado, mas em grandiosos eventos e dentre eles, o de garantia aos direitos sociais.

O Decreto nº 7.480/2011, em seu artigo 22º atribui as competências da educação especial à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão-SECADI, ou seja, a educação especial deixa de ter uma secretaria própria e passa fazer parte da pasta da SECADI. No ano de 2012, a lei de nº 12.764, institui a política nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista. No entanto, em janeiro de 2019, a SECADI é extinta e é criada a Secretaria de Mobilidades Especializadas que passa agregar a educação especial (LELIS, 2019), a modificação se deu em função da medida provisória de nº 870/2019 que estabelece a organização básica dos órgãos da presidência da república e dos ministérios.

Em 2014, é aprovada a lei nº 13.005 que aprova o atual PNE com vigência até 2024, como forma do cumprimento do Artigo 214 da CF, o Plano apresenta 20 metas, dentre elas, a

meta 4, com 19 estratégias voltadas especificamente para Educação Especial que orientam aos governos de que forma garantir o apoio a Educação Inclusiva, dentre eles: Sala de Recursos Multifuncional-SRM, inclusão em turmas do ensino regular, fortalecimento, acompanhamento e monitoramento em escolas inclusivas e ao Apoio Educacional Especializado-AEE, fomento e promoção de pesquisas voltadas para melhoria do AEE e das políticas públicas destinadas ao atendimento de pessoas com necessidades especiais, promoção e articulação intersetorial entre órgãos e políticas voltadas para saúde, assistência social e outras que promovam a inclusão social da clientela da Educação Especial.

O PNE aprovado em 2014, em sua meta 4, fala da universalização do ensino para população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Ressalta 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 para instituições públicas ou conveniadas. Ao sugerir que o aluno público alvo da Educação Especial deve realizar matrícula “preferencialmente” na rede regular de ensino, abre espaço para que as crianças com deficiência permaneçam matriculadas apenas em escolas especiais.

A Lei nº 13.146 de 2015, Lei brasileira de inclusão da PcD, é aprovada e no artigo 2º diz que considera pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial.

Ao aprofundar estudos a respeito de trabalho-educação-formação/profissionalização-deficiência percebemos que a subcategoria trabalho encontra-se bastante ameaçada com a crise do trabalho (ANTUNES, 2010) e empregabilidade e conseqüentemente a categoria deficiência que está ligada a PcD que depende de um percentual que parte do número de empregados que vivem do trabalho para poder ser incluídas nas cotas da Lei nº 8213/91, assim, para melhor entendimento da relação dessas categorias a qual estamos buscando analisar, abordaremos no tópico seguinte a educação especial no âmbito legal.

6.2.4 Questões Específicas da Educação Especial no Âmbito Legal

Iniciaremos a seção falando da terminalidade específica para PcD, pois a partir dela as leis, decretos e resoluções brasileira apresentam propostas de formação e profissionalização e inclusão das PcD ao mercado de trabalho.

Mesmo não concordando com a terminologia apresentada na legislação, por compreendermos que esse termo além de pejorativo e depreciante às PcD, pois contribui ainda mais para a exclusão educacional, no mercado de trabalho e na sociedade de pessoas que possuem apenas uma limitação. Ao nosso ver “terminalidade” fica para as pessoas que se encontram em estágio terminal de uma doença e que já foram desenganadas pelos médicos após tentarem todas as alternativas de tratamento e que condena o indivíduo a aguardar a hora da falência múltipla de todas as funções e órgãos(morte), esse não é o caso das PcD que estão ali com diversas potencialidades, saúde e muita energia para estudar e trabalhar e que apenas possuem barreiras causadas por uma ou mais deficiências, alegadas pelo sistema seja ele público ou privado para contribuir com preconceito e discriminação exposta por pessoas que não aceitam as PcD em seu convívio social, seja ela na escola, no trabalho ou na sociedade. Como forma de tentar se livrar das PcD, utilizam o termo presente na LDB 9394/96, Artigo 59 para excluir ainda mais aqueles que lutaram historicamente para serem incluídos numa sociedade tão excludente como a sociedade brasileira em diversos fatores. Nesse sentido, acreditamos que o termo “terminalidade” educacional deveria ser substituído na legislação por um termo mais positivo, por isso concebemos essa fase da vida como continuidade de estudos e acesso tanto em cursos de formação e profissionalização para o trabalho como empregabilidade para uma possível inclusão social.

Ao nosso ver, a teoria das contradições do termo exposto na lei, se dá a medida em que diz que a “terminalidade” educacional deve se dar em programas de formação para o trabalho e no trabalho e ao mesmo tempo a lei nº 9213/91 que é a lei que estabelece as cotas de inclusão no trabalho formal das PcD e reabilitados e que por sinal é a mesma lei da previdência social e do Instituto Nacional de Seguridade Social (INSS) que aposenta o cidadão brasileiro por “invalidez” ou seja, aquele cidadão brasileiro que não tem mais função para o trabalho.

Outro ponto de contradição no termo exposto na lei é que as PcD ao serem incluídas em programas de formação e profissionalização, assim como no mercado de trabalho, surpreendem as pessoas não deficientes que não acreditavam no potencial das PcDs, fazendo com que essas sejam tratadas como seres sobrenaturais, quando acreditamos que o que faltava na verdade era

apenas uma oportunidade para quem foi excluído historicamente pudesse expor o seu potencial introvertido pela auto estima baixa causada pelo preconceito e discriminação.

a) Terminalidade Específica

O Parecer N° 14/2009 tem por objetivo assegurar à terminalidade específica, uma certificação de conclusão de escolaridade, por solicitação do aluno ou de seu responsável legal, para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, não deixando explicitado a idade limite para a capacidade de aprender ao aluno com Deficiência Intelectual-DI.

Entretanto, o Inciso II do Artigo 59 da LDB n° 9394/96 e o parecer de n° 14/2009/MEC/SEESP/DPEE sugerem que o termo terminalidade seja suprimido por entender que este já encontra-se contemplado pelos artigos 205 e 208 da Constituição Federal, pois no Art. 205, está explícito que a educação é direito de todos e no Art. 208, institui o atendimento educacional especializado – AEE às PcD. O parecer justifica ainda que a Convenção sobre os Direitos das PcD (ONU/2006), promulgada no Brasil pelo Decreto N°. 6.949/2009, no Art. 24, preconiza o direito das PcD de acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de escolaridade.

O Brasil, ao ratificar esta Convenção, assume o compromisso de assegurar que as PcD não sejam excluídas da escola comum e que sejam adotadas medidas de apoio para sua plena participação em igualdade de condições com as demais pessoas. Portanto, para reafirmar a não necessidade da terminalidade específica às PcD, o parecer do MEC n° 14/2009, apresenta o Decreto N°. 6.571/2008 e a Resolução N° 04/2009 que servem como suportes legais do Atendimento Educacional Especializado – AEE e dispõem sobre a oferta e o financiamento do mesmo, seja ele em escolas ou centros educacionais especializados da rede pública ou comunitária, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Esse parecer reafirma o propósito de manutenção de um sistema paralelo de educação especial definido para esse grupo populacional e vem permitir que os alunos DI permaneçam por período indeterminado no AEE, onde esse possa se dar como substitutivo à educação regular, com base na deficiência e sem fluxo nas etapas, modalidades e níveis de ensino. No entanto, ao contrário do que se diz o inciso II do artigo 59 da lei 9394/96, o parecer em questão reafirma a matrícula do aluno com DI em escolas regulares ao apresentar o artigo 37 da LDB como alternativa de estudos, pois o artigo afirma que a educação de jovens e adultos assegura esta modalidade àqueles que não tiveram acesso à educação ou à continuidade de estudos na

idade própria, considerando não há limite da capacidade de aprender. Portanto, a Secretaria de Educação Especial/ MEC, manifesta-se no parecer 14/2009 contrária ao inciso II do artigo 59 da lei 9394/96, considerando a necessidade de eliminar o inciso por entender que esse é contrário ao sistema educacional inclusivo.

Quanto ao inciso IV do Artigo 59 da LDB/1996, este prevê cursos de extensão para educação profissional, àqueles que estão fora da faixa etária obrigatória, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não ao nível de escolaridade, outra contradição apresentada na legislação brasileira é que mesmo com o referido artigo, regulamentando a educação especial para o trabalho, os cursos profissionalizantes são amparados por leis específicas que dão suporte para aqueles alunos com acesso ao ensino médio, quando um número significativo dos DI não possuem acesso ao ensino médio devido suas limitações. Nesse sentido, os alunos são inseridos em turmas pilotos de cursos profissionalizantes oferecidos via programas ou projetos do governo federal ou de instituições do sistema “S”.

A Resolução N° 02/2001, ao instituir as diretrizes da educação especial à educação básica, fala em seu artigo 16 da terminalidade específica para PcD, porém como já foi colocado na LDB n° 9394/96, a educação deve se dar ao longo da vida e essa certificação da terminalidade só deverá ser dada caso seja solicitada pelo aluno ou pela família, devendo o aluno ser encaminhado à Educação de Jovens e Adultos-EJA ou a educação para o trabalho. No entanto, o Art. 17 dessa Resolução, além de afirmar que os princípios da educação inclusiva, norteiam as escolas das redes regulares de educação profissional, públicas e privadas, orientam as escolas de educação profissional da seguinte forma:

[...]devem atender alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a promoção das condições de acessibilidade, a capacitação de recursos humanos, a flexibilização e adaptação do currículo e o encaminhamento para o trabalho, contando, para tal, com a colaboração do setor responsável pela educação especial do respectivo sistema de ensino.

§ 1o As escolas de educação profissional podem realizar parcerias com escolas especiais, públicas ou privadas, tanto para construir competências necessárias à inclusão de alunos em seus cursos quanto para prestar assistência técnica e convalidar cursos profissionalizantes realizados por essas escolas especiais.

§ 2o As escolas das redes de educação profissional podem avaliar e certificar competências laborais de pessoas com necessidades especiais não matriculadas em seus cursos, encaminhando-as, a partir desses procedimentos, para o mundo do trabalho (RES. CNE/CEB N° 02/2001, ARTIGO 17).

Como parte de meus resultados, nas falas dos sujeitos da pesquisa de campo, aparecem parcerias da SEDUC-Pará com o sistema “S”, na pessoa jurídica do SENAI e SENAC, bem como constatamos em lócus políticas de formação para o trabalho, conforme

orientam as diretrizes nacionais. O parecer CNE/CEB nº 2/2013 responde à consulta sobre a possibilidade de aplicação de “terminalidade específica” nos cursos técnicos integrados ao ensino médio.

b) O Atendimento Educacional Especializado

A partir da década de 2000, as políticas públicas de educação inclusiva para Pessoas com Deficiência-PcD, passam a se intensificar e com elas diversos programas são destinados para melhoria do atendimento as PcD, dentre eles estão Benefício de Prestação Continuada-BPC, Escola Acessível, Atendimento Educacional Especializado-AEE, Sala de Recursos Multifuncional e outros que serão expostos no decorrer desse tópico.

No início da década de 90, é aprovada a Lei nº 8069 (BRASIL, 1990) que regulamenta o Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA, que garante o Atendimento Educacional Especializado-AEE às crianças com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino; trabalho protegido ao adolescente com deficiência e prioridade de atendimento nas ações e políticas públicas de prevenção e proteção para famílias com crianças e adolescentes nessa condição, lei essa que dá suporte a lei nº 8213/91 que trata das cotas de inclusão no trabalho de pessoas com deficiência.

Em 2009, o Decreto nº 6. 949 promulga a convenção internacional sobre os direitos da PcD e seu protocolo facultativo, assinado em Nova York em 2007. Ainda, em 2009, o Ministério de Educação publica a Resolução nº 04 e institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado-AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial, afirmando que:

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

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

Art. 3º A Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional (RES. nº 04/2009).

Conforme o Decreto nº 6.571/2008, substituído pelo Decreto nº 7.611/2011 que dispõe sobre a educação especial e o AEE, orienta que:

para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, será admitida a dupla matrícula dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado.

§ 1º A dupla matrícula implica o cômputo do estudante tanto na educação regular da rede pública, quanto no atendimento educacional especializado.

§ 2º O atendimento educacional especializado aos estudantes da rede pública de ensino regular poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente (DECR. nº 7.611/2011 ART. 9º-A)

Apesar do Decreto e a Lei apresentarem a obrigatoriedade na dupla matrícula dos alunos público alvo da educação especial, constatamos na fala dos sujeitos da pesquisa de campo, que ainda há muitas divergências relacionadas a esse fato devido não haver Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) em todas as escolas, fazendo com que os pais se desloquem para escolas mais próximas para que os alunos recebam o AEE, sendo que esse está diretamente ligado a SRM. Um outro fator, é que mesmo com a Lei e o Decreto apresentando dupla matrícula, ainda há necessidade de alunos estarem em escolas especializadas devido as graves limitações motoras e sensoriais, fazendo com que esses permaneçam nas escolas especializadas por essas oferecerem programas de atendimento, que não são oferecidos em escolas comuns como fisioterapia, fonoaudiologia e outros atendimentos que não possuem em escolas comuns.

Mesmo com a modalidade da Educação Especial em busca de seguir a Declaração de Salamanca como paradigma inclusivo, no Brasil, ainda utiliza-se o modelo clínico devido as necessidades individuais e clínicas apresentadas por seu público alvo que necessita da escolarização, da sociedade inclusiva e do AEE que deve obedecer as necessidades educacionais conforme os diagnósticos clínicos apresentados e os atendimentos clínicos situados na área da saúde que devem ser oferecidos por profissionais específicos dessa área,

A Educação Especial se localiza nos dois paradigmas: de um lado educacional que deveria se dar pela educação inclusiva, conforme Declaração de Salamanca, e de outro pelo clínico como era oferecido até a década de 90 pela integração educacional e que hoje pelas necessidades individuais levam as PcD ao atendimento de profissionais da área da saúde.

c) A inclusão no trabalho

Em 1991, é aprovada a Lei nº 8213/91 que dispõe sobre os planos de benefícios da previdência social e outras providencias. Essa Lei dispõe na seção VI, subseção II, que trata da reabilitação profissional, em seus artigos nº 89 ao 93º, assuntos específicos para PcD, mas é no seu artigo nº 93º que vem tratar especificamente da Inclusão no trabalho

de PcD. Artigo esse, que é parte integrante de meu objeto de estudo, por estar pesquisando as políticas públicas de formação para o trabalho destinada as PcD a partir do governo do estado do Pará, formação essa que está indiretamente ligada com o artigo seguinte da referida Lei ao afirmar que:

Art. 93. A empresa com 100 (cem) ou mais empregados está obrigada a preencher de 2% (dois por cento) a 5% (cinco por cento) dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiência, habilitadas, na seguinte proporção:

I - até 200 empregados.....	2%;
II - de 201 a 500.....	3%;
III - de 501 a 1.000.....	4%;
IV - de 1.001 em diante.	5%.

O que nos motivou a pesquisa foi justamente o não cumprimento das cotas por parte de algumas empresas, no qual estamos tentando identificar as políticas de formação do governo do estado, pois as empresas ao demitir deficientes, alegam a não formação dessas pessoas para inclusão no mercado de trabalho.

Em 31 de agosto de 2011, foi sancionada a Lei 12.470/2011, que considera as reivindicações do movimento pelos direitos das PcD. A referida lei faz alterações nas normas do Benefício da Prestação Continuada e da Pensão (BPC) e propõe, ainda, que a forma de corrigir as empresas que não cumprem a lei seja a sujeição a uma multa que varia de 20 a 40% conforme a infração por funcionário não admitido, proposta baseada na Portaria nº 1.199 de 28/10/2003 do Ministério do Trabalho e Emprego, que aprovou normas para multas administrativas variáveis, previstas no Art. 133º da Lei nº 8.213/91. A multa corresponde ao Art. 93º da mesma Lei determina o preenchimento de cargos com PcD ou beneficiários reabilitados.

De 2001 em diante as PcD tiveram um avanço significativo na garantia dos direitos, pois apesar de já constar em lei desde 1991, a garantia do acesso ao mercado de trabalho, as empresas só passaram a promover o acesso dez anos depois, com a Instrução Normativa nº 20/2001, que dispõe sobre os procedimentos a serem adotados pela fiscalização do trabalho no exercício da atividade de fiscalização do trabalho das PcD.

No entanto, revogada pela Instrução Normativa-IN nº 98/2012 que dispõe a respeito dos procedimentos a serem adotados pela Fiscalização do Trabalho no exercício da atividade de fiscalização do trabalho das PcD, através das duas normativas as empresas passam a ser multadas por não cumprimento das cotas e passam a oferecer vagas no mercado de trabalho, mesmo constando no artigo 15 da IN nº 98/2012 a não exigência de escolaridade para PcD, as empresas continuam alegando a não contratação de PcD por falta de formação, no artigo 19

dessa mesma instrução normativa, está garantida a reserva de 5% a 20% das vagas em concurso público.

Os Artigos 34, 35, 36, 37 e 38 dessa Lei tratam do direito das PcD ao trabalho, sendo que o Artigo 36 trata exclusivamente de habilitação e reabilitação profissional ao dizer que:

Art. 36. O poder público deve implementar serviços e programas completos de habilitação profissional e de reabilitação profissional para que a pessoa com deficiência possa ingressar, continuar ou retornar ao campo do trabalho, respeitados sua livre escolha, sua vocação e seu interesse.

§ 1º Equipe multidisciplinar indicará, com base em critérios previstos no § 1º do art. 2º desta Lei, programa de habilitação ou de reabilitação que possibilite à pessoa com deficiência restaurar sua capacidade e habilidade profissional ou adquirir novas capacidades e habilidades de trabalho.

§ 2º A habilitação profissional corresponde ao processo destinado a propiciar à pessoa com deficiência aquisição de conhecimentos, habilidades e aptidões para exercício de profissão ou de ocupação, permitindo nível suficiente de desenvolvimento profissional para ingresso no campo de trabalho.

§ 3º Os serviços de habilitação profissional, de reabilitação profissional e de educação profissional devem ser dotados de recursos necessários para atender a toda pessoa com deficiência, independentemente de sua característica específica, a fim de que ela possa ser capacitada para trabalho que lhe seja adequado e ter perspectivas de obtê-lo, de conservá-lo e de nele progredir.

§ 4º Os serviços de habilitação profissional, de reabilitação profissional e de educação profissional deverão ser oferecidos em ambientes acessíveis e inclusivos.

§ 5º A habilitação profissional e a reabilitação profissional devem ocorrer articuladas com as redes públicas e privadas, especialmente de saúde, de ensino e de assistência social, em todos os níveis e modalidades, em entidades de formação profissional ou diretamente com o empregador.

§ 6º A habilitação profissional pode ocorrer em empresas por meio de prévia formalização do contrato de emprego da pessoa com deficiência, que será considerada para o cumprimento da reserva de vagas prevista em lei, desde que por tempo determinado e concomitante com a inclusão profissional na empresa, observado o disposto em regulamento.

§ 7º A habilitação profissional e a reabilitação profissional atenderão à pessoa com deficiência (LEI Nº 13.146/2015 ARTIGO 36º).

Apesar da Lei 8213/91 não exigir escolaridade como critério de inclusão no trabalho de PcD e de colocar a formação em serviço sobre a responsabilidade das empresas, a Lei 13.146/2015 em questão, atribui a habilitação e reabilitação profissional diretamente ao poder público. Entretanto, mesmo com a Lei nº 13.409/2016, que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino, e com as leis favoráveis a ocupação dessas vagas, nem todas as PcD conseguem incluir-se nas vagas devido dificuldade de conclusão do ensino fundamental.

A escolarização é fundamental para que qualquer indivíduo seja ele deficiente ou não, possa estar incluído em cursos de formação para o trabalho, a teoria do capital humano é muito evidente nas seleções das empresas empregadoras no momento da seleção para ocupação das vagas no mercado de trabalho.

Em função da grande necessidade de escolarização das PcD, para inserção nas vagas garantidas na lei nº 8213/91, pela necessidade dos alunos em ler o material de formação dos cursos técnicos profissionalizantes oferecidos a eles por meio da parceria do público/privado³⁴ do governo do estado com o sistema “S” e outras instituições privadas de formação e profissionalização para o mercado de trabalho³⁵, a SEDUC/PA cria junto as escolas especializadas, Educação de Jovens e Adultos (EJA) diurno, pois os alunos com deficiência sentem dificuldades em adaptar-se no horário noturno por uma série de fatores que não nos cabem comentar aqui.

d) Acessibilidade

Em 2004 é reeditada a Norma Brasileira-NBR 9050 que reporta a acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Contudo, na CF/1988, já prevê a reserva de vagas no setor público (Art. 37º, Inciso VIII), entretanto, só com a aprovação da Lei 8.213/91 é que foi assegurado o direito às PcD à ocupar as vagas destinadas a elas através das cotas nas empresas.

A partir da década de 1990, diversas leis de acessibilidade surgiram, dentre elas: Lei nº 8.859/1994 que modifica o dispositivo da Lei nº 6.494/1977, estendendo aos alunos de educação especial o direito à participação em atividades de estágio em empresas, Lei nº 10.098/2000 Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade, Lei nº 10.226/2000 Determina a expedição de instruções sobre a escolha dos locais de votação de mais fácil acesso para o eleitor deficiente físico.

A Lei nº 10.216/2001 Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental, Lei nº 10.436/2002 Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), Lei nº 10.690/2003 Altera a Lei nº 8.989/95, ampliando a isenção do Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI) na aquisição de automóveis por pessoas autistas ou portadoras de deficiência física, visual, mental (severa ou profunda) e seus responsáveis tutelares.

A Lei nº 11.126/2005 dispõe sobre o direito de o portador de deficiência visual ingressar e permanecer em ambientes de uso coletivo acompanhado de cão-guia; a Lei nº 11.133/2005

³⁴ Termo de parceria realizado entre governo do estado do Pará e os centros profissionalizantes da rede privada, em especial SESI, SENAI e outros que compõem o sistema “S” integrantes da Federação Nacional das Indústrias e pertencentes a Federação das Indústrias do Estado do Pará-FIEPA, o que não nos cabe detalhar devido o foco da pesquisa não estar concentrado na relação público/privado.

³⁵ Constatado em pesquisa de campo por meio da fala dos sujeitos da pesquisa.

instituiu o Dia Nacional de Luta da Pessoa Portadora de Deficiência; o Decreto nº 5.626/2005 regulamenta a Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras); o Decreto nº 6.094/2007 implementa o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação; o Decreto nº 6.571/2008 dispõe sobre o atendimento educacional especializado e o Decreto nº 6.224/2008 viabiliza a acessibilidade ao Benefício de Prestação Continuada.

Em 2011, o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite, é implementado com o objetivo de garantir um sistema educacional inclusivo como uma das diretrizes. Ele está baseado na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que recomenda a equiparação de oportunidades. O Plano Viver sem Limite tem 4 eixos dentre eles: Educação, Inclusão Social, Acessibilidade e Atenção à Saúde. O eixo da Educação prevê ações de implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), que são espaços nos quais é realizado o Atendimento Educacional Especializado (AEE); o Programa Escola Acessível viabiliza recursos financeiros para promover a acessibilidade arquitetônica nos prédios escolares e compra de materiais e equipamentos de tecnologia assistiva. Existem, ainda, o Programa Caminho da Escola – Transporte escolar acessível; o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), Incluir Acessibilidade na Educação Superior, Educação Bilingue – Formação de professores e tradutores-intérpretes em Língua Brasileira de Sinais (Libras) e BPC na Escola.

A Nota Técnica 06/2011 – MEC/SEESP/GAB dá suporte para avaliação de estudante com deficiência intelectual; a Portaria Interministerial 05/2014 – prevê a Reorganização da Rede Nacional de Certificação Profissional-Rede Certific, que trata da certificação para etapa final do ensino profissional, bem como especifica as ocupações laborais para as PcD.

Quanto à acessibilidade as PcD, a Constituição Federal de 1988 contempla dois artigos: o Art. 227º, §2º que estabelece normas sobre a construção dos logradouros, dos edifícios de uso público e da fabricação de veículos de transporte coletivo e o Artigo 244º, §2º que estabelece normas de adaptação dos logradouros, edifícios e transporte coletivo já existentes. Além disso, a Lei nº 7.853/1989 estabelece normas gerais em relação aos direitos das PcD. A Constituição Federal de 1988 detalha o direito a educação às PcD.

e) Assistência Técnica e Financeira

Em 2007, o Decreto nº 6.094 dispõe sobre a implementação do plano de metas compromisso todos pela educação, que busca resolver em regime de colaboração com municípios, distrito federal, estados e a participação da família e da comunidade; Programas e

ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da Educação Básica.

A Lei nº 11.494/2007 regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica-FUNDEB, em seu Artigo 1º, institui no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB; no Art. 9º, afirma que para fins da distribuição dos recursos: “serão consideradas exclusivamente as matrículas presenciais efetivas, conforme os dados apurados no censo escolar mais atualizado, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP”; no § 2º a Lei vem considerar para educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas e no Art. 10º, ao falar da distribuição proporcional de recursos, reafirma a educação especial ao citá-la na garantia dos fundos financeiros de manutenção.

Ao que diz respeito a lei do FUNDEB, essa garante ao aluno público alvo da educação especial a dupla matrícula, sendo a primeira no ensino regular e a segunda no Atendimento Educacional Especializado- AEE, no entanto o aluno ao evadir do ensino regular traz para as escolas regulares um sério problema financeiro para o AEE, visto que os recursos financeiros são em alguns casos bloqueados e na maioria das vezes os alunos com deficiência dão preferência ao AEE conforme confirmado na fala de G5. “Então a gente acaba continuando com o aluno, com a segunda matrícula, tá? Em várias instituições nossas legalizadas, por que? Porque o aluno não tem para onde ir, para onde encaminhar”

Dessa forma, acreditamos que o ensino regular ainda se encontra deficiente para atender o público da educação especial, submetendo as escolas especializadas a receberem os alunos mesmo sem recursos financeiros, o que de uma certa forma impede a melhoria do atendimento nas Unidades Especializadas.

f) Formação de professores

A Resolução CNE/CEB Nº 02/2001 institui diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e a Resolução do CNE/CP Nº 01/2002 estabelece diretrizes curriculares nacionais para formação de professores na Educação Básica em cursos de licenciatura; afirma que as Instituições de nível superior devem oferecer formação em Educação Especial aos futuros professores da Educação Básica. Ainda, em 2002, é aprovada a Lei nº 10.

436 que estabelece acessibilidade de comunicação e expressão as pessoas com surdez através da Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS, porém só é regulamentada em 2005 através do Decreto nº 5626.

É necessário destacar que mesmo com avanços significativos na legislação brasileira para possível aplicação em políticas públicas destinadas às PcD, são encontradas diversas barreiras nas execuções firmadas a título de termos cooperação entre os sistemas administrativos, visto que, no momento da contrapartida da esfera responsável em executar o recurso financeiro há atrasos na execução das ações e conseqüentemente defasagem de valores financeiros destinados para as referidas ações, deixando a desejar nas implementações das políticas públicas das quais são destinados aqueles recursos.

7 ESTUDO COMPARADO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: Brasil, França e Cuba

A Declaração de Kochi afirmou o compromisso com a Educação Inclusiva respaldando todas as conferências internacionais ocorridas desde 1990.

O Brasil muda o paradigma da educação inclusiva desde o final dos anos de 1990, com a aprovação da reforma educacional, pela LDB Nº 9394/96, ao adotar como signatário, a Declaração de Salamanca. Desde então, as duras penas e com muita dificuldade, vem buscando realizar Políticas Públicas voltadas para o modelo inclusivo.

A França, mais tarde que o Brasil, assume a educação inclusiva em 2013 e vem implantando a inclusão não só no âmbito educacional, mas em diferentes segmentos sociais: na saúde, transporte, etc. E Cuba, não considera ser dever cumprir com as determinações aprovadas em conferências internacionais, pelo fato, até o momento sobreviver ao bloqueio econômico e por seguirem ao seu próprio regime político. Percebeu-se em vivências realizadas, através do programa de visitaçao em escolas cubanas, ocorridas no período de 08 a 15 de outubro de 2018, que em Cuba, as escolas ainda seguem modelos clínicos, considerados segregacionistas (SASSAKI, 1999). As escolas especializadas escolarizam as PcD, para posteriormente inseri-las em ambientes regulares de ensino

O modelo cubano, diferentemente do brasileiro, permanece com o modelo clínico que foi utilizado no Brasil, na década de 1970, pela LDB 5692/71. E a França, mesmo sendo referência em educação especial nas áreas de cegueira e surdez, permaneceu com o modelo clínico de escolas especializadas e classes especiais até 2013. Contudo, o modelo de integração

entre os países se diferem a medida em que tanto Cuba quanto França tem equipe médica e terapêutica para acompanhamento dos alunos deficientes, haja visto que no Brasil, os alunos eram colocados em classes especiais somente com atenção dos professores de classes especiais.

Assim, nestes três países o Brasil foi o primeiro a romper com o modelo clínico implantando a educação inclusiva nas escolas brasileiras. Porém, neste estudo, percebemos que existem ainda barreiras atitudinais, preconceitos e discriminações em relação às pessoas com deficiência, que precisam ser superadas nos três países, para que o paradigma da inclusão ocorra de fato e de direito.

Para melhor entendimento das políticas voltadas para as PcD, faz-se necessário concebermos o conceito de deficiência nos países em estudo, bem como analisarmos os documentos internacionais.

7.1 CONCEITOS DE DEFICIÊNCIA

O documento internacional “Convenção sobre os direitos das Pessoas com Deficiência”, no Preâmbulo estabelece que “a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.

A definição de deficiência da UNESCO (2014, p. 34) está de acordo com a da Organização Mundial da Saúde:

A deficiência é um termo complexo que abrange incapacidade, limitações e restrições para participar de atividades. Incapacidades são problemas de funções corporais ou alterações de estruturas do corpo; limitações são dificuldades para executar certas atividades ou ações; restrições à participação são problemas que envolvem a participação de indivíduos em aspectos da vida.

A deficiência, então, é entendida como um fenômeno complexo, que reflete a interação entre características corporais de uma pessoa e as características da sociedade onde ela vive, assim como a conjuntura política de cada país.

No Brasil, a Lei Nº 13. 146/2015, no seu Art. 2º, considera a pessoa com deficiência “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”.

Na França o termo utilizado é *handicapée*. O uso deste termo é consagrado a partir de 1975, por força de Lei. Em 1981 é decretado o “Ano Internacional das pessoas *handicapées*” e o período de 1982 a 1993 considerado o decênio das pessoas *handicapées*. Organismos internacionais como a Organização Mundial da Saúde-OMS adotam também esta terminologia.

A Classificação Internacional de Funcionamento - CIF concebe o *handicap* como o resultado de um processo onde fatores individuais e contextuais que interagem para produzir uma situação de *handicap*.

Em Cuba utiliza-se um conceito amplo, entendendo-se a deficiência a partir de uma matriz social, como uma condição que ocorre na interação do sujeito com o contexto social. Usa-se o termo deficiência (em espanhol) para todas as necessidades associadas à *deficit* biológicos. Já o termo deficiência (como grafado no português) refere-se ao termo discapacidad (LEITE; OLIVEIRA; SERRANO, 2018).

É importante enfatizar que o conceito de *handicap*, segundo a Classificação Internacional de Funcionamento-CIF, é um enfoque bio-psico-social tentando realizar uma síntese coerente das diferentes perspectivas da saúde, sejam elas biológicas, individuais ou sociais. Desta forma, integra dois modelos antagônicos: o modelo médico e o modelo social.

No modelo médico, o *handicap* é percebido como um problema da pessoa, consequência direta de uma doença, um traumatismo ou de um outro problema de saúde necessitando cuidados médicos dispensados por profissionais. Este tratamento visa a cura, a adaptação da pessoa ou das mudanças de seu comportamento. Aqui, os cuidados médicos constituem a principal questão e, ao nível político, a principal resposta consiste a modificar ou reformar as políticas de saúde (CIF, 2001, p. 67).

A justificativa da CIF junto a OMS (CIF, 2001) é de que no modelo social, o *handicap* (pessoa com deficiência) é percebido como um problema essencialmente criado pela sociedade, como uma questão de integração social. Justifica, ainda, que o *handicap* não é um atributo da pessoa, mas sim um conjunto complexo de situações as quais em boa parte são devidas ao meio social e que a solução para o problema exige medidas em termos de ação social; foca a questão do *handicap* ao aspecto das atitudes ou da ideologia, daí a necessária mudança social, traduzindo-se, no nível político, em termos de direitos da pessoa humana. Segundo este modelo, o *handicap* é uma questão política. Nesse sentido é que acreditamos que por ser a deficiência³⁶ uma questão política, as Políticas Públicas voltadas para esse público são aplicadas conforme

os interesses sociais e econômicos dos governos, ideologias política e sistema político de cada país.

No contexto de uma visão funcionalista de Estado, consideramos que este deve agir de acordo com a necessidade da população, porém, o que se vivencia na prática são ações inteiramente ideológicas por parte de quem ocupa o poder do Estado.

Nesse contexto, percebemos que os conceitos de deficiência/inclusão/acessibilidade, dependem de cada governante e a forma político-ideológica que esses concebem da pessoa com deficiência. Assim, coadunamos com Carnoy (2011, p. 11-12) que ao apresentar sua concepção de Estado afirma que as diferenças entre as concepções gerais da teoria de Estado e as diferenças internas de cada um são a base para a compreensão das diferentes estratégias político-econômicas de mudança e controle social nas sociedades capitalistas. Destacamos que mesmo Cuba mantendo um Estado socialista-comunista, sustenta seu regime por resistência ao capitalismo, posto que de acordo com Carnoy, “as teorias do Estado são, pois, teorias de política”, o que nos faz ter cada vez mais clareza de que as Políticas Públicas para as PcD dependem diretamente da concepção política de cada governo.

No Brasil, até o final da década de 1990 as Políticas Públicas destinadas as PcD foram aplicadas conforme a deficiência, o problema estava na pessoa por conter uma doença ou trauma necessitando de cuidados e atenção médica, conseqüentemente a PcD era isolada pela família por vergonha de expor a deficiência e pela escola a fim de que essas pessoas não viessem contaminar com suas doenças ou comportamento os demais alunos considerados não deficientes. Assim, foram criadas as classes especiais com a finalidade de prestar escolarização as PcD até que essas chegassem ao padrão de “normalidade” conforme determinava a política de integração, para que então pudessem ser inseridas no ensino regular com as demais crianças, política essa que perdurou por mais de um século (1854 à 1996).

A política de inclusão escolar aparece pela primeira vez na legislação brasileira na Constituição Federal de 1988 e é reafirmada nos artigos 58, 59 e 60 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB nº 9394/96 que passa a se configurar como política de fato e de direito em 2008. Contudo, as políticas de inclusão educacional partem dos princípios da Declaração de Salamanca (1994).

Conforme o conceito de deficiência expresso no Relatório da UNESCO (2014, p. 34-35), “a interface entre a deficiência e a educação depende, primeiramente, da deficiência ser reconhecida formalmente e, conseqüentemente, garantir à PcD o recebimento de uma intervenção ou serviço”. O relatório exprime ainda que “a deficiência é uma condição independente da cidadania, a condição e uma deficiência estão distribuídas de modo desigual

em governos, culturas e sistemas educacionais”. Este documento apresenta, também, os tipos de deficiência, sendo elas: Surdez/deficiência auditiva, dano cerebral, cegueira/deficiência visual, déficit de atenção/distúrbios de hiperatividade, distúrbios clínicos, deficiência física, distúrbios psiquiátricos, distúrbios da fala/linguagem, distúrbios de aprendizagem. No entanto para cada uma das deficiências, deve ser levada em consideração a terminologia, características, considerações, estratégias de instrução e acomodações.

Com base nos tipos de deficiência apresentados pela UNESCO/ONU é que supomos a justificativa da lei brasileira de inclusão no trabalho incluir as pessoas surdas nas cotas das empresas destinado às PcD, considerando que pela teoria culturalista a pessoa surda é vista como pertencente a uma cultura, não possuindo deficiência, sendo as causas sociais as responsáveis pelo preconceito, discriminação e atitudes que o fazem excluídos na sociedade.

Entendemos a deficiência não somente como uma questão de funcionalidade, incapacidade e saúde, porque algumas pessoas podem se tornar deficientes por barreiras arquitetônicas e/ou atitudinais, ou ainda por uma questão social por negação da cidadania que impedem o desenvolvimento pleno do indivíduo na sociedade em que vive e que podem ser de curto, médio, longo prazo ou permanente. Em alguns casos as pessoas nascem deficientes, em outros se tornam deficiente no decorrer da vida, ou seja, a própria sociedade pode torná-las deficientes por questões sociais, psicológicas ou ainda por políticas públicas ineficientes e por esse e outros motivos é que concebemos a pessoa humana como bio-psico-social.

No contexto da sociedade capitalista, a retirada ou redução das políticas, tem causado deficiência no setor público brasileiro. Com isso, as barreiras encontradas pelas PcD aumentam suas limitações e fazem com que a sociedade civil acredite que a deficiência esteja no sujeito e não no Estado.

Acreditamos que tanto o conceito de deficiência quanto o conceito de inclusão para PcD, dependem da forma como cada governo define as Políticas Públicas a serem aplicadas em seu país, assim como as questões ideológicas envolvidas, com isso as intervenções e serviços podem estar ou não atendendo as necessidades das pessoas com deficiência.

Assim, a fim de que possamos obter melhor compreensão da relação deficiência/inclusão para PcD, apresentamos a seguir as concepções de inclusão no Brasil, França e Cuba, tendo por base a Declaração de Salamanca.

7.2 CONCEPÇÃO DE INCLUSÃO

A Declaração de Salamanca (1994) estabelece como princípio fundamental da escola inclusiva “que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter”. A declaração afirma ainda que “escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem”.

No Brasil a inclusão: “implica mudanças de perspectivas educacionais, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral”. [...] (MANTOAN, 2015, p. 28).

Há, nesta perspectiva uma preocupação com a educação como direito de todos para o exercício da cidadania, por meio de uma educação pública de qualidade.

A educação inclusiva no Brasil é, segundo Oliveira (2016, p. 159):

um anseio de educadores e movimentos sociais que lutam por uma escola pública, de qualidade, visando garantir o direito de todos à educação. Uma escola que respeite as diferenças individuais e culturais assumindo o processo de inclusão escolar e social de diversos segmentos populares entre os quais o público-alvo da Educação Especial.

A educação inclusiva brasileira implica no debate sobre a exclusão educacional e social que envolve políticas públicas educacionais coerentes com a necessidade da população de modo geral, pois o processo de exclusão social se dá tanto por políticas ineficientes quanto por atitudes apresentadas em ambientes escolares sejam eles públicos ou privados, aonde a questão de classe é visível nos diversos ambientes sociais que vão além dos muros da escola.

A educação brasileira surge de forma tardia e sem nenhuma importância para as classes populares, onde a elite sempre foi privilegiada para obter acesso à escolarização, com isso a escola pública surge com o caráter de pouco compromisso político e em consequência uma escola sem muitos recursos pedagógicos e com pouca formação para o exercício da função. Esta situação se deu no período do Brasil colônia, império e se estendeu até o Brasil república no final da década de 1980, quando a Constituição Federal de 1988 e a LDB nº 9394/96 passam a exigir uma escola pública básica com mais qualidade, mas para isso é necessário haver professores qualificados e formados em universidades, recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais exigidas pelos conteúdos aplicados.

Saviani (2010), em uma entrevista ao *Jornal da Ciência* a respeito da formação dos professores apresenta três requisitos para o processo de desenvolvimento da consciência pedagógica dos professores, dentre eles estão:

- a) Uma boa formação inicial providas nas universidades em cursos de longa duração;
- b) condições adequadas de trabalho que lhe permitam atualização constante de suas atividades curriculares, preparação consistente de suas atividades curriculares e atendimento as necessidades pedagógica dos alunos, revendo e reelaborando os conteúdos e os métodos de ensino ministrado;
- c) participação na organização sindical dos docentes de modo que potencializem as lutas coletivas em torno dos aspectos envolvidos nos itens anteriores (SAVIANI, 2010, p. 209).

Saviani afirma ainda que a formação dos professores deveria se dar em cursos que viessem a garantir uma sólida cultura, que permitissem aos docentes atingir uma aguda consciência da realidade em que vão atuar, associada a um consistente preparo teórico-científico, cujo esse conhecimento só seria possível em cursos de longa duração que são oferecidos em universidades.

A necessidade desses recursos são requisitos mínimos para uma educação de qualidade, pois se a educação pública fosse levada como prioridade nas políticas, não haveria necessidade de estarmos discutindo educação inclusiva, porque, a exclusão dos deficientes nos países pobres ou em desenvolvimento, nada mais é que o resultado de políticas públicas ineficientes em especial na educação, ao passo que, se as políticas públicas educacionais atendessem de fato os reais objetivos da sociedade e se as PcD fossem tratadas como pessoas humanas e de direito no decorrer da história do Brasil e do mundo, não haveria necessidade de acionar os direitos humanos e apelação de leis para favorecer a dignidade das PcD.

A educação pública deve ser tratada como um bem público, que atenda pessoas independente de ser ou não deficientes e, com isso, as políticas públicas educacionais devem ser olhadas pelos governos como investimento e não como despesas ou gasto público conforme induz o sistema capitalista.

O paradigma da inclusão educacional para as PcD surge em meio a todas essas exigências à uma educação de qualidade e, com ela, os professores que obtinham pouca ou nenhuma formação para atender em suas classes alunos com deficiência passam a enfrentar um novo desafio que é o de atender junto com os demais alunos as PcD, pois até aquele momento as PcD eram atendidas de forma segregada em classes especiais e escolas especializadas. Com isso, acreditamos que a escola inclusiva é um sonho de todos os educadores, que deve possuir além de trabalhadores da educação bem formados, recursos cabíveis, para que os professores tenham motivação para exercer suas funções. Assim, espera-se que nenhum aluno seja excluído

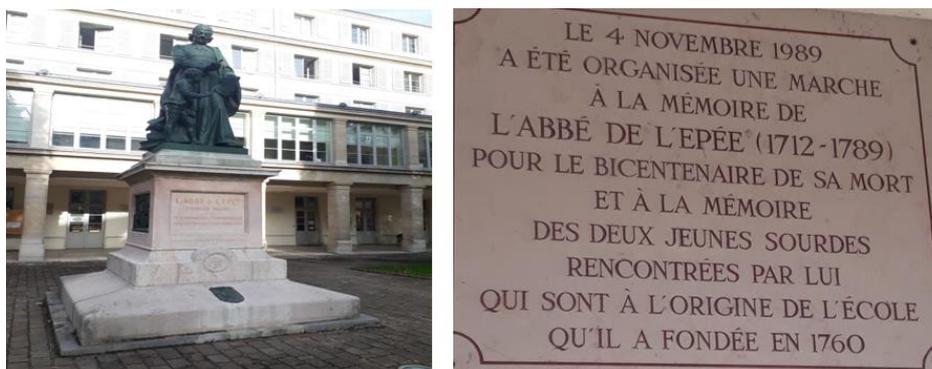
no processo educacional, pois a deficiência pressupõe políticas educacionais ineficientes aplicadas historicamente pelo poder público à sociedade de modo geral.

Na França a inclusão se apresenta como uma inclusão social. Segundo Plaisance (2019), o que caracteriza e diferencia as abordagens de educação inclusiva ou integração educacional, é a forma de como se organizam os sistemas escolares de alguns países como a França que adota as dificuldades dos alunos incluindo aulas especiais, que o tratam como mais deficiente. Outros países adotam uma abordagem universalista que considera antes de tudo as capacidades dos sistemas escolares de ser acessíveis a todos e oferecem uma visão mais ampla dos públicos escolares. O autor afirma ainda que o grande desafio é a necessidade educativa não a partir do aluno, mas a partir do meio e da interação educativa que cerca a criança, assim estamos lidando mais com sistemas educacionais considerados ambientes de vida e os objetivos educativos não se limitam à aprendizagem escolar, mas visam uma educação total da criança, dependendo de certa forma do sistema educativo de maneira geral. Assim estaria sendo não somente inclusão educativa, mas inclusão social como um todo.

O que constatamos na fala do autor é que inclusão é muito mais ampla que o conceito educacional, a escola é apenas um dos veículos de inserção social para promover a inclusão, por esse motivo, ao que constatamos em nossa missão de estudos e pesquisas no Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris-INJS, há todo um cuidado por parte desse em promover uma educação especial e especializada que facilite inclusão no trabalho e na sociedade.

Ao se referir à educação inclusiva da França para *handicapés* (PcD), o país tem uma história clássica a respeito da educação especial, na qual apresenta-se como referência mundial nessa área, pois torna-se modelo educacional para pessoas com surdez e pessoas com cegueira, é de lá que surge o menino Louis Braille, criador do código *braille* adaptado do código militar inventado por Valentin Haüy.

Segundo Plaisance (2019), o abade de l'Épée (1712-1789) foi quem implementou a educação de crianças surdas, inicialmente em sua própria casa e, posteriormente, em uma escola que ele abriu em 1791, transformada em Instituto dos jovens surdos; quase que no mesmo período, Valentin Haüy (1745-1822) fundou em 1784, em Paris, uma escola que se tornou, por sua vez, um Instituto para jovens cegos.

Figura 4 - INJS-PARIS

Fonte: Benjamin, 2019.

Plaisance expõe ainda que foi no século XIX que a questão da educabilidade das crianças ditas atrasadas foi iniciada, a qual contou com apoio e envolvimento de médicos, dentre eles estão: Jean Marc Itard (1791-1838) e Désiré Magloire Bourneville (1840-1909), porém o autor ressalta que foi Bourneville quem concebeu um hospício-escola que se expandiu em direção às escolas públicas externas com a constituição de um setor especial dentro da Instrução Pública. Bourneville foi quem propôs pela primeira vez a criação de classes especiais situadas nas escolas primárias públicas de Paris, cujo essas classes poderiam acolher crianças provenientes dos hospícios. O autor ressalta ainda que foram Alfred Binet e Théodore Simon quem abrem a possibilidade de criar classes especiais para as crianças identificadas como sendo atrasadas, classes essas que só passam a ser reconhecidas pela lei de 1909. No entanto, estas classes só entram em funcionamento nos anos de 1960, com a finalidade de atender as crianças inadaptadas.

Mesmo com toda essa referência mundial, a França passa a ter educação obrigatória aos *handicapés* seja na educação regular ou na educação especial a partir da lei adotada em 30 de junho de 1975, lei essa que segundo Plaisance assegura a educação obrigatória para os *handicapés*, sendo que na educação especial seriam desenvolvidas as atividades pedagógicas, psicológicas, sociais, médicas e paramédicas. No entanto, posterior a lei de 1975, surge a lei de 11 de fevereiro de 2005, lei nº 2005-102 que traz pontos fundamentais para a educação inclusiva, porém, Plaisance ressalta que a inovação da inclusão escolar acontece de fato e de direito somente com a lei de julho de 2013, pois as classes destinadas aos *handicapés* passam a ser denominadas de inclusão escolar.

Ainda com as leis educacionais que garantem escolarização as *handicapés*, alguns autores franceses analisam que o século XXI foi marcado na França com leis que deram origem a dois sistemas paralelos educacionais, sendo um de educação escolar e outro de educação

especializada (MENDES e ALMEIDA, 2010). Nessa perspectiva, tudo indica que a educação inclusiva na França ainda está em processo de implementação.

Percebe-se que até o ano de 2005 o modelo integracionista (copiado por países do mundo inteiro inclusive o Brasil) é bem presente, somente após essa lei nº 2005-102 é que o país passa a implementar o modelo de educação inclusiva, o qual é denominado por determinados autores franceses de “acessibilidade” devido estes conceberem o conceito de inclusão muito mais amplo.

Observamos que nesse período, o Brasil já se encontrava em processo de adaptação/implementação da lei nº 9394/96, ou seja, ao que se refere às questões legais, o Brasil encontra-se a frente da França a oito anos da existência da lei. Notamos, ainda, que em relação às políticas da educação especial na educação inclusiva, implantadas pelo Brasil em 2008, o processo de inclusão já se encontrava bem adiantado. Porém, o Brasil encontra sérias dificuldades para implementação da educação inclusiva de fato e de direito, pois o conceito e as práticas da escola integracionista são muito presentes nas concepções dos educadores e gestores de escolas do ensino regular, que concebem educação para PcD no modelo de integração, o qual consideramos um modelo clínico, excludente e preconceituoso, por olhar a deficiência que se encontra na pessoa e não no sistema de ensino.

Em Cuba a inclusão educacional é vista como direito básico que está na base da dinâmica de uma sociedade justa e igualitária. A inclusão não só postula um direito a ser diferente como algo legítimo, sem que valorize explicitamente a existência da diversidade.

A inclusão não está definida por um tipo de escola especial ou regular e sim ao alcance dos objetivos socioeducativos para todos os alunos e alunas, independente da modalidade ou instituição escolar que oferece a oferta educativa, o objetivo central da inclusão educativa é a eliminação da exclusão social que pressupõe a compreensão como processo de alcance de um processo geral que embasa os limites da área identificada como educação especial.

A inclusão educativa exige ajuste no modelo de escola, professores melhor preparados, pais mais sensibilizados e uma organização escolar integrada e envolvida com a comunidade. (Tradução nossa de UNICEF Cuba Junio 2015, p. 03- 04).

A inclusão educacional em Cuba é vista de modo geral de forma que todos os alunos independente de ser ou não deficiente possam se beneficiar de um ensino de “qualidade” e equitativo; os alunos com deficiência são incluídos em escolas de educação geral a partir do momento em que a escola especializada avalia a necessidade e “capacidade” desse aluno ser inserido no processo educativo com os demais sem que haja modificação no currículo, mas com

as devidas adaptações e acompanhamento por um professor especializado na área da deficiência.

A educação para a formação no trabalho se dá de forma igual para todos os alunos, sejam eles deficientes ou não, no ensino regular, porém, com acompanhamento de uma especialista em educação especial conforme a deficiência do aluno diagnosticado. Não detectamos escolas de educação profissional (ou de formação para o trabalho) específicas para pessoas com deficiência. No entanto, ao que se refere a formação para o trabalho, os alunos especiais são incluídos em turmas regulares com os demais alunos e recebem os devidos acompanhamentos como já citado, porém, o que difere é o percurso escolar, pois esse se dá para todos os níveis de ensino de setembro a julho e para as escolas de ofício se dá de caráter semestral de setembro a fevereiro conforme relatório da UNICEF.

Cuba El curso escolar (para todos los tipos y niveles de enseñanza) se inicia el primero de septiembre y termina los primeros días de julio. En el caso de las escuelas de oficio los cursos se organizan por semestres y se puede iniciar el curso el primero de septiembre o en el mes de febrero (UNICEF CUBA JUNIO, 2015, p. 02).

Algumas medidas tomadas por Cuba são interessantes e dentre elas destaca-se que o fato de cada escola regular e especializada possuir um médico, um enfermeiro e um especialista da linguagem; os alunos ao serem diagnosticados com alguma deficiência, são imediatamente encaminhados às escolas especializadas, de acordo com a deficiência encontrada. Medidas essas que consideramos clínicas e integracionistas e que consideramos preconceituosas e discriminadoras, mas nos questionamos até que ponto é excludente ou inclusivo esse modelo? Pois os alunos ao ser inseridos no ensino regular conseguem obter prosseguimento de estudos com acompanhamento especializado e parte deles conseguem inserção no mercado de trabalho sem auxílio das cotas para PcD.

Os professores são qualificados em faculdades pedagógicas, em média de quatro a cinco anos, em cursos específicos para as deficiências que pretendem se especializar, podendo também ser formados em Educação Média Superior específica para formação de professores de escolas primárias e de pré-escola nas escolas pedagógicas com duração de quatro anos, bem como a continuidade de estudos nas licenciaturas em educação nessas especialidades e em educação especial voltada para deficiência específica. Em contrapartida, por não ter ficado claro tanto nas visitas quanto nos documentos, nos questionamos: e os docentes do ensino regular que não fizeram cursos específicos para atuar com alunos deficientes? Como ficam? Pois

constatamos no ensino regular alunos acompanhados por auxiliares especializados, o que confirma mais uma vez o modelo de integração e não de inclusão.

Pérez e Lopéz (2019) relatam que Cuba tem prestado atenção especial aos descapacitados desde o triunfo da revolução. No que se refere ao acesso a escolarização e a gestão de emprego os autores apresentam relatos interessantes ao dizer que o país não possui leis específicas para PcD, adotando normas específicas das leis gerais. Segundo os autores, o código do trabalho emitido em 2014, em seu artigo 2º inciso b, reafirma o direito de cada cidadão cubano obter emprego tanto em setor estatal como não estatal e as PcD se incluem. No entanto, além dessas informações os autores trazem dados referentes à gestão de emprego, enfatizando que o país mesmo vivendo sob embargo econômico não apresenta normas diferenciadas para as empresas que empregam PcD, ao passo que o Brasil isenta de pagamento de impostos as empresas privadas que incluem pessoas com deficiência.

Acreditamos que o fato do país tentar oferecer um ensino “inclusivo” aos moldes integracionista e clínico (OLIVEIRA, 2004) se deve ao entendimento de uma sociedade inclusiva, que visa inserir no trabalho PcD sem que haja reservas de vagas por inexistência de leis específicas para o público da educação especial.

Há, portanto, nos três países o discurso da inclusão, mas a existência de práticas integracionistas, sendo necessário, por isso, estabelecer a diferença entre o paradigma de integração e o da inclusão (Ver quadro 9 a seguir).

Quadro 9 - Paradigmas de Integração/Inclusão Educacional

POLÍTICA DE INTEGRAÇÃO	POLÍTICA DE INCLUSÃO
Características da integração: *Enfoque individual; *Depende de condições pessoais do/a aluno/a; *Base: diagnóstico e avaliação do/a aluno/a; *Adaptação do/a aluno/a à escola; *Problematiza a questão da diferença e da diversidade. Princípio de normalização da integração: *Acesso (seletivo) ao ensino regular às pessoas com deficiência, consideradas psicopedagogicamente “educáveis”. Metáfora da integração: *Sistema de Cascata: Todos seguem o mesmo fluxo das águas do sistema. Oferece ao/a aluno/a, em todas as etapas de integração, a possibilidade de transitar no “sistema” da classe regular ao ensino especial.	Características da inclusão: *Enfoque institucional; *Depende de mudanças estruturais na escola; *Base: prática escolar de convivência com a diversidade cultural e com as diferenças individuais; *Adaptação da escola ao/a aluno/a; *Problematiza a questão da diferença. Princípio da normalização da inclusão: 1) Oferece às pessoas com deficiência as mesmas condições e oportunidade sociais, educacionais e profissionais a que outras pessoas tem acesso; 2) Respeito às características pessoais dos indivíduos, aceitando a maneira de viverem, com direitos e deveres. Metáfora da inclusão: *Calidoscopio: Precisa de todos os pedaços que compõem. Quando se retira alguns de seus componentes, o desenho torna-se menos complexo e menos rico. Pressupõe que as pessoas se

	desenvolvam, aprendam e evoluam melhor em um ambiente rico e variável.
--	--

Fonte: Adaptado de Benjamin (2013) e Oliveira (2004).

Consideramos que o paradigma da inclusão educacional é o mais viável para uma sociedade inclusiva porque visa alcançar a todas as pessoas, independente de ser ou não deficiente e de pertencimento a uma classe social, além de deslocar o olhar do indivíduo para a instituição escolar. Porém, o que temos na prática da educação brasileira é uma escola que insere as PcD em escolas públicas que apresentam precariedades em termos de recursos pedagógicos, estruturas dos espaços físico e formação dos profissionais da escola, entre outras. Acrescentamos que as políticas públicas são ineficientes e os recursos públicos mal aplicados, ocorrendo, na maioria das vezes, ser o professor quem financia os recursos de suas aulas comprometendo seus próprios salários, como detectamos em *locus* da pesquisa em estudo conforme a fala de T4 ao se referir a falta de recursos financeiros e logístico para se locomover para as empresas em função do programa de colocação profissional.

estou fazendo só pelo telefone[...] a própria assistente social liga do seu celular, a gente não tem um suporte técnico, só vontade mesmo[...] nós não tínhamos essa questão do apoio mesmo... Vamos dizer assim, vou destinar uma verba para esse programa, para poder fazer essa captação, para vocês poderem ir, não existia (T4).

Profissionais que concebem a inclusão para pessoas com deficiência como uma política mais adequada às PcD e passam, em algumas vezes, a assumir o papel do poder público como forma de comprovar a capacidade das pessoas com deficiência em assumir determinadas funções no trabalho e que são exclusivas de pessoas não deficientes. No entanto, como forma de favorecer o acesso ao trabalho de PcD, a Organização Internacional do Trabalho-OIT traz na recomendação 168/1983 medidas que os países possam tomar para facilitar a “inclusão no trabalho” de pessoas com deficiência.

7.2.1. Inclusão no Trabalho: análise comparativa Brasil, França e Cuba

Quadro 10 - Inclusão no Trabalho

OIT	BRASIL	FRANÇA	CUBA
Recomendação 168, de 20 de junho de 1983 - ONU Recomendação sobre a reabilitação profissional e o emprego de pessoas portadoras de deficiência.	.Artigo 59 da lei nº 9394/96, garante formação para o trabalho de PcD. Adota as cotas específicas para PcD contidas nas leis nº 8213/91 ³⁷ garante um percentual de 2% a 5% de reservas de vagas nas empresas que possuem um número acima de 100 trabalhadores e a lei nº 8112/1990 ³⁸ garante um percentual de 5% a 20% em setores públicos nas ofertas de vagas via processo seletivo.	Capítulo I da lei nº 2005-102, trata da acessibilidade, escolaridade, ensino superior e ensino profissionalizante. Artigo 9º, afirma que o serviço público educacional deve assegurar uma formação escolar, profissional ou superior aos estudantes que apresentem “um handicap ou um problema invalidante de saúde”, o estado disporá dos meios financeiros e humanos para a escolarização em ambientes comuns (MENDES E ALMEIDA, 2010, p. 49-51). Código do trabalho francês: cotas de 6% em empresas privadas que possuem mais de 20 funcionários.	Não possui legislação específica, adotando o código do trabalho de 2014. As PcD, recebem formação para o trabalho junto com os demais alunos e concorrem as vagas no mercado de trabalho junto com as pessoas não deficientes, sem que haja cotas para inserção no trabalho.

Fonte: Adaptado de MENDES e ALMEIDA (2010) e ONU (1983).

A partir da Conferência Geral da Organização Internacional do Trabalho (Recomendação 168, de 20 de junho de 1983 – ONU), que traz recomendação sobre a reabilitação profissional e o emprego de pessoas com deficiência, a qual convoca todos os países a realizar ações de inclusão no trabalho para PcD, é que países como o Brasil passam a adequar suas legislações no sentido de oferecer acessibilidade ao trabalho sem que haja discriminação por suas limitações causadas por deficiências sejam elas congênitas ou adquiridas.

A recomendação 168, traz 43 parágrafos referentes a reabilitação profissional e o emprego de pessoas portadoras de deficiência, dos quais estão divididos em nove seções, dentre elas estão: I. Definições e Campo de Aplicação, II. Reabilitação profissional e oportunidades

³⁷ Lei da previdência social, art. 93.

³⁸ Regime Jurídico Único da União-RJU.

de emprego, III. Participação da Coletividade, IV. Reabilitação Profissional nas Zonas Rurais, V. Formação do Pessoal, VI. Contribuição das Organizações de Empregadores e de Trabalhadores ao Desenvolvimento dos Serviços de Reabilitação Profissional, VII. Contribuição das Pessoas Portadoras de Deficiência e suas Organizações ao Desenvolvimento dos Serviços de Reabilitação Profissional, VIII. Reabilitação Profissional como Parte dos Regimes de Seguridade Social e IX. Coordenação.

A referida Recomendação apresenta estratégias de ação para cada setor da sociedade e deixa a cargo de cada governo adaptá-la às suas legislações. No que se refere ao governo brasileiro, observamos que a lei nº 8213/91 adotou diversas medidas concernentes a habilitação e reabilitação no trabalho e dentre elas as cotas de inclusão no trabalho.

Apesar da LDB nº 9394/96 garantir formação profissional para as PcD são poucas instituições públicas que oferecem formação específica para esse público, deixando sob responsabilidade de instituições filantrópicas e nas reservas das vagas das escolas técnicas profissionalizantes de ensino médio e nas instituições privadas pertencentes ao sistema “S” (SESI, SENAI, SENAC, SENAR e outras), fortalecendo de certa forma a iniciativa privada nessa área.

Na França, as medidas para manter os trabalhadores com deficiência no emprego, as condições de acesso ao emprego, a formação profissional e a promoção, bem como as condições de trabalho e manutenção do emprego estão expressas no Artigo 25 do código do trabalho da seguinte forma

I. - L'article L. 132-12 du code du travail est complété par deux alinéas ainsi rédigés :
Les organisations mentionnées au premier alinéa se réunissent pour négocier, tous les trois ans, sur les mesures tendant à l'insertion professionnelle et au maintien dans l'emploi des travailleurs handicapés. La négociation porte notamment sur les conditions d'accès à l'emploi, à la formation et à la promotion professionnelles ainsi que sur les conditions de travail, de maintien dans l'emploi et d'emploi.

O código garante a negociação a respeito da integração profissional e manutenção do emprego dos trabalhadores com deficiência por meio de um relatório estabelecido pela parte patronal que pode ser negativo ou positivo as PcD, pois dependendo do desempenho que pode ser limitado pela deficiência o empregado pode ou não permanecer no emprego.

O código do trabalho francês, garante multa as empresas que desobedecerem a lei por não incluírem as PcD no trabalho. Mesmo com todas essas exigências, determinadas empresas assim como no Brasil, optam por não cumprirem a lei, dando preferência por pagar a multa. Deduzimos que isso se dá devido às exigências legais tanto da França quanto do Brasil das adaptações físicas, o que parte das empresas não a possuem. No entanto, acreditamos que o

poder público desses países, devem fiscalizar melhor as empresas que ao instalar seus prédios façam as adaptações físicas necessárias.

No parágrafo 2º do artigo L. 132-27 do código do trabalho francês, exige que todos os anos o empregador negocie as medidas relativas à integração no emprego e a manutenção do emprego de trabalhadores com deficiência, as negociações incluem as condições de acesso ao emprego, formação e promoção vocacional, condições de trabalho e emprego, bem como ações de conscientização sobre deficiência para todos os funcionários da empresa.

A lei brasileira, que estabelece as cotas de inclusão no trabalho, exige que as empresas não usem como critérios de acesso a escolaridade para o cargo, porém as mesmas devem oferecer formação profissional em serviço aos trabalhadores com deficiência, ainda assim, as empresas ao apresentar o perfil profissional aos trabalhadores que devem ocupar os cargos, subentendem escolaridade e formação para ocupação dos mesmos, deixando de ocupar as vagas destinadas às cotas e alegando não preenchê-las por não conseguir o profissional que se enquadre nas exigências, o que consideramos tornar-se contraditório ao que estabelece a lei e ao que se efetiva na prática.

Ao que se refere à inclusão no trabalho de PcD nos três países em estudo, o Brasil é o país que apresenta maior amparo legal para esses fins, tanto no setor público quanto no setor privado, sendo que à França foram encontradas legislações mais destinadas às empresas privadas, por outro lado, em Cuba não identificamos nenhuma lei que fizesse referência a esse respeito.

Cuba apresenta poucas vagas de emprego e dentre as vagas oferecidas, o mercado de trabalho apesar de escasso, oferece vagas no comércio, setores estatais e não estatais, associações e organizações não governamental-ONG. O mercado informal é vasto e a indústria de turismo é forte, porém, todas as empresas sejam elas públicas ou privadas cumprem as normas do Estado cubano e as PcD seguem os mesmos critérios de exigências que os demais empregados. As formações se dão em escolas de ofícios através de oficinas laborais e em universidades. Contudo, Pérez e Lopéz apresentam algumas dificuldades referentes ao acesso das PcD nas empresas:

Aunque en la política del país se expresa la voluntad por garantizar empleo a las personas con discapacidad, en la práctica social son muchas las barreras objetivas (arquitectónicas, no adaptación de los puestos laborales) y subjetivas (prejuicios, estigmas, falta de cultura hacia la discapacidad) que limitan el acceso de este grupo al empleo (PÉREZ e LOPÉZ. 2019, p. 82).

Após o código do trabalho de 2014, houve alterações significativas no mercado de trabalho que afetaram diretamente as PcD, pois a maioria delas eram orientadas por pessoas

não deficientes e com isso parte delas foram acolhidas por ONGs e associações que possuem projetos direcionados as personas com deficiência.

Observamos que mesmo Cuba sendo um país que segue ao regime de governo socialista-comunista, apresenta características capitalistas em se tratando de exigências no trabalho formal, assim como no Brasil, mesmo com as leis de acessibilidade ao trabalho para PcD as dificuldades nas empresas ao incluir essas pessoas exigem adaptações arquitetônicas e atitudinais.

Os problemas de acessibilidade se igualam nos três países, inclusive na França que é considerado mundialmente um dos países mais evoluído.

Ao falar de organização do trabalho, Marx e Engels (p. 378-382, 2007) em Ideologia Alemã se referem à organização do trabalho conforme “outros podem fazer por nós” que, ao nosso ver, no sentido do sistema de produção capitalista as profissões se tornam obsoletas e no ramo das funções outros podem executar nossas funções, o que os referidos autores chamam de “adestramento”. Marx (2011) em sua obra “O Capital” considera esse tipo de trabalho como mercadoria e valor-de-troca, ao passo que ao executar a função de um artesão, alfaiate ou de compositor musical, o trabalho se caracteriza como valor-de-uso o que Marx chama de trabalho útil, pois esse tipo de trabalho é um trabalho único que satisfaz a necessidade humana em seu valor-de-uso.

Ao se referir a valor-de-troca, Marx (2011) faz uma alusão ao que ele chama de “fetichismo dominante no mundo das mercadorias”. A sociedade capitalista valoriza o valor-de-troca atribuindo na mercadoria o valor-de-uso, ou seja, o valor-de-uso deixa de ter o sentido ontológico do trabalho humanizado e social, sendo o valor-de-troca na visão de Marx (p. 103, 2011) “uma determinada maneira social de exprimir o trabalho empregado numa coisa, não pode conter mais elementos materiais da natureza do que uma cotação de câmbio” passando a existência de um trabalho coisificado que valoriza a mercadoria conforme o valor-de-troca do capital, o que passa despercebido pela sociedade do mundo capitalista que adquire a mercadoria como valor-de-uso, deixando de perceber o que se encontra escondido por trás do capital.

Se tratando de mercadoria, é necessário que tenhamos a capacidade de perceber a educação e o conhecimento no mundo atual como mercadoria da sociedade capitalista, pois ao se falar de inclusão educacional em um contexto mundial capitalista, ao mesmo tempo em que tentamos incluir as PcD na sociedade, que já é excludente pela lógica do mercado, a sociedade capitalista exclui radicalmente conforme as exigências do capital humano e incentiva a educação mercadológica ao exigir formação em áreas específicas do mercado capitalista.

Nesse sentido, Mario Azevedo (2013) explana em seu artigo que o sentido da educação, passa de bem comum a interesse da sociedade capitalista, como mercadoria e como fundamento ideológico se sustenta na economia de mercado, utilizando a educação e o conhecimento como valor-de-troca (Marx, 2011), ou seja utiliza tanto o valor-de-uso quanto o valor-de-troca como cotação de câmbio.

Nesse contexto, onde fica a educação para o trabalho da PcD e em especial as que possuem um déficit intelectual que necessitam de Atendimento Educacional Especializado-AEE, adaptação dos conteúdos, metodologias específicas para o seu aprendizado e um tempo maior para assimilação dos conteúdos? Compreendemos que as PcD, familiares e sociedade precisam persistir com o poder público no sentido de fazer com que as políticas públicas destinadas a esse público alvo continue a existir em função da inclusão no sentido pleno da palavra, ainda que seja utopia e não da forma como os interesses de produção capitalista se apresentam, pois a medida que a educação, a profissionalização e o conhecimento se colocam como mercadoria, o trabalho deixa de ser humanizado e passa a ser coisificado pelo capital, se assim o for, estaremos de certa forma reforçando os interesses mercantilistas da educação conforme induz o capital.

Se partirmos do ponto de vista de Schultz (1973) ao defender a teoria do capital humano, a educação, profissionalização, formação para o trabalho e o conhecimento que ao invés de acontecerem por meio das relações sociais (AZEVEDO, 2013) e como um bem público, a medida que essa passa a ser cercada como mercadoria passa a ser um bem privado em que poucos poderão ter acesso.

Após toda contextualização, analisamos que as PcD são excluídas não pela deficiência e sim por pertencerem em sua maioria a uma classe pobre, que não terão acesso à educação, profissionalização, formação para o trabalho e ao conhecimento que não seja pública, pois o acesso ao trabalho aos moldes de produção capitalista³⁹ exige cada vez mais formação tanto para o modelo de produção capitalista fordista/taylorista⁴⁰ quanto para o modelo de produção toyotista⁴¹. Mesmo com todas as exigências dos modos de produção capitalista, o que se percebe é a transferência da responsabilidade do poder público com as PcD para a sociedade civil por meio das instituições privadas-filantrópicas⁴² alegando a ineficiência do Estado em administrar

³⁹ Trabalho coisificado.

⁴⁰ Mão de obra especializada.

⁴¹ Mão de obra qualificada.

⁴² LDB nº 9394/96, artigo 19, incisos II e III § 2º

os recursos financeiros por conceberem a crise econômica como crise do Estado e não do capital.

Partindo do princípio de que a educação e o conhecimento devem estar a serviço do bem comum é que Cuba resiste ao regime capitalista e traz como investimento a educação, no país há ausência da rede privada de ensino e a educação é 100% pública, com isso o país se configura e se mantém como um dos países com Índices de Desenvolvimento Humano-IDH⁴³ acima de muitos países em desenvolvimento como é o caso do Brasil, estando Cuba: 0,777⁴⁴, Brasil: 0,759 e França: 0,901, ou seja, Cuba que não depende diretamente de financiamento do Fundo Monetário Internacional-FMI supera o IDH brasileiro⁴⁵, ficando a baixo da França que se mantém como um dos países mais ricos do mundo. Cuba, então, supera o Brasil no ranking mundial.

Assim, a educação em Cuba é gratuita da pré-escola até a pós-graduação, ensino obrigatório da pré-escola (0 anos) até a secundária básica (15 anos). Tudo isso demonstra que o Brasil ainda necessita de muito investimento em educação pública.

Apresentamos a seguir os sistemas educacionais do Brasil, França e Cuba.

⁴³ O relatório de Desenvolvimento Humano-RDH da ONU, se baseia em três critérios: saúde (vida longa e saudável, educação(acesso ao conhecimento, média de anos de estudos e anos esperados de escolaridade) e renda(padrão de vida decente).

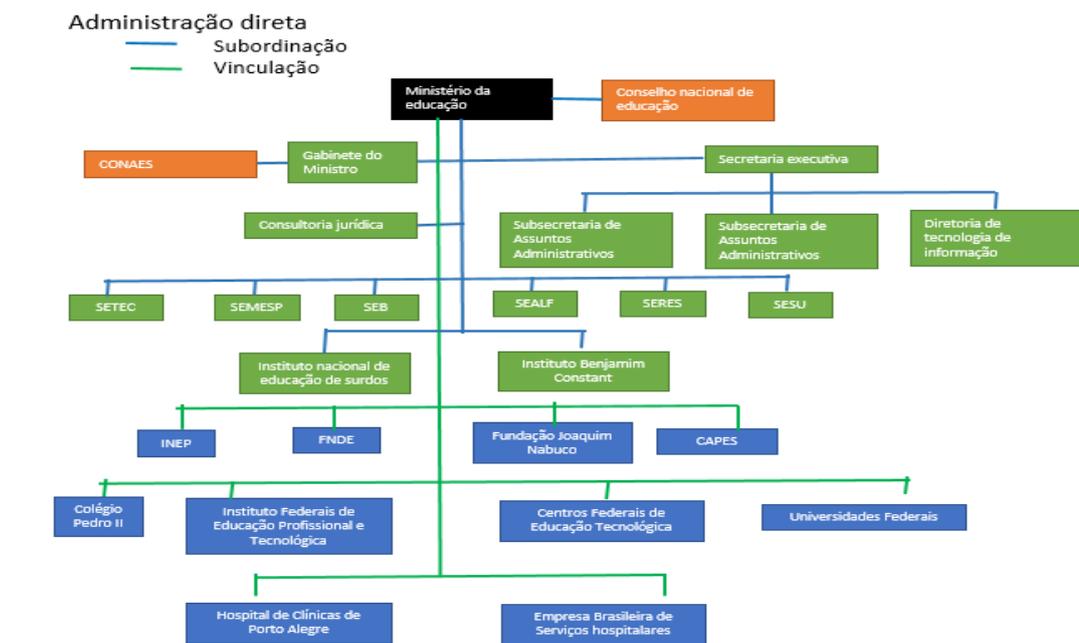
⁴⁴ Ocupa 73ª posição no ranking mundial, enquanto o Brasil ocupa a 79ª e França a 24ª

⁴⁵ Brasil depende do FMI em seus financiamentos para a educação.

7.2.2 Sistemas educacionais no Brasil, França e Cuba

No sentido de obter melhor clareza dos sistemas educacionais dos três países, julgamos que seria necessário apresentarmos estes em organograma, onde iniciaremos pelo Brasil, França e posteriormente por Cuba.

Figura 5 - Organograma do Sistema Educacional brasileiro



Fonte: Adaptado do MEC, 2018. Acesso: <http://portal.mec.gov.br>.

Ao se referir a Secretaria de Modalidades Especializadas-SEMESP, secretaria responsável pelo acompanhamento das PcD, essa está subordinada diretamente ao Ministério de Educação e Cultura - MEC, por outro lado, mesmo com a transversalidade da Educação Especial que perpassa por toda a Educação Básica e vai até o Ensino Superior, há de se considerar que a Secretaria de Educação Básica-SEB é tão subordinada ao Ministério de Educação quanto a SEMESP, enquanto que os Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica, Centros Federais de Educação Tecnológica, Colégio Pedro II, assim como as Universidades, são vinculados ao MEC. Isso significa dizer, que essas instituições apesar do vínculo com o MEC, possuem autonomia para o seu funcionamento.

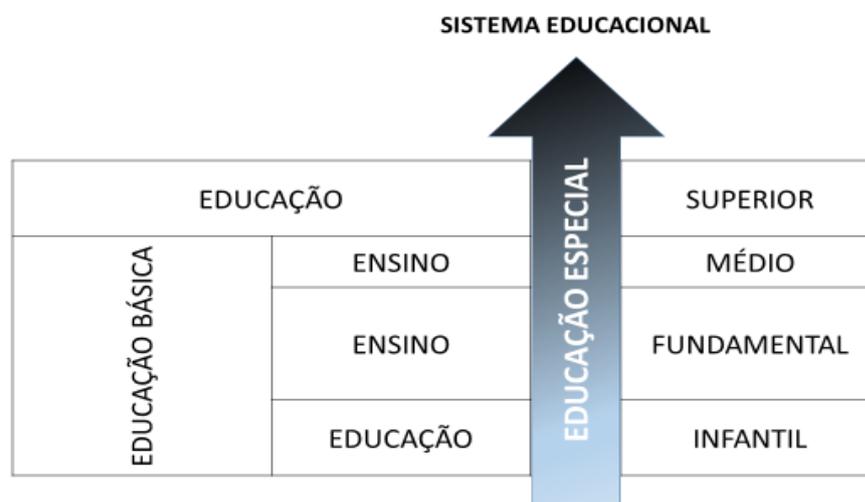
É válido ressaltar que aprofundaremos o sistema educativo somente na educação especial e educação profissional que é o foco do objeto de estudo da tese.

Porém, as PcD matriculadas tanto nas escolas de Educação Básica quanto nas instituições de Ensino Profissional e Superior dependem do Atendimento Educacional

Especializado (AEE) para obterem sucesso educacional. Portanto, é importante ressaltar que no sistema educativo cubano as PcD também recebem Apoio Especializado por toda a fase de escolarização, pois o AEE não deve ser tratado e nem ignorado como modismo, mas é uma necessidade que está relacionada diretamente com o tipo de deficiência do indivíduo que exige uma atenção especial, a fim de adaptação de recursos necessários para acesso ao currículo das pessoas com necessidades especiais.

Para melhor entendimento do sistema educacional brasileiro, apresentamos a seguir uma síntese desse sistema e a transversalidade da Educação Especial.

Figura 6 - Sistema Educacional brasileiro e transversalidade da Educação Especial



Fonte: Adaptado do MEC, 2018. Acesso: <http://portal.mec.gov.br>.

A educação especial brasileira é definida como modalidade de ensino que perpassa de forma transversal por toda a educação básica e ensino superior e deve prestar atendimento não somente aos alunos com deficiência, mas também aos que possuem altas habilidades/superdotados e transtornos globais do desenvolvimento, os alunos com deficiência são público alvo da educação especial e recebem atendimento conforme exigências legais.

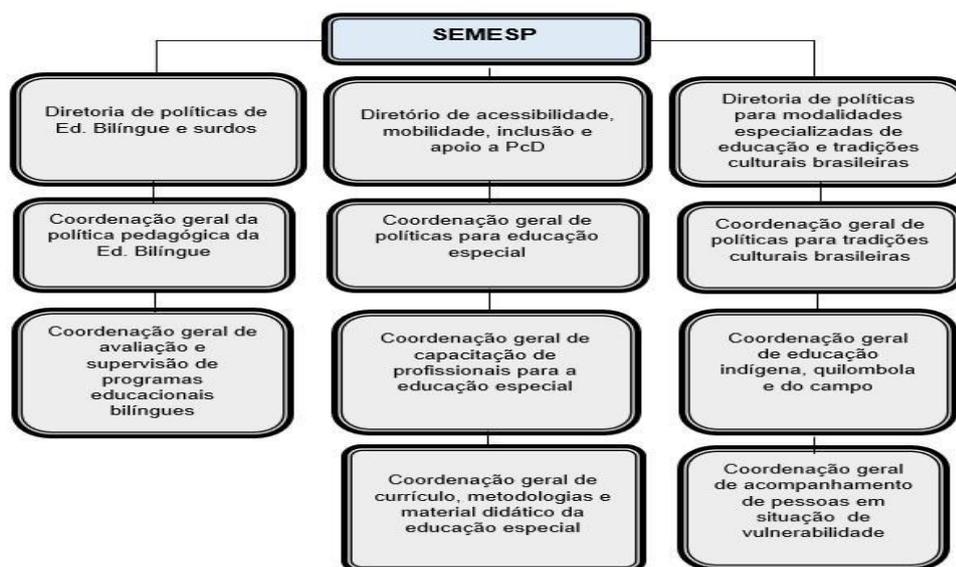
Até o final de 2018 a educação especial estava ligada diretamente a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão-SECADI. A partir de janeiro de 2019 a SECADI é extinta e é criada uma nova estrutura do MEC. Assim, pelo Decreto nº 9465/2019 a educação especial passa a fazer parte da pasta da Secretaria de Modalidades Especializadas (SEMESP), que foi criada segundo o governo vigente com a missão de:

planejar, coordenar e orientar a formulação e a implementação de programas e políticas educacionais, por meio de apoio técnico e financeiro aos entes federados,

que promovam o direito à educação das pessoas com deficiência, das pessoas surdas, das populações do campo, dos povos indígenas, das remanescentes de quilombos, das populações em situação de itinerância, dos povos e comunidades tradicionais, bem como estudantes beneficiários de programa de transferência de renda, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2019).

A SEMESP foi organizada com a seguinte estrutura:

Figura 7 - Estrutura Organizativa da SEMESP



Fonte: Adaptado do Portal do MEC, 2018.

Conforme Muller (2002, p. 13), as políticas públicas partem de um conjunto de medidas concretas do poder público que venham beneficiar a sociedade e se constituem de recursos financeiros, intelectuais, reguladores, materiais e físicos. Contudo, mesmo que as políticas de atendimento realizadas pelas instituições filantrópicas não partam do planejamento e ações do poder público, consideramos políticas públicas não governamentais devido ao impacto social que essas instituições geram na sociedade e o benefício que essas organizações trazem ao público alvo, no mais, consideramos que o poder público também faz políticas públicas na filantropia a partir do momento que oferece recursos humanos, financeiro e material por meio do sistema de parceria público-privado em especial nas instituições que atendem PcD que é o nosso foco.

As políticas públicas realizadas pela filantropia da educação especial é impactante no social, porém, concebemos a filantropia como formato de retirada de responsabilidade do poder público com o público atendido por esses setor que sobrevive sobre barganha política de parlamentares ou do poder executivo dos estados e por meio de “doações” das empresas que as

tem como prestação de alguns serviços por “caridade” e que no caso do Brasil exigem do poder público isenção de impostos alegando estar fazendo pelo social e adquirindo com a sociedade uma certa confiabilidade por representação social, além da empresa, essas instituições sobrevivem ainda de doações da comunidade e da sociedade civil.

No Brasil, apesar de não sobrevivermos com bloqueios econômicos e ter adaptado as leis brasileiras conforme a Declaração de Salamanca, considera-se que foram efetivados saltos significativos na inclusão educacional e social para PcD, visto que o número de matrículas dos alunos público alvo da educação especial na educação básica em 2017 foi de 827.243 e no ano de 2016 foi de 751.065, conforme o INEP⁴⁶. O índice de inclusão de pessoas com deficiência em classes regulares, passou de 85,5% em 2013 para 90,9% em 2017. De acordo com o INEP a maioria dos alunos com deficiência, não tem acesso ao Atendimento Educacional Especializado - AEE, somando um percentual de 40,1% que conseguem utilizar o serviço.

Tabela 2 - Matrícula dos alunos da Educação Especial na Educação Básica no Brasil

ANO	MATRÍCULA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	ÍNDICE
2017	827.243	-----
2016	751.065	-----
2013	-----	85%
2017	-----	90,9%

Fonte: INEP, 2018.

Esses números comprovam que mesmo com o avanço das políticas públicas de inclusão para PcD, o AEE para ser universalizado, ainda necessita alcançar mais de 50% dos alunos com deficiência. Porém, é inegável que as políticas públicas para educação especial inclusiva tenham-se feito presentes apenas para as PcD, pois o ensino regular se beneficia de certa forma com essas políticas à medida que os recursos da escola acessível e das salas de recursos multifuncionais vem para a escola aonde encontram-se matriculados alunos com deficiência e conseqüentemente os alunos do ensino regular usufruem dos mesmos.

Nesse sentido, comungamos com o ponto de vista de Mazzotta (p. 81, 2010) ao dizer que o anseio dos que defendem a inclusão escolar e social é o de que as políticas públicas universalistas, sejam pautadas nos critérios de justiça contemplando algumas focalizações que possam diminuir ou reparar desigualdades sociais, mesmo com o acesso ao AEE restrito nas escolas, é inegável o quanto as barreiras atitudinais foram reduzidas nas escolas do ensino

⁴⁶O Globo de 31/01/2018 - 11:23 / Atualizado em 31/01/2018 - 20:1, disponível em: <https://oglobo.globo.com>. Acesso em 03/03/2019.

regular, aonde a oportunidade oferecida aos alunos com deficiência fez com que os alunos sem deficiência fossem mais solidários as adaptações para com o público alvo da educação especial.

Quanto ao percentual de acesso a escolarização de PcD no ensino médio, o INEP é de apenas 1,2%, e esse percentual na maioria das vezes não encontram suporte técnico e tecnológico para permanência nas escolas, pois apenas 46,7% das instituições de ensino médio apresentam dependências adequadas para esse público. O banheiro adequado para pessoas com deficiência só existe em 62,2% dessas escolas (O GLOBO, 2018). O índice apresenta crescimento há quatro anos consecutivos, mesmo com todo esse crescimento, a estrutura das escolas segundo esse órgão ainda é insuficiente e inadequada para esse público.

Conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP⁴⁷, o Brasil até 2017 contava com:

184,1 mil escolas, desse total, 112,9 mil são de responsabilidade municipal, 21,7% são particulares, 116 mil instituições de ensino oferecem ensino fundamental, o ensino médio é oferecido em 28,5 mil instituições de ensino que atendem 7,9 milhões de matriculados, dos quais 7,9% têm atividades em tempo integral. Já no ensino fundamental, que tem 48,6 milhões de matriculados, a taxa de alunos em período integral é de 13,9% (CORREIO BRASILIENSE, 2018).

Para melhor visualização, apresentaremos os dados no quadro seguinte:

Tabela 3 - Número de escolas nos municípios do Brasil

Nº / % DE ESCOLAS	REDE	NÍVEL/ MATRICULAS	ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL	PcD NO ENSINO REGULAR	ADAPT AÇÃO FÍSICA	BANHEIRO ADAPTADO
116 MIL= 61,3%	MUNICIPAL	48,6 MILHÕES EF	13,9%	-----	-----	-----
28,5 MIL	MUNICIPAL	7,9 MILHÕES EM	7,9%	1,2%	46,7%	62,2%
184,1 MIL	EM TODO O BRASIL	112,9 MIL ESCOLAS DE RESPONSABILIDADE MUNICIPAL	-----	-----	-----	-----
21,7%	PRIVADAS	RESPONSABILIDADE PARTICULAR	-----	-----	-----	-----
16,6%	ESTADUAIS	-----	-----	-----	-----	-----
0,4%	FEDERAIS	-----	-----	-----	-----	-----

Fonte: Adaptado do INEP, 2018.

Em se tratando de esferas administrativas e distribuição dos sistemas educacionais conforme estrutura da lei da educação, os municípios concentram um número maior de

⁴⁷ Correio Braziliense, postado em 31/01/2018 11:01 / atualizado em 01/02/2018 18:53, especial de Deborah Fortuna por Felipe de Oliveira Moura, disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br>. Acesso em: 03/03/2019.

matriculas e de escolas, os estados com um percentual de 16,6% e as instituições federais com um percentual bem inferior que corresponde a 0,4%. No entanto a rede privada corresponde a um percentual de 21,7% de escolas, não encontramos dados referentes as matrículas da rede privada e da rede federal nessa busca.

Do total de 184, 1 mil escolas em todo Brasil, 16,6% são estaduais, 21,7% são privadas, 0,4% são federais, e 61,3% são municipais, acreditamos que esse volume se dá devido o maior número de matrícula está concentrado no ensino fundamental e esse por sua vez encontrar-se com maior número na responsabilidade das prefeituras. No entanto, um fato que nos chamou bastante atenção foi a falta de gestão dos recursos financeiros para escola acessível, recurso do FNDE⁴⁸ que é destinado para adaptação do espaço físico⁴⁹ que apesar do recurso ser destinado para adaptação física e de banheiros acessíveis, o percentual de banheiros adaptados é maior que o espaço físico, visto que os recursos saem num só montante e são depositados diretamente na conta da escola.

Porém, ainda encontramos obstáculos referentes à escolarização de pessoas com deficiência intelectual. Conforme dados da UNESCO (2015): “mais de um bilhão de pessoas em todo o mundo vivem com alguma forma de deficiência, destas quase 93 milhões são crianças. No Brasil são 45,6 milhões de pessoas, que representam quase 24% da população brasileira com algum tipo de deficiência”.

O Brasil é signatário das conferências internacionais e ainda assim, as políticas públicas adotadas e implementadas pelos governos não possuem continuidade, com isso, as políticas públicas sofrem impactos diretos, sejam do governo federal, estadual ou municipal⁵⁰, que muitas das vezes, não acontece, devido a incompatibilidade dos partidos políticos, que se encontram representados nos governos por serem divergentes ideológicos, desperdiçando de uma certa forma, os recursos público.

No que diz respeito ao pacto federativo (ABRUCIO, 2005), cabe ressaltar que, no Brasil, é visível o desperdício de verbas públicas por falta de uma política fiscal mais contundente, que traga punições mais severas ao poder público das três esferas federativas, pois se tratando da área de educação, muitos estados e municípios retêm verbas federais, por longo tempo, por não se sentirem na obrigação de entrarem com a contrapartida. Nesse sentido, Rocha (2013, p. 36)

⁴⁸ FNDE-Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação

⁴⁹ Ampliação de portas das salas de aula, rampas, tapetes guia para cegos e adaptação e construção dos banheiros para cegos e baixa visão.

⁵⁰ Exemplo disso, são obras inacabadas, formação de profissionais da educação que ficam por longa data aguardando as decisões políticas do poder executivo da união, dos estados e municípios através do pacto federativo, em alguns casos, ocorre liberação financeira do governo federal, que fica por meses esperando pela decisão do poder público estadual ou municipal, para dá sua contrapartida, por conta do pacto federativo.

ênfatiza que “nenhum membro tem o direito de renunciar unilateralmente o pacto político inicial⁵¹, porém, faltam critérios que estabeleçam com maior precisão os limites entre um modelo e outro”. No entanto, apesar de não haver renúncia por nenhum dos membros, na maioria das vezes o pacto não é executado conforme acordo entre as partes, deixando de acontecer as políticas e impedindo o acesso a população mais necessitada como é o caso de hospitais não acabados e formação continuada aos professores que ficam aguardando autorização para acontecer por longo período.

7.3 SISTEMA EDUCACIONAL FRANCÊS

Segundo o Ministério de Educação da França-MEC, o sistema educacional francês perpassa pelos princípios de liberdade, gratuidade, neutralidade, secularidade, e obrigação escolar; a educação é gratuita no nível primário e secundário; a organização da educação escolar se dá a partir dos 3 anos de idade no jardim de infância, a escolaridade é obrigatória dos 6 aos 15 anos de idade (9ª série).

O MEC-França afirma que desde 2008 a carga horária de ensino semanal é de 24 horas, ressalta ainda que desde 1990, o percurso escolar dos alunos foi organizado por ciclo, sendo este distribuído da seguinte forma: Ciclo 1: seção pequena, seção média e seção grande (3/5 anos); Ciclo 2: CP, CE 1, CE 2 (6/8 ANOS); Ciclo 3: CM1, CM 2, (9/11 anos).

O ciclo 1 denominado de escola materna está dividido em três seções do jardim de infância: Pequena seção- 3 anos de idade; Seção do meio- 4 anos de idade; Grande parte- 5 anos.

A escola primária (1/2) encontra-se dividida da seguinte forma: Ciclo 2 (CP, CE 1, CE 2), a língua francesa e a matemática são a prioridade; PC: introdução às línguas estrangeiras; CE 1 e CE 2: atividades da descoberta do mundo, práticas artísticas (artes visuais e educação musical), ensino da história das artes e educação física e esportes.

A escola elementar (2/2): Ciclo 3 (CE2, CM1 e CM2): CE 2: continuação do aprendizado; CM 1 e CM 2: novas disciplinas constituem e completam as disciplinas fundamentais como história, geografia, ciências experimentais e as tecnologias.

⁵¹ Exposto na CF-1988, artigos 145-162 como relação administrativa entre união, estados e municípios, neles estão expostas as competências administrativas tributárias e encargos e serviços públicos de competências dos entes federados.

A faculdade, denominada de colégio é uma escola secundária que recebe alunos do final da escola elementar, a partir dos onze anos de idade, tem como objetivo permitir que os alunos dominem o núcleo comum de conhecimento, habilidades e cultura que vise preparar o aluno a buscar sua escolaridade de forma geral, tecnológica ou profissional.

Os cursos são organizados em disciplinas como: francês, matemática, história-geografia-educação cívica, ciências da terra e da vida, tecnologias, artes visuais, educação física e esportes, educação musical, físico-química, duas línguas modernas e uma educação transdisciplinar na história das artes. Com isso, o colégio encontra-se organizado em quatro anos (sexto, quinto, quarto e terceiro), sendo que a escolaridade obrigatória é organizada em três ciclos, sendo eles: Sexto: ciclo de adaptação com objetivo de consolidar as conquistas da escola primária e apresentar aos alunos os métodos de trabalho da faculdade; Quinto e quarto: ciclo central que tem por objetivo capacitar os alunos a aprofundar seu conhecimento, *know-know* e *know-know*⁵², os alunos escolhem também uma língua estrangeira ou regional, iniciando também o ensino de fisioquímica; Terceiro: o ciclo de orientação permite concluir as aquisições da faculdade e prepara-se para uma formação geral, tecnológica ou profissional;

No final do terceiro ano, os alunos recebem o Diploma Nacional de Patente-DNB, que avalia os conhecimentos e habilidades adquiridas na faculdade e certifica o mestrado, é a base comum de conhecimentos, habilidades e culturas.

No liceu, os alunos entram na escola no final da terceira aula da faculdade e podem avançar para os três níveis: vias gerais e tecnológicas, podendo avançar para o ciclo terminal, porém, antes de entrar nesses dois ciclos, os alunos entram em uma classe de segundo no ensino médio geral e tecnológico, no final desta formação, são inseridos no ciclo terminal; outra forma opcional do aluno para fazer o liceu é ingressar no caminho profissional que permite adquirir habilidades e conhecimentos em *know-know* numa área particular e também é organizado em três anos⁵³.

Apresentação por ciclo: Ciclo 1: PS, MS, GS. Precede a escolaridade obrigatória; Ciclo 2 ou ciclo de aprendizagem: CP, CE1 e CE2; Ciclo 3 ou ciclo de consolidação: CM 1, CM 2, e 6º ano; Ciclo 4 ou ciclo de profundidade: 5º, 4º e 3º anos; Calendários institucionais para o ensino obrigatório; Campos de ensino.

⁵² Dicionário linguae on line: aprender algo, estar informado, compreender, entender, ter informação, estar ciente de algo, reconhecer algo ou alguém.

⁵³ 2º, 1º e terminal.

Quadro 11 - Sistema Educacional Brasil/França/Cuba

BRASIL	FRANÇA	CUBA
EDUCAÇÃO INFANTIL 0-3 anos: creche 3-6 anos: educação infantil 3-4 anos: jardim I 4-5 anos: jardim II 5-6 anos: jardim III EDUCAÇÃO BÁSICA ENSINO FUNDAMENTAL I e II Ens. Fundamental I 6-7 anos: 1º ano 7-8 anos: 2º ano 8-9 anos: 3º ano 9-10 anos: 4º ano 10-11 anos: 5º ano Ens. Fundamental II 11-12 anos: 6º ano 12-13 anos: 7º ano 13-14 anos: 8º ano 14-15 anos: 9º ano ENSINO MÉDIO 15-16 anos: 1º ano 16-17 anos: 2º ano 17-18 anos: 3º ano GRADUAÇÃO Licenciatura ou bacharelado: 4-5 anos PÓS GRADUAÇÃO Mestrado: 2 anos Doutorado: 4 anos Educação especial como modalidade de ensino perpassa por todo o sistema de educação Obs: educação obrigatória de 6 aos 17 anos toda educação básica	CRECHE/MATERNAL 0-3 anos: creche 3-4 anos: pequeno maternal (PS) 4-5 anos: médio maternal (MS); 5-6 anos: grande maternal (GS) ESCOLA PRIMÁRIA 6-7 anos: décimo primeiro ou CP; 7-8 anos: décimo ou CE 1; 8-9 anos: nono ou CE 2; 9-10 anos: oitavo ou CM 1; 10-11 anos: sétimo ou CM2; COLEGIAL 11-12 anos: sexto; 12-13 anos: quinto; 13-14 anos: quarto; 14-15 anos: terceiro; LICEU 15-16 anos: segundo; 16-17 anos: primeiro; 17-18 anos: terminal; UNIVERSIDADE 18-21 anos: licenciatura (3 anos); 21-22 anos: mestrado I (1 ano); 22-23 anos: mestrado II (1 ano); 23-27 anos: doutorado (3 anos).	PRÉ ESCOLA 1-5 anos: pré-escola PRIMÁRIA 6-11 anos: 1º ao 6º ano SECUNDÁRIA BÁSICA 12 a 14 anos: 7º ao 9º ano PRÉ UNIVERSITÁRIA 15 a 17 anos: 10º ao 12º ano Institutos politécnicos: 3-4 anos=Universidades ESCOLAS CAMPONESAS Secretária operária camponesa: 1 a 4 semestres=Faculdade operária camponesa: 1 a 6 semestres=Universidade EDUCAÇÃO ESPECIAL Educação especial para PcD=Escola de ofícios: 2-3 anos=Institutos politécnicos: 3-4 anos=Universidade

Fonte: Adaptado da UNESCO, 2014.

Em missão de estudo e pesquisa realizada no Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris-FR no período de 04 a 10 de outubro de 2019, constatamos que a educação de pessoas com deficiência e surdez se aproxima do caráter clínico e segregacionista, pois a educação especial na França pertence ao Ministério da Pessoa com Deficiência que está diretamente ligado ao Ministério da Saúde, a educação para as pessoas com surdez se dá a partir da escolha do aluno e da família ao optarem pela Langue des Signes Française-LSF ou pela oralidade através da Langage Parlé Complété-LPC.

Segundo os responsáveis pelos setores do INJS⁵⁴, os alunos surdos juntamente com as famílias, ao ingressarem no instituto, escolhem se preferem a comunicação pela oralidade ou pela língua de sinais e a partir de então, a educação é direcionada, porém, na fala dos

⁵⁴ Service éducatif lycée, serviço de suíte, serviço social, bibliothèque directeur de projet e arte sing

representantes responsáveis pela inserção no mercado de trabalho desses alunos ficou clara que mesmo os alunos oralizados, ao ser integrados no mercado de trabalho sentem dificuldades na compreensão no momento da comunicação com os ouvintes que influencia diretamente na sua permanência no trabalho, o que se dá em função dos surdos pertencerem a uma outra estrutura linguística e cultural que é a língua de sinais, atribuímos de grande importância o fator de escolha do surdo por ser oralizado ou bilíngue ou os dois⁵⁵, pois segundo os relatos a maioria da população não se comunica em língua de sinais e a preocupação é cabível no momento em que o surdo precisa ser inserido na sociedade seja pela língua de sinais ou pela oralidade através da leitura labial, ao nosso ver, as barreiras de comunicação do surdo são imensas nos países em estudo e se faz necessário que seja respeitada a vontade do surdo e da família pela melhor forma de comunicação para ambos.

Ao cursar o *maternelle*⁵⁶ e o *élémentaire*⁵⁷, o aluno faz parte de um projeto de escolarização que compõe a linguística a língua francesa com LPC e participa duas horas por semana da LSF, o professor especializado e o educador especializado trabalham a leitura labial e o francês oralizado é prioridade na educação infantil, visto que é levado em consideração o momento em que os alunos surdos venham a passar a ser inseridos com seus colegas de escolas acessíveis possam interagir com a melhor forma de comunicação tanto para o surdo quanto para o ouvinte, mesmo no *collège*⁵⁸ a linguagem oral é prioritária, sendo permitida carga horária com duas horas de LSF por semana. A partir do *lycée*⁵⁹ é permitida as duas formas de comunicação⁶⁰ com objetivo de facilitar a inclusão social e no trabalho de pessoas com surdez.

Vale ressaltar que Brasil, França e Cuba possuem sistemas políticos bem diferenciados⁶¹, onde o **Brasil** é caracterizado por um sistema republicano/capitalista, presidido por um presidente⁶², uma câmara de deputados e o senado, escolhidos através de eleições diretas que permitem a escolha de candidatos de diversos partidos políticos que devem seguir uma Constituição Federal de um Estado democrático de direitos. **Cuba** é uma república/socialista,

⁵⁵ Oralizado e sinalizado

⁵⁶ Educação Infantil no Brasil dos 03 aos 06 anos de idade.

⁵⁷ Educação primária 06 aos 11 anos de idade ou ensino fundamental I no Brasil.

⁵⁸ De 11 aos 15 anos de idade ou ensino fundamental II no Brasil.

⁵⁹ 15 aos 18 anos de idade ou ensino médio no Brasil.

⁶⁰ Oral com LPC e LSF.

⁶¹ Forma de governo: república, governado por presidentes e chefes de estado; monarquia governada por reis e imperadores; teocracia governado por papas e religiosos.

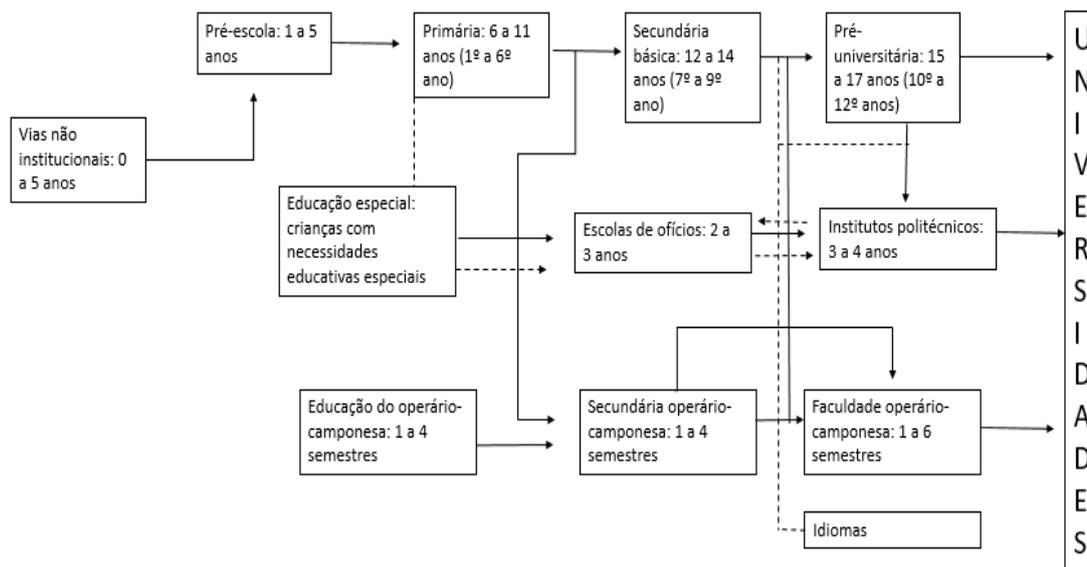
Sistema de governo: parlamentarismo, presidencialismo, monarquia.

Regime de governo ou origem do poder: democracia governo de muitos, autocracia governo de um único partido, oligarquia governo de poucos.

⁶² Exerce o papel de chefe de estado e chefe de governo.

com um sistema de organização interna centralizado no modelo marxista-socialista⁶³ e comunista que seguem um regime militar fechado as ideologias de um único partido.

Figura 8 - Organograma do Sistema Educacional de Cuba



Fonte: Adaptado de Margarita Quintero López, 2011. Acesso: <http://www.scielo.br>.

O sistema educacional cubano permite que o aluno fique na escola em tempo integral e com horário de entrada e saída “flexível”, ou seja, o aluno pode entrar no período de 6 às 8 horas da manhã e sair de 16 às 18 horas, a fim de permitir aos pais trabalhadores deixarem os filhos no horário de serviço e só buscá-los no final do expediente de trabalho. Porém, as atividades pedagógicas funcionam no período de 8 às 16 horas.

Quanto aos alunos do campo, durante nossa visita, constatamos que esses possuem um currículo especial do ensino primário até a faculdade. No entanto, como podemos perceber na estrutura organizacional de Cuba, no que se refere à estrutura organizacional brasileira, a pré-escola deles é a faixa etária de nossa educação infantil, o ensino primário é como se fosse o nosso ensino fundamental I, o ensino secundário o ensino fundamental II e o pré-universitário o nosso ensino médio.

Além do organograma dos sistemas educacionais do Brasil, França e Cuba, os dados educacionais dos três países evidenciam resultados educacionais também diferenciados, pois o Conselho Nacional de Educação-CNE brasileira, subordinado ao MEC, apesar de ser um órgão

⁶³ Questionado por autores marxistas por considerar o regime cubano diferenciado do modelo socialista defendido por Marx.

consultivo e com representação governamental e não governamental, é um órgão que tem ligação direta com o Ministério da Educação.

Campello (2016) afirma que até a revolução cubana de 1959, o país contava com 23,6% de analfabetos na população de 15 anos, o que fez com que em 1961 fosse erradicado esse número, pois vários voluntários na faixa etária de 12 a 19 anos se comprometeram através do método fônico com a erradicação do analfabetismo, se comprometendo inicialmente com suas famílias e amigos. Esse número é reduzido em 2011 para 0,2% na população com mais de 10 anos (LÓPEZ, 2011).

Quanto à educação especial, até 1959, em Cuba, não havia sistema de saúde para todos, as crianças com deficiência eram atendidas em apenas quatorze instituições no país e dessas, apenas uma era pública, o atendimento a esse público era praticamente nulo, a partir de 1962 quando foi criado o primeiro Departamento no Ministério de Educação para cuidar diretamente da educação especial. Com objetivo de assegurar o desenvolvimento integral, autonomia e independência às PcD, o Ministério de Educação de Cuba cria uma equipe multidisciplinar com médicos, psicólogo e pedagogo e programas específicos de educação e formação laboral a essas pessoas.

Atualmente Cuba conta com 421 escolas especializadas (CAMPELLO, 2016), a proposta de inclusão escolar no país, se dá através da inserção do aluno especial em escolas especiais e de trânsito, ou seja, escolas especiais atendem alunos autistas e com outras deficiências motoras, sensorial ou com déficit intelectual. As escolas de trânsito atendem alunos com problemas de conduta, hiperativas ou indisciplinadas, ao término do programa de reabilitação, os alunos das escolas de trânsito retornam às escolas de ensino regular após serem avaliados aptos a ir às escolas normais.

O Ministério de Educação de Cuba avalia que os alunos estudando de forma segregada, são melhor atendidos, será dado a ele melhor possibilidade de inclusão social e finalização dos programas de escolaridade e ingresso no mercado de trabalho.

É válido destacar que a Educação Especial em Cuba se torna políticas públicas a partir de 1962, com o regime de Fidel Castro, naquele momento, essa modalidade de ensino se fazia excludente em todo o mundo, porém os cubanos passam a ver as PcD como pessoas de direitos a ser garantidos de forma plena, onde as PcD tivessem atendimento pleno de cidadania, tendo acesso a saúde, educação e acompanhamento familiar, de forma que a Educação para PcD deve promover acesso aos alunos com deficiência em escola regular e na sociedade para uma possível inclusão social e no trabalho. O objetivo principal da educação especial cubana além de inserir os alunos com deficiência no sistema educacional é principalmente “incluir-los” na sociedade.

López (2011, p. 62) explica que:

Existem diferentes tipos de centros para o atendimento da parte da população que requer uma educação especializada: escolas para cegos, para alunos com visão subnormal, estrábicos e amblíopes, para alunos surdos e hipoacústicos, para alunos com retardo mental, retardo no desenvolvimento psíquico, para alunos com transtornos de conduta, de linguagem e para alunos com deficiências físicas e motoras. Hoje, conta-se com 396 escolas especiais no país, com uma matrícula de mais de 40.176 alunos. O objetivo é fazer o humanamente possível para que o aluno tenha o atendimento de que necessita até mesmo nos hospitais, onde são atendidos em 33 salas de aula com uma matrícula de 300 crianças; também nas próprias casas, caso o aluno não consiga se locomover até a instituição escolar. Os alunos ingressam nessas escolas após uma completa pesquisa feita nos 200 Centros de Diagnóstico e Orientação que existem no país, nos quais são estudos avançados atendidos por uma equipe multidisciplinar de especialistas que determinam a situação do aluno, recomendando a instituição de assistência e o tratamento específico a ser seguido. Também nos municípios funcionam os Conselhos de Atenção para Menores, integrados por todos os estratos da sociedade, que participam diretamente com a escola no trabalho preventivo e no atendimento direto à população de maior risco.

Mesmo não atendendo as exigências internacionais e sobrevivendo ao bloqueio econômico dos Estados Unidos, Cuba apresentou até 2015, um dos índices de analfabetismo menor do mundo. Segundo a revista Terra de 08 de abril de 2015 ao informar o relatório da ONU⁶⁴, “na América Latina e no Caribe, apenas Cuba atingiu os seis objetivos de Educação para Todos da UNESCO no período 2000-2015”, objetivos esses que constam no relatório de Dakar de 2000, denominada de conferência do milênio, ao que diz respeito ao bloqueio e o nível de desenvolvimento socioeconômico.

Boron (2016, p. 6) faz a seguinte relação:

Pero en América Latina hay un puñado de países que marcan una significativa desviación de esta pauta. La Revolución cubana, por supuesto, es el ejemplo más luminoso de la capacidad de un modelo socioeconómico y político que, a pesar de sus problemas y del implacable azote del bloqueo integral que los Estados Unidos han impuesto por más de medio siglo, pudo resistir el tsunami neoliberal y seguir produciendo políticas públicas que causan excepcionales indicadores sociales, sobre todo en materia de salud, educación, nutrición, cultura y recreación, inclusive superiores a los que exhiben países del capitalismo avanzado. El fortalecimiento de las bases materiales de la Revolución ha requerido, sin embargo una actualización y reorientación de la política económica, desmontando la sofocante “estatificación” dominante desde los años setenta del siglo pasado. Tal cosa se hizo a partir de una masiva discusión pública que finalmente dio lugar a partir de una discusión pública que finalmente dio lugar a los nuevos *lineamientos* que orientan La conducción económica de la revolución, y dieron origen a una experiencia democrática de construcción de una política pública que no tiene precedentes a nivel mundial. [...], la Revolución cubana tiene todavía un largo camino por recorrer a los efectos de lograr un desempeño económico más satisfactorio y eficiente.

⁶⁴ Não encontramos o relatório original da ONU/UNESCO/O, dados retirados da revista terra.

É válido ressaltar que Marx e Engel⁶⁵(p. 10-1, 1982) ao se referir a classe proletária no Manifesto do Partido Comunista, apresentam a classe proletária como a única revolucionária, a classe média como conservadora e que só passam a ser reacionárias quando passam da condição de classe média para proletária em função do capitalismo e da concorrência do livre mercado, ou seja, de todas as classes segundo os autores, só a classe proletária é inteiramente revolucionária, os autores afirmam ainda que os comunistas não formam um partido a parte oposto a outros partidos operários e que não tem interesses que os separem do proletariado em geral, não proclamam interesses particulares. Assim, os autores demonstram a contradição de Cuba em obter um regime fechado de um partido único ao afirmar que:

Os comunistas só se distinguem dos outros partidos operários em dois pontos: 1) Nas diversas lutas nacionais dos proletários, destacam e fazem prevalecer os interesses comuns do proletariado, independentemente da nacionalidade. 2) Nas diferentes fases por que passa a luta entre proletários e burgueses, representam, sempre, e em toda parte, os interesses do movimento em seu conjunto.

Praticamente, os comunistas constituem, pois, a fração mais resoluta dos partidos operários de cada país, a fração que impulsiona as demais; teoricamente têm sobre o resto do proletariado a vantagem de uma compreensão nítida das condições, da marcha e dos fins gerais do movimento proletário.

O objetivo imediato dos comunistas é o mesmo que o de todos os demais partidos proletários: constituição dos proletários em classe, derrubada da supremacia burguesa, conquista do poder político pelo proletariado (MARX e ENGEL, p.11, 1982).

Mesmo Cuba tendo alcançado seu objetivo em chegar ao poder pelo proletariado através de um partido político da mesma classe, atualmente não se comenta movimentos proletários de partidos revolucionários diversificados, o que ao nosso ver se caracteriza como regime Castrista⁶⁶ focado num partido único, atribuímos esse fator a preocupação das autoridades em perder autonomia e poder para as políticas capitalistas neoliberais.

Por outro lado, segundo documentos da câmara legislativa, o país se recusa a seguir as determinações de algumas conferências internacionais, devido sobreviver sob o bloqueio econômico dos Estados Unidos da América (BRASIL, 2015, p.10-18). Mesmo sobre bloqueio, o país mantém índices educacionais que determinados países de economia capitalista não conseguem chegar.

A **França** possui um sistema de governo republicano semipresidencialista⁶⁷, ou seja, caracterizado pelo sistema parlamentarista que possui as seguintes características: a independência entre o Presidente e o Poder Legislativo; a interdependência entre o Primeiro-

⁶⁵ MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. Manifesto do partido comunista PDF, 1982. Disponível em: <http://www.ie.ufrj.br>. Acesso em: 27/10/2019.

⁶⁶ Desde Fidel Castro quem lidera o país e o partido são irmãos e sobrinhos.

⁶⁷ Funções divididas entre o presidente e o primeiro ministro.

Ministro e o Poder Legislativo; a eleição direta do Presidente da República, sendo que, o Presidente da República nomeia o Primeiro-Ministro e os demais membros do Governo, presidem o Conselho de Ministros que promovem a dissolução da Assembleia Nacional, com a finalidade de perceber melhor a análise comparativa, apresentaremos a seguir um quadro comparativo a respeito do sistema de governo dos três países em estudo.

Quadro 12 - Comparativo entre os Sistemas de Governo do Brasil, França e Cuba

	PODER LEGISLATIVO	PODER EXECUTIVO	PODER JUDICIÁRIO
Presidencialismo Brasil	- Separação de Poderes - Poder independente (Harmonia entre Poderes pelo sistema de checks and balances). - Bicameralismo: Câmara dos Deputados e Senado Federal. - Senado funciona como órgão julgador no caso de impeachment do Presidente e altos funcionários da Federação. - Mandato fixo dos parlamentares.	- Separação de Poderes - Poder independente (Harmonia entre Poderes pelo sistema de checks and balances). - Executivo unipessoal – Presidente da República eleito diretamente pelo povo (Chefe de Estado e Chefe de Governo). Mandato fixo do Presidente. - Iniciativa legislativa – Medidas Provisórias e projetos de lei com urgência constitucional. - Poder de veto parcial e total.	- Separação de Poderes - Poder independente (Harmonia entre Poderes pelo sistema de checks and balances). - Juízes de carreira selecionados por concurso público e membros de tribunais escolhidos por diversas formas de seleção (quinto constitucional, p. ex.). - Poder Judiciário forte (Judicial Review) – controle de constitucionalidade de leis. - Vitaliciedade dos magistrados.
Parlamentarismo/semipresidencialismo França	- Independência do Chefe de Estado (Presidente), que pode dissolver a Assembleia Nacional. Interdependência do Chefe de Governo (Primeiro-Ministro) (moção de censura) - Senado eleito por colégio eleitoral. Não pode ser dissolvido. Faz a defesa das coletividades. -	- Poder Executivo exercido pelo Chefe de Estado (Presidente) e pelo Chefe de Governo (Primeiro Ministro). - Eleição direta do Chefe de Estado (Presidente). - Poderes ampliados do Chefe de Estado, que nomeia o Primeiro-Ministro e preside o Conselho de Ministros.	- Competência para dirimir conflitos entre pessoas (formação dos juízes na Escola Nacional de Magistratura - ENM). - Os magistrados não têm competência para o controle de constitucionalidade, que é do Conselho Constitucional, um órgão político que não pertence ao Poder Judiciário (controle

	Responsabilidade perante o Legislativo do Primeiro-Ministro e de seu Gabinete.		preventivo e a posteriori).
Cuba é uma república socialista	<p>é unicameral, exercido pela <u>Assembleia Nacional do Poder Popular</u> contando atualmente com 609 deputados eleitos para mandatos de 5 anos, os Deputados à Assembleia Nacional e os Delegados às demais Assembleias não recebem nenhum tipo de remuneração pelo exercício do mandato popular; continuam exercendo suas profissões em seus locais de trabalho e recebendo o salário correspondente. A Assembleia Nacional se reúne duas vezes ao ano, as Provinciais Municipais com maior frequência (PRESTES, 2014).</p>	O Poder Executivo se compõe do Conselho de Estado e do Conselho de Ministros. O presidente do Conselho de Estado é o presidente	A <u>Corte Suprema</u> é o mais alto órgão do poder judiciário. Ela é subordinada à Assembleia Nacional.

Fonte: Adaptado de Consultoria legislativa do Brasil, 2015.

Os sistemas de governo diferenciados entre os três países, foram trazidos como estudo de uma análise comparativa, devido ao fato do Brasil estar em um sistema presidencialista que desde a implantação da república federativa busca se adequar aos modelos americano, é signatário de declarações internacionais de modelos europeus e em especial a França que apesar de ter princípios humanitários, segue ideologias capitalistas de princípios liberais, no sentido de que o respeito a diversidade, liberdade de escolha, liberdade de expressão e igualdade é visível, os movimentos sociais fazem manifestações frequentes para garantia desses princípios,

buscamos com esse estudo entender dentre os fatores confusos pelos quais passa o Brasil desde sua colonização realizada pelos europeus o porquê de Cuba que sofre bloqueios econômicos⁶⁸ por adotar um sistema político contrário aos países capitalistas e que se recusa a cumprir determinados acordos estabelecidos em conferências internacionais consegue cumprir com algumas metas de princípios educacionais e o Brasil que não sofre embargos econômicos encontrar-se distante da erradicação do analfabetismo?

Não podemos negar o fato de que o Brasil avançou significativamente nas políticas educacionais e de apoio às PcD, no entanto falta o cumprimento de agendas estabelecidas nas metas do Plano Nacional de Educação-PNE (2014/2024) para que possamos alcançar objetivos destinados à área educacional, instituições de pesquisa vem colaborando constantemente para que o país tenha dados relevantes para implantação e implementação de políticas educacionais cabíveis para o desenvolvimento do país, porém ao nosso ver o que falta é vontade política por parte de governantes que se recusam em aceitar os dados das pesquisas argumentando que o país não possui economia suficiente para implantação de políticas públicas educacionais, outro fator que consideramos relevante é a falta de continuidade nas políticas públicas por governos que ao assumirem o executivo do país não se sentem no dever de continuar as políticas que apresentam dados positivos devido às políticas anteriores não fazerem parte do seu governo ou de seu partido político.

Acreditamos que os sistemas de governo que seguem ideologias capitalistas, mesmo tentando realizar princípios humanitários estabelecidos nas declarações internacionais, acabam cometendo contradições no sentido de quebra de direitos, deixando a população mais pobre em estado de vulnerabilidade causada pelo capitalismo selvagem que em situações desumanas pressionam os governos a cortarem direitos que buscam atender a população de modo geral e excluem o público mais necessitado, pois essa forma de capitalismo implantada por modelos neoliberais estimula a privatização, incentiva a terceirização e a terceira via⁶⁹ com argumento de que a crise econômica está no Estado causada pelas políticas sociais que atendem a população pobre, negando que a crise econômica seja do capital (MÉSZÁROS, 2011), convencendo de certa forma a população a aceitar a privatização de empresas estatais e a

⁶⁸ Embargos.

⁶⁹ TOLOSSA, Natalia Valeria. O governo de Tony Blair e a Política Européia de Segurança e Defesa. In: A política européia da segurança e defesa e a formação da identidade coletiva: o caso do Reino Unido no governo de Tony Blair, 2004- Dissertação de mestrado, PUC-Instituto de Relações Internacionais- Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br>. Acesso em: 28/10/2019.

exploração desenfreada dos recursos naturais como é o caso do Brasil com a finalidade de tirar o capitalismo da falência.

Ao se referir a Terceira via, Tolossa (2004) nos apresenta esse conceito como uma nova tentativa de reavaliação das posições e políticas da social-democracia, a fim de fazer frente segundo o autor, às implicações dos novos tempos. Fundamentos da terceira via apresentados por Giddens: a criação de uma nova economia mista, através da reconciliação entre o crescimento econômico e um novo tipo de welfare state, ou seja, o “Estado de investimento social”; o desenvolvimento de uma nova concepção de igualdade, baseada em um modelo dinâmico de igualitarismo cuja ênfase está na igualdade de oportunidades, procurando responder com eficácia às condições sociais e econômicas em constante mudança bem como seus efeitos nocivos; a elaboração de um novo contrato social, baseado na reforma do Estado de bem estar social de forma que os direitos sejam acompanhados por responsabilidades e aqueles que se beneficiam das políticas sociais devem retribuir colaborando com a comunidade; a construção de uma nova ordem social, baseada no equilíbrio entre Estado, sociedade civil e mercado, uma vez que é somente através do equilíbrio entre estas três instituições (Estado, sociedade civil e mercado), garantido através de um novo contrato social, que pode ser estabelecida uma sociedade pluralista baseada no desenvolvimento econômico, na democracia e na justiça social. A promoção desse e entre governo, sociedade civil e economia Tolossa apud Giddens (2004) também deve se dar no nível global, tendo em vista que a globalização está entre os temas centrais da política da terceira via.

Com a crescente exploração capitalista, o que ao nosso ver abala conseqüentemente as formas de governo é a taxa de desemprego que aumento em todo o mundo. No entanto, ressaltamos que no Brasil esse número ultrapassa em 2019 os 12%, destacamos que ao nos referirmos a taxa de emprego/desemprego, é importante lembrar que as PcD tanto do Brasil quanto da França dependem diretamente das vagas ofertadas pelo mercado de trabalho, uma vez o desemprego aumenta, automaticamente às vagas para as PcD reduzem, pois as cotas de inserção no mercado de trabalho estão diretamente ligadas a oferta de emprego formal, nesse sentido, apresentaremos a seguir a taxa de desemprego nos países em estudo.

Tabela 4 - Dados comparativos geoeconômico dos países

PAÍSES	ANO	POPULAÇÃO	EXTENS. TERRIT.	IDH ⁷⁰	PIB	EXPECT. DE VIDA	DESEMPREGO
CUBA	2018	11,374,293 habitantes	110.861 km ²	0,777	anual: 85.732 ME=1,8% per capita: 561 E=3,8%	77,4 anos	1,7% (TRANDING ECONOMICS, 2018)
BRASIL	2018/2019	210,1 milhões de habitantes	8.516.000 km ²	0,759	anual: 1.584.315 ME per capita: 7.563 E	75,5 anos	12% (PNAD, 2019)
FRANÇA	2018	62,3 milhões de habitantes	552.500 km ²	0,901	anual: 2.353.090 ME=1,7% per capita: 35.000 E	80,4 anos	8,5% (INDICADOR/FRANÇA, 2019)

Fonte: adaptado do TRANDING ECONOMICS, 2018; PNAD, 2019; e do Indicador da França, 2019.

Legenda: ME= Moeda Europeia / E= Euro

Compreendemos que os investimentos sócio educacionais dos países em estudo, dependem diretamente da economia do país, assim como o número de habitantes, extensão territorial, Índice de Desenvolvimento Humano-IDH, Produto Interno Bruto-PIB e por estarmos nos referindo diretamente a inclusão no trabalho de PcD, e o emprego/desemprego, pois, além de influenciar diretamente na qualidade de vida da população, conseqüentemente compromete a expectativa de vida das mesmas, uma vez que essas pessoas são residentes em um país capitalista e precisam de renda para sua sobrevivência.

Ao compararmos a extensão territorial dos países e o número de habitantes dos mesmos, podemos perceber que o Brasil é o país mais extenso e populoso entre os três em estudo, pois, em consequência, a expectativa de vida é menor que Cuba que é um país pobre e com a renda per capita inferior ao Brasil, compreendemos que, devido o Brasil possuir uma população maior e por sua densidade demográfica estarem além de Cuba e França, as dificuldades administrativas são diversas. No entanto detectamos um alto investimento do Brasil no que diz respeito às políticas públicas destinadas às PcD como implantação de salas de recursos multifuncionais, escola acessível para possível adaptações de espaços físicos, formação de

⁷⁰ IDH 2018: Brasil ocupa a 79ª posição. Veja a lista completa in: uol notícias, São Paulo, publicado em 14/09/2018, atualizado em 26/06/2019. Disponível em: noticias.uol.com.br.

profissionais da área de educação para atuarem em escolas “inclusivas”, porém, esses recursos não foram suficientes para atender toda a demanda de alunos com deficiência que pode se dar pelo fator população, reconhecimento tardio da universalização do ensino público e acesso da população pobre nas escolas de educação básica e ensino superior.

Assim como a educação especial, o ensino regular precisa de recursos que possam atingir as necessidades da educação como um todo, pois apesar do Brasil possuir uma renda per capita superior a Cuba, seu IDH é bem baixo. Contudo, se compararmos Cuba a França, vamos perceber que ambos os países são pequenos em extensão territorial, mas o IDH de Cuba é mais elevado que o Brasil e se aproxima da França nos aspectos educacionais e da educação para PcD, levando em consideração que a França é um país com a renda per capita incomparável com qualquer um desses países, logo Cuba apresenta uma expectativa de vida maior que a do Brasil.

É necessário pontuar que tanto França quanto Cuba possui uma educação especial com características que se aproximam ao modelo clínico e segregacionista, visto que o Brasil busca seguir os princípios da educação inclusiva. Contudo, ao que diz respeito à formação dos profissionais que atendem aos alunos da educação especial, tanto Cuba quanto França exige formação específica para cada deficiência, ao passo que o Brasil utiliza-se de formação geral para os professores do AEE em todas as deficiências. Atribuimos esse fator a redução das políticas de formação de profissionais para educação inclusiva a partir das políticas da educação especial de 2008.

Acreditamos que o professor que recebe o aluno da inclusão no ensino regular, deve ter formação generalista, pois não sabe qual tipo de deficiência irá receber em sua classe, porém, o professor do AEE deve ter formação específica no sentido de oferecer suporte com maior qualidade ao aluno público alvo da educação especial, pois ao partir de nossas práticas educativas de longa data na educação especial conforme memorial exposto na justificativa, cada deficiência exige uma formação específica, levando em consideração o laudo clínico, as metodologias educacionais e o sucesso educacional para uma possível inclusão social e no trabalho.

Partindo da análise dos três países, nos questionamos: até que ponto esses estão corretos ou incorretos? Visto que, o Brasil tem avançado significativamente no sentido de reduzir barreiras atitudinais, educacionais e arquitetônicas, mas perde ainda em avanços de escolaridade para PcD e principalmente para Deficientes intelectuais, enquanto que França e Cuba ainda apresentam barreiras atitudinais, mas avançam em escolaridade para esse público,

observamos o quanto é claro que os dois modelos nos três países são importantes e eficazes, só nos resta trabalhar no que de fato está impedindo o avanço da educação inclusiva brasileira.

Consideramos que as políticas públicas destinadas às pessoas com deficiência visando à acessibilidade educacional, no trabalho e social, dependem de melhorias que devem partir da educação geral, AEE, formação de professores que estão sendo mal aplicadas, podemos partir primeiramente pela formação dos professores do AEE que devem ter formação específica para cada deficiência, segundo a sala de recursos multifuncional deve ter profissionais que compreendam as deficiências específicas dos alunos para melhor aplicação de suas metodologias, visando o sucesso educacional dos alunos que estão na “escola inclusiva”, acompanhamento social, psicológico e educacional por profissionais específicos dessas áreas aos alunos público alvo da educação especial, formação permanente em serviço aos profissionais das escolas inclusivas, além dos recursos pedagógicos necessários à uma boa aula, brinquedoteca para as escolas de educação infantil e ensino fundamental I, espaço de recreação, acesso à biblioteca, laboratório de informática e multimídia e outros recursos necessários para acessibilidade de alunos com ou sem deficiência.

Faz-se necessário levar em consideração que França é um país rico, Cuba um país pobre e o Brasil um país em desenvolvimento, porém, as taxas de desenvolvimento humano do Brasil são bem prejudicadas. Boron (2016) alega que o fato do Brasil se encontrar numa dependência econômica, termina por contrair mais dívidas, quanto ao fato deste não conseguir realizar controle de investimentos econômicos, atribuímos ao não compromisso por parte de alguns órgãos estaduais e municipais em fiscalizar os recursos e ao desvio de recursos utilizados para fins corruptivos.

No que se refere à educação especial, percebemos que tanto Cuba quanto França seguem modelos das escolas integracionistas que eram concebíveis antes da Declaração de Salamanca, o Brasil tenta seguir os modelos da educação inclusiva proposto pela referida declaração, mas ainda assim, deixa a desejar com relação aos resultados, julgamos ao fato do país ainda estar com uma séria deficiência no ensino regular tanto em recursos humanos quanto em estruturas físicas das escolas e recursos pedagógicos insuficientes para atender a demanda da educação e em consequência disso, apresentamos resultados significativos relacionados ao analfabetismo e evasão escolar. A falta de vontade política de alguns governos em dar continuidade nas políticas públicas educacionais, faz com que a medida que os números começam a ser reduzidos, estes voltem a evoluir e com isso as PcD são diretamente atingidas, fato bem explícito na realidade brasileira é a reforma do Ensino Médio e a nova Base Nacional Comum Curricular-BNCC, aprovadas em 2017 e 2018 e em implantação em 2019, o fato interessante a

saber é que a medida que se reduz a formação para os alunos considerados normais, essas medidas influenciam diretamente as PcD, além de que não concebemos formação para o trabalho sem escolarização básica e muito menos a educação especial desvinculada do ensino regular ou geral.

A ineficiência das Políticas Públicas é um caso grave no Brasil, pois compreendemos que essa perpassa por interesses de grupos políticos que de um lado defendem o liberalismo⁷¹ e de outro o neoliberalismo⁷². Assim, em consequência, influenciam na redução do estado mínimo da economia, retirada de direitos da classe trabalhadora e privatização/terceirização dos setores públicos e redução de emprego, o que influencia nas cotas de inclusão no trabalho de pessoas com deficiência. Ressaltamos que não concebemos formação e profissionalização para o trabalho desvinculado de escolarização básica, portanto, os países precisam melhorar as políticas educacionais para as PcD de forma que venha favorecer o acesso tanto educacional quanto profissional a essas pessoas, a seguir apresentaremos na tabela 5 o índice de empregabilidade e desemprego desses países.

Tabela 5 - Empregabilidade/desemprego de pessoas com deficiência

PAÍS	POPULAÇÃO	Nº DE PcD	% de PcD	DESEMPREGO TOTAL.	DESEMPREGO PCD	EMPREGO FORMAL Nº PcD	% PcD EMPREGO
Brasil	208.494.90073	45 milhões	24%	12%	-----	403.255	-1%
França	62,3 ⁷⁴ milhões	-----	----	8,5%	19%	-----	-----
Cuba⁷⁵	11.374.29376	55 mil ⁷⁷	----	1,7%	-----	-----	-----

Fonte: Adaptado de IBGE e Mundo educação (2019), Cerqueira (2019), Sociedad Los discapitados en Cuba(2019), UNICEF (2015).

⁷¹ Adam Smith, um dos principais teóricos do liberalismo econômico.

⁷² Principais defensores do neoliberalismo. Friedrich A. Hayeck e Milton Friedman.

⁷³ Projeção IBGE, disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 27/09/2019.

⁷⁴ CERQUEIRA, Wagner. Mundo educação: França, disponível em <https://mundoeducacao.bol.uol.com.br>. Acesso em: 27/09/2019.

⁷⁵ Não encontrado resultado para empregabilidade de pessoas com deficiência ou descapacitado.

⁷⁶ Disponível em: <https://www.populationpyramid.net/pt/cuba/2019> Acesso em 19/10/2019.

⁷⁷ 50 escolas especiais e 14.400 professores e auxiliares pedagógicos para atender os descapacitados, informações em Sociedad Los discapitados en Cuba: cuatro décadas de amor y bondad. Disponível em: <http://anterior.cubaminrex.cu>. Acesso em: 20/10/2019.

Em relação à taxa de desemprego entre os três países, Cuba é o país que apresenta menor índice (1,7%), porém, não encontramos dados referentes a empregabilidade de pessoas com deficiência, mas a lei 116 artigo 42 que é o código do trabalho de 2014⁷⁸ expressa que todos os cidadãos são iguais perante a lei e dessa forma as PcD estão incluídas e recebem os mesmos direitos dos demais cidadãos, ao passo que o Brasil apresenta um índice de (12%) percentual bem mais elevado que França (8,5%) e Cuba, ressaltamos que mesmo o Brasil garantindo na lei a inclusão no trabalho de PcD, menos de 1% das pessoas com deficiência são incluídas nas vagas do emprego formal, sendo que França supera em percentual da média nacional o desemprego na área da deficiência com um percentual de 19%, esse elevado número pode se dar ao fato de que algumas empresas se recusam a fazer adaptações arquitetônicas ou físicas conforme exigências da lei francesa.

O Brasil, segundo IBGE (2017) quase 24% dos brasileiros que corresponde a 45 milhões de pessoas, possuem algum tipo de deficiência, 403.255 PcD estão empregadas, o que significa dizer que corresponde a menos de 1% das 45 milhões de pessoas com deficiência no país (AGÊNCIA BRASIL, 2017).

Por outro lado, segundo a Folha de São Paulo, 60 % das vagas para PcD ficam vazias (FOLHA, 30/06/2016), as leis brasileira são as que mais bonificam empresas que empregam deficientes, mesmo assim, conforme dados da Relação Anual de Informações Sociais-RAIS determinadas empresas se recusam em aceitar cegos, devido a necessidade de guia vidente e deficiente intelectual por necessitar de trabalho protegido, além das adaptações físicas que parte das empresas se recusam a fazer por considerá-las dispendiosas, outro argumento das empresas é a falta de formação do candidato à vaga para a função ou cargo oferecido, ao que diz respeito a formação, apresentaremos a seguir a formação para o trabalho de pessoas com deficiência dos países.

⁷⁸GOMES, Sergio Alejandro. Revolución em 60: cinco datos sobre el empleo em Cuba que están a la vanguardia mundial. In: Cuba debate: Al combate corred bayameses, publicado em 16 de janeiro de 2019, disponível em: www.cubadebate.cu. Acesso em: 19/10/2019.

Tabela 6 - Formação para o Trabalho Brasil/França/Cuba

PAÍS	ESCOLA	ESCOLA ESPECIALIZ.	ESCOLA PROFISS.	CURSO PROF. ⁷⁹	ALUNOS/DEF	ALUNOS C/DEF.	ALUNOS ENS. REGUL. AR	Nº PROF.
Brasil⁸⁰	181,9 mil	----- ⁸¹	-----	* ⁸²	47.185.071	1.181.276	48,5 milhões	2,2 milhões
França⁸³	67.581	80	1.708	----- ---	724.000 liceus profissionais	-----	747.506.900	-----
Cuba	8.799	369	53	** ⁸⁴	11.250	24% 38.239(em escolas especializadas)	6.665	-----

Fonte: www.ipscuba.net (2019); INEP (2019); mundoeducacao.bol.uol.com.br (s/d); <https://www.qedu.org.br> (s/d); oglobo.globo.com (2018); edufrance.wordpress.com (s/d). Adaptado por Janete Benjamin.

A escolarização e formação para o trabalho em Cuba se dá ao término do secundário básico, os alunos passam pelo nível vocacional em média de 2 a 3 anos e ao sair do secundário básico são matriculados no nível pré-universitário, que ao concluir esse nível, assim como os que cursam em institutos politécnicos e escolas campesinas (EJA), podem fazer faculdade. No entanto é opcional e não obrigatório tanto o nível universitário quanto a educação especial.

Segundo Pérez (2019), em Cuba, se calcula que dentre as 53 escolas de ofícios, 24% dos alunos tenham alguma deficiência, porém na matrícula dessas escolas o número que prevalece são alunos com atraso escolar que não estão ligados a uma deficiência, mas sim a algum problema social e de aprendizagem. No entanto, segundo relatório da UNICEF (2015)

⁷⁹ BRASIL, mundo educação: ensino profissionalizante, publicado por Jussara Barros. Disponível em: <https://mundoeducacao.bol.uol.com.br> em: 21/10/2019.

MORAES, Gustavo Henrique; ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth M. de. As estatísticas de educação profissional e tecnológica: silêncios entre os números da formação de trabalhadores. - Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019.

⁸⁰ BRASIL. Matrículas e infra-estrutura. Disponível em: <https://www.qedu.org.br>. Acesso em 20/10/2019.

GLOBO, Educação. Percentual do PIB brasileiro dedicado à educação é maior do que em Países desenvolvidos, por Eliane Oliveira- publicado em 06/07/2018 e atualizado em 03/03/2019. Disponível em: <https://oglobo.globo.com>. Acesso em 25/10/2019.

⁸¹ Não encontrados.

⁸² Agropecuária, Artes, Comércio, Comunicação, Construção Civil, Designer, Geometrica Gestão, Imagem Pessoal, Indústria, Informática, Lazer e Desenvolvimento Social, Meio Ambiente Mineração, Química, Recursos Humanos, Saúde, Telecomunicações Transportes Turismo e Hospitalidade.

⁸³ Matrícula: 6.626.500 alunos no ensino primário, 3.248.500 em colégios, 1.512.900 em liceus e 724.000 em liceus profissionais. FRANÇA. O “sistema da educação” em França. Disponível em: <https://edufrance.wordpress.com> acesso em: 24/10/2019.

⁸⁴ Padeiro, ajudante de eletricista, ajudante de mecânico, motorista, doceiro, peluqueiro, sapateiro, mecânico, torneiro, carpinteiro, auxiliar de círculo infantil, auxiliar de cozinha e outros.

alunos com atraso escolar não são classificados como deficientes, são vinculados a problemas sociais e de aprendizagem, os alunos com deficiência intelectual (atraso mental) permanecem em escolas especializadas e adquirem uma função laboral até adquirir a idade adulta e ser incluídos no trabalho, podendo ingressar na escola primária e secundária.

No Brasil, a formação para o trabalho das PcD se dá tanto pelas cotas oferecidas em escolas de ensino médio profissionalizante quanto em escolas especializadas públicas, privadas e privadas com incentivo financeiro público, ainda assim, o acesso aos cursos profissionalizantes de nível médio e superior se dá via processo seletivo e com pouco acesso dos deficientes intelectuais, fato esse atribuído à baixa escolaridade desse público, ficando esses concentrados a matrículas em unidades especializadas públicas ou em instituições filantrópicas sem fins lucrativos ou ainda em cursos de curta duração oferecidos pelos governos dos estados e municípios.

Na França, a formação para o trabalho se dá em liceus, porém, no terceiro ano entra o ciclo de orientação que permite ao aluno concluir as aquisições da faculdade e prepara-se para uma formação geral, tecnológica ou profissional, no liceu, os alunos podem avançar para os três níveis ou para o ciclo terminal, outra forma opcional do aluno para fazer o liceu é ingressar no caminho profissional que permite adquirir habilidades e conhecimentos em know-know⁸⁵ numa área particular.

A educação para o trabalho no Brasil, conforme LDB N° 9394/96 o nível básico, podem ser oferecidos por qualquer unidade escolar, quanto ao nível técnico exige autorização das secretarias estaduais de educação juntamente com os conselhos estaduais de educação, atendem estudantes do nível médio, já os cursos tecnológicos são realizados por faculdades, instituições ligadas ao ensino superior e aparecem como nível de graduação, especialização, pós-graduações.

A LDB N° 9394/96, ao se referir a educação profissional técnica de nível médio expressa no artigo 36-A que

[...] o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas. Parágrafo único. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderá ser desenvolvida nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional. Art. 36-B. A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas: I - articulada com o ensino médio; II - subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio.

Parágrafo único. A educação profissional técnica de nível médio deverá observar, I - os objetivos e definições contidos nas diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação; II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino, III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico. Art. 36-C. A educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do **caput** do art. 36-B desta Lei, será desenvolvida de forma: I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno; II - concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer: a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado. Art. 36-D. Os diplomas de cursos de educação profissional técnica de nível médio, quando registrados, terão validade nacional e habilitarão ao prosseguimento de estudos na educação superior. Parágrafo único. Os cursos de educação profissional técnica de nível médio, nas formas articulada concomitante e subsequente, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após a conclusão, com aproveitamento, de cada etapa que caracterize uma qualificação para o trabalho (BRASIL, 2019, LDB N° 9394/96 Art.36 A).

A lei deixa subentendido que a educação profissional deve ocorrer mediante conclusão do nível fundamental, deixando claro que as instituições que virem a oferecer educação profissional, tem autonomia para em seu projeto político pedagógico determinar sua preferência por ed. Profissional concomitante, articulada ou subsequente.

Ao tratar da Educação Profissional e Tecnológica, a lei 9394/96 afirma que essa deve integrar os diferentes níveis e modalidades de ensino, podendo se organizar por eixos tecnológicos e integrar diferentes itinerários formativos conforme artigo 39.

Art. 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. § 1º Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino. § 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos; I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II – de educação profissional técnica de nível médio; III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. § 3º Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne a objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação. Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho. Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional e tecnológica, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos. Art. 42. As instituições de educação profissional e tecnológica, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade (BRASIL, 2019, LDB N° 9394/96 Art.).

A educação profissional tecnológica deve estar articulada ao ensino regular, podendo oferecer cursos especiais a comunidade e não necessariamente ao nível de escolaridade, ou seja, a educação profissional não deve estar desvinculada do ensino regular, a menos que seja oferecida em formato de formação continuada livre a comunidade ou formação em serviço.

No entanto, a educação profissional básica e de nível técnico e tecnológico, segundo INEP (2019), apresentam investimentos de 8% em educação profissional para jovens de 15 a 19 anos, 9% de 20 a 24 anos e 14% para maiores de 24 anos, enquanto que a França investe em 38% de 15 a 19 anos, 96% de 20 a 24 anos e 100% para maiores de 24 anos (MORAES e ALBUQUERQUE, 2019), porém, mesmo com os resultados discrepantes entre Brasil e França, não se pode negar o crescimento de matrículas da educação profissional de 3,9% em relação ao ano de 2017. As modalidades que mais cresceram foram a concomitante e a integrada ao ensino médio, com 8% e 5,5% respectivamente e sem contar que aplicação do PIB da França em educação é de 7,1% ao ano enquanto que no Brasil esse investimento é de 6% no ano de 2018, mesmo com esse percentual de investimento, o Brasil ainda apresenta sérias dificuldades em suprir determinados problemas educacionais que são de origem histórica.

Diante a essa análise de contexto nacional e internacional em especial aos três países estudados (Brasil, França e Cuba), consideramos alguns dados bem relevantes a respeito das políticas públicas realizadas nos mesmos, dentre elas estão:

- 1- O conceito de pessoa com deficiência (Brasil), handicapés (França) e discapacidad (Cuba) é bem relativo, no entanto percebemos a forma como são concebidos tais conceitos favorecem o tipo de políticas públicas a serem aplicadas pelos governos;
- 2- Concepção de inclusão, parte dos princípios básicos da Declaração de Salamanca em que todas as crianças devem aprender juntas, independente de qualquer dificuldade ou diferença que possam vir a ter. Contudo, apesar da conferência ocorrer em 1994, nem todos os países seguiram as recomendações, pois o Brasil adequa suas leis a partir de 1996 com a LDB N° 9394/96, França a partir de 2005 com a lei n° 2005-102 e Cuba não deixou explícito se segue a Declaração de Salamanca, mas em nossos estudos, além de não encontrarmos nenhuma lei específica de inclusão, detectamos na prática ações específicas do paradigma de integração, mesmo assim o país concebe esse modelo como educação inclusiva.

França apesar de apresentar lentamente e cuidadosamente a mudança do paradigma de integração para inclusão conforme orientado pela Declaração de Salamanca, concebe inclusão educacional bem mais amplo do que se vem oferecendo as pessoas com deficiência, os autores

estudados acreditam que o país favorece inserção das PcD no sistema educacional, pois para favorecer a inclusão educacional são necessárias uma série de rompimento de barreiras e dentre elas a barreira atitudinal.

- 3- Sistema educacional: no Brasil, a educação é obrigatória de 04 a 17 anos, a educação especial entra como modalidade de ensino que perpassa por todos os níveis e modalidades de ensino.

Em Cuba, a educação especial se dá em escolas especializadas para os que estão iniciando o processo educacional, já os que estão dando continuidade nos estudos e os que estão se preparando para formação em um determinado ofício seja em escolas de ofícios, institutos politécnicos e universidades, além de receberem apoio de professores especializados, lhes são respeitados o tempo de duração do curso que variam de acordo com a necessidade e ritmo dos alunos.

Na França, a escolaridade obrigatória vai dos 06 aos 15 anos de idade, a escolarização de pessoas com deficiência se dá em instituições especializadas pertencentes ao ministério da saúde com apoio e assessoramento do ministério da educação, enquanto que a educação inclusiva pertence ao ministério da educação desde 2005 com apoio das instituições especializadas e a formação dos professores de educação geral se dá em cursos de formação continuada por instituições especializadas e apoio do ministério da saúde e da educação.

7.4 INCLUSÃO NO TRABALHO

A conceituação de pessoas com deficiência devem estar ligadas ao contexto em que encontram-se inseridas, pois ela é um ser bio-psico-social, nesse sentido, a deficiência não deve ser encarada como obstáculos, pois a pessoa não é deficiente considerando que a deficiência não está na pessoa que apresenta limitações e sim na sociedade que causa pré conceito a respeito da pessoa a partir de uma deficiência que está na pessoa e em consequência a discriminação que está presente nas atitudes dos membros da sociedade e a falta de respeito com as necessidades humanas que partem tanto dos governantes quanto da sociedade.

Além da inclusão das pessoas com deficiência nas vagas das empresas, a recomendação 168 de 1983 da Organização Internacional do Trabalho-OIT apresenta princípios e fundamentos para inserção de reabilitados na profissão, e o Brasil reconhece e adota esses princípios no artigo 93 da lei nº 8213/91, lei nº 8112/1990 e artigo nº 59 da LDB nº 9394/96, a lei 2005-102 da França reconhece essa necessidade e Cuba até o momento do estudo não possuía lei específica

para PcD e adota o código do trabalho de 2014 que é geral para todos os trabalhadores independente de ser ou não deficiente.

Os sistemas políticos dos países são diferenciados, sendo que todos são administrados por um presidente que implanta no país o regime político conforme as ideologias expressas pelos partidos que os colocam no poder, e dessa forma, a educação especial é tratada conforme o modelo de sociedade idealizada pelos regimes cujo uns a olham como investimento, outros como despesa e assim a educação de modo geral segue uma organização sistemática.

A forma como são desenvolvidas as políticas públicas nesses países depende primeiro de como esses concebem a PcD, segundo, do conceito de inclusão que cada um deles adotam, terceiro a organização dos sistemas educacional de cada país e a quantidade de escolas e da população que se diferem uns dos outros.

Mesmo o Brasil como signatário da Declaração de Salamanca e da Organização Internacional do Trabalho-OIT, tentou seguir em suas políticas algumas recomendações, porém, com sérias dificuldades e dentre elas a ineficiência do sistema educacional em alcançar em números e qualidade o universo de alunos matriculados, formação dos profissionais em educação, pouco investimento em profissionalização para PcD ainda assim, o Brasil é o país que mais apresenta amparo legal para inclusão no mercado de trabalho e formação para o trabalho, tanto no setor público quanto no setor privado destinado as PcD, ainda assim não é suficiente para que seja garantido a inclusão educacional, social e no trabalho.

Mesmo com os avanços considerados do Brasil com relação a acessibilidade as PcD, o país enfrenta muitas barreiras a ser supridas, acreditamos que tanto Cuba quanto a França apesar de ter um modelo de integração, clinico e segregacionista, estes apresentam avanços educacionais significativos para as PcD, pois o ministério da educação é tido como parceiro das políticas educacionais para as PcD enquanto que no Brasil os alunos com suspeita de deficiência mesmo matriculados em sua grande maioria não possuem laudos que comprovem suas deficiências, acreditamos que o Brasil precisa dessa parceria entre o ministério da educação e o ministério da saúde, visto que a questão da deficiência não é apenas uma questão de educação, mas principalmente uma questão de saúde pública.

7.5 POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO PARA O TRABALHO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ESTADO DO PARÁ

A formação para o trabalho de PcD, está relacionada diretamente com trabalho-educação, pois, para que se chegasse a falar de educação inclusiva, foi necessário no decorrer da história dessas pessoas toda uma trajetória política-ideológica que se configura a partir do final da década de 1980 com leis nacional e conferências internacionais que asseguram acessibilidade dessas pessoas no mundo do trabalho, assim iniciaremos esses marcos com a política de integração escolar que se inicia com o período da segregação em escolas especializadas conforme tópico seguinte.

7.5.1 Política de Integração Escolar no Pará

Mesmo com a educação especial implantada no estado do Pará no ano de 1953, em escolas especializadas, em um período de grande segregação (SASSAK, 1999), a modalidade de integração dos alunos com deficiência nas escolas do ensino comum só passa a existir a partir de 1968 com as classes especiais exclusivas das PcD, os quais não tinham acesso às escolas comuns junto com as pessoas não deficientes.

O Gestor 1 explicou como se processava o paradigma da integração, cujo modelo era clínico e terapêutico e com auxílio de profissionais da área da saúde que prestavam total apoio às PcD da seguinte forma:

[...] Aí o Governo do Estado cria o processo de triagem, avaliação e diagnóstico dentro do Centro de Educação. Nós tínhamos o clínico geral e tínhamos o pediatra para as crianças... tínhamos o neurologista, o psiquiatra, o psicometrista, não tinha ainda a psicologia, o ortopedista, traumatologista...[...] a função do psicometrista era fazer os testes psicométricos, assim chamado. Era aqueles que classificariam...[...]era aqueles de psicomotricidade aos intelectuais. E sociais por conta da comunicação e tudo mais. E eles junto com a avaliação pedagógica do professor especializado... então aquela somatória de características que eram colocadas, elas eram analisadas depois o aluno passava pelo neurologista, pelo psiquiatra, pelo clínico se ele já fosse jovem, pelo pediatra se ele fosse menor, pelo traumatologista ortopedista... ortopedista traumatologista[...], oftalmologista[...], e o otorrinolaringologista [...]. Ao lado disso serviço social, e avaliação pedagógica. Essa era a grande equipe da educação. Todos eles passavam... onde ficava no órgão central[...]. Aí criou-se as coordenações... Com a 5692 nós ganhamos força, e a área intelectual, ela começou a deslanchar (G1).

Mesmo com o modelo clínico do paradigma educacional integracionista, os alunos deficientes eram atendidos conforme seus diagnósticos, que ainda hoje, no paradigma da educação inclusiva continua sendo usado nos países que fizeram parte de nossa análise

comparativa Cuba e França, nos quais o modelo inclusivista tem sido bem significativo à educação especial. Porém, a dificuldade em atender alunos diagnosticados por médicos especialistas tem sido um dos maiores obstáculos da educação especial, visto que, o laudo é uma das exigências legais para matrícula dos alunos no Atendimento Educacional Especializado-AEE. E o laudo quem certifica é a área da saúde. Identificamos que esses dois setores não trabalham em conjunto, sendo necessário que as duas políticas estejam relacionadas. O atendimento médico e terapêutico foi retirado da educação especial, mas permanece, ainda, nas práticas educativas alguns elementos pedagógicos do atendimento especializado, como o atendimento individualizado. Entretanto, em termos das duas políticas públicas houve uma redução ao pedagógico, ficando a competência da área da saúde apenas certificar laudos sobre os tipos de deficiência. Compreendemos que há necessidade de maior diálogo entre as políticas de educação e saúde no atendimento das pessoas com deficiência, mantendo-se equipe interdisciplinar.

No ano de 1972, após a criação do Centro Nacional de Educação Especial-CENESP, o governo do estado do Pará cria o Centro Estadual de Educação Especial-CEDESP. O Gestor 1 informou que pós a criação deste Centro foi que a educação especial teve destaque na educação paraense.

[...]Com a criação do Centro Nacional de Educação Especial do Rio de Janeiro, o Pará, a Secretaria de Educação cria o CEDESP, que é justamente o Centro de Educação Especial do Pará.[...] ele é da Secretaria de Educação e teve a sigla de centro porque a nível nacional criou como centro, e os Estados também começaram a criar como centros. [...] com o advento da 5692 o CEDESP instala todo o serviço de educação especial. [...] A Secretaria passa a ter uma relação com o Ministério da Educação mais próxima por causa da educação especial. O Centro Nacional foi buscar em cada estado as organizações que tinham, e a organização do Pará era muito avançada. Interessante salientar isso, o Pará sempre esteve à frente (G1).

O estado do Pará, então, avança nesse período em termos legais, pois o CEDESP foi regulamentado por lei em 1972, enquanto que o CENESP, só é regulamentado por Decreto em 1973.

Segundo Mazzotta (1999, p. 55-59) com a criação do CENESP as campanhas de educação para pessoas com cegueira e surdez deixam de existir e esse Centro passa a administrar a educação especial em nível nacional com apoio dos estados e com recursos financeiros próprios. Ainda assim, o CEDESP é transformado em Departamento de Educação Especial-DEES, em 1989. Porém, mesmo com a modificação do nome o DEES como departamento ganha força e permanece com autonomia financeira e administrativa.

A unidade educacional especializada Yolanda Martins e Silva foi autorizada em 1993, com a Resolução nº 305/93. Essa unidade foi criada para atender escolarização e formação de pessoas com DI para o mercado de trabalho e funcionava no antigo Instituto Lauro Sodré, e passa a sofrer modificações, a partir dos anos 2000, com o advento da educação inclusiva.

A Instituição educacional [...]fundada no dia 09 de março de 1979 como Unidade Técnica de Habilitação Profissional (UTHP) para atender alunos com Deficiência “Mental”/Intelectual (DM/DI), associada ou não a outras com morbidades, oriundos de escolas regulares e comunidades, na faixa etária a partir de 14 anos de idade, objetivava prepará-los para uma autonomia de vida, dentro de suas limitações, para seu desenvolvimento social, seja no mercado de trabalho através de oficinas, de orientação profissional e ações pedagógicas, ou para ampliar e/ou melhorar sua qualidade de vida.[...] Em dezembro de 1993 recebeu a autorização do Conselho Estadual de Educação para funcionar como Unidade Educacional Especializada, localizava-se na Avenida Almirante Barroso, nos fundos do Colégio Estadual Lauro Sodré, sendo uma instituição pública estadual, vinculada a Secretaria de Estado de Educação (PARÁ – SEDUC/PPP, 2018, p. 4).

Essa Unidade Especializada “iniciou as atividades com três oficinas: gráfica, couro e vime, atendendo 37 alunos. Gradativamente a demanda foi ampliando, e outras oficinas foram criadas como: marcenaria, corte e costura, serviços gerais, higiene e nutrição, cabeleireiro e manicure, artesanato e jardinagem” (PARÁ – SEDUC/PPP, 2018, p. 4).

Identificamos, no Projeto Político Pedagógico, que essa Unidade se mantém ainda hoje como símbolo de resistência, pois é fundada a partir de 14 de dezembro de 2002, na instituição, uma “Associação dos Pais e Amigos da Unidade Especializada Profª Yolanda Martins e Silva – APAYAM, instituída como uma Entidade Civil, Cultural, Beneficente, sem fins lucrativos” a associação surge com a finalidade de “reivindicar junto aos órgãos governamentais, iniciativa privada, ONGs e afins, os direitos comuns extensivos na prática de todas as Pessoas com Necessidades Especiais” (PARÁ – SEDUC/PPP, 2018, p.4)

A Unidade Yolanda Martins é exclusiva para o público com DI, na capital do estado paraense e apresenta práticas destinadas para inserção, orientação profissional e acompanhamento no mercado de trabalho, porém, contraditoriamente, necessitou criar uma associação, para lutar pelos direitos públicos e se manter em funcionamento, evidenciando que o poder público não vem cumprindo de forma satisfatória suas ações de política educacional.

Conforme explícito no Projeto Pedagógico, uma das ações mais importantes, foi a mudança para o prédio, onde atualmente funciona a UEES, que garantiu espaços mais adequados.

7.5.2 Política de Educação Inclusiva no Pará

Para que chegássemos à educação inclusiva, consideramos necessário fazer uma trajetória histórica das políticas de educação especial, do período que classificamos de assistencialista, passando pela integração, até chegar à inclusão, assim a delimitação do estudo deu-se a partir dos seguintes pontos:

1- **Estado como política**, por meio dos períodos históricos da educação especial, enfatizando os mais pertinentes para o período atual que são: (a) integração; (b) transição da integração para inclusão da década de 70 até início dos anos 90; (c) implantação da inclusão décadas de 90 e 2000 até o presente momento; (d) momento atual e descaracterização do projeto de formação para o trabalho.

A linha do tempo será apresentada dos acontecimentos internacional ao local para melhor percepção dos períodos históricos, assim iniciaremos pelo quadro 13, período assistencialista.

Quadro 13 – Primeiro período: segregação

TEMPO	HISTORICIDADE	POLÍTICAS INTERNACIONAL	POLÍTICAS NACIONAIS	POLÍTICAS PARÁ	MARCO HISTÓRICO
1953	-----	-----	-----	Decreto n° 1300/1953.	Cria a escola de cegos do Pará
1955	-----	-----	-----	Decreto n° 1300/1953.	Início do atendimento na escola Profissional do Pará (Lauro Sodré, passa para o prédio próprio José Alvares
1958 Segregação Em escolas especializadas	Convenção n° 111.	Dá suporte ao acesso das PcD no mercado de trabalho.	-----	-----	-----
1960	-----	-----	-----	-----	Criada da escola de educação de surdos mudos ⁸⁶ profº Astério de Campos

⁸⁶ Termo utilizado aos surdos naquele período que posteriormente passou a ser denominado de deficiente auditivo e atualmente pessoa com surdez.

1961 Integração em classes especiais nas escolas de ensino comum	-----	-----	LDB 4024/1961 artigos 88 e 89	-----	-----
1968 Integração	Decreto nº 62.150	Regulamenta a convenção nº 111	LDB Nº 5540/1968 Ensino Superior	Lei estadual nº 4093/68	Até 1970 integração Classes especiais ⁸⁷ escola Vilhena Alves.
1971 Integração	Resolução nº 2.856	Regulamenta a Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência Mental	LDB nº 5692/1971, alunos com deficiência atendidos em classes especiais e escolas especializadas.	----- -----	1970-1990 transição / integração para inclusão
1972	-----	-----	criação da CENESP	Lei nº 4398/72	O governo do estado cria o Centro de Educação Especial-CEDESP
1975 Integração	Resolução nº 30/84 de 9/12/75	Regulamenta a Declaração de Direitos das PcD.	-----	-----	-----
1976	-----	-----	-----	----- --	atendimento aos superdotados
1979	-----	-----	-----	----- ---	criação da escola Yolanda Martins e Silva
1981 Integração	Declaração de Sundeberg, Torremolinos -Espanha	É o marco das políticas públicas para Educação Especial, reafirma a plena participação das PcD em todas as decisões a serem tomadas a seu respeito, pois até então as PcD não participavam das decisões.	-----	-----	Classe especial aos superdotados.

⁸⁷ Turmas formadas nas escolas do ensino regular e que eram escolhidos os locais mais escondidos para colocar os alunos considerados pela escola como inválidos e que eram tratados como coitadinhos, porém era seguido rigorosamente pelos professores um programa específico de escolarização elaborado pela SEDUC-PA, quando os alunos eram considerados aptos a frequentar o ensino regular, esses eram integrados nas turmas que melhor fossem classificadas por meio de testes classificatórios realizados pelas escolas.

1983 Integração	Convenção nº 159, realizada em Genebra.	Reabilitação Profissional e Emprego de PcD.	_____	_____	_____
1986	-----	-----	-----	----- -	-----
1987 Integração	-----	-----	-----	-----	G1 1987-1992 5 anos

Fonte: UNESCO/MAZZOTTA, 1999/PARÁ, 1996⁸⁸. Adaptado por Janete Benjamin.

Caracterizamos a década de 1950 como período de assistencialismo por compreendermos que naquela década o Brasil e o estado do Pará sobrevivem ao momento de implantação de escolas especializadas com caráter assistencialista, e que a educação especial em classes especiais em escolas do ensino regular, se configurava como utopia, conforme Prieto (2006, p.37), os movimentos sociais internacionais e nacional para que as PcD pudessem ter seu direito a ter acesso aos bens e serviços sociais disponíveis para os demais segmentos da sociedade, um deles a classe comum” iniciam a partir da década de 1990.

Como comprovação desse fato temos a Convenção Internacional 111 aprovada em 1958 como suporte à inserção da PcD no mercado de trabalho e que só passa a ser implementada no Brasil a partir de 1989, com a lei Nº 7853/89, ou seja, trinta e um anos após o reconhecimento das competências laborais virem a ser reconhecidas pelos organismos internacionais, evidenciando que a política para essas pessoas não era vista como questão de direito e sim formas de atendimento visando uma inserção mínima social. No mais, mesmo com determinados autores considerando a década de 1990 como período de transição da integração para inclusão, no Brasil, ainda encontramos práticas de integração, que em nossa análise avaliamos que esse fato se tornava realidade em determinados países como Espanha.

No Brasil, mais especificamente no Pará, as classes especiais só começam a ser implementadas a partir da década de 1970, que caracterizamos como início de fato e de direito da implementação do modelo integracionista, o período de transição do modelo integracionista para inclusivista, se dá a partir de 1996, com a aprovação da Lei nº 9394/96 quando os estados e municípios brasileiros começam a se mobilizar em prol da educação inclusiva, que passa a se concretizar pós a década de 2000 e, desde então, vem se consolidando como política, conforme exposto nos dois quadros seguintes.

⁸⁸ PARÁ, Secretaria de Estado de Educação. Uma proposta para a Educação Especial no Estado do Pará-Belém: Seduc, 1996.

Quadro 14 – Segundo período: transição da integração para inclusão

TEMPO	HISTORICIDADE	POLÍTICAS INTERNACIONAL	POLÍTICAS NACIONAL
1988 Transição da integração para inclusão	-----	-----	CF de 1988
1990 Transição	Declaração Mundial sobre Educação para Todos, Jomtien-Tailândia.	Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, um dos princípios é avançar as metas da Década para as PcD	Lei nº 8069/1990. Artigo 54 inciso III que garante o Atendimento Educacional Especializado-AEE. Lei nº 8112/1990.Regime Jurídico Único da União (cotas de inclusão no serviço público para PcD)
1991 Transição	Decreto nº 129	Regulamenta a convenção 159	Lei nº 8213/91. Artigos 89 ao 93, estabelece as cotas para inclusão no trabalho de pessoas com deficiência.
1992 Transição	Declaração de Vancouver,	Reconhece as PcD como peritas em assuntos de deficiências e que os governos devem consulta-las diretamente antes de tomar qualquer decisão.	-----
1993 Transição da integração para inclusão	Declaração de Maastricht-Holanda ONU aprova Resolução nº 48/96	Reafirma a participação das PcD em todas as atividades e eventos que venham discutir programas e políticas ligadas a essas pessoas.	Normas sobre a Equiparação de Oportunidades para PcD, pleno direito a participação e fiscalização das PcD nas políticas do planejamento a execução, orienta os países a promover acessibilidade arquitetônica, tecnologias assistivas, prestação de programas, serviços de interpretes, acesso a informação e comunicação como interprete de LIBRAS e código braille.

Fonte: UNESCO/MAZZOTTA, 1999/PARÁ, 1996. Adaptado por Janete Benjamin.

Mas afinal, como podemos diferenciar esses três períodos?

No período que antecede a integração e a inclusão educacional, o qual caracterizamos como assistencialista, as PcD ficavam em sistema de internato ou semi-internato nas escolas ou centros especializados conforme as deficiências, eram tratadas como doentes que deveriam se manter longe do convívio da sociedade para não contaminá-los, assim, o atendimento tinha caráter assistencialista e as PcD eram chamadas pela sociedade de coitadinhas e não vistas como

cidadãos de direitos, com isso não possuíam poder de decisões sobre si mesmas, o que passa a ser modificado no decorrer da história dessas pessoas por meio de muitas reivindicações e movimentos que se desenvolveram no mundo inteiro. Assim, as políticas são implementadas por pressões dos movimentos sociais e associações dos deficientes.

Prieto (2006) apresenta o objetivo da integração como ajuda as PcD a obter uma existência mais próxima possível ao “normal” com a finalidade de se inserir na sociedade, sendo que o atendimento educacional era realizado com aqueles que fossem considerados psicopedagogicamente educáveis, mantendo assim, processos de exclusão educacional e social de determinados segmentos da sociedade. A inserção escolar seria dos educandos que se ajustassem às normas disciplinares ou à organização administrativa e pedagógica da escola, sendo exigido, então, que o aluno deveria se adaptar ao espaço escolar.

Começamos apresentação do discurso ideológico a partir do marco legal e histórico que apresentamos anteriormente do ano de 1953 quando fora considerado como período de assistencialismo, pois o marco histórico da educação especial se dá em escolas especializadas, nesse período a convenção da ONU dá suporte ao acesso das PcD no mercado de trabalho, mesmo com a referida convenção, devido a discriminação dessas pessoas e por elas serem consideradas pela sociedade capitalista como pessoas incapazes ou ineficientes. O Brasil só passa a inserir PcD no mercado de trabalho a partir do final da década de 1990.

O período de integração de alunos com deficiência nas escolas de ensino comum, passa a surgir no discurso da primeira LDB aprovada em 1961, os alunos recebiam atendimento educacional em classes especiais sem poder entrar em contato com alunos não deficientes, pois eram considerados doentes e a escola temia que “contaminassem” os demais alunos da escola e funcionários. No Pará a integração das classes especiais inicia em 1968 pela escola estadual Vilhena Alves. É importante informar que a primeira escola especializada mantida pelo governo foi a unidade especializada José Alvares de Azevedo criada em 1953.

Quanto ao **período de transição da integração para inclusão**, apesar de se dar segundo alguns autores de **1970 à 1990**, os movimentos pela educação inclusiva passam a surgir aqui no Brasil a partir de 1996 com a aprovação da Lei nº 9394/96.

Vale ressaltar que ao procurarmos nos aproximar de Bakhtin, entendemos que a polifonia aparece nas múltiplas vozes entre os sujeitos da pesquisa, documentos nacionais e internacionais, as quais refletem as cargas ideológicas nas aplicações das políticas públicas do estado do Pará que deixa confusa a mudança do paradigma educacional da integração para inclusão, no momento em que o governo federal determina a execução das políticas para as

demais esferas administrativas que vinham dando certo no decorrer da história do deficiente no Pará.

As cargas ideológicas e as contradições nas aplicações das políticas públicas do estado do Pará. Entre as contradições apontam-se: que as dificuldades na gestão das políticas estão centradas na pessoa com deficiência, quando o que define estas políticas é o custo financeiro que essas pessoas trazem para o Estado. Além disso, houve a redução da política de inclusão ao pedagógico, diminuindo o diálogo com a área da saúde, sendo, então, os profissionais da área da educação culpabilizados pelo fracasso escolar.

Dentro da categoria contradição do MHD, se manifesta no momento em que a unidade que até o momento da coleta é exclusiva para o público com DI na capital do estado paraense e que apresenta práticas destinadas para inserção, orientação profissional e acompanhamento no mercado de trabalho, que ao necessitar se manter em funcionamento precisa de apoio da associação, quando as ações do poder público deveriam manter as políticas públicas no contexto da totalidade conforme se compromete com os termos de cooperação técnica entre as unidades federativas. Nesse sentido, o dialogismo de Bakhtin se expressa na necessidade permanente de entender sentidos e significados do discurso que refletem sua carga ideológica as diversas vozes que ora se manifestam nas cartas de recomendações internacionais, nas legislações brasileira e paraense, ora em conflitos ideológicos do poder público e da sociedade civil que necessita dos serviços público.

No paradigma da educação inclusiva que se dá com mais intensidade a partir da implementação das políticas da educação especial de 2008, o Pará assim como os demais estados e municípios, recebeu diversos recursos materiais e financeiro para implementação de sala de recursos multifuncionais, escolas acessíveis, formação de professores e outros, o que fez a educação especial avançar na educação de PcD e fazer aparecer os índices desse público na educação regular e nos cursos de formação e profissionalização, bem como no ensino superior e em institutos de educação profissional e tecnológica a nível de Brasil, esses números que serão melhor expressos em seções seguintes mesmo não sendo o suficiente por razões expostas nos itens específicos, consideramos um considerável avanço para aqueles que historicamente se viram excluídos por barreiras atitudinais e falta de políticas que viesse promover acessibilidade educacional, profissional e social.

No ano de 1999, o estado do Pará passa a fazer formações com profissionais da educação no sentido de “preparar” os ambientes escolares para a educação inclusiva, mas as políticas se configuravam como modelo de Integração, o que percebemos que alguns autores ainda confundem os dois paradigmas como se fosse o mesmo.

O paradigma da educação inclusiva se dá com mais intensidade a partir da implantação das políticas da educação especial de 2008, porém com restrições em termos do público alvo.

O Pará, assim como os demais estados e municípios, recebeu diversos recursos materiais e financeiros para a criação de salas de recursos multifuncionais, escolas acessíveis, formação de professores e outros, o que fez a educação especial avançar na educação de PcD e fazer aparecer o aumento dos índices desse público na educação regular e nos cursos de formação e profissionalização, bem como no ensino superior e em institutos de educação profissional e tecnológica em nível de Brasil.

7.5.3 As escolas especializadas na política de inclusão

A política de inclusão valoriza o ensino regular, sendo a primeira matrícula, e as escolas especializadas, de forma secundária, se constituem na segunda matrícula. Entretanto, se observou que os alunos com deficiência têm abandonado o ensino regular, que é a sua primeira matrícula, dando preferência ao AEE e as unidades especializadas, como forma de receber apoio específico às suas necessidades educacionais.

O Gestor 5 explica que;

a gente acaba continuando com o aluno, com a segunda matrícula, tá? Em várias instituições nossas legalizadas, por que? Porque o aluno não tem para onde ir, para onde encaminhar, então ele acaba dando a terminalidade no estudo na primeira matrícula na escolaridade, mas ele continua na segunda matrícula com a gente porque ele não tem, não temos para onde encaminhar esse aluno [...] porque isso mexe também com a parte financeira, por que a gente acaba não recebendo por esses alunos, porque para a gente receber o Censo precisa ter a primeira matrícula desse aluno, e a segunda matrícula. E esses alunos não possuem a primeira matrícula (G5).

No momento em que os alunos optam por permanecer matriculados apenas nas unidades especializadas aparecendo no sistema nacional como segunda matrícula, isso gera uma série de dificuldades financeiras para a unidade especializada e para a educação no estado do Pará, visto que a segunda matrícula está vinculada a primeira matrícula no ensino regular.

Assim, apesar da educação inclusiva surgir, como o que expressa Mantoan (2015), como uma educação plural e democrática, que precisa alterar sua estrutura e criar salas de recursos multifuncionais, para atender aos educandos com deficiência, os alunos com DI ainda encontram dificuldades em permanecer nesse ambiente, porque, em alguns casos, esses alunos são constrangidos por não conseguirem acompanhar o currículo como os demais alunos e optam

por abandonar a escola regular e vão onde se sentem mais acolhidos pelos seus pares que são as unidades especializadas.

No ensino regular a política de inclusão escolar encontra muitos problemas que perpassam pela formação inadequada dos professores, a adaptação curricular e a existência de barreiras arquitetônicas e atitudinais, entre outras, que contribuem para que o aluno com deficiência prefira frequentar as unidades especializadas.

Com a educação inclusiva, o objetivo da educação especial se modifica, pois a prioridade agora é valorizar a diversidade e fazer com que as PcD tenham o privilégio de iniciar o processo educacional com os demais alunos não deficientes, a educação especial como modalidade de ensino se configura como apoio educacional as necessidades educacionais apresentadas pelas PcD, os laudos médicos não se configuram mais com o formato de excluir o aluno nas classes especiais das escolas ou segrega-los em escolas especializadas, mas sim como diagnóstico a ser utilizado como fonte norteadora do currículo educacional, aonde as limitações dos sujeitos devem ser consideradas como informação sobre eles para elaboração dos planejamentos de ensino, o quadro seguinte apresenta o marco histórico da educação inclusiva.

Quadro 15 – Terceiro período: política de inclusão

TEMPO	HISTORICIDADE	POLÍTICAS INTERNACIONAL	POLÍTICAS NACIONAIS	POLÍTICAS PARÁ	MARCO HISTÓRICO
1994 inclusão	Declaração de Salamanca na Espanha	Princípios, Política e Prática em Educação Especial, (novo paradigma).	-----	-----	-----
1996 inclusão	-----	-----	LDB nº 9394/96. Artigo 58, 59 e 60. Pautada nas declarações 1990 e 1994.	-----	1995-2002 8 anos G2
1999 Inclusão	-----	-----	Decreto nº 3.076/1999 cria o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência- CONAD.	-----	G2

1999 Inclusão	-----	-----	Decreto nº 3.298/1999. Regulamentar a lei nº 7.853/1989, política nacional para integração da pessoa com deficiência.	-----	G2
1999 Inclusão	Carta para o Terceiro Milênio: Londres em Grã-Bretanha.	Apoia as oportunidades iguais às PcD que promovam o acesso pleno a inclusão em todos os aspectos da sociedade.	-----	-----	G2
1999 Inclusão	Declaração de Washington nos Estados Unidos	UNESCO firma compromisso em prestar todo e total apoio aos governos, objetivos a serem alcançados até 2015.	-----	-----	G2
2000 Inclusão	Fórum em Dakar-Senegal.	Firmar parceria governo e sociedade civil.	-----	-----	G2
2000 Inclusão	Declaração de Montreal Em Quebec-Canadá.	Reafirma o compromisso dos países membros da ONU com a Educação Inclusiva.	Lei 10.098/2000 Estabelece normas e critérios para a promoção da acessibilidade das PcD ou com mobilidade reduzida.	Lei nº 7.204/2000, Cria o Conselho Estadual dos Direitos da Pessoa com Deficiência-CEDPD/PA, vinculado à Secretaria de Estado de Assistência Social Trabalho Emprego e Renda-SEASTER.	G2
2001 Inclusão	-----	-----	Instrução Normativa nº 20/2001, dispõe sobre os procedimentos a serem adotados pela fiscalização do trabalho no exercício da atividade de fiscalização do	-----	G2

			trabalho das PcD.		
2001 Inclusão	Declaração de Sapporo no Japão	Constituiu a Rede Ibero-Americana de Organizações Não-Governamentais de PcD e suas famílias, para a eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência.	-----	-----	G2
2001 Inclusão	Conferência Ibero-Americana de organizações Não-Governamentais, de PcD e suas Famílias. Caracas-Venezuela.	Alterar o modelo clínico, para o modelo social, promovendo às PcD inclusão social.	Resolução CNE/CEB Nº 02/2001 institui diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.	-----	G2
2002 Inclusão	Convenção-ONU em Nova Iorque sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu protocolo facultativo.	-----	Resolução do CNE/CP Nº 01/2002, estabelece diretrizes curriculares nacionais para formação de professores na Educação Básica.	-----	G2
2002 Inclusão	-----	-----	Lei nº 10.436/2002 que dá acessibilidade a LIBRAS	-----	G2
2004 Inclusão	-----	-----	Decreto nº 5.296/2004 estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das PcD ou com	-----	-----

			mobilidade reduzida.		
2004 Inclusão	-----	-----	Decreto nº 5159/2004, cria a Secretaria de Educação Continuada, alfabetização e Diversidade-SECAD	-----	-----
2005 inclusão	-----	-----	Decreto nº 5626/2005, regulamenta a LIBRAS	-----	-----
2007 Inclusão	-----	-----	Lei nº 11.494/2007, regulamenta o FUNDEB, garante a 2ª matrícula do aluno deficiente no AEE	Transição DEES-COEE.	2007-2010 3 anos G3
2008 Inclusão	-----	-----	Decreto nº 186/2008. Aprova o texto da convenção sobre os direitos das PcD e seu protocolo facultativo.	-----	G3
2009 Inclusão	-----	-----	Decreto nº 6.949/2009 promulga a convenção internacional sobre os direitos da PcD e seu protocolo facultativo. Resolução nº 04/2009, institui diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica.	Resolução Nº 001/2010. Regulamenta e consolida as normas estaduais e nacionais aplicáveis à Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino do Pará.	G3

2011 Inclusão	-----	-----	<p>Lei nº 12.513/2011, Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego=PR ONATEC</p> <p>Decreto nº 7.480/2011, cria a SECADI.</p>	-----	2011-2012 1 ano G4
2012 Inclusão	-----	-----	<p>Normativa-IN nº 98/20, dispõe dos procedimentos a serem adotados pela Fiscalização do trabalho das PcD em empresas públicas e privadas.</p> <p>Lei de nº 12.764/2012, institui a política nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista.</p>	-----	-----
2014 Inclusão	-----	-----	Plano Nacional de Educação. Meta 4 (Educação Especial)	-----	-----
2014 Inclusão	-----	-----	Portaria Interministerial 1. Reorganização da Rede Nacional de Certificação Profissional	-----	-----

			(Rede Certific).		
2015 Inclusão	-----	-----	Lei 13.146/2015 Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).	-----	2015-2018 3 anos G5
2016 Inclusão	-----	-----	Lei nº 13.409/2016. Dispõe sobre a reserva de vagas para PcD nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.	-----	G5
2017 Inclusão	-----	-----	-----	Resolução 304/ 2017, altera a resolução nº01/2010 nos artigos 80º ao 139º, expressos nos capítulos VIII e XIV seção II que tratam da Educação Especial.	G5
2019	-----	-----	Criada a Secretaria de Mobilidades Especializadas que passa agregar a educação especial PL: 6.195/2019, desobriga as empresas a reservarem vagas para as PcD. (PL foi colocado suspenso temporariamente).		

Fonte: UNESCO/MAZZOTTA, 1999/PARÁ, 1996. Adaptado por Janete Benjamin.

Conforme apresentado no quadro 15, o período da educação inclusiva que se configura em nível nacional e internacional a partir de 1994 com a Declaração de Salamanca e a LDB nº 9394/96 no Brasil. No Pará, se constitui com muitas contradições, avanços e retrocessos à

medida que o modelo de educação inclusiva exposto na Salamanca exige mudanças bruscas nos sistemas dos países e uma correlação entre esses para que de fato funcione, Essas mudanças exigem investimento financeiro, visto que a sociedade e a arquitetura das cidades não se encontram preparadas e acessíveis para pessoas não deficientes e muito menos às pessoas com deficiência, com isso, o que detectamos nas falas dos sujeitos gestores ora satisfação em poder implantar uma determinada política afirmativa, ora angustia por não conseguir manter a política implementada por gestões anteriores, nas quais havia necessidade de investimento financeiro.

Em entrevistas com os sujeitos gestores, percebemos momentos de muita resistência por uns e obediência por outros, pois na fala de um dos sujeitos, mesmo discordando com as determinações do governo federal, sentiu-se pressionado pelo governo local para reduzir as políticas que ele sabia que poderiam fazer falta para o atendimento das PcD, assim o sujeito se expressa

Eu não queria retirar o programa, mas foi uma determinação do governo federal e o governo do estado disse que eu tinha que cumprir e como eu era subordinado, tinha que obedecer...., foi muita resistência por parte dos técnicos da COEES, dos professores, mas eu tinha que fazê-los entender que não dava mais para continuar o programa e que esse tinha que passar para a secretaria de assistência social e foi o que eu fiz, os alunos não tinham matrículas na SEDUC, eu senti muito mas fui pressionado pelas políticas nacionais e todos tiveram que aceitar (G3).

Ao se referir a metalinguística de Bakhtin, exposto por Silva (2019, p. 119) apontamos duas diferentes concepções do princípio dialógico, o **diálogo entre interlocutores** que vão desde as cartas de recomendações das conferências internacionais até a execução das políticas a partir da aprovação de diversas determinações pelo congresso nacional e estadual e o **diálogo entre discursos**, acontece no momento em que os gestores precisam executar o que é determinado pelo poder público.

É perceptível constantemente as categorias fundantes do materialismo histórico dialético, no momento em que a concepção de linguagem em Bakhtin se aproximam da categoria totalidade de Marx, ao que se refere à metalinguística de Bakhtin, Silva expressa que

[...] a “Metalinguística de Bakhtin” revela a necessidade permanente de entender sentidos e significados dos discursos, refletindo sua carga ideológica as diversas vozes reveladas ou não na análise textual e ainda a intertextualidade presente no diálogo entre sujeitos, sujeito e texto ou subjetividade nas marcas textuais em permanente debate ao qual ele chamou de polifonia (múltiplas vozes) (SILVA, 2019, p. 119).

Como observamos na fala de G3, a metalinguística em seus discursos reflete a carga ideológica das leis brasileiras e estaduais, bem como determinação do poder público estadual e ação da Coordenadoria da educação especial e da secretaria de estado de educação.

8 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA PCD PROCLAMADAS NA LEGISLAÇÃO DO ESTADO DO PARÁ E DADOS EDUCACIONAIS

Na presente seção, apresentamos as leis, decretos, resoluções e determinados dados educacionais do estado do Pará que são necessários para análise dos dados da pesquisa de campo coletados no ano de 2018.

8.1 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA PCD NA LEGISLAÇÃO DO ESTADO DO PARÁ

O estado do Pará, apresenta as primeiras legislações com artigos específicos para PcD a partir da década de 1950, com a Lei nº 1400/1956, porém, as políticas públicas voltadas para esse público iniciam em 1953 através do Decreto nº 1300/1953 com a criação da escola de cegos do Pará. Mas inicialmente envia para o Instituto Benjamin Constant (Rio de Janeiro) a primeira turma de professores para obter formação na área de cegueira e baixa visão. No entanto só iniciou o atendimento em 1955 na escola Profissional do Pará, depois chamada de Lauro Sodré. Com a referida Lei, passa para o seu prédio próprio denominado José Alvares de Azevedo em homenagem ao primeiro cego Brasileiro alfabetizado na França. No entanto, o governo amplia o atendimento da educação especial para área da surdez ao criar em 1960 a escola de educação de surdos mudos⁸⁹ prof^o Astério de Campos (SEDUC, 1997).

No Pará, em 1956, é criado o atendimento de pessoas com deficiência intelectual, denominado na época, de infradotado intelectual⁹⁰ através do Pestalozzi do Pará, posteriormente denominado de Fundação Pestalozzi do Pará. Em 1962 a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais-APAE, é criada, por influência educacional norte americana.

⁸⁹ Termo utilizado aos surdos naquele período que posteriormente passou a ser denominado de deficiente auditivo e atualmente pessoa com surdez.

⁹⁰ Termo que posteriormente mudou para deficiente mental e hoje deficiente intelectual.

A integração⁹¹ de deficientes no ensino regular, inicia em 1963, com os deficientes visuais tendo por base a LDB nº 4024/61. Em 1965, por meio da Lei nº 3583/1965, as escolas de surdos e de cegos passam a denominar-se, respectivamente, no Pará, de Instituto Profº Astério de Campos e Instituto José Alvares de Azevedo. A partir de então, começa a expandir o atendimento em Belém-PA capital do estado.

No ano de 1968 o atendimento se estende por meio de classes especiais⁹² que inicia com uma turma piloto na escola Vilhena Alves e tinha por objetivo “desenvolver alunos atrasados”, a atuação na educação especial e nas classes especiais é regulamentada através da lei estadual nº 4093/68, porém, os alunos surdos só passam a ser integrados no ensino regular a partir de 1969.

No que se refere o inciso IV do Artigo 59 da LDB, o governo do estado do Pará vem desenvolvendo políticas públicas em programas e ações pontuais de formação para PcD;⁹³ desde a década de 1960 em escolas especializadas da Secretaria de Estado de Educação-SEDUC, os quais vem passando por diversas modificações a partir da década de 2000, com o modelo de educação inclusiva, conforme Declaração de Salamanca. Por entendermos esse artigo específico da educação, selecionamos como *locus* da pesquisa, uma escola especializada da SEDUC-PA.

Segundo o documento da SEDUC (1997), o ano de 1970 foi significativo à educação especial, pois a partir das medidas tomadas pelo governo federal e com a criação de um órgão específico no Ministério de Educação-MEC denominado de Centro Nacional de Educação Especial-CENESP, amplia-se não somente as ações, mas principalmente a criação dos recursos financeiros para a educação especial. Com isso, foi possível o governo do estado ampliar as políticas voltadas para essa área.

Com a criação da CENESP pelo MEC, o governo do estado cria através da Lei nº 4398/72, a Centro de Educação Especial-CEDESP, que possibilitou serem os institutos transformados em unidades especializadas, sendo denominados de Unidade Técnica Professor Astério de Campos e Unidade Técnica José Alvares de Azevedo. No entanto, o atendimento

⁹¹ Paradigma educacional que perdurou desde a década de 60 até a década de 2000 e que só passa a ser rompido no Brasil a partir da Declaração de Salamanca e LDB nº 9394/96 e no estado do Pará a partir da década de 2000 e que ainda hoje existe em algumas escolas do interior do estado.

⁹² Turmas formadas nas escolas do ensino regular e que eram escolhidos os locais mais escondidos para colocar os alunos considerados pela escola como inválidos e que eram tratados como coitadinhos, porém era seguido rigorosamente pelos professores um programa específico de escolarização elaborado pela SEDUC-PA, quando os alunos eram considerados aptos a frequentar o ensino regular, esses eram integrados nas turmas que melhor fossem classificados por meio de testes classificatórios realizados pelas escolas.

⁹³ Será abordado na seção de análise da pesquisa.

aos superdotados só inicia em 1976. O programa definitivo só vai ser oferecido por meio das classes especiais, em 1981.

Em 1979 o CEDESP criar estrutura para o funcionamento da escola Yolanda Martins e Silva, com objetivo de assegurar a terminalidade do processo educacional para os DI através de treinamento e colocação profissional (PPP, 2012, p. 08).

As políticas públicas do governo do estado do Pará só passam a atender os deficientes intelectuais, a partir de 1968, em classes especiais, porém, a expansão do atendimento na educação especial no estado do Pará, inicia de fato e de direito, a partir da Lei estadual nº 4093/68 que vai apresentar ações significativas do governo do estado com a educação especial.

A década de 1980 foi o marco de expansão dos demais programas em todo estado do Pará na área de educação especial. Nesse período são criados e ampliados programas de atendimento em todo estado para atendimento de superdotados, deficientes físicos, problemas de condutas.

Em 1989, o MEC transforma o CENESP em Secretaria de Educação Especial-SEESP e conseqüentemente o governo do estado transforma através do Decreto nº 6069/89 o CEDESP em Departamento de Educação Especial-DEES, o qual é subordinado a Diretoria de Ensino da SEDUC-PA, com a finalidade de não só acompanhar as atividades voltadas a educação escolar, mas também, sendo responsável pela normatização e execução de políticas de educação especial no estado e assumindo o mesmo grau administrativo do ensino de 1º e 2º graus⁹⁴.

Como forma de melhor clareza dessa trajetória na educação especial, apresentaremos a seguir, as políticas em seus determinados momentos históricos, pois entendemos que o movimento da história faz parte do MHD, que é o método que nos propomos a estudar, além de que, identificamos na fala dos sujeitos que fazem os programas de formação para o trabalho da COEES/SEDUC, muitas dúvidas em entender todo esse processo por não compreender o movimento da história que julgamos ser reflexos das políticas nacional e internacional.

Quadro 16 - Trajetória das políticas da Educação Especial

POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL				
IMPLEMENTAÇÃO	INTEGRAÇÃO	TRANSIÇÃO	IMPLANTAÇÃO	INCLUSÃO
Final da década de 50 a 60	1963 – Com DV em classe regular 1965 – Escola de surdos e cegos transformam-se em institutos	1980/1990 – debates, formação e estruturação. 1998 – CF Art. 205 1994 – DS	1996 – LDB nº 9394/96 Art. 58, 59 e 60 2000 – SAPE - Sala de Apoio Pedagógico Específico	2000 – os municípios do Pará aderem a Inclusão. 2008 – MEC lança a

⁹⁴ Níveis de ensino regulamentados pela LDB nº 5692/71 e que passa a ser alterado pela LDB nº 9394/96 para Ensino Fundamental e Ensino Médio.

	<p>1968 – Classes especiais para alunos ‘atrasados’</p> <p>1969 – Integração no ER para surdos</p> <p>1970 a 1990 - expansão das classes especiais e SAPE⁹⁵ na capital e no interior do estado.</p>	1996 – LDB		Educação especial como Políticas Públicas em todo o Brasil.
--	--	------------	--	---

Fonte: Adaptado de documentos nacional por Janete Benjamin, 2019.

Atualmente a SEDUC/COEES, é responsável pelos atendimentos que promovem o acesso educacional das PcD através da educação inclusiva, atendimento esse que se dá desde o início da escolarização até o acesso ao mercado de trabalho e/ou em uma universidade ou curso profissionalizante, bem como atendimento nas unidades especializadas seguintes: UEES Prof. Astério de Campos – Belém, UEES José Álvares de Azevedo – Belém, UEES Prof.^a Yolanda Martins e Silva – Belém, UTEES de Icoaraci – Belém, UEES Geovanni Emmi - Santa Izabel do Pará, UEES José Tadeu Duarte Bastos – Santarém, UEES Marli Almeida Fontenelle de Castro - Santo Antônio do Tauá, UTEES de Abaetetuba em Centros e Núcleos Especializados como CAS - Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez, CAP - Centro de Apoio para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (Belém e Santarém), NAAH/S - Núcleo de Atividades às Altas Habilidades/Superdotação, NATEE - Núcleo de Atendimento Educacional Especializado aos Transtornos do Espectro do Autismo.

Em relação ao Programa de Atendimento Hospitalar e Domiciliar destacam-se: Atendimento Domiciliar, Abrigo João Paulo II, Espaço Acolher, Hospital de Clínicas Gaspar Viana, Hospital Metropolitano, Hospital Oncológico Infantil - Octávio Lobo, Hospital Santa Casa de Misericórdia, Hospital Universitário João de Barros Barreto; Programa de Reeducação Psicomotora, Subprograma de Natação Corretiva – Alunos que tem alterações e disfunções posturais e ortopédicas, Subprograma Ginástica Corretiva – Alunos que tem alterações e disfunções posturais e ortopédicas mais acentuadas, Subprograma de Atendimento ao Asmático – Alunos que apresentam quadro de crise de asma, Subprograma de Atendimento Funcional – Alunos que apresentam disfunções musculares, ortopédicas, respiratórias e neurológicas,

⁹⁵ SAPE - Salas de Apoio Pedagógico Específico para deficientes. na capital e no interior do estado.

Subprograma de Atendimento Individual – Alunos que apresentam um elevado comprometimento neuropsicomotor, necessitando de atendimento mais individualizado, Subprograma de Atendimento ao Obeso – Alunos que apresentam sobrepeso e obesidade e outros programas ligados diretamente as questões burocráticas e acompanhamento pedagógico como: Núcleo de Avaliação Educacional Especializada – NAAEE; o Núcleo do Programa de Formação e Assessoramento – PROFASS e o Núcleo de Programas, Projetos, Planejamento e Convênios- NUPPLAC(PARÁ, 2017, p. 5).

No movimento de inclusão, nesse final de 95, início de 96 algumas escolas aqui de Belém se fizeram favoráveis à nova proposta, né? Esse novo paradigma que era a inclusão a partir da Declaração de Salamanca que foi uma discussão na Espanha em 1994 e aí foi possível vislumbrar o processo de inclusão dos alunos. Dificuldades? Todas, né? Porque era o início de um processo de redimensionamento da educação especial. Nesse momento o departamento também se redimensiona para uma coordenação, hoje coordenadoria, então foi um processo de transição muito complicado. Mas, as escolas que se fizeram favoráveis a esse processo... Costa e Silva, Domingos Acatuassu Nunes, Jarbas Passarinho do bairro do Marco e do bairro do Souza, e uma quinta que me foge agora da memória, mas com um trabalho muito complicado. Mas nós conseguimos, tanto que por algum momento eu já ouvi falar, já que eu estou há 26 anos nessa área, sempre na educação especial e com algumas viagens de formação, ouvi dizer que o estado do Pará foi ousado em iniciar esse processo, né? (T1, 2018).

As instituições do governo do estado através da SEDUC não suportam toda a demanda da educação especial, estabelecendo de certa forma o sistema de parceria entre o governo do estado e instituições privadas de caráter filantrópicas, tais como: Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais-APAE(Belém, Ananideua, Abaetetuba, Barcarena, Capanema, Eldorado dos Carajás, Mojú, Santarém, Altamira, Bragança e São Domingos do Capim), Centro Educacional Ronaldo Miranda-CEROM, Centro Educacional Arapitanga, Centro Integrado de Educação Especial-CIEES, Serviço de Atendimento Básico em Reabilitação-SABER, Instituto Felipe Smaldone, Fundação Pestalozzi do Pará e Fundação da Criança e Adolescente do Pará-FUNCAP, ACREDITAR- Associação Milton Pereira Melo, (PARÁ, 2017, p. 6).

O sistema de parceria público privado sem fins lucrativos através das instituições privadas/filantrópicas, se dá através da Lei nº 9.790/1999 da Organização da Sociedade Civil de Interesse Público- OSCIP, a qual é alterada pela Lei nº 13.019/2014, denominada de marco regulatório que apesar de formar convênios entre o público e o privado, não mais será denominada de convênio⁹⁶, mas dependendo de onde parte o interesse poderá ser denominada de duas formas, ou seja, **termo de colaboração**, caso seja de interesse da administração pública,

⁹⁶Artigo 2º inciso VIII da lei nº 13.019/2014

termo de fomento se assim for de interesse da sociedade civil. Porém, a Lei delinea uma série de restrições relacionada a esse termo de parceria as Organizações Não Governamentais-ONGs, apresenta normas que exigem para o processo de parceria o chamamento público para o processo de seleção das ONGs, no sentido de que essas cumpram a exigência dos editais. Nesse sentido, passa a limitar as ONGs aos interesses do poder público, sejam eles estaduais ou municipais.

Quanto ao sistema de parceria público privado entre primeiro e o terceiro setor, Peroni (2009, p. 762) chama atenção no sentido de que “antes que seja feita a parceria público-privada deve ser analisada situada no tempo e no espaço e não em abstrato”, pois a cada momento da conjuntura política os sistemas de parceria sofrem modificações, o marco regulatório passa por outros ajustes, em 2019, através da lei nº 13. 800/2019. No entanto, o que se observa é a transferência de responsabilidade do Estado (1º setor) para a sociedade civil (3º setor). Peroni apresenta essa relação público privado na visão neoliberal por meio da terceira via ao dizer que:

a análise destes processos requer um estudo do movimento do real no contexto social atual e, principalmente, da influência das teorias neoliberal e terceira via para a reconfiguração entre público e privado, entendendo as parcerias público-privada na educação como parte deste.
As teorias neoliberal e terceira via têm em comum o diagnóstico de que o culpado pela crise é o Estado, mas propõem estratégias diferentes de superação: o neoliberalismo defende o Estado mínimo e a privatização e a terceira via, a reforma do Estado e a parceria com o terceiro setor. Ocorre que, tendo o mesmo diagnóstico de que a crise está no Estado, nas duas teorias, este não é mais o responsável pela execução das políticas sociais: o primeiro a repassa para o mercado e o segundo, para a chamada sociedade civil sem fins lucrativos (PERONI, 2009, p. 3)

Conforme esse processo de redução de recursos e de direitos influenciados pela teoria neoliberal, o governo atual que tomou posse em 2019, reduz ainda mais as políticas públicas governamentais na área da educação especial e transfere a responsabilidade das políticas ao 3º setor (público não estatal) e ao mesmo tempo limita a parceria das ONGs através de editais que na maioria das vezes atende aos interesses do governo e não da sociedade.

Conforme os resultados da pesquisa documental, detectamos a presença das políticas de formação para o trabalho às PcD nas instituições de caráter filantrópica. Nesse sentido, partimos do princípio de que as instituições do terceiro setor na pessoa jurídica das instituições filantrópicas sem fins lucrativos, atendem diretamente as políticas de formação para o trabalho, ou seja, essas instituições abraçam as políticas de formação que seriam de responsabilidade do Poder Público.

Peroni (2011, p. 40-41) ao se referir as práticas de recursos públicos destinados as instituições filantrópicas em especial APAEs, Pestalozzi e outras, faz uma ressalva bem

interessante de que o Estado se retira ou reduz sua atuação no setor público e transfere o seu papel a sociedade civil. Modelo este que se apresenta bem claro na fala dos sujeitos da pesquisa de campo ao afirmar a ineficiência de recursos nos programas de formação para o trabalho as PcD do governo do estado do Pará, pois o programa segundo os sujeitos, funciona com recursos de doação dos funcionários, arrecadação de doação da comunidade, venda dos produtos confeccionados nas oficinas de formação e uma parte dos recursos financeiros da escola, que não é suficiente para suprir a necessidade do programa de formação. Os resultados serão melhor expostos em seções posteriores.

Nessa perspectiva, Peroni (2011, p.41) reafirma a ideia de que o Estado “é visto como ineficiente e improdutivo e o mercado é que deve ser o novo regulador das relações sociais como um todo. Este diagnóstico é formulado pela teoria neoliberal e partilhado pela terceira via”. Apresenta o destaque da terceira via que é o terceiro setor, também chamado de público não estatal. Nesse sentido, a autora ao falar da terceira via, afirma que o neoliberalismo propõe o estado mínimo aonde a proposta da terceira via é a reforma do Estado, atribuindo a crise que é do capital ao Estado, ao tratar das políticas públicas de educação especial, mais especificamente de formação para o trabalho de pessoas com deficiência.

Constatamos na fala dos sujeitos o sistema de parceria público/privado quando esses nos apresentam em suas falas as ações das políticas do estado “E tínhamos também as escolas conveniadas como, por exemplo, a APAE de Belém, o Pestalozzi de Belém, tínhamos o CERON que é o Centro de Educação de Reabilitação Motora, tínhamos também o Arapitanga que trabalhava na linha da inclusão”(G2, 2018) e na análise documental⁹⁷ quanto ao sistema de parceria para as PcD acontece no estado do Pará desde a implementação da educação especial até o presente momento. “O convênio com a SEDUC é o atendimento educacional especializado e com os professores, tá? Com os servidores” (G5, 2018).

No decorrer da história da PcD tanto em nível nacional quanto estadual, ocorre uma transferência de responsabilidade do poder público com as políticas públicas à sociedade civil por meio de oferta mínima de recursos as unidades especializadas do setor público e, em contra partida, oferece apoio financeiro, técnico/pedagógico e de recursos humanos, as instituições filantrópicas que por outro lado, sem a parceria com o Estado não teriam como desenvolver suas atividades, visto que a parceria vai desde incentivos financeiros dos recursos do FNDE até contratação de professores, servidores, reforma de prédios e em alguns casos pagamento de aluguel para funcionamento das instituições.

⁹⁷ Relatórios das ações da Coordenadoria de Educação Especial 2011 e relatório de gestão da COEES de 2017.

Isso tudo nos faz crer que as políticas de formação para o trabalho de PcD do governo do estado do Pará estão presentes também nas instituições filantrópicas que oferecem esses programas, visto que a relação público/privado está presente em diversas ações dessas instituições. Nessa relação, as políticas públicas de formação para o trabalho de PcD, se fazem presentes também nas instituições filantrópicas e são realizadas tanto pela sociedade civil quanto pelo governo do estado do Pará e pelo governo federal através dos recursos do FNDE recebidos por essas instituições.

Peroni (2011, p. 43), ao fazer análise da relação terceira via e terceiro setor, afirma que os teóricos da terceira via e os neoliberais defendem o princípio da redução de direitos sociais para a sociedade civil, pressionando o Estado para não mais ser executor direto das políticas sociais, “repassando a tarefa para o mercado com a privatização defendendo o Estado mínimo, como proposto pelo neoliberalismo, ou em parceria com a sociedade civil sem fins lucrativos, o Terceiro Setor, como proposta pela Terceira Via”.

Nessa ótica, concordamos com Peroni, na medida em que a autora afirma que historicamente a educação especial foi considerada mais filantropia do que direito, em especial a educação para as pessoas com deficiência intelectual, pois ao analisar as primeiras políticas brasileiras destinadas a esse público-alvo da educação especial, percebemos que as primeiras ações para as pessoas com deficiência intelectual, antes denominadas de “desvalidos”, posteriormente “deficiente mental” e atualmente “deficiente intelectual”, foram realizadas pelas instituições filantrópicas como Fundação Pestalozzi e Associação de Pais e amigos dos Excepcionais-APAE, pois o Estado brasileiro funda institutos educacionais para cegos e surdos, enquanto que os deficientes intelectuais são assumidos como políticas da sociedade civil sem fins lucrativos e sem a mínima condições de executar as políticas que não fossem com apoio governamental e doações da sociedade civil e das empresas do segundo setor.

Destaca-se que o segundo setor é o mais beneficiado nessa relação com o primeiro, o segundo e o terceiro setores, pois as empresas ao colocarem suas “colaborações” no terceiro setor, justificam como responsabilidade social da empresa para fins de benefícios fiscais, ganhando isenção de impostos e certificação de qualidade de seus produtos para exportação⁹⁸. Nesse sentido, não concebemos as empresas como colaboradoras do Estado através das instituições filantrópicas e sim como as grandes beneficiadas financeiras, apresentando-se apenas como aproveitadoras dos benefícios garantidos pelo estado através de legislações que lhes favorecem.

⁹⁸ ISSO 26000

Quanto a parceria do Terceiro Setor através da filantropia que atende a clientela da educação especial e o Primeiro Setor por meio do Estado, o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado as Pessoas com Deficiência-PAED⁹⁹, institui que o Fundo Nacional de Desenvolvimento da educação-FNDE repasse ao programa que atende a educação especial com a finalidade de garantir a universalização do AEE e do ensino regular ao público alvo da educação especial, os repasse tanto para as escolas pública quanto às filantrópicas, deveriam ser geridos por meio de gestão democrática, na finalidade de manter transparência de aplicação desses recursos, o que na maioria das vezes isso não acontece principalmente nas instituições filantrópicas que não se mostram transparentes na prestação de contas dos recursos financeiros com a comunidade.

É explícita a postura do Poder Público brasileiro com as políticas neoliberais. A partir do momento que concebe os investimentos público como gastos público, a redução dos direitos à educação e a retirada do Estado das políticas sociais, tudo isso faz com que o 3º setor assumam sem recursos o papel do Estado.

Com esse discurso, a terceira via defendida por Giddens (1991) reforça o entendimento de que a crise se encontra no Estado e não no capital, fortalecendo a ideia de empreendedorismo para o terceiro setor e reforçando a retirada do Estado das políticas públicas as quais são de inteira responsabilidade do Estado, exemplo claro se configura através da aprovação de Projetos de Emendas Constitucionais como a PEC 95/2016¹⁰⁰ denominada de PEC do gasto, aprovada em dezembro de 2016.

A aprovação da PEC do gasto reduz ainda mais a capacidade dos estados e municípios em investir nas políticas que atendem diretamente a educação, e sem entrar nos detalhes de que as políticas do governo federal vêm favorecendo mais a iniciativa privada que o setor público, cujo perdão das dívidas de impostos repassados das empresas aos cofres públicos impactam diretamente no salário-educação¹⁰¹, recurso esse que é repassado à educação através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação-FNDE que distribui recursos financeiro a acessibilidade de PcD para os programas da Escola Acessível, Sala de Recursos Multifuncionais e outros programas da educação que atendem PcD nas escolas inclusivas, a lei nº 4.440/64 segundo o Ministério da Educação, ao ser modificada pela:

⁹⁹ Lei 10. 835 de 05 de março de 2004, disponível em: www.planalto.gov.br acesso em: 24/03/2019.

¹⁰⁰ Emenda Constitucional nº 95 de 15 de dezembro de 2016, disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 20/03/2019.

¹⁰¹ Lei nº 4.440/1964, disponível em: www.fnde.gov.br. Acesso em: 20/03/2019.

Lei nº 10.832/2003 introduziu modificações significativas na repartição do montante da arrecadação do salário-educação, de forma que, de um lado, restou elevado o montante de recursos alocados no orçamento do FNDE e, de outro, foi assegurada participação dos municípios na parcela até então direcionada aos governos estaduais. Essas mudanças permanecem vigentes até os dias atuais, da seguinte forma:

- a. 10% da arrecadação líquida fica com o próprio FNDE, que a aplica no financiamento de projetos, programas e ações da educação básica;
- b. 90% da arrecadação líquida é desdobrada e automaticamente disponibilizada aos respectivos destinatários, sob a forma de quotas, sendo:

Quota federal – correspondente a 1/3 dos recursos gerados em todas as Unidades Federadas, que é mantida no FNDE, que a aplica no financiamento de programas e projetos voltados para a educação básica, de forma a propiciar a redução dos desníveis socioeducacionais entre os municípios e os estados brasileiros;

Quota estadual e municipal – correspondente a 2/3 dos recursos gerados, por Unidade Federada (Estado), a qual é creditada, mensal e automaticamente, em contas bancárias específicas das secretarias de educação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, na proporção do número de matrículas, para o financiamento de programas, projetos e ações voltados para a educação básica (FNDE, 2019).

Com o Decreto federal de nº 994 de 25 de novembro de 1993, o crédito de arrecadação do salário-educação provenientes das empresas para manutenção do ensino, segundo Peroni (2003, p.135) passou a ser depositado pelas empresas diretamente na conta do FNDE através do Banco do Brasil. Contudo, com o perdão da dívida das empresas por parte dos governos brasileiro, nos leva a pensar em como ficará os investimentos na área de educação que dependem diretamente desses recursos?

Atualmente a SEDUC/PA através das unidades especializadas, possui convênios com o SESI, SENAI e SENAC com a finalidade de estabelecer formação para o trabalho às PcD, além do sistema “S” outras instituições como: Instituto Federal do Pará e Liceu de Artes e Ofícios da Secretaria Municipal de Belém mantem essa parceria, pois as unidades especializadas não tem como oferecer oficinas que exigem equipamentos mais sofisticados e com tecnologias mais avançadas. Nesse sentido, os alunos são avaliados aptos a receber formação por esses órgãos e são encaminhados pelas unidades especializadas e acompanhados por um profissional qualificado da mesma unidade.

Como podemos perceber, o resultado da pesquisa documental e de campo comprovam a ineficiência de políticas públicas específicas de formação para o trabalho, assim como atendimento especializado as PcD e em especial aos DI, buscando estabelecer parceria público privado como forma de transferência de responsabilidade do poder público às instituições privadas filantrópicas que por sua vez, encontram uma série de dificuldades de recursos materiais, pedagógicos, financeiro e humanos para se manter, essas, buscam sobreviver através do sistema de parceria com órgãos governamental, empresas e sociedade civil.

Por outro lado, a iniciativa privada através do sistema “S”, estabelece um sistema de parceria com o poder público estadual referente aos cursos profissionalizantes destinados a indústria e ao comércio, parceria essa que não tivemos acesso as informações devido esse não ter sido selecionado como lócus do estudo.

Os resultados do censo demográfico de 2010 para 2018, demonstram um aumento no número de atendimento e escolarização das PcD e do público alvo da educação especial. Conforme o relatório de gestão de 2017 da Coordenadoria de Educação Especial-COEES/SEDUC, em 2010, o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE, apontam que de 190.755.799 habitantes brasileiros, 45.623.910 são deficientes, na Região Norte, do total de 15.864.454 habitantes, 3.655.568 apresentam alguma deficiência que correspondem a 1,9% do total da população brasileira, no Estado do Pará, os dados do Censo apontam que do total de 7.581.051 habitantes, 1.791.299 pessoas possuem algum tipo de deficiência, o que corresponde a 23,6% da população paraense (PARÁ, 2017, p. 7).

O número de PcD atendidas é irrelevante a esse quantitativo, o que significa questionarmos onde se encontram as PcD que não estão inseridas no trabalho e muito menos na escolarização? Cabe ressaltar que após o processo de implantação dos programas da Educação Inclusiva, as escolas do ensino regular deixaram de receber alunos para classes especiais, devido a inexistência dessas e a transformação das classes especiais em atendimento nas salas de apoio pedagógico específico ou salas de recursos multifuncionais, o que de certa forma permite com que os alunos com deficiência estejam matriculados na primeira matrícula no ensino regular e na segunda matrícula no AEE, o que na prática faz com que uma parcela desses alunos optem por estar matriculados em escolas especializadas devido as escolas de ensino regular não apresentarem condições de atendimento médico/hospitalar/terapêutico como as escolas especializadas filantrópicas, visto que a maioria dos alunos diagnosticados com deficiências múltiplas, além de necessitarem de escolarização, dependem desse tipo de atendimento mais especializado, o que cabe a necessidade de sugerir ao Estado a criação da terceira matrícula para esse público da educação especial, o que requer a disponibilidade de mais recursos financeiros por parte do Poder Público para desenvolvimento de Políticas Públicas cabíveis a necessidade dessa categoria de deficiência.

Os dados do memorial da SEDUC do período de 2011 a 2018, demonstram que a COEES passou de 5.537 alunos público alvo da educação especial atendidos em 2011 para 9.515 em 2018, conforme quadro a seguir:

Tabela 7 - Quantitativo de alunos matriculados na educação especial – Pará – 2011-2018

ANO	MATRÍCULA TOTAL	MAT. ALUNOS EDUCAÇÃO ESPECIAL	%
2011	684. 610	5.537= 0,81%	0,81%
2012	666. 916	6. 185	0,81%
2013	647.705	6.676	1,03%
2014	633. 468	7.006	1,11%
2015	593.700	7.263	1,22%
2016	610.925	7. 888	1,29%
2017	588.737	7. 983	1,36%
2018	596. 047	9.515	1,60%

Fonte: Adaptado de memorial SEDUC: 2011-2018, p. 39.

Como podemos perceber, essa matrícula corresponde a toda rede estadual do Pará da rede pública e da rede privada, distribuídos em 864 escolas da rede estadual dos 144 municípios do estado, o que corresponde segundo dados do Sistema de Informação de Gestão Escolar do Pará-SIGEP a 1,33% das matrículas realizadas aos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento-TGD, transtornos do espectro do autismo-TEA e altas habilidades/superdotação-AH/S, esse número o SIGEP apresenta em 2017 fracionado por categoria de atendimento na educação especial conforme quadro seguinte:

Quadro 17 - Quantitativo de alunos matriculados na educação especial – Pará - 2017

DEFICIÊNCIAS	NÚMERO DE ALUNOS
Deficiência Física	723
Deficiência Auditiva	659
Surdez	364
Baixa Visão	811
Cegueira	100
Deficiência Múltipla	475
Transtorno do Espectro do Autismo	1.187
Deficiência Intelectual/Síndrome de Down	3.463
Surdocegueira	03
Altas Habilidades/Superdotação	198
Total	7.983

Fonte: Adaptada SEDUC/SIGEP/2017.

Conforme o relatório de gestão da COEES, apesar dos dados do SIGEP apontarem somente três alunos com surdocegueira, suspeita-se que as escolas tenham incluído essa categoria no quantitativo das deficiências múltiplas por não entenderem a surdocegueira como deficiência única. No que diz respeito aos alunos com TEA, a COEES/SEDUC justifica que:

o quantitativo de alunos com transtornos do espectro do autismo engloba os alunos com Síndrome de Rett (20), Síndrome de Asperger (82), Transtorno Desintegrativo da Infância (303) e Autismo Clássico, em conformidade com a Lei 12.764/2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (PARÁ, 2017, p. 8).

Faz-se necessário justificar que apesar dos surdos não aceitarem estar na categoria de deficientes por pertencer a uma cultura surda com língua própria, um número significativo de pessoas com surdez, são incluídos nas cotas de deficientes no mercado de trabalho, devido a Lei nº 8213/91 entender que esses necessitam de atendimento especial e especializado. No entanto, muitas polêmicas surgiram nas empresas relacionadas as reservas de vagas as pessoas com surdez leve (25 a 40 decibéis), pois apesar das empresas não considerarem impedimento por parte de quem tem surdez leve em ocupar as cotas reservadas as PcD, a Convenção de Guatemala e o Decreto legislativo nº 3.956/2001 consideram a deficiência leve como fator

impeditivo para atividades laborais. No que se refere ao assunto, Gugel (2007, p.102) afirma que:

Inserir a deficiência auditiva leve, ou mera perda auditiva, como caracterização de deficiência para o efeito do cumprimento da reserva de cargos e outros direitos, conflita com o interesse público e o objetivo da norma na exata identificação do indivíduo com direito à ação afirmativa. É esse critério teleológico que leva o interprete a aferir não a literalidade da norma, mas a sua finalidade. Assim é que se defendia, ainda sob a vigência do Decreto nº 3.298/99, como imprópria e equivocada a inclusão da surdez leve como deficiência, porque se tratava de mera perda auditiva, sem causar limitações para o exercício de atividades essenciais diárias e a interação da pessoa e seu ambiente. Lembre-se que o ambiente de trabalho e o ambiente externo em que vivemos já se encarrega de produzir a perda auditiva nos trabalhadores, gerando desvios mínimos de audição que não justifica a inclusão da surdez leve para efeito de reserva.

Após inúmeras polêmicas referentes a inclusão de pessoas com deficiência auditiva leve, a lei nº 13.146/2015 em seu artigo 2º define como deficiência sensorial auditiva aqueles que a lei nº 10.048/2000 e o Decreto nº 5296/2004 artigo 5º define como deficiência sensorial auditiva aquelas pessoas que possuem perda auditiva acima de 41 decibéis ao afirmar:

Art. 5º Os órgãos da administração pública direta, indireta e fundacional, as empresas prestadoras de serviços públicos e as instituições financeiras deverão dispensar atendimento prioritário às pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.

§ 1º Considera-se, para os efeitos deste Decreto:

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:

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 (BRASIL, 2004)

O que altera na íntegra o artigo 4º do Decreto nº 3.288/1999 é que as pessoas com surdez leve não seriam caracterizadas como deficientes, porém, a partir da data de promulgação do Decreto nº 5296/2004, dá suporte às empresas a terem maior exigência no momento da seleção.

O pertencimento ao atendimento a pessoas com surdez na educação especial se faz necessário devido à grande barreira de comunicação que essas pessoas enfrentam na sociedade brasileira, pois apesar da Lei nº 10.436/2002 e o Decreto 5626/2005 exigirem que as escolas incluam a disciplina de Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS, a maioria dos municípios brasileiros ainda não possui a disciplina em seus currículos da educação básica e o número de interpretes de LIBRAS é bastante reduzido para o quantitativo de surdos matriculados,

deixando de certa forma a desejar as políticas para esse público e dificultando ao surdo o acesso ao currículo escolar.

É importante ressaltar que apesar da Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5626/2005, conceberem o surdo como pertencente a uma língua e uma cultura surda, a LBI nº 13.146/2015, a Lei nº 10.048/2000 e o Decreto nº 5296/2004, concebem o surdo como PcD, o que garante a pessoa com surdez acesso ao mercado de trabalho, por meio das cotas das PcD. Conforme a Lei nº 8213/1991 compreendemos que apesar das contradições, das leis acima citadas, a maioria dos surdos inclusos no mercado de trabalho só tiveram acesso devido as cotas as PcD, pois a acessibilidade do surdo na sociedade e no mercado de trabalho ainda enfrenta barreiras significativas devido a comunicação entre o surdo e o ouvinte.

Com relação ao quantitativo apresentado no quadro anterior, acreditamos que só foi possível devido a oferta do atendimento em Sala de Recursos Multifuncionais e o crescimento das políticas afirmativas como Benefício de Prestação Continuada-BPC, garantia da segunda matrícula no AEE devido os recursos do FUNDEB.

Mesmo com todas essas políticas financeiras para garantia do acesso à educação das PcD, encontramos no *locus* da pesquisa diversas lacunas por parte do governo do estado relacionadas aos recursos material e pedagógico aos cursos de formação para o trabalho nas unidades especializadas que atendem as PcD, porque parte dos recursos para o funcionamento das oficinas profissionalizante são produzidas com material reciclável, os quais são colocados à venda e com os recursos financeiros arrecadados são comprados material para manutenção das oficinas e outros recursos são doados pelos próprios professores e profissionais das unidades que mantem os programas.

Conforme o relatório de gestão (PARÁ, 2017, p. 28) ao expor as diligencias realizadas nas escolas da capital e do interior, foram detectado em *locus*, material enviado pelo governo federal às Salas de Recursos Multifuncionais das escolas estaduais, ainda encaixotados por falta de espaço físico de implantação dessas salas, demonstrando de certa forma a falta de cumprimento com o termo de cooperação técnica entre os entes federados (união/estado), pois o mínimo que deveria ser oferecido pelo governo estadual não está sendo cumprido que são as salas para funcionamento desse atendimento.

A qualidade no atendimento as PcD em SRM e em programas de formação para o trabalho nas escolas e órgãos públicos, não dependem apenas de bons profissionais, mas principalmente do suporte e apoio do poder público referente ao espaço físico, materiais técnicos/pedagógicos e outros.

Ao que se refere aos recursos da Escola Acessível, o estado do Pará teve no período de 2010 a 2017 um total de 504 escolas contempladas com esse recurso que proporcionou adaptação do espaço físico para as escolas que possuem Salas de Recursos Multifuncionais, o que torna o valor insuficiente para as escolas que possuem esse atendimento, pois o “acesso” possível de ser investido com esse recurso permite a construção de tapetes guias para cegos apenas do portão da escola a SRM e ao banheiro se este for próximo a sala, que é contraditório a lei de acessibilidade física que conforme os dados do relatório, das 504 escolas contempladas com os recursos, apenas 226 escolas finalizaram a prestação de contas, somando um total de 278 escolas pendentes com a prestação de contas desses recursos (PARÁ, 2017, p. 72).

Quadro 18 - Educação Especial em números – Pará - 2017

MODALIDADE	Nº DE ATENDIMENTO
Matrícula de alunos	7.983
Sala de Recursos Multifuncionais	630
Programa Escola Acessível	504
Professores da Educação Especial	1.148
Programa de formação continuada	06
Professores/profissionais capacitados	1.297
Concurso para Professor de Educação Especial/2012	609 nomeados
PSS-2/2017	215 profissionais
Interpretes de LIBRAS	110
Guia interprete	02
Brailistas	68
Professor para o ensino de LIBRAS	04
Professor do AEE	31
Contrato de estagiários para apoio escolar-2016	98
Contrato de estagiários para apoio escolar-2017	275

Fonte: Adaptado do Relatório de Gestão da COEES-2017, p. 74-75.

O programa escola acessível é insuficiente para o número de sala de recursos multifuncional, o que demonstra a demanda de 7.983 maior que a SRM, levando em consideração que essa realidade é de todo o estado do Pará.

Em 1981, é aprovada a Lei nº 5.004/1981 que estabelece a obrigatoriedade de lugar especial destinado ao deficiente físico nos ônibus urbanos e interurbanos do estado e em 1988, a Lei nº 5.470/1988 que regulamenta a Associação Paraense dos Deficientes Visuais. No ano de 1989 é aprovada a constituição do estado, a qual é promulgada um ano após a constituição federal e destina os artigos 4º, 17º, 18º, 272º, 276º e 288º para as PcD. Neste ano, também, é aprovada a Lei nº 5.564/1989 que declara de utilidade pública para o estado a Associação das Pessoas Deficientes. Em 1993 é aprovada a Lei nº 5782/1993 que assegura aos deficientes, gestantes e idosos o direito a atendimento preferencial, sendo aprovada também a Lei nº 5793/1993 que dispõe sobre o percentual mínimo de admissão de deficientes físicos e/ou sensoriais no serviço público.

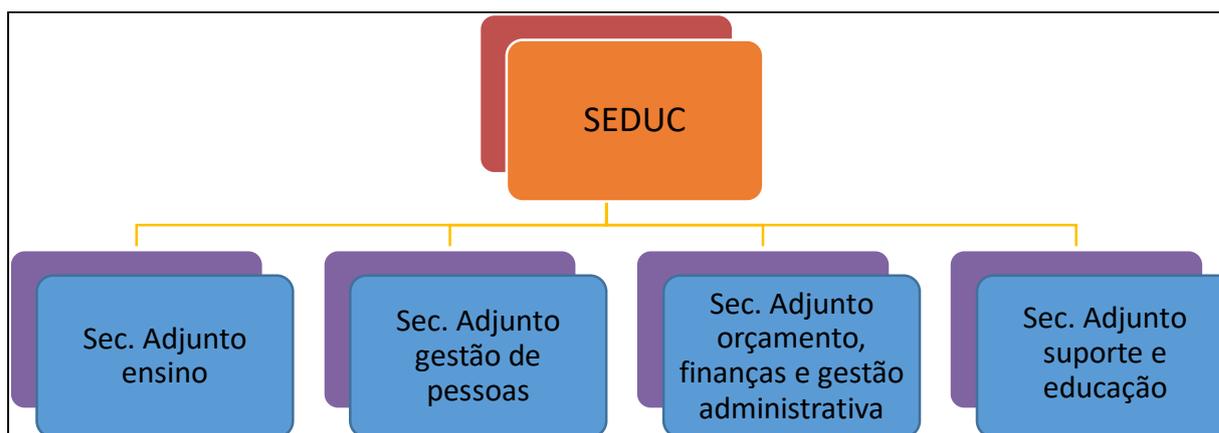
O Regime Jurídico Único do Estado, aprovado em 1994, destina os artigos 1º, 9º, 15º, 18º e 154º, as PcD. A Lei nº 5.894/1995, regulamenta a criação da Associação dos Deficientes Físicos do Pará, e a Lei nº 5.940/1996 dispõe sobre a política estadual de assistência social no estado, destinando no artigo 2º às PcD. Ainda em 1996, a Lei nº 5.955/1996 que dispõe sobre o ensino para deficientes auditivos e sensoriais é aprovada sendo criada também a Associação de Amigos do Autista de Belém através da Lei nº 5.973/1996. Já a Lei 5.974/1996 dispõe a respeito dos servidores públicos com deficiência.

Em 1997, entra em vigor a Lei nº 6.020/1997, que dispõe de normas de adaptação de prédios de uso público, a fim de assegurar acesso adequado as pessoas com deficiência. A Resolução nº 001/2010, dispõe sobre a regulamentação e a consolidação das normas estaduais e nacionais aplicáveis à Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino do Pará e a Resolução nº 304/2017 altera a Resolução nº 01/2010 nos artigos 80º ao 139º, expressos nos capítulos VIII e XIV seção II, que tratam da Educação Especial. Por último, a Lei nº 8.186 de 23 de junho de 2015 aprova o Plano Estadual de Educação – PEE. Ao analisarmos o PEE, percebemos que na meta 4 referente a educação especial, não apresenta modificações, o que se tem são ações apresentadas no Plano Nacional de Educação-PNE que apenas se repetem.

Da década de 1990 até os anos de 2018, o estado do Pará apresenta em documentos legais ocupação nos espaços público, o que comprova em fatos avanços significativos referentes a acessibilidade educacional, física, no trabalho, em programas de formação e profissionalização, redução de barreiras atitudinais e outros. No entanto, o advento da inclusão exige que as PcD tenham acesso diretamente em ambientes que não apresentam adaptações,

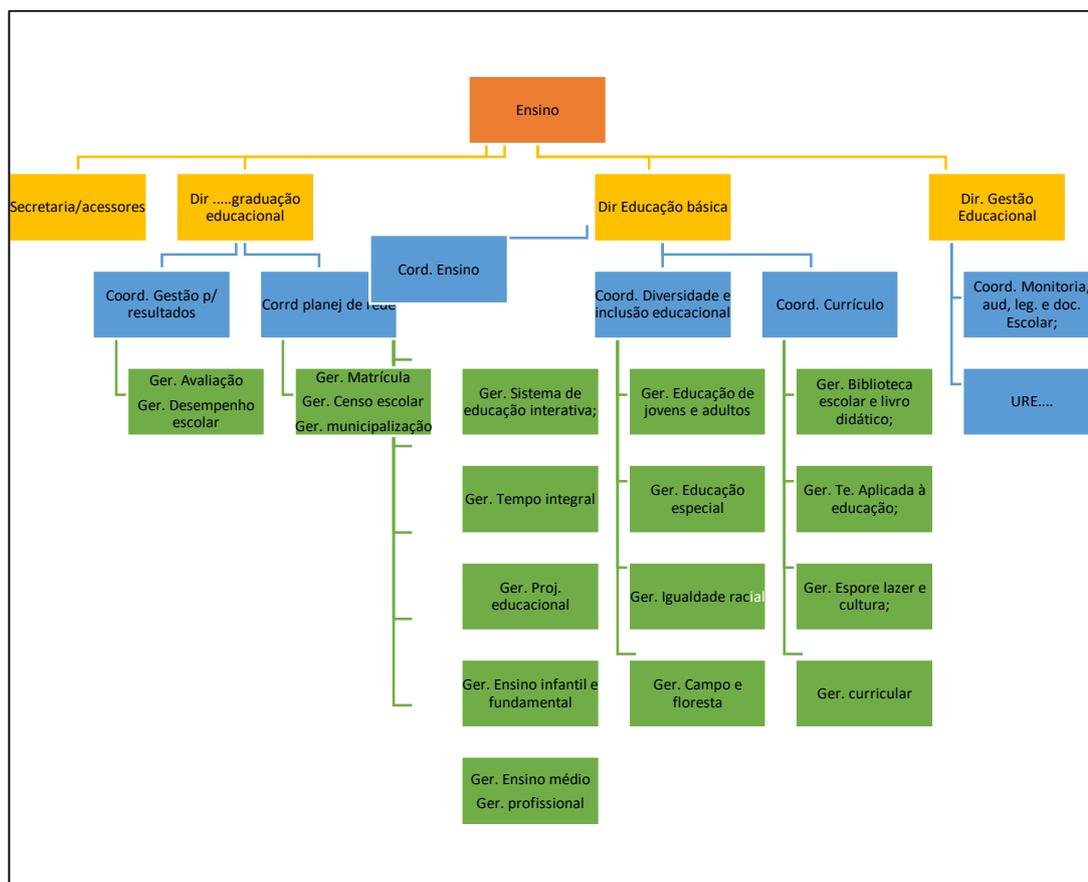
impedindo essas pessoas de permanecer nos espaços por ora ocupados, pois as leis exigem o acesso, mas o poder público nem sempre garante a permanência, demonstrando contradições no decorrer da história das PcD que em alguns momentos pensam estar incluídas e em outras situações encontram-se excluídas socialmente.

Figura 9 - Atual estrutura organizacional da SEDUC



Fonte: Adaptado de Memorial SEDUC: 2011-2018: Ascom/SEDUC, 2018.

Conforme organograma a ser apresentado a seguir, a Coordenadoria de Educação Especial –COEES aparece como gerência de educação especial, que na hierarquia, aparece conforme a estrutura organizacional da SEDUC dentre as quatro secretarias, que é a Secretaria Adjunta de Ensino, Diretoria de Educação Básica, Coordenadoria de Diversidade e Inclusão Educacional até chegar na gerência de Educação Especial. Vale lembrar, que ao nosso ver quando passa do *status* de coordenadoria para gerência, reduz ainda mais a autonomia da educação especial e conseqüentemente a autonomia financeira.

Figura 10 - Localização da COEES na atual estrutura organizacional da SEDUC

Fonte: Adaptado de Memorial SEDUC: 2011-2018: Ascom/SEDUC, 2018.

Na estrutura educacional da Secretaria de Estado de Educação-SEDUC, adaptada de documento da SEDUC, publicado em dezembro de 2018, a Coordenadoria de educação especial aparece como gerência de educação especial ligada diretamente à Coordenadoria de Diversidade e Inclusão Educacional. Até o presente momento não encontramos nenhum documento que faça referência a essa hierarquia administrativa. Porém, o que se tem são reflexos de uma política nacional que afeta a educação especial quanto a autonomia administrativa e financeira, aonde se vive desde as políticas integracionistas até as política inclusivistas. Momentos históricos que demonstram ora avanços e ora retrocessos das políticas educacionais que refletem às políticas de educação especial, com isso, vale destacar que as mudanças das siglas administrativas afetam diretamente a autonomia da educação voltada para educação especial, refletindo não somente em mudanças de siglas, mas principalmente na gestão administrativa e financeira.

Houve mudança de governo, e nós fomos para o governo [...], final da década de 80. Creio que 87, início do governo dele. E quando o governo dele entrou, houve uma mudança muito grande. A Secretária de Educação passou a ser [...] a esposa dele. [...]eu fui convidada por ela para assumir a direção do Centro, [...]O nacional já não era mais no Rio de Janeiro, já tinha transferido-se para Brasília, e em Brasília não havia Centro de Educação Especial. Centro Nacional de Educação Especial, ele se transformou em Secretaria de Educação Especial, e passou a integrar as Secretarias do Ministério da Educação. Então saiu do Rio, foi embora para Brasília, então terminou o Centro de Educação Nacional. Como terminou o Centro de Educação Nacional, o que é que acontece? Os estados também sofreram as reformas estruturais e também se modificaram, e a Secretaria de Educação se modificou. Nós estávamos já na década, início da década de 80, a Secretaria de Educação volta com uma nova reformulação na política e na estrutura, e aí a nossa Secretaria de Educação também muda a sua estrutura. Então, as coordenações, que era a 'Coordenação da Educação Infantil', 'Coordenação do Primeiro Grau', 'Coordenação da Educação Especial', então o nosso era Centro. Então sai do padrão de Centro, e entra para o padrão de departamento, e aí a SEDUC se departamentalizou em: Departamento do primeiro grau, do segundo grau, da educação infantil, educação de jovens e adultos, educação especial. [...] nos estados eles eram departamentos dentro das suas secretarias. Fossem elas estaduais, fossem elas municipais. Então, assim, eles se transformaram por conta da estrutura, e aí vem o departamento de educação especializada (G1, 2018).

Na estrutura de Departamento de Educação Especial-DEES passa a ser regulamentado pelo Decreto nº 6.069/89 que trás ações continuadas de avaliação e diagnóstico, formação continuada de professores, acompanhamento técnico pedagógico e assessoramento às unidades especializadas, classes especiais da capital e do interior do Pará e outros atendimentos que viessem contribuir com o crescimento da educação especial e com às pessoas com deficiência.

Não encontramos documentos e nem registros que tenham legalizado a transição de DEES para Coordenadoria de Educação Especial-COEES, porém, o que constatamos em lócus foi uma redução de autonomia de gestão administrativa e financeira a partir de 2005 até o presente momento, pois segundo G5 as determinações partem da secretária de educação-SEDUC através da secretária de educação, posteriormente a diretoria de ensino juntamente com a coordenadoria de diversidade e inclusão educacional para a COEES, conforme organograma apresentado anteriormente. Nesse sentido, a COEES implicitamente aparece como executora e gestora dos programas juntamente com as unidades técnicas especializadas, sem nenhum gerenciamento financeiro, pois os recursos financeiros de cooperação técnica são controlados via prestação de contas com a SEDUC via departamento próprio, detectamos nas falas dos sujeitos gestores que enquanto CEDESP e DEES, os recursos vinham diretamente para esses departamentos, a partir do momento que passa a ter caráter de coordenadoria, esse setor da SEDUC deixa de administrar os recursos financeiro que vem diretamente para educação especial, ficando destinado as acessórias, acompanhamento, orientação, monitoramento de programas do Ministério de Educação-MEC lotação de professores para o Atendimento

Educacional Especializado-AEE e orientação de Sala de Recursos Multifuncional-SRM via sistema de informação e outras atividades que passam a existir a partir de 2008 com as políticas da educação especial na educação básica, surgidas com o advento da educação inclusiva.

Para melhor entendimento e acompanhamento da trajetória histórica da educação especial no estado do Pará, apresentamos a seguir um quadro temporal.

Quadro 19 - Trajetória da Educação Especial no Pará – 1956-2018

1956 Lei 1.400/56 Decreto 1.300	1968 Lei 4.093/68	1972 Lei 4.398/72 CEDESP	1989 Decreto 6.069/89 DEES	2018 Gerência de Educação Especial
1953 Criação da Escola de cegos do Pará	Criação da Classe Especial	- Ampliação das classes especiais na capital e no interior do estado - Criação de recursos financeiros - Ampliação das políticas às PcDs	- Ação continua de avaliação - Atendimento e inclusão profissional aos alunos com necessidades especiais - Acompanhamento técnico pedagógico as instituições especializadas e celebração e/ou convenio de cooperação técnica - Reunião técnica de integração das ações da COEES com os demais departamentos da SEDUC - Assessoramento técnico pedagógico aos municípios e região metropolitana de Belém - Formação continuada aos professores da SEDUC - Outras atividades	- Ação continua de avaliação - Atendimento e inclusão profissional aos alunos com necessidades especiais - Acompanhamento técnico pedagógico as instituições especializadas e celebração e/ou convenio de cooperação técnica - Reunião técnica de integração das ações da COEES com os demais departamentos da SEDUC - Assessoramento técnico pedagógico aos municípios e região metropolitana de Belém - Formação continuada aos professores da SEDUC - Outras atividades

1955 Início do atendimento para cegos na Escola Profissional do Pará (Lauro Sodré)	-----	-----	-----	-----
1956 Cria o atendimento aos infra dotados (hoje, Deficientes Intelectuais-DI) – Yolanda Martins; e a Fundação Pestalozzi	-----	-----	-----	-----
1960 Ampliação do atendimento aos surdos; Criação do Astério de Campos	-----	-----	-----	-----
1962 Criada Ass. de Pais e Amigos dos Excepcionais-APAE	-----	-----	-----	-----
1965 Escolas de surdos e cegos passam a denominar-se Institutos (Lei nº 3583/65)	-----	-----	-----	-----
1966 Criação da primeira sala de recursos para cegos.	-----	-----	-----	-----

Fonte: Adaptado de documentos do estado do Pará, 2019.

8.2 DADOS EDUCACIONAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DO PARÁ

Segundo levantamentos estatísticos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas–INEP (1998), estimava-se, em 1998, que no Brasil tinha 15 milhões de Pessoas com Necessidades Especiais-PNEEs, cujo número de matrículas se configurava insuficiente para esse contingente, que correspondia a um número de 293.403 alunos em escolas especializadas e em classes especiais a nível nacional.

No estado do Pará o número vai para 12.670, nesse mesmo período, sendo: 58% com problemas mentais; 13,8% com deficiências múltiplas; 12% com problemas de audição; 3,1% de visão; 4,5% com problemas físicos; 2,4% com problemas de conduta e apenas 0,3% com altas habilidades ou superdotados e 5,9% recebiam outro tipo de atendimento.

Tabela 8 - Matrículas de PNEE – Brasil e Pará – 1998/2017

PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS-PNE NO BRASIL EM 1998: 15 MILHÕES			
ANO	NACIONAL	PARÁ	MODALIDADE
1998	293.403	12.670	CLAS.ESP./ED.ESP.
2017	1.066.446	39.274	ENS.REG/ED.ESP.
2017	896.809	38.240	CLASSE COMUM
2017	169.637	434	CLAS.EXCLUSIVAS

Fonte: Dados adaptados do INEP, 2018. Acesso: <http://www.brasil.gov.br>.

Buscou-se fazer uma análise comparativa dos números de alunos matriculados nesse mesmo período no estado do Pará, os quais estão apresentados em um percentual e em uma classificação de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais-PNEEs. Considera-se que as classificações se davam, devido naquele período a Educação Especial ter um público alvo bem ampliado, pois além de atender alunos com deficiência, também eram atendidos alunos com problemas de aprendizagem por não ter a exigência de diagnóstico por laudos médicos.

Desse período até as políticas nacionais de 2008, o sistema de ensino brasileiro se deu em classes especiais e Atendimento Educacional Especializado-AEE se dava em Salas de Apoio Pedagógico Específico-SAPE, ainda assim os números de atendimento são insignificantes. Acredita-se que o atendimento às PcD não dava acesso a todos, o que se atribui a dois motivos primordiais: de um lado a aceitação da família e por outro a negação as matrículas por escolas do ensino regular. A discriminação e o preconceito ainda são muito fortes, porém, naquele período era bem maior. Com isso apresenta-se a seguir o quadro em percentual de atendimento.

Tabela 9 – Número de PNEEs matriculados – Pará – 1998

ALUNOS MATRICULADOS NO ESTADO DO PARÁ EM 1998: 12.670		
CATEGORIA	Nº DE MATRICULADOS	% DE MATRICULADOS
DI	6.960	58%
DMU	1.560	13,3%
PA	1440	12%
DV	372	3.1%
DF	540	4,5%
PC	288	2,4%
SD/HÁ	36	0,3%
OUTROS ATENDIMENTOS	780	5,9%

Fonte: Dados adaptados do INEP, 2018¹⁰². Acesso:<http://www.brasil.gov.br>

Verifica-se que os números citados, na tabela anterior, são bastante insignificantes para aquele momento, pois os alunos da educação especial recebiam atendimento em classes especiais nas escolas. Buscou-se apresentar o número de atendimento por modalidade de ensino dos alunos com necessidades educativas especiais atendidos no estado do Pará até 1998¹⁰³. Nesse mesmo período, conforme tabela a seguir.

Tabela 10 – Alunos com NEE inseridos no ensino regular - Pará – 1998

ALUNOS MATRICULADOS NO ESTADO DO PARÁ EM 1998: 12.670		
MODALIDADE	Nº DE MATRÍCULA	CREC/ATENDIM. PREC % EM MATRÍCULA
Crec/Atend.Precoce	552	4,3%
Pré-escola	2.618	20,5%
Ens. Fundamental	8.083	63,5%
Ens. Médio	266	2,1%
EJA	44	0,34%
Não Especificado	1.167	9,2%

Fonte: Adaptado de MEC/INEP/SEEC, 1998. Acesso:<http://portal.mec.gov.br>

¹⁰²DI - Deficiência Intelectual; DMU – Deficiências Múltiplas; PA – Problemas de Audição; DV – Deficiência Visual; DF – Deficiência Física; PC – Problemas de Conduta; SD/HÁ – Superdotado/ Altas Habilidades

¹⁰³ Não foram inseridos dados atualizados devido não encontrarmos em nossas buscas.

Em comparação aos dados das matrículas de 2017 fornecidos pelo INEP (2018), o número de Pessoa com Necessidades Educacionais Especiais-PNEEs atendidas em 1998 que era de 293.403 alunos a nível nacional, passa para 1.066.446 alunos atendidos tanto em escolas especializadas quanto em classes regulares no ensino comum, sendo 896.809 em classes comum e 169.637 em classes exclusivas.

No estado do Pará, o número de 12.670 em 1998, vai para 39.274 em 2017, sendo 38.240 em classes comuns e 434 em salas exclusivas. Atribui-se a elevação desse número a mudança dos paradigmas educacionais na educação especial que sai da modalidade de integração de deficientes¹⁰⁴ para inclusão¹⁰⁵ que se dá gradativamente a partir de 1998 e se configura como políticas em 2008.

Observamos que, apesar de ter ocorrido uma série de mudanças legais no histórico das PcD, as quais consideramos uma evolução significativa para que as PcD pudessem estar inseridas na escola, no trabalho e na sociedade, mesmo que por meio das cotas legais, ainda assim não consideramos inclusão de fato e de direito, pois inclusão no sentido pleno da palavra conforme exposto na Declaração de Salamanca, requer políticas mais efetivas e coerentes com as necessidades da sociedade e em especial as PcD.

Consideramos inclusão plena, as ações do Poder Público, das empresas e da sociedade que promovam superação das barreiras atitudinais, educacionais, sociais e no trabalho, ou seja, tudo o que promove ao homem satisfação das suas necessidades física, social e emocional. No entanto, a crise do trabalho tem se transformado num grande vilão das causas de depressão na sociedade mundial e em especial brasileira, afetando conseqüentemente as PcD, com objetivo de percebermos que a inclusão social depende também da acessibilidade no mundo do trabalho, abordaremos a seguir a relação trabalho-educação-formação/profissionalização-deficiência.

¹⁰⁴ Aluno estudava em classes especiais ou especializadas e a medida que os professores da Educação Especial acreditavam que o aluno se encontrava preparado para ser integrados nas classes comuns, com acompanhamento do professor especializado.

¹⁰⁵ Alunos são matriculados desde a educação infantil em classes comum e recebem no contra turno o AEE em sala de recursos multifuncionais com professores especializados, é dever da família matricular o aluno no ensino regular na primeira matrícula e no contra turno na segunda matrícula no AEE da escola em que ela julgar mais viável para o seu filho.

8.2.1 Relação Trabalho, Educação, Profissionalização e Deficiência

Constatamos ações pontuais e com poucos impactos na vida das PcD, principalmente quando o fator se chama “Inclusão no Trabalho”, pois, como podemos observar nas estatísticas apresentadas anteriormente, as cotas de inclusão no trabalho, estão diretamente relacionadas ao número de vagas oferecidas pelas empresas e instituições públicas, ao tratarmos do fator empregabilidade/desemprego, automaticamente afeta as PcD, visto que as cotas são retiradas do número total de empregados em empresas privadas.

Bianchetti e Correia (p. 31, 2011), ainda que favoráveis aos direitos a empregabilidade das PcD, afirmam que a empregabilidade ao diferenciar do emprego geral por uma lei que garante vagas a essa categoria de trabalhadores, além de garantir a empregabilidade por meio das cotas, dá as PcD o acesso ao trabalho sem exigências de escolarização.

Segundo Cimar Azevedo¹⁰⁶, coordenador do trabalho e do rendimento do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE ao advertir que existe ainda uma situação praticamente idêntica ao setor comercial na administração pública, o que ele chama de sazonalidade¹⁰⁷, representada principalmente pelas prefeituras que contratam servidores temporários e os demitem no início do ano, o IBGE mostra uma estatística de um contingente de 32,9 milhões de empregados com carteira assinada nas empresas privadas ficou estável no último trimestre de 2018, enquanto que a categoria dos empregados desse mesmo setor sem carteira de trabalho assinada registrou perda de 365 mil postos de trabalho, caindo para 11,1¹⁰⁸ milhões de pessoas, o que impacta diretamente nas cotas que incluem as pessoas com deficiência que dependem de um número total de pessoas sem deficiência no setor formal conforme a lei nº 8213/91, mesmo com esse contingente estabilizado, ainda sobram vagas nas cotas destinadas as pessoas com deficiência conforme o que fora exposto anteriormente.

Os dados do IBGE (29/04/2019) apresentam o número de pessoas da subutilização que foi puxado pela desocupação e pela força de trabalho potencial, que segundo esse órgão cresceu com a soma de 180 mil pessoas que desistiram de procurar emprego, o que chega a um número

¹⁰⁶ Coordenador de trabalho e rendimento do IBGE, fonte: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br>, acesso em: 09/05/2019.

¹⁰⁷O significado do termo não condiz com o dicionário Aurélio, mas encontramos no site de busca o significado mais coerente com o que o representante do IBGE utilizou: é um adjetivo que se refere ao que é temporário, ou seja, que é típico de determinada estação ou época. Que consiste num período de tempo com começo, meio e fim e que costuma regressar após um certo tempo (Significados, disponível em: www.significados.com.br. Acesso em: 10/05/2019.

¹⁰⁸Taxa referente a subutilização da força de trabalho, desocupados, subocupados com menos de 40 horas semanais e os que estão disponíveis para trabalhar, mas não conseguem procurar emprego por motivos diversos (IBGE, 2019).

de 4,8 milhões de desalentados no primeiro trimestre de 2019. Contudo, é importante lembrar que o IBGE não deixou claro se nesse número estão incluídas as pessoas com deficiência.

Ao que diz respeito à profissionalização das PcD percebemos até o momento da pesquisa que esta encontra-se mais focada na teoria do capital humano defendida por Shultz do que na perspectiva do mundo do trabalho focada por Marx, a medida que as exigências das empresas empregadoras adotam exigências ao acesso as vagas por um perfil profissional que exige escolarização e qualificação, quando um número bem expressivo de PcD além de pouca escolaridade, não possuem uma profissão assinada em carteira, pois passam pelo primeiro emprego. Com isso, percebemos que a teoria das contradições apresentadas no materialismo histórico dialético são explícitas a medida em que o exposto na Lei nº 8213/91, não se configura na prática das empresas e ao mesmo tempo, as políticas de formação oferecidas pelo governo do estado do Pará estão direcionadas as exigências do mercado informal e em cotas de cursos profissionalizantes oferecidas na modalidade do Ensino Médio, o que de certa forma atende um número bem reduzido de PcD devido a maioria não possuir o Ensino Fundamental.

Nesse momento, o Brasil enfrenta uma grave crise político-econômica e no trabalho, onde o número de desempregados chega a 12,7%, com 13,4 milhões de pessoas em busca de emprego segundo dados do IBGE de 30 de abril de 2019, que afeta também a política de educação inclusiva no Brasil, demarcada por incertezas e descaminhos a ser seguidos em termos educacionais e acesso ao trabalho de pessoas com deficiência.

A seção seguinte apresenta com mais profundidade as políticas de formação para o trabalho do governo do estado do Pará.

8.3 POLÍTICA DE FORMAÇÃO PARA O TRABALHO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ESTADO DO PARÁ

No decorrer do estudo, identificamos programas e oficinas destinadas ao trabalho informal, em determinadas unidades especializadas, para pessoas com deficiência. Outras ações voltadas ao mercado de trabalho formal foram encontradas em parceria com o sistema “S” como SENAI, SENAC e algumas empresas que realizam formação em serviço conforme assegura a Lei Nº 8213/91.

Constatamos em *locus* que órgãos do estado do Pará como a Secretaria de Assistência Social, Trabalho, Emprego e Renda -SEASTER e a Secretaria de Estado de Educação-SEDUC realizam Educação Especial para o Trabalho por meio do sistema de cotas para deficientes

conforme a legislação vigente. O Decreto Federal N° 3.298/99 regulamenta a Lei N° 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e estipula em seu Art. 37, Inciso 1° e 2° e Artigo 40, reserva de cotas de 5% das vagas de cursos e concursos à pessoas com deficiência.

Detectamos que a SEASTER desenvolve políticas de caráter ampliada, mas ao que diz respeito a geração de trabalho, emprego e renda, esta realiza diretamente cursos voltados para o mercado formal e indiretamente através de convênios firmados com o sistema “S”, mais especificamente com o SENAI e SENAC, além de incluir e acompanhar através do Sistema Nacional de Emprego-SINE tanto as pessoas ditas normais quanto as pessoas com deficiência no mercado de trabalho e recepção ao benefício do seguro desemprego.

Segundo T1, as pessoas com deficiência recebem acompanhamento no trabalho pelo Centro Integrado de Inclusão e Cidadania-CIIC, através de uma equipe técnica especializada formada por assistentes sociais, médicos e profissionais habilitados que desenvolvem junto aos alunos cursos de informática adaptada e outros.

Pela coordenadoria não. Mas assim, os espaços de formação, por exemplo, o CIIC que é um Centro de Integração de Cidadania oferece formação e aí faz a parceria com a COEES para que seja divulgado. Por exemplo, eles têm o curso de informática, aí eles entram em contato com a coordenadoria... “temos tantas vagas para alunos com deficiência”, que lá também tem pessoas que trabalham com pessoas com deficiência. A COEES faz todo o apoio. Então todas essas formações que têm tido, a COEES tem sido o que coordena mesmo, o que orienta. Mas assim, exatamente pela COEES... porque assim, a COEES faz o assessoramento, então, por exemplo, a escola aqui pode criar um projeto de formação e pedir o apoio da COEES, né? Que é a instância maior, para que ele seja expandido. Então existe muita parceria, então tem muito programa de formação para esses alunos. Agora assim, o quê que eu lamento? Quando os espaços, por exemplo, Sesc, Senai, Senac oferece, são poucas vagas. É um número reduzido (T1, 2018).

Ao que diz respeito a formação e profissionalização oferecidos pela SEDUC, mais especificamente à Coordenadoria de Educação Profissional-COEP, tivemos acesso aos editais dos cursos técnicos profissionalizantes vinculados diretamente as Escolas de Ensino Técnico do Estado do Pará-EETEPAs, que ofertaram em 2016, cursos técnicos de nível médio na modalidade subsequente (2.920 vagas), 73 cursos técnicos na modalidade subsequente; 3780 vagas para o técnico de nível médio na modalidade integrado a educação profissional para 95 cursos e 920 vagas para 23 cursos, na modalidade ensino médio integrado a educação profissional de jovens e adultos-PROEJA. (EDITAL/SEDUC/COEP N° 001, 002 e 003/2016).

Dentre os cursos estão: técnico em marketing, secretariado, edificações, eletrônica, eletrotécnica, mecânica, segurança do trabalho, administração, informática, logística,

alimentação escolar, biblioteca escolar, multimeios didáticos, secretaria escolar, enfermagem, nutrição e dietética, podologia, vigilância em saúde, designe em interiores, hospedagem, agroindústria, florestas, agropecuária, manutenção e suporte em informática e meio ambiente. (EDITAL/SEDUC/COEP N° 001, 002 e 003/2016).

As três escolas especializadas da SEDUC, foi constatado que essas possuem oficinas voltadas para o trabalho informal de forma muito precária e que precisam de materiais específicos para o desenvolvimento das oficinas, ainda assim, conseguem desenvolver com esforços da própria equipe da escola oficinas de panificação, jardinagem e artesanato, essas escolas especializadas conseguem manter convenio com o SENAI e SENAC e acompanhamento no mercado de trabalho aos alunos que estão incluídos no trabalho formal (SEDUC, PPP, 2017).

Os sujeitos informaram que as empresas têm procurado deficientes para incluir nas atividades de comercio, em especial as redes de supermercado, porém os alunos almejam outras funções e em alguns casos chegam a recusar as vagas oferecidas, isso prova que os alunos com deficiência necessitam de programas de formação não somente para o ensino médio, mas também para o ensino fundamental, onde se encontra a maior demanda da Educação Especial.

Os fatos comprovados por autores como Antunes (2010), Frigotto (2010) e outros que teorizam a respeito do capital humano cujo mercado de trabalho exige mais escolaridade e qualificação profissional, ao passo que a maioria das PcD possuem o ensino fundamental e a grande dificuldade em preencher as cotas de 5% nos cursos profissionalizantes de nível médio oferecidas nas escolas de educação profissional como as EETEPAs é a baixa escolaridade dos alunos. Assim, uma das problemáticas para o acesso e permanência dos alunos com deficiência nos cursos das EETEPAS e do sistema “S” e formação continuada das empresas é o fato desses não conseguirem ler os materiais apresentados nos cursos por não ser alfabetizados, dificultando sua formação.

Num primeiro momento na pesquisa exploratória, os informantes afirmaram que o Governo do Estado do Pará não possuía programa de formação para o trabalho institucionalizado, mas, devido encontramos nas unidades especializadas da rede estadual, profissionais lotados para o atendimento em oficinas de formação para o trabalho como: jardinagem, panificação e artesanato, além de espaço físico com equipamentos necessários a educação para o trabalho às pessoas com deficiência, insistimos no objeto de estudo que nos permitiu identificar, projetos de formação como parte do programa de orientação profissional e acompanhamento no mercado de trabalho.

Identificamos que as políticas de formação e qualificação profissional oferecidas pelo Governo do Estado do Pará estão implementadas através de escolas técnicas profissionalizantes, porém, não há programa específico para deficientes, a SEDUC obedece às leis e diretrizes da inclusão educacional, esta oferece vagas às escolas de educação profissional, conforme estabelecido pelo Decreto federal Nº 3298/99, o que vem dificultar a permanência deste alunado nos programas oferecidos, visto que em alguns casos há dificuldades em se manter o profissional especializado nas EETEPAS e no SENAI/SENAC para o Atendimento Educacional Especializado-AEE. Além disso, os professores do ensino regular, em sua maioria, não se sentem preparados para realizar as devidas adaptações sem o auxílio do AEE.

8.3.1 Acessibilidade Educacional para PcD/Formação para o Trabalho

Ao abordar formação para o trabalho de Pessoas com Deficiência, faz-se necessário falar de educação básica, pois a educação especial percorre toda a educação básica e o ensino superior, nesse sentido, não concebemos formação para o trabalho desvinculada da educação formal. Com isso, apresentaremos a seguir o formato do sistema educacional brasileiro, que demonstra a transversalidade da educação especial, com o objetivo de confirmar através das políticas para PcD firmadas em 2008 através do Ministério da Educação-MEC, pois a educação das PcD é possível desde que haja o suporte pedagógico por meio do Atendimento Educacional Especializado-AEE adequados as necessidades educacionais de cada deficiência.

É perceptível que nessa cadeia transversal educacional em que se encontra a modalidade da educação especial, quando as políticas educacionais são reduzidas e/ou ineficientes para a educação básica, automaticamente a educação especial sofre os impactos, pois essa depende das cotas para inclusão sejam elas educacionais ou no trabalho.

No Brasil, a lei de cotas por favorecer aos readaptados, faz com que a maioria das empresas ocupe vagas com funcionários já existentes, que se tornaram deficientes por acidentes de trabalho. De certa forma a grande maioria das empresas sonégam vagas para as PcD, não apresentando acesso, conforme exposto nos dados seguintes, fornecidos pelo Ministério do Trabalho e Emprego-MTE.

Outro fator importante expresso no quadro a seguir, é que apesar dos dados da RAIS apresentarem as empresas públicas como empregadoras¹⁰⁹, a lei que estabelece as cotas para a

¹⁰⁹Conforme artigo 37º, inciso VIII da Constituição Federal do Brasil de 1988, Decreto nº3298/1999, Decreto nº 5296/2004 e Lei nº 8112/1990, a Lei 8213/91 que favorece as cotas para o mercado formal, não cabe as empresas

inclusão no trabalho no setor público é a Lei nº 8112/1990, que em seu artigo 5º, § 2º, estabelece um percentual de 5% a 20% de reservas das vagas em concursos públicos ou processo seletivo, por esse motivo acreditamos que o espaço destinado nos dados da RAIS destinados as empresas públicas não foram analisados de acordo com as cotas apresentadas, pois entendemos que o foco maior fora a ocupação das cotas pela Lei 8213/91 que estabelece as cotas de inclusão no trabalho formal, ou seja, a Lei 8213/91 é a lei da previdência social, enquanto que a Lei 8112/1990 é a lei do Regime Jurídico Único-RJU dos servidores públicos.

Tabela 11 - Inclusão no trabalho de PcD – Pará - 2016

MINISTÉRIO DO TRABALHO SECRETARIA DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE EMPREGO DEPARTAMENTO DE EMPREGO E RENDA COORDENAÇÃO-GERAL DE CADASTROS, IDENTIFICAÇÃO PROFISSIONAL E ESTUDOS								
RAIS 2016 - Resultado PA								
	Empresas com 100 a 200 empregados	Total de vínculos	Número de trabalhadores com deficiência (declarados)	N.º de trab. Com defic. (aplicado o percentual legal)	Diferença para alcançar a cota legal	Proporção de cumprimento da Lei	n.º de emp. agregadas por CNPJ	n.º Estabelecimentos
1	Ad. Pública	4.644	18	-	-	-	32	32
2	EP e SocEM ¹¹⁰	302	2	6	4	33,11%	02	2
3	Demais Em ^{**111}	45.631	601	913	312	65,85%	1042	1.042
Empresas com 201 a 500 empregados								
1	Ad. Pública	22.277	12	-	-	-	70	70
2	EP e SocEM	552	0	17	17	0,00%	02	2
3	Demais Em	54.098	985	1.623	638	60,69%	897	97
Empresas com 501 a 1.000 empregados								
1	Ad. Pública	44.392	72	-	-	-	61	61
2	EP e SocEM	985	0	39	39	0,00%	01	1
3	Demais Em	38.398	988	1.536	548	64,33%	257	7
Empresas com mais de 1.001 empregados								
1	Ad. Pública	276.931	306	-	-	-	89	100
2	EP e SocEM	6.434	103	322	219	32,02%	03	276
3	Demais Em	109.339	2.906	5.467	2.561	53,16%	47	1.178
Total 1			408					
Total Geral		603.983	5.993	-	-		868	3.918

públicas, visto que o percentual das cotas para o setor público é de no mínimo 5% e no máximo 20% das reservas das vagas.

¹¹⁰EP e SocEM = Empresa Pública e Sociedade de Economia Mista

¹¹¹ Demais tipos de natureza jurídica

Total 2+3	255.739	5.585	9.922	4.337	56,29%	617	3.655
Total 2		105	384	279	27,37%	08	281
Total 3		5.480	9.538	4.058	57,45%	609	3.374

Fonte: RAIS - CGCIPE/DER/SPPE/MTB

Ad. Pública = Administração Pública

Para melhor compreensão e análise do quadro anterior, apresentaremos a seguir um quadro síntese dos dados da Relação Anual de Informações Sociais-RAIS, cujo mesmo aponta o percentual de deficientes inclusos na cota exigida pela lei nº 8213/91 nas empresas, com referência de 2% a 5%, no ano de 2016, no estado do Pará. Para que se chegasse a essa análise foi necessário somar os valores por percentual das cotas que se chegou no seguinte resultado:

Tabela 12 - Síntese da Rais-2016 no estado do Pará conforme Lei Nº 8213/91

EMPREGADOS DE 100 A 1001/2% A5%	TOTAL DE VINCULOS	Nº DE TRAB. COM DEF. DECLARADA	Nº TRAB. COM DEF. APLICADO % LEGAL	DIFERENÇA P/ALCANÇAR COTA LEGAL	PROPORÇÃO DE CUMPRIMENTO DA LEI
Ad. Pública	348.244	404	-----	-----	-----
Ep. E soc. EM	1.845.434	105	384	279	65,13%
Demais empr.	247.466	2.576.906	9.539	1.500.561	244.03%
TOTAL	597.555.434	511.576.906	393.539	280.500.561	309.16%

Fonte: Adaptado da RAIS-PA, 2018.

A análise dos resultados referentes às empresas que pertencem a empresas públicas e sociedade de economia mista evidencia que o percentual de inclusão no trabalho, conforme a Lei nº 8213/91, é bem inferior que as demais empresas privadas, conseqüentemente por serem ligadas a administração pública indireta, na maioria das vezes, não recebem multas do ministério do trabalho, enquanto que as privadas recebem notificação e respondem diretamente ao ministério do trabalho e são fiscalizadas pelas delegacias regionais do trabalho. Mesmo com todas as exigências do MTE, as empresas incluíram em 2016, um percentual de 309,16% de PcD no mercado de trabalho, o que não significa dizer que as que cumpriram a lei estão sendo generosas com as PcD.

Bianchetti (2011), ao analisar as cotas afirma que, os deficientes são bem mais lucrativos para as empresas que essas para com eles, visto que ao incluir deficientes nas cotas, essas ganham uma série de incentivos fiscais.

Outro dado interessante apresentado pela RAIS é que a diferença em números para alcançar a cota legal ainda é bem significativa, tanto em empresas de economia mista quanto em empresas de iniciativa privada, que tem o foco específico para as empresas privadas, cujo número é bem mais elevado.

Em relação ao aluno com deficiência, o estado do Pará apresenta propostas de formação para o trabalho em setores públicos ligados tanto a secretaria do Estado de Educação-SEDUC, quanto a secretaria de ação social e na secretaria de emprego e renda, porém, as políticas estão muito setorializadas e pontuais com formação específica em cursos de carga horária que variam de 20 até 100h e a maioria deles em acordos de cooperação técnica entre o governo federal e estadual voltados para o mercado formal e informal. Os programas de formação em escolas especializadas para PcD da SEDUC estão completamente voltados para o mercado informal, sendo encaminhados ao setor privado como sistema “S”¹¹² e demais parceria do governo para os cursos voltados diretamente para o mercado formal, devido a ineficiência do poder público do estado em manter equipamentos de tecnologias específicas para área industrial

8.4 A FORMAÇÃO PARA O TRABALHO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA POLÍTICA DE INCLUSÃO NO ESTADO DO PARÁ

As políticas de formação para o trabalho das PcD, aparecem nas falas dos sujeitos que a denominam em dados momentos como Programa e em outros momentos como projeto de formação para o trabalho, o interessante é que identificamos o objeto pautado na pedagogia das competências fundamentada na teoria de Phillipe Perrenoud¹¹³, na qual são trabalhadas as competências e habilidades para que possam ser desenvolvidas no ambiente de trabalho.

Não concordamos com determinados pontos dessa teoria, por fazer parte do modo de produção taylorista- fordista, por este ser característico e servir de base de formação de trabalhadores ao “utilitarismo e o conformismo”, conforme expresso por Araujo (2014, p 32) e devido nos encontrarmos no modo de produção toyotista. Porém, essa tem sido a alternativa proposta aos trabalhadores com deficiência, que possuem menos escolaridade em conseguir acompanhar a revolução técnico-científica causada pelo último modelo exposto. Comprendemos que os professores-gestores e sujeitos do estudo, apesar de diversificar as ações e modificar as metodologias e métodos de ensino, visando atender esse público e obter

¹¹² SENAI e SENAC.

¹¹³ PERRENOUD, Phillipe et al. 10 novas competências para ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 2000

resultados satisfatório, têm buscado ações que promovam acesso e permanência das PcD no mercado de trabalho, assim, buscamos trazer os resultados do programa de formação e orientação profissional como ponto de confirmação e localização das políticas públicas do governo do Pará.

É importante destacar que esse público da unidade estudada (DI), possui particularidades e dificuldades próprias da deficiência e que precisam de apoio dos profissionais do AEE constantemente para progressão em sua vida pessoal, educacional e laboral. Portanto, a unidade em estudo, necessita de uma rede de apoio que vai além do governo do estado conforme exposto na seção seguinte.

8.4.1 Programa de formação para o trabalho

No decorrer do estudo como já informado na seção metodológica, cuja trajetória da pesquisa nos trouxe diversos resultados que localizaram o programa de formação do governo do Pará, diante as entrevistas, os sujeitos informaram não existir Programa de formação para pessoas com deficiência do governo do estado e sim parcerias, com o Sistema S, o Centro Integrado de Inclusão e Cidadania-CIIC, a UFRA, IFPA, UEPA, SEBRAE, SESI, SENAI, SESC e cursos do Pronatec.

O que temos é sistema de parceria com o sistema “S”, orientação e acompanhamento (T2)
Sistema de parceria com o sistema “S” (T3)
Parceria com o Centro Integrado de Inclusão e Cidadania-CIIC (T1)
Parcerias com a UFRA, IFPA, UEPA, SEBRAE, SESI, SENAI, SESC e cursos do Pronatec. (PG1, PG2 e PG3)

A Gestora 5 afirmou que o Programa de formação e assessoramento visa “mais dar orientação e encaminhamento ao mercado de trabalho” e a Gestora 4 “intermediação e monitoramento no mercado de trabalho”.

Está claro nas falas dos sujeitos gestores em seções anteriores que o papel da coordenadoria da educação especial é mais dar assessoramento e monitoramento que desenvolver projetos ou programas de formação para o trabalho. Ainda assim, quando o governo federal traz projeto para se desenvolver com esse público a coordenadoria disponibiliza os técnicos e especialistas em educação para encaminhamento das ações.

Desta forma, conforme a fala dos sujeitos, a formação para o trabalho no governo do Pará se faz presente não como um Programa direcionado às escolas públicas, e sim por meio da

parceria público-privado, com instituições de filantropia como a APAE, Pestalozzi, CIEES, e Felipe Smaldone, o sistema “S” entre os quais, o SENAI, SENAC, SESC e SEBRAE e o Centro de Inclusão e Cidadania-CIIC ligado à secretaria de assistência social do estado.

O Gestor 5 informa que o apoio à educação especial envolve várias instituições e ações educacionais:

A COEES, ela é formada por quem? Por unidades especializadas que tem tanto em Belém como em outros municípios; temos também as conveniadas como eu falei do CIEES, tem outras que é a APAE, Felipe Smaldone, que são as conveniadas especializadas que tem também convênios com a SEDUC, com atendimento especializado; temos também os núcleos especializados que é o núcleo de autismo e de altas habilidades; e tem os centros especializados, que é o CAS e os CAPES, que eles têm tanto aqui em Belém o CAPES e em Santarém. E tudo isso é para dar o apoio da educação especial (G5).

Observamos que a COEES até o ano de 2018, quando foi feita a coleta de dados, se caracteriza mais como uma coordenadoria de apoio, acompanhamento, monitoramento e assessoramento à educação especial e às escolas da educação inclusiva, atendimento educacional especializado, sistema de parceria, monitoramento e execução de cursos de formação para profissionais da educação inclusiva e do atendimento educacional especializado, escola acessível, BPC na escola e sala de recursos multifuncionais. A tarefa de profissionalização de PcD é das unidades especializadas e sistemas de parcerias, conforme exposto por T1:

Os espaços de formação, por exemplo, o CIIC que é um Centro de Integração de Cidadania oferece formação e faz a parceria com a COEES para que seja divulgado. Por exemplo, eles têm o curso de informática, aí eles entram em contato com a coordenadoria... “temos tantas vagas para alunos com deficiência”, que lá também tem pessoas que trabalham com pessoas com deficiência. A COEES faz todo o apoio. Então todas essas formações que têm tido, a COEES tem sido o que coordena mesmo, o que orienta. Mas assim, exatamente pela COEES... porque assim, a COEES faz o assessoramento, então, por exemplo, a escola aqui pode criar um projeto de formação e pedir o apoio da COEES, né? Que é a instância maior, para que ele seja expandido. Então existe muita parceria, então tem muito programa de formação para esses alunos (T1).

Ainda que identificado na fala dos sujeitos a existência de ações integradas do governo do Pará, em termos de formação para o trabalho, essa se apresenta como insuficiente para a demanda do estado, visto que a coordenadoria precisa atender os 144 municípios que compõem a federação. Além disso, esta formação não consegue alcançar a demanda que compõe a capital do estado, necessitando do sistema de parceria das instituições localizadas na capital e de programas de formação em sistema de cooperação técnica entre governo federal e os estados

nos programas como o PRONATEC e outros que dispõem de vagas para PcD. Em relação ao interior do estado, os municípios dependem diretamente das instituições filantrópicas como APAEs e outras escolas especializadas. Destacamos, ainda, que nem todos os municípios dispõem de APAEs ou fundações que oferecem atendimento à esse público, deixando-os sem assistência no quesito profissionalização e formação para o trabalho.

No que diz respeito à conceituação de políticas públicas Vieira afirma que:

a expressão Política Educacional pode assumir significados diversos. Quando usada com letras maiúsculas, refere-se ao setor da Ciência Política que estuda as iniciativas do Poder Público em educação[...] As ações governamentais costumam ser denominadas de políticas públicas[...] As políticas educacionais (com minúscula), portanto são uma dimensão das políticas sociais, logo políticas educacionais referem-se a ideias e ações no âmbito do Poder Público, “políticas públicas é o governo em ação”.[...] as políticas de educação, podem se manifestar em qualquer nível e não apenas no âmbito do governo central (VIEIRA, 2009, p. 21-24).

Logo, os termos políticas educacionais e políticas públicas serão encontrados no decorrer do texto com significados diversos, mas a ação do Poder Público que são as políticas de formação e profissionalização serão encontradas com letra minúscula por ser uma ação específica do governo do Pará e quando numa dimensão maior e ramificação das Ciências Sociais será apresentada com letra maiúscula.

8.4.2 Público da Educação Especial atendido no Programa de Formação para o trabalho

Os sujeitos foram unânimes em afirmar que o público alvo são os deficientes intelectuais-DI e deficiências múltiplas-DMU associadas com a deficiência intelectual, cujo atendimento se dá em caráter semanal, quinzenal e mensal, conforme a necessidade dessas pessoas incluídas no mercado de trabalho.

O acompanhamento a esse alunado é oferecido com uma média de 20 deficientes para cada profissional e a formação e orientação são oferecidas em oficinas de jardinagem, orientação profissional, panificação e autonomia. Esse programa é exclusivo de alunos inseridos no mercado de trabalho.

As falas dos sujeitos apresentam posições pedagógicas assistencialistas, que partem da preocupação dos profissionais da unidade em estudo em dar assistência àqueles que sobrevivem sob a miséria causada pelo desemprego nas famílias e que buscam alternativas de sobrevivência.

Nesse sentido, os profissionais pertencentes à Unidade e em especial ao Programa, demonstram sérias preocupações com esse público que está vulnerável a marginalidade, buscando no próprio programa sobrevivência àqueles que não conseguem se enquadrar nos perfis apresentados pelas empresas empregadoras do mercado formal, a informalidade por meio de produção e venda de produtos artesanais e jardinagem.

Com a venda dos produtos são comprados materiais básicos para funcionamento das oficinas. Na imagem a seguir, são apresentados alguns produtos produzidos nas oficinas e postos à venda.

Figura 11 – Oficinas produtivas e seus produtos



Fonte: Benjamin, 2019.

As oficinas de produção em artesanato como demonstrado na figura 11, é uma das habilidades desenvolvidas no setor de profissionalização da unidade, as peças confeccionadas são vendidas num valor simbólico de forma que a renda é investida na compra de recursos para confecção de novos produtos.

A participação dos pais nas oficinas produtivas é um dos pontos positivos apresentados pelos sujeitos, às oficinas de paisagismo tem servido ao mercado formal e informal, o que tem motivado os pais e alunos do Programa a se fazerem mais frequentes. Porém, contraditoriamente, o processo de escolarização fica secundarizado, sendo focado mais a formação para o mercado informal e manual.

As contradições se fazem também presentes, a partir do momento que o mercado de trabalho exige mão de obra qualificada e com a presença de altas tecnologias, cujo trabalhador com deficiência e em especial o DI encontra-se excluído desse processo devido sua baixa escolaridade de gerir atividades que exigem cada vez mais mão de obra qualificada.

Nosella (2012, p. 54-58) ao se referir a trabalho e educação no Brasil de hoje, apresenta a situação do trabalhador brasileiro como catastrófica, na medida em que esse necessita seguir as lógicas produtivas do capitalismo avançado, o que ao nosso ver, torna violento as PcDI a partir do momento que esses apresentam sérias limitações intelectuais.

Nosella (2012, p. 55) se refere à lógica da produção capitalista como imperialismo, quando esse “não precisa produzir mais, não precisa de novos mercados, só pretende lucrar mais, concentrar mais e segurar com as armas e a violência política os mercados já existentes”. Por isso, destaca a necessidade de “um trabalho criativo, político, concreto, solidário, [que] demanda, a nível educacional, pedagogias criativas, não autoritárias e concretas”. O autor nos faz refletir a ideia de que as “propostas pedagógicas não podem ir a reboque do imperialismo e sim resistir a ele, pois, do que o imperialismo precisa não será solicitado à escola; e o que o imperialismo destrói, a escola não recupera”.

Nosella (2012, p. 55) critica a visão assistencialista do mercado de trabalho, afirmando que concepções pedagógicas

enveredam diretamente pelo lado assistencialista homogeneizando indiscriminadamente qualquer tipo de atividade que sirva para a sobrevivência da categoria de “trabalho”, inventam cursos para cabelereiros e manicures, para vendedores de quinquilharias ou para artesanatos caseiros. Até para engraxates existem cursos! Erroneamente, pensam que a criança ou o adulto que vende pentes ou cintos nas praças das nossas cidades estão “trabalhando” assim como está trabalhando um operário numa grande fábrica multinacional ou um funcionário de um grande supermercado.

Assim, faz-se necessário o fortalecimento de um projeto contra hegemônico aos moldes do ensino profissionalizante integrado, que venha atender as necessidades pessoais e sociais dos trabalhadores com deficiência. Araújo (2014) refere-se ao ensino integrado como:

Um projeto de ensino integrado, compreendido em sua natureza política, como um projeto de educação contra-hegemônico, deve orientar-se para a afirmação da identidade da classe trabalhadora e para a construção de uma sociedade democrática, visto que sua ação educacional também repercute, positivamente ou negativamente, sobre a sociedade, em relação aos processos de exercício de poder. No âmbito do capitalismo, as ações pedagógicas devem estar articuladas a um projeto de desenvolvimento social que promova a distribuição do poder político e das riquezas produzidas. Sob essa perspectiva, o projeto de ensino integrado deve se orientar pela necessidade de valorização do interesse coletivo e não individual, de modo a fortalecer as ações que promovam o indivíduo trabalhador, a solidariedade humana e não a competitividade interindivíduos (ARAÚJO, 2014, p. 51-52).

Na lógica do ensino integrado, percebe-se a necessidade de união das forças que envolvem os sujeitos DI, por meio da associação, onde a solidariedade possa se fazer presente

frequentemente não somente com os professores do Programa, mas por todos que compõem a instituição, a família e a sociedade, visto que essa categoria de deficientes necessita de apoio de todos para garantia dos direitos coletivos e individuais.

8.4.3 Acompanhamentos da Equipe COEES/DEES e das Unidades Especializadas no Mercado de Trabalho

Os sujeitos foram unânimes ao dizer que é necessário o acompanhamento da COEES e das unidades especializadas as PcD no mercado de trabalho, pois esses trabalhadores encontram-se em diversos momentos com dificuldades em lidar com situações cotidianas que se dão no mercado de trabalho. O que para as pessoas não deficientes é uma coisa normal, para o DI é uma questão extraordinária.

Assim, o acompanhamento se dá pela COEES conforme são acionados pelas empresas empregadoras. Na Unidade Especializada o acompanhamento acontece semanal, quinzenal ou mensal conforme a necessidade da PcD, que vai desde a cooptação de vagas no mercado de trabalho até assinatura do ponto. Envolve o acompanhamento às rotinas do trabalho, em cursos de curta duração, suporte pedagógico aos cursos profissionalizantes oferecidos pelo sistema “S”, orientação profissional e outros.

É importante destacar que o acompanhamento aos trabalhadores com deficiência no mercado de trabalho é necessário, pois o nível de escolaridade para compreensão do processo de produção capitalista é mínimo e em alguns casos nulos, assim como sua função e desempenho das atividades laborais, exigem presença de outro profissional que os conduzam nas tarefas empresariais, de acordo com a fala dos sujeitos as atividades educativas se fazem através do currículo funcional devido essas pessoas serem analfabetas. Desta forma, a educação formal e informal desses trabalhadores deve ser constante para garantir o acesso e permanência desses no mercado de trabalho.

Arruda (2012, p. 96-97) ao falar da nova relação trabalho-educação, afirma que “para existir uma relação interativa e fértil entre trabalho e educação, é indispensável superar a noção de que a educação tem um objeto em si mesma e, portanto, subordina o trabalho enquanto outro polo da relação”, mesmo que essa relação trabalho e educação de pessoas com deficiência seja para alguns desperdiçada pela forma de ver a PcD. O programa de orientação profissional da unidade em estudo, trabalha numa perspectiva que se aproxima a proposta de Arruda, assim podemos constatar nas falas dos sujeitos professores do programa:

[...] nosso aluno passa por um programa que é chamado orientação profissional, que ele é encaminhado para uma sala onde ele recebe as noções básicas sobre o mercado, passando por uma noção de deslocamento, de independência, noções de tempo, noções de salário, décimo terceiro, noções de hierarquia, noções de férias. E, além desses elementos, nós percebemos que eles precisam de um suporte permanente para que possa lidar com essas mudanças que podem ocorrer(PG2)

[...] a jardinagem, nós temos uma boa quantidade de alunos que eles têm muito interesse de aprender, sabem podar muito bem. Eles sabem fazer a manutenção de um jardim muito bem. E daqui já saiu aluno para trabalhar em jardim na pousada Centauros e ele faz uns arranjos muito bonitos, ele trata das plantas do jardim de lá, faz arranjos para os quartos... muito bonito! Porque ele aprendeu aqui. A gente trouxe cursos para que eles aprendessem a fazer arranjos para a manutenção de jardim, poda. Então a gente percebe que os alunos sabem bem(PG3).

Nós tínhamos também alunos lá na Assembleia Paraense que ele tinha folga, mas ele nunca sabia... a Assembleia coloca um quadro lá na frente com os dias de folga, e ele aparecia porque ele não sabia ler. Aí o quê que a gente fez? [...] No dia da folga dele colocar cor verde, nos dias de trabalho cor amarela. Resolveu o problema! Entendeu? E aí a gente... essa questão, a gente consegue apoiar e manter aquele aluno no mercado de trabalho(PG3).

Essa relação além de garantir a permanência do trabalhador com deficiência no mercado de trabalho traz satisfação humana ao trabalhador deficiente e ao professor que o acompanha em suas atividades laborais, é o que percebemos na fala dos sujeitos da pesquisa ao se emocionarem com os resultados dessas pessoas que em alguns casos já estavam prestes a perder a vaga por não corresponder às atividades laborais exigidas pela empresa.

Arruda enfatiza ainda que “a educação não tem um sentido em si, é educação para. Sua finalidade, portanto, está fora dela e só é possível identificar esta finalidade em contextos históricos-sociais específicos” como é o caso da relação da educação em si para a relação de produção das PcD no mercado de trabalho.

Na educação para o trabalho dos DI, a relação com o mercado de trabalho é vista pelas dificuldades que tiveram ao longo período de suas vidas, seja na educação especializada ou na educação geral com outros “educação inclusiva” em serem escolarizadas e alfabetizadas devido as necessidades específicas da deficiência diagnosticada, com isso, a alternativa encontrada pelos profissionais especializados na área, foi em realizar a relação trabalho-educação partindo do labor para as atividades educacionais através do currículo funcional.

Arruda (ibidem, 98-101), ao se referir a educação de trabalhadores na Nicarágua, enfatiza que o desafio de articular não mecânica e diletantemente o trabalho com a educação nas escolas infantis, trata-se de que a atividade predominante das crianças até a adolescência é o estudo, trata-se de extrair da vida real da criança e dos seus diversos mundos (família, amigos, comunidade, fantasias e outros) os currículos e programas de estudo, no qual o trata como processo complexo de ensino-aprendizagem que visa acima de tudo capacitar os estudantes,

desde a infância, para se auto educarem e pensarem e agirem com autonomia e assim, descobrirem e construir o novo conhecimento, o que o autor chama de desafio de articular dialeticamente a prática com a teoria, o fazer com o saber, o agir com o pensar, o que coadunamos com Arruda no sentido de chamar a isso de condição indispensável para a formação de sujeitos autônomos, eficientes e criativos.

No caso da educação para trabalhadores, o desafio é diferente, pois esses já se encontram no mercado de trabalho e precisam de formação específica para sua permanência, o que Arruda chama de desafio de integrar o trabalho com a educação dos jovens e adultos é o contrário das crianças, pois supostamente a principal atividade existencial é o trabalho, pois para que se tenha um resultado mais eficiente, ou se desenvolve atividades num sistema flexível e permanente de educação que tenha como finalidade as próprias atividades produtivas dos educandos, ou se recairá inevitavelmente na exclusão, no academicismo e no elitismo.

Enfim, o autor nos chama atenção para as atividades práticas e pedagógicas desenvolvidas ao estudante trabalhador e nos mostra que o grande desafio está em unir a educação ao trabalho de tal modo que o processo educativo, enquanto gerador de sujeitos, esteja situado no coração de um sistema produtivo humanizado.

Apesar de os professores especializados do Programa em estudo terem consciência desta necessidade, o sistema de formação implantado no governo do estado do Pará, mantém a lógica de formação manual e funcional para o mercado de trabalho.

Assim, a unidade especializada em estudo apresenta ações de orientação e acompanhamento no mercado de trabalho por meio de orientação profissional, assessoria e orientações conforme currículo funcional. É visto como importante o acesso ao trabalhador com deficiência à educação, pois as unidades especializadas através da COEES/SEDUC, devem garantir às PcD o direito a escolarização básica e cabe aos profissionais em educação que acompanham esse processo educativo em adequar os conteúdos por meio de adaptações curriculares que promovam a essas pessoas o acesso a um currículo que favoreça sua acessibilidade e permanência no mercado de trabalho.

Ao se referir ao direito do trabalhador à educação, Arroyo (2012, p. 105-123) nos mostra a história de luta dos operários camponeses pela instrução, a educação, o saber e a cultura nos países ditos desenvolvidos e, também na nossa história, pois conforme o autor, se nos países desenvolvidos o direito à instrução deixou de ser uma proposta para ser uma realidade, entre nós a garantia do direito do povo à instrução e à educação ainda tem de ser defendida com a ênfase que merece.

Ao se referir a educação como direito do trabalhador, o autor defende a ideia de que a educação não se esgota na escola e que essa deve ser integrada ao direito do povo à instrução no direito mais total à educação, pois julga que defender o direito dos trabalhadores à educação é uma proposta mais radical do que apenas defender escola para todos. Contudo, vale destacar que para a garantia do direito a educação dos trabalhadores deficientes matriculados na unidade em estudo, foi necessário criar uma associação que viesse a lutar na contra hegemonia para garantia do ensino especializado nessa instituição.

A associação criada na unidade com a finalidade de defender os direitos daqueles que necessitam de atendimento especializado, demonstra em suas ações, expostas no PPP da unidade, conscientização de que a escolaridade específica a essas pessoas se faz necessária no momento em que as leis se mostram favoráveis a ocupação das cotas destinadas às PcDs no mercado de trabalho.

Nesse sentido, corrobora-se a fala de Arroyo ao dizer que a escolarização elementar passou a ser uma entre outras precondições para sobreviver na lógica da sociedade capitalista, pois para este autor, o povo é obrigado a trabalhar para sobreviver e tem que lutar pelos instrumentos que o levem e conduzam até o trabalho e a escola é um desses instrumentos. Nossa concepção a esse respeito é de que a educação para o trabalho das PcD deve ser compatível as necessidades desses trabalhadores, no sentido de promover tanto a inserção e permanência no mercado de trabalho como a satisfação do trabalhador com deficiência em perceber o modo de produção capitalista e através da educação buscar se inserir no mundo do trabalho.

8.4.5 Encaminhamento do aluno com deficiência para a educação profissional e a questão da terminalidade

Mesmo com a legislação brasileira tratando da terminalidade como continuidade de estudos na educação para o trabalho, percebemos que não há um documento orientador da SEDUC ou normativas do Conselho Estadual de Educação que cuide desse assunto, com a finalidade de diagnosticar o entendimento dos sujeitos a respeito da terminalidade específica para pessoas com deficiência. Perguntamos a eles: Como deveria se dá a terminalidade específica aos deficientes? Qual o conhecimento do assunto partindo da LDB 9394/96?

Os sujeitos demonstraram temor e preocupação em falar do assunto, os resultados desse questionamento se deram de forma bem superficial e as falas se manifestam da seguinte forma:

[...]é uma coisa que também, que a gente ver muito isso no nosso dia a dia, porque como a SEDUC é ensino médio, né? Então vem aquelas crianças de lá e chegam no ensino médio, e a gente tem que dar uma terminalidade e isso... a gente é muito procurada pelos diretores, pelos professores para a gente dar uma orientação. Não temos nenhum documento orientador que nós assim trabalhamos.[...] os objetivos que aquele aluno atingiu para dar a finalidade dele nos estudos. E assim, o que acontece na nossa secretaria, tá? É que acontece isso, mas a gente não tem para onde encaminhar este aluno(G5).

Está claro na fala do gestor 5 que a COEES, fica sem ter para onde encaminhar os alunos que apresentam dificuldades em dar continuidade de estudos, ficando sob a competência das Unidades Especializadas o compromisso para com esse aluno sendo apresentada a ele uma única alternativa: ficar nas UEEs.

O Técnico 2 afirma que os alunos com deficiência devem ser encaminhados a EJA ou à educação profissional mediante relatório que indique a competência desenvolvida pelo mesmo.

[...] chega o momento que você precisa dizer que chegou a terminalidade, aí tem que se fazer um relatório dizendo onde esse aluno avançou, o que ele conquistou, o que ele tem de possibilidade e até onde ele chegou. É isso que pelo menos diz a legislação, e que as pessoas ainda se perdem e não sabem como fazer. Eu entendo que isso ainda é algo que a gente precisa desmistificar (T2).

O assunto da terminalidade é evitado pelos sujeitos, acreditamos que por desconhecimento mais aprofundado e devido ao fato de não estar regulamentada pelo CEE conforme expresso por G5.

A terminalidade educacional, passa por modificações quando a LDB de 1996 apresenta em seu artigo 37 com a lei nº 13. 632 de 2018, ao alterar a educação de jovens e adultos como destinado à continuidade de estudos na educação básica e constituirá instrumento para educação e aprendizagem ao longo da vida. Isso favorece as PcD, no sentido de não obter terminalidade com um relatório de competências conforme prevê a Resolução nº 02/2001 em seu Artigo 17, visto que a interpretação do referido artigo dessa resolução se dá em caráter ambíguo, fazendo com que determinados gestores das escolas do ensino regular confundam o conceito e passem a negar o direito dos alunos com deficiência em permanecer matriculado nas escolas do ensino regular na primeira matrícula.

Eu acho que a gente tem que pensar lá nessa base. O aluno chegou, ele tem uma deficiência intelectual, é lógico que o tempo de aprendizagem dele e a forma como ele vai aprender é diferente. Ele vai precisar muito do concreto, ele vai precisar de um tempo maior para aprender determinados conceitos, conteúdos, e isso, infelizmente, dentro do natural de uma escola, não ocorre. E aí vão ficando os fragmentos, como eu falei ainda há pouco. Então, para mim, acho que a gente tem que repensar toda essa estrutura que é oferecida a ele, para que realmente possa

chegar a essa terminalidade com mais embasamento, realmente com autonomia. Se eu acredito no potencial desse aluno, acredito que ele possa aprender, o dia a dia me mostra que ele pode aprender aqui dentro da instituição... talvez não necessariamente como está estabelecido pela legislação, como está estabelecido no cotidiano da escola, mas ele pode! (T2).

Num primeiro momento, partindo da fala de T2, os sujeitos deixaram implícito que por um determinado período os técnicos da educação especial foram pressionados por gestores das escolas do ensino regular a emitir relatórios dando a terminalidade desses alunos, os sujeitos colocam ainda a questão do Conselho Estadual de Educação-CEE se recusar em tocar no assunto e regulamentar essa questão.

Ao perguntarmos **qual o entendimento dos sujeitos a respeito da terminalidade específica para alunos com deficiência? Qual o seu entendimento a respeito do assunto?** obtivemos os resultados que serão apresentados a seguir

O entendimento a respeito de terminalidade específica para pessoas com deficiência por G2, deixou dúvidas se esse se aproxima da educação geral *“Essa terminalidade [...], acho que ela não se afasta do conceito de terminalidade na educação especial, na educação geral”*. No entanto, ao que se refere à lei, mesmo esta estabelecendo a educação como processo contínuo para o “longo da vida” a PcD a LDB/96 especifica que se deve dar em cursos de formação para o trabalho. Isso não significa dizer que a fala de T1 esteja incorreta ao anunciar seu entendimento como *“Para o sistema seria o aluno fechar um ciclo. Por exemplo, ensino fundamental, ou ensino médio, né? E a partir daí avançar ou para o mercado de trabalho ou dar continuidade nos estudos”*, a sua fala reforça a compreensão da lei para as diversas modalidades de ensino, o que significa que a PcD está inserida devido ao processo de inclusão educacional, o que justifica a pessoa com deficiência estar contemplada pela educação geral e pelas suas limitações caso não consiga avançar no processo educacional. Percebemos na fala de T3 que o seu entendimento conceitual fica explícito a níveis e modalidades de ensino, o que justifica em nosso modo de ver, o aluno com deficiência inserido no ensino geral.

[...]Porque quando você fala em escolaridade, você fala em terminalidade, você fala em certificação. Então quando eu encerrei o meu ensino médio eu recebi uma certificação e finalizei meus estudos nessa parte, e a partir de agora eu vou começar uma outra etapa da minha vida que seria o nível superior. Quando eu terminar o nível superior vou ter a certificação de novo. Então a cada fase de escolaridade eu vou ser certificada, eu vou ter a minha certificação, eu vou ter a minha terminalidade(T3)

É constrangedor para o aluno com deficiência que não consegue avançar na escolaridade e que a maioria deles sofrem bullying por permanecer na mesma série diversos anos ou serem promovidos sem que estejam aptos aquela série que poderão cursar, pois assim como T4, para

muitos profissionais da educação é um estudo constante “*é assim, terminalidade de estudo eu acho que é, a pessoa conclui aqueles anos que oficialmente se tem, mas é a questão dos estudos constantes*” (T4).

A gente tinha assim... então o que era... o trabalho era considerado a terminalidade, era aquilo que ele ia, como é que eu te dizer, ele ia se sentir útil, se sentir...[...] ele não conseguia terminar o estudo, mas ele ia para o mercado de trabalho... ele tinha... era aquela questão de juntar, né? O mercado de trabalho para melhorar a condição de vida dele. Era a terminalidade da... ele não conseguia no estudo, mas ele conseguia no mercado de trabalho. Era essa a posição que a gente sentia, assim, de muitos. Outros não. Outros terminavam mesmo os estudos e o mercado de trabalho era a consequência daquilo que ele vinha almejando, né? Terminar os estudos e entrar para o mercado de trabalho. E outros não, outros não conseguiam por conta da dificuldade. E aí o trabalho viria como a terminalidade. [...]a equipe nunca sentou com a coordenadoria para discutir sobre terminalidade específica para os deficientes (T5).

A fala de T5 expressa o conceito de terminalidade específica para PcD e a inquietação por essas pessoas fazerem parte desse processo, bem como as discussões ainda se encontrarem de forma bem escassa e melindrosa. Compreendermos ser um assunto que precisa ser discutido com seriedade por se tratar de pessoas que se encontram beneficiárias das cotas nas vagas do mercado de trabalho, assim com mais incentivos e criação de programas de formação e profissionalização de PcD para seu possível ingresso nas vagas que são destinadas a essas pessoas, favorece a inclusão social e a satisfação dessas pessoas pelo sentimento de satisfação humana.

A fala de PG2 expressa o entendimento de um processo contínuo, que faz com que o indivíduo busque o que de fato ele considera necessário para o seu aprendizado, sua necessidade humana, sua satisfação pessoal, o que nem sempre é alcançado pela PcD porque em determinados casos, é impedido de participar de processos que lhes trariam satisfação humana, mas que a falta de escolaridade lhe exclui. Por esse motivo, as políticas educacionais para essas pessoas devem ser repensadas de forma que venham promover de fato inclusão social em todos os sentidos.

[...] no ponto de vista da educação não existe terminalidade, né? Mas existe um processo contínuo de acordo com a necessidade do indivíduo, independente de ser deficiente ou não, ele buscar alternativas de conhecimento para que venha atender as suas necessidades, né? Dessa complementação do conhecimento, que é uma permanência. [...]hoje a gente percebe que no ponto de vista da educação não existe terminalidade, né? Mas existe um processo contínuo de acordo com a necessidade do indivíduo, independente de ser deficiente ou não, ele buscar alternativas de conhecimento para que venha atender as suas necessidades, né? Dessa complementação do conhecimento, que é uma permanência (PG2).

Conforme a modificação da LDB em 2018, analisamos que a terminalidade como continuidade de estudos e conclusão de cada nível de escolaridade cabe melhor, pois o que se observa na prática das escolas denominadas “inclusivas”, é a falta de formação desses profissionais em adaptar os currículos das escolas para as PcD. A educação inclusiva é um apelo às escolas do ensino comum para repensar um currículo e atitudes flexíveis, o que na maioria das escolas não deixa de ser incomodo por parte daqueles que não admitem suas incompetências em atender e escolarizar as PcD, exigindo do poder público a terminalidade dessas pessoas como finalização da escolaridade. Quando não atendidos, fazem com que os alunos com deficiência sintam-se impotentes, induzindo-os ao abandono da escola regular e optando pelas unidades especializadas ou escolas filantrópicas.

Como forma de deixar mais claro esse resultado que entendemos como direcionador do objeto de estudo, visto que, a legislação expressa que a terminalidade deve se dar em cursos de formação profissional ou no mercado de trabalho, apresentaremos esse conceito no quadro seguinte nos termos da LDB e da Resolução nº 2/2001 do CNE.

Quadro 20 – Terminalidade Específica

TEXTO ATUALIZADO EM 2019 LDB 9394/96	RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.
<p>Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)</p> <p>II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;</p> <p>IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;</p> <p>Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental</p>	<p>Art. 16. É facultado às instituições de ensino, esgotadas as possibilidades pontuadas nos Artigos 24 e 26 da LDBEN, viabilizar ao aluno com grave deficiência mental ou múltipla, que não apresentar resultados de escolarização previstos no Inciso I do Artigo 32 da mesma Lei, terminalidade específica do ensino fundamental, por meio da certificação de conclusão de escolaridade, com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as competências desenvolvidas pelo educando, bem como o encaminhamento devido para a educação de jovens e adultos e para a educação profissional. Art. 17. Em consonância com os princípios da educação inclusiva, as escolas das redes regulares de educação profissional, públicas e privadas, devem atender alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a promoção das condições de acessibilidade, a capacitação de recursos humanos, a flexibilização e adaptação do currículo e o encaminhamento para o trabalho, contando, para tal, com a colaboração do setor responsável pela educação especial do respectivo sistema de ensino. § 1º As escolas de educação profissional podem realizar parcerias com escolas especiais, públicas ou privadas, tanto para construir competências necessárias à inclusão de alunos em seus cursos quanto para prestar assistência técnica e convalidar cursos profissionalizantes realizados por essas escolas especiais. § 2º As escolas das redes de educação profissional podem avaliar e certificar competências laborais de pessoas com necessidades especiais não matriculadas em seus cursos, encaminhando-as, a partir desses procedimentos, para o mundo do trabalho.</p>

<p>e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018)</p> <p>§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.</p> <p>§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento.</p> <p>(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)</p>	
---	--

Fonte: Brasil, 2019/Pesquisa de Campo. Adaptado por Janete Benjamin.

Levando em consideração as discussões do PPP da escola que tinha sido aprovado pela unidade em estudo no momento da coleta de dados, atribuímos o conceito de continuidade e de finalização de cada nível de escolaridade apresentado pelos sujeitos ao fato de estarem mais atualizados pelas discussões do Projeto Político Pedagógico da escola, isso demonstra uma evolução nas discussões e preocupações da unidade com a educação, escolarização e inserção no mercado de trabalho formal e informal da pessoa com deficiência.

Quando tratamos de terminalidade como processo contínuo de escolarização, a lei nº 11.741, de 2008, deixa claro que essa deve se dar mediante a educação profissional, podendo as escolas especializadas buscarem parceria com escolas profissionalizantes, sejam elas públicas ou privadas, o que constatamos em lócus a existência dessas parcerias. No que diz respeito a continuidade de estudos, Prieto (2006) ao se referir a educação inclusiva, afirma ter sido essa

[...]caracterizada como novo paradigma que se constitui ao apreço à diversidade como condição a ser valorizada, por ser benéfica a escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos ritmos diferentes de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige ruptura com o que está constituído na sociedade e no sistema de ensino, por outro lado a ideia de continuidade ao ser associada ao que é velho, ultrapassado, pode ser maldita sem que suas virtudes sejam reconhecidas em seu devido contexto histórico e social (PRIETO, 2006, p. 40).

A colocação da autora se expressa na fala dos sujeitos ao apresentarem as dificuldades das PcD em permanecer no ensino comum, visto que os alunos com deficiência não conseguem se sentir parte do processo educativo do ensino comum oferecido em escolas que se denominam

“inclusivas”, a exclusão desses alunos em determinados casos acontece no momento da matrícula, aonde diretores recusam a oferta de vagas por considera-los incapazes para frequentar a escola comum juntamente com os alunos não deficientes.

Ao que diz respeito a relação público-privado na formação das PcD para o mercado de trabalho e na educação das pessoas com deficiência, em especial o sistema S, essa aparece no decorrer de todo o estudo, inclusive no memorial, visto que minha escolaridade se inicia no Serviço Social da Indústria-SESI.

8.4.6 Dificuldades de execução do Programa de formação para o trabalho

No decorrer da coleta de dados com os gestores da COEES/SEDUC, percebemos o movimento da história e sua dialogicidade entre as declarações internacionais-legislações brasileira-governos do Pará-gestão da COEES. Constatamos que conforme a implementação das políticas internacionais e nacionais, o estado do Pará sofre bruscamente as mudanças, sejam elas positivas, no sentido de implementação de políticas ou negativas, na redução das mesmas. A fala do Gestor 1 apresenta o período de implementação das políticas de formação/profissionalização de PcD no estado do Pará

Aí então cria-se a unidade técnica Iolanda Martins e Silva. Para quê? Para oferecer a profissionalização para os deficientes intelectuais tendo como modelo as oficinas pedagógicas...[...] Aí vem as oficinas pedagógicas... uma herança que se recebe também da escola Lauro Sodré porque ela também se reformula, e antes ela era uma escola profissionalizante. E as oficinas do Lauro Sodré que tinham equipamentos e tudo mais, muitas coisas de lá passaram para a escola técnica Iolanda Martins e Silva. Então lá nós tínhamos trabalho de gráfica, nós tínhamos de marcenaria, de carpintaria. Então nós tínhamos uma diversidade de ocupações. Eu chamaria de ocupações profissionais... às quais eles eram treinados, e lá eles recebiam escolaridade ligada à profissionalização. Qual era a escolaridade complementar? Ela agora não era mais o papel principal da escola profissionalizante, ela agora era um apoio à escola profissionalizante (G1)

O modelo de produção capitalista em vigor nesse período é o taylorista/fordista. Portanto, as oficinas oferecidas as PcD eram atividades repetitivas com vistas a favorecer as PcD o desenvolvimento de mais habilidades e competências, conforme exposto anteriormente pela pedagogia das competências. Esse processo, porém, facilita o aprendizado de ofícios exigidos pelo mercado formal e informal, mas restringe o olhar às limitações dos educandos.

A Gestora 1 destaca que esse modelo profissionalizante era com base em um currículo funcional.

Esses modelos estavam dentro da escola especializada profissionalizante, vamos dizer assim, né? Não especializada, mas profissionalizante, para que eles pudessem se familiarizar com essas informações. A linguagem dele agora vai receber um apoio complementar, para que ele fale de uma forma, a melhor possível no desenvolvimento da sua linguagem. Seu nome correto, onde ele mora, número da casa dele, o nome da rua... ônibus, tomar o ônibus que vai para casa, tomar o ônibus que vem de casa para a escola... começando a andar sozinho[...].o Lauro Sodré [...] estava deixando de ser escola profissional, [...]esse material todo foi para o porão do Lauro Sodré. Aí foi requisitado para que ele pudesse ser liberado para a escola, a unidade técnica Iolanda Martins e Silva.

A Gestora 1 continua a fala com muita empolgação e satisfação buscando demonstrar os resultados positivos dos DI que naquele momento eram tratados como incapazes, inúteis e improdutivos para o mercado de trabalho.

[...]Quem é que colocava profissionalmente? Novamente os professores especializados que estavam trabalhando nas escolas nas unidades. A unidade ela tinha profissionais que, por exemplo, marcenaria, carpintaria, tinha que ser aquele que sabia o ofício da carpintaria, da marcenaria. Não poderia ser o professor especializado. Mas o professor especializado tava dentro da carpintaria, da marcenaria, acompanhando esse processo de aprendizagem deles, já que era mais repetitivo, precisava de mais atenção, então o professor especializado continuava dentro das oficinas fazendo a supervisão de tudo que se passava lá... as orientações dos perigos, as placas dos perigos, a leitura de onde tem perigo...aí nós tínhamos oficina de motricidade, enfim. Essa questão da segurança do trabalhador, deles entenderem o que seria um salário, qual seria o salário mínimo, o que era uma carteira de trabalho... a carteira de trabalho assinada, o quê que vinha dentro da carteira, informava o quê... quais eram os direitos trabalhistas deles, os direitos que eles tinham e portanto teriam que receber... e a legislação que apoiava a colocação profissional deles. Posteriormente a escola sempre estava no mercado de trabalho verificando as oportunidades de emprego(G1).

As atividades citadas por G1, parte delas ainda fazem parte do programa de orientação profissional, porém, os equipamentos fornecidos pelo Instituto Lauro Sodré, não foram identificados no decorrer da pesquisa e nem foram citados pelos sujeitos.

A continuidade das políticas de educação para o trabalho é evidenciada nas falas dos sujeitos até metade da década de 2000 anterior, a aprovação da lei do FUNDEB. Nesse contexto, o Gestor 2 apresenta sua preocupação ao assumir a gestão no sentido de dar continuidade e ajustar o programa que já existia no Departamento da Educação Especial.

O departamento tinha uma divisão de avaliação educacional, somado a uma divisão de programas educacionais e um grupo que trabalhava com a profissionalização... educação especial...funcionava dentro do DEES, [...] era uma divisão de programas, divisão de ações. Ele era dentro da divisão de programas, mas especificamente na formação profissional para incluí-los no mercado de trabalho[...].veio aquela legislação que estabelece a obrigatoriedade de vagas para a pessoa com deficiência no mercado de trabalho. A empresa que não cumprir essa legislação, o Ministério do Trabalho dava um tempo para ele, que eles chamam de fazer um... tem um nome próprio da área do direito, para que eles fizessem... a partir de tanto eu incluo essas

peças... um termo de compromisso, se não me engano... de adesão, qualquer coisa nesse nome. E aí o trabalho começou assim. Isso tudo existia, e eu comecei a acompanhar cada uma das divisões (G2).

Observamos nas falas dos sujeitos que independente dos partidos políticos que ocuparam no poder, seja ele nacional ou local, o Pará segue fielmente as determinações nacionais na retirada ou redução das políticas, influenciando diretamente as UEEs. É nesse momento que entram as associações de pais e amigos da PcD na contra hegemonia como já foi apresentado nas seções anteriores do lócus da pesquisa.

Diante desse contexto, as dificuldades apresentadas pelo Gestor 3 foi a imposição política para retirar o Programa de formação e profissionalização da COEES/SEDUC. Percebemos uma certa angústia no pronunciamento do sujeito por ter que realizar algumas modificações, mesmo que contra sua vontade e com toda resistência dos funcionários das UEEs e da COEES precisaram segundo o sujeito ser feitas.

O Gestor 3, mesmo discordando com as determinações do governo federal, sentiu-se pressionado para reduzir as políticas, que ele sabia que poderiam fazer falta para o atendimento das PcD:

Eu não queria retirar o programa, mas foi uma determinação do governo federal e o governo do estado disse que eu tinha que cumprir e como eu era subordinado, tinha que obedecer...., foi muita resistência por parte dos técnicos da COEES, dos professores, mas eu tinha que fazê-los entender que não dava mais para continuar o programa e que esse tinha que passar para a secretaria de assistência social e foi o que eu fiz, os alunos não tinham matrículas na SEDUC, eu senti muito mas fui pressionado pelas políticas nacionais e todos tiveram que aceitar (G3).

A fala do Gestor 3 reflete a carga ideológica das leis brasileiras e estaduais, bem como a determinação do poder público estadual e a ação da Coordenadoria da Educação Especial e da Secretaria de Estado de Educação. A fala do Gestor 4 reflete o período em que a educação especial toma conhecimento da existência das cotas de “inclusão” do deficiente no mercado de trabalho e a exigência desses profissionais com a empresa no sentido de que elas cumprissem o que determinava a legislação

a COEES teve uma participação muito importante na formação dos profissionais que trabalhavam na intermediação do mercado de trabalho. E esses profissionais trabalhavam dentro da COEES, começou pelo DEES, era o serviço de profissionalização da coordenadoria de educação especial. ele funcionava assim, eram vários profissionais ligados à COEES, e que iam para as empresas, a partir da legislação que intermediava as pessoas com deficiência no mercado de trabalho a partir de 100 funcionários, né? Então tinha aquele percentual lá e eles iam para

várias empresas, iam para o SINE. [...]Durante esse período e durante a minha gestão[...], houve uma alavancada nesse processo porque... nenhum serviço funciona se não tiver profissionais especializados, e a equipe de profissionalização que a gente chamava, eu transformei num núcleo chamado de PROES, era em torno de 6 a 8 pessoas que todo dia... eles tinham uma central que as pessoas ligavam para a COEES e elas intermediavam o surdo, o cego no supermercado... elas iam muito para o supermercado[...] apareceu a vaga lá na empresa, a pessoa com deficiência ia lá e você intermediava lá. mas o que acontecia? Se não houvesse um monitoramento, muitas pessoas, principalmente com DI, deficiência intelectual, eles passavam pouco tempo na empresa (G4)

A questão da permanência nas vagas por parte das PcD conforme exposto por G4 só é possível mediante ao acompanhamento de um profissional especializado para assessoramento no mercado de trabalho, devido à complexidade de fatores existentes nos ambientes e a dificuldades das PcD em administrar os fatos, porém, os gestores apresentam a exigência do sistema educacional e financeiro que para geração de fundos é necessário que as PcD estejam matriculadas em escolas do ensino regular (primeira matrícula), o que dificulta o acompanhamento por parte da COOES às empresas.

Antes da lei 11.494/2007, popularmente denominada de lei do FUNDEB que trata do computo financeiro às PcD à segunda matrícula, as exigências eram inexistentes, o que facilitava para a gestão manter o Programa, discurso esse implícito na fala de G3 no momento em que se sente “pressionado” pelo poder local a transferir o Programa à Secretaria de Assistência Social.

O Gestor 5 apresenta a dificuldade em manter a PcD sem recursos

É uma luta nossa também da Secretaria de Educação porque isso mexe também com a parte financeira, por causa que a gente acaba não recebendo por esses alunos, porque para a gente receber o Censo precisa ter a primeira matrícula desse aluno, e a segunda matrícula. E esses alunos não possuem a primeira matrícula (G5).

Assim, em função das pressões políticas, há por parte dos gestores da coordenadoria tanto resistência quanto obediência. Ao nosso ver, as pressões dependem diretamente da relação de poder em nível nacional e local, que o partido político ocupa, enquanto os governos governarem para os partidos políticos, a população continuará sofrendo as consequências através dos impactos nas retiradas ou redução das Políticas Públicas.

Em relação aos cursos de capacitação profissional oferecidos pelo PRONATEC, Silva (2017, p. 75) afirma que se constituem em limites de programações de cursos livres que tratam apenas da capacitação. O autor afirma ainda que no Pará, “o programa mostra que há falha na condução do estado na perspectiva político-pedagógica do Pronatec” que submete o programa à parcerias privadas, inicialmente com o Sistema S e realização da educação profissional.

Desta forma, o sistema de parceria público-privado se configura nas ações desenvolvidas nos cursos de formação e profissionalização em cursos livres, o que é válido para a formação dos deficientes. Configura-se como políticas, mas não se desenvolve como continuidade, fazendo com que a formação das PcD sejam realizadas em caráter fragmentado e com pouca ou nenhuma responsabilidade do Poder Público nas esferas estadual e federal.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar o doutorado em março de 2016, considerávamos uma longa trajetória de estudos que estaríamos disponibilizando a responder questões que nos inquietaram no decorrer da vida pessoal, acadêmica e profissional e que no final desses quatro anos como aluna do PPGED/UFPA julgamos insuficiente pela abrangência do tema. Nesse sentido, não consideramos uma conclusão do estudo, mas considerações finais de um estudo inconcluso, pois o movimento da história das pessoas com deficiência continua enquanto houver humanos, outras novidades acontecerão.

A tese é resultado da pesquisa do doutorado em educação realizado no Programa de Pós Graduação em Educação-PPGED da Universidade Federal do Pará-UFPA e tem como tema “Políticas Públicas de Formação para o Trabalho de pessoas com deficiência do governo do Pará-Brasil”, trouxe como questão norteadora: quais são os programas de formação para o trabalho destinados às pessoas com deficiência ofertados pelo Governo do Estado do Pará e qual a vinculação destes Programas com as políticas públicas educacionais do Estado? As hipóteses levantadas estiveram presente no decorrer dos quatro anos do estudo: estão os programas de formação para o trabalho destinados às PcD localizados nas EETEPAs? No sistema “S”? Nas escolas especializadas da SEDUC? Nas escolas especializadas filantrópicas? As quais buscamos responder a cada fase da pesquisa.

O objeto em estudo é o programa de formação/profissionalização para o trabalho às PcD do governo do estado do Pará em uma unidade especializada da SEDUC-PA, no *lócus* da pesquisa, constatamos que no PPP da unidade e na fala dos sujeitos se referem a programa de orientação profissional e colocação no mercado de trabalho, por ora constatou-se características de programa de formação/profissionalização e outras funções que vão além do exposto no programa via projeto político pedagógico e demais programas de profissionalização oferecidos por outras instituições de formação profissional, uma vez que as PcD que fazem parte do

programa recebem apoio específico conforme suas necessidades especiais que em outros programas, sejam eles público ou privado não ocorrem.

O objetivo do estudo, o qual consideramos ter alcançado, foi verificar quais são os programas de formação para o trabalho destinados às pessoas com deficiência ofertados pelo Governo do Estado do Pará e qual a vinculação destes programas com as políticas públicas e educacionais do Estado. Na preocupação de alcançarmos o objetivo geral, traçamos o estudo com os seguintes objetivos específicos:

a. Identificar e caracterizar as políticas de formação para o trabalho destinadas às pessoas com deficiência ofertadas pelo Governo do Estado do Pará;

b. Analisar as políticas públicas de formação para o trabalho à PcD existentes nos programas ofertados pelo Governo do Estado do Pará e sua vinculação com a política educacional do Estado;

c. Identificar como se dá a terminalidade específica da PcD nos programas de formação para o trabalho e se há a inclusão no mercado de trabalho, conforme determina a legislação vigente.

d. Analisar as contradições presentes entre o discurso das legislações sobre a inclusão social e educacional do público da educação especial e os programas de formação para o trabalho.

e. Apontar recomendações e propostas destinadas a formação para o trabalho de PcD que contribuam com a inclusão no mundo do trabalho de pessoas com deficiência.

Consideramos que devido a disparidade dos atendimentos e das necessidades individuais das PcD, há necessidade da criação da terceira matrícula para esse público da educação especial, pois além da “educação inclusiva” que está na primeira matrícula, o AEE na segunda matrícula, os alunos optam em receber o AEE em instituições especializadas filantrópicas por essas oferecerem o atendimento especializado na área educacional, o atendimento terapêutico que as salas de recursos multifuncionais não oferecem.

O compromisso do poder público brasileiro com as políticas neoliberais, ao conceber os investimentos públicos como gastos públicos, a redução dos direitos à educação e a retirada do Estado das políticas sociais, fazendo com que o 3º setor, através da filantropia assumam sem recursos o papel do Estado.

A retirada do Estado com as políticas públicas educacionais, que são de sua inteira responsabilidade, exemplo claro se configura nas ações desenvolvidas nos programas de orientação para o trabalho da unidade pesquisada, pois, para garantia do programa é necessário

“coparticipação” financeira dos funcionários por meio de compra de recurso pedagógicos para desenvolvimento das oficinas profissionalizantes existentes no programa.

Acreditamos que os resultados atenderam às expectativas do estudo para interesses particulares, do estado do Pará e do Brasil, visto que os impasses nas implantações das Políticas Públicas partem da correlação das esferas federativas e que a unidade educacional em estudo se configura apenas como uma amostragem das aplicações das políticas públicas aplicadas pelos governos que passam no Brasil e no Pará ao logo do processo histórico das pessoas com deficiência.

Detectamos que mesmo com as leis exigindo a continuidade dos estudos das PcD em cursos de formação profissional, o acesso dessas pessoas a profissionalização ainda é bem limitado devido o fator escolaridade, pois os cursos exigem ensino fundamental completo e aos cursos do sistema S de curta duração no mínima estar alfabetizado.

Constatamos, o quanto está sendo difícil conseguir pessoas com deficiência que atendam ao que as empresas exigem, pois além da escolaridade, ainda afirmam não estar preparadas para receber determinados tipos de deficiência, como é o caso de pessoas com cegueira. Desta forma, mesmo com a legislação favorável aos deficientes, as empresas colocam barreiras no sentido de excluir aqueles que não tiveram acesso ao conhecimento escolar ou que não conseguiram alcançar a escolaridade mínima.

A escola não assume a responsabilidade de lidar com a compreensão das diferenças sociais, por isso, nega não só as pessoas com deficiência, mas todas as minorias que de alguma forma foram lesadas de seus direitos à educação e de estar inserida no trabalho e na sociedade. Nesse sentido, nos cabe questionar “que sentido faz para o poder público investir em políticas públicas para pessoas que supostamente são consideradas incapazes?” É importante ressaltar que o investimento em capital humano às PcD é tido para alguns governos como fundo perdido, visto que historicamente as PcD são consideradas ineficientes e incapazes. Portanto, há necessidade da luta contra hegemônica para que os direitos as PcD sejam garantidos.

Detectamos que alguns técnicos e professores de escolas especializadas e do AEE são comprometidos com a educação das pessoas com deficiência. Porém a educação é tratada por estes profissionais com base nas habilidades e competências que conflitam com a formação de cidadãos plenos de direitos que valorizem sua força de trabalho e não sejam olhados como mão de obra barata.

O estudo foi realizado no período de março de 2016 à janeiro de 2020, nesse período foi possível caminharmos por um longo percurso que inicialmente chegamos a acreditar que não daríamos conta do prazo determinado pelo PPGED, meus orientadores, parceiros e amigos

Gilmar Pereira da Silva e Ivanilde Apoluceno de Oliveira que estiveram comigo nessa busca, me orientando, incentivando, mostrando as trilhas e me acompanhando *pari passu*, me fizeram perceber que esses resultados podem ser indicativos de novas pesquisas.

Compreendemos que os resultados estão bem delineados conforme a metodologia e o método que nos propomos a fazer, que é a pesquisa qualitativa numa aproximação de um estudo de caso no materialismo histórico dialético, o estudo se desenvolveu em oito passos, conforme apresentados a seguir.

Os primeiros resultados foram encontrados a partir do memorial no qual me incluo como parte do objeto pelo diagnóstico obtido na infância e a trajetória profissional ocorrida de março de 1989 até o presente momento, como experiência na área da deficiência. Como professora de classe especial, AEE, ensino regular, ensino superior e especialista em educação da SEDUC-PA, comprovamos:

- 1- Falta de formação pelos profissionais em realizar avaliação e diagnóstico;
- 2- Exclusão das PcD por pertencer a uma classe pobre, tornando-se difícil a inserção a programas de atendimento especializado que não sejam públicos não pagos.
- 3- Ineficiência das políticas públicas educacionais nas escolas públicas.
- 4- As PcD apresentam grandes potenciais, mas são reprimidas por falta de confiança de seus familiares ou dos profissionais que as recebem.
- 5- O fator social interfere no desenvolvimento psicomotor e intelectual desses alunos, por pertencerem a uma classe pobre, pois aqueles que têm melhor condições financeiras, apresentam melhor desempenho em suas funções.
- 6- O sucesso escolar e profissional das PcD depende do fator sócio-econômico-social, do nível de escolaridade da família e idade do ingresso no Atendimento Educacional Especializado – AEE.

Por meio da pesquisa exploratória encontramos os primeiros resultados, entre os quais, as políticas públicas de formação e profissionalização para as pessoas com deficiência nos seguintes órgãos e parceiros:

- 1- Na parceria público-privado da COEES/SEDUC com instituições do sistema “S” e filantrópicas;
- 2- Na parceria da COEES/SEDUC com o Centro Integrado de Inclusão e Cidadania-CIIC e universidades públicas do estado do Pará;

- 3- As unidades especializadas da SEDUC e a COEES apresentam ações pontuais de orientação e colocação no trabalho quando procuradas pelas empresas ou pessoas com deficiência;
- 4- Dentre as unidades especializadas da SEDUC, que atendem pessoas com deficiência, apenas uma possui programa de orientação/colocação profissional com características de formação profissional.
- 5- Alunos deficientes que já foram empregados como empurradores de carrinhos em supermercados ou de serviço braçal em empresas, se recusam em ocupar as vagas nas empresas para estas funções, exigindo cargos melhores, mas são impedidos pelo fator escolaridade.
- 6- Os programas de orientação profissional e colocação no mercado de trabalho, não atendem o modelo de capital humano exigido pelas empresas empregadoras.
- 7- A SEASTER desenvolve políticas de caráter ampliado e os cursos estão voltados para o mercado formal e indiretamente através de convênios firmados com o sistema “S” como SENAI e SENAC, promove inserção e acompanhamento através do Sistema Nacional de Emprego-SINE as pessoas com deficiência no mercado de trabalho, recepção ao benefício do seguro desemprego e Benefício de Prestação Continuada-BPC.
- 8- A formação e profissionalização oferecidas pela SEDUC, especificamente à Coordenadoria de Educação Profissional-COEP que administra os cursos técnicos profissionalizantes das Escolas de Ensino Técnico do Estado do Pará-EETEPAs, ofertaram em 2016, cursos técnicos de nível médio na modalidade subsequente, na modalidade integrada a educação profissional, ensino médio integrado a educação profissional de jovens e adultos-PROEJA, aonde as PcD concorreram nas cotas de 5%, porém as vagas não foram ocupadas.
- 9- O mercado de trabalho vem exigindo mais escolaridade e qualificação profissional, a maioria das PcD possui o ensino fundamental I, o que se configura como barreira ao preenchimento das cotas de 5% nos cursos profissionalizantes de nível médio oferecidas nas EETEPAs.
- 10- As políticas de formação e qualificação profissional oferecidas pelo Governo do Estado do Pará estão implementadas através de escolas técnicas profissionalizantes, porém, não há programa específico para pessoas com deficiência.
- 11- A SEDUC obedece às leis e diretrizes da inclusão educacional, oferecendo vagas às escolas de educação profissional, conforme estabelecido pelo Decreto federal Nº 3298/99, porém, há dificuldades em garantir a permanência dos alunos com deficiência

nos cursos, devido a falta do professor no Atendimento Educacional Especializado-AEE, visto que os professores do ensino regular e dos cursos profissionalizante, não se sentem preparados para realizar as devidas adaptações sem o auxílio do AEE, promovendo a evasão dos alunos com deficiência dos cursos.

O estado de conhecimento foi realizado no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES na plataforma Sucupira, com objetivo de buscar as teses e dissertações que abordam o tema, com finalidade de verificar o **ineditismo** do estudo e não correr o risco de repetir resultados por ora encontrados nas publicações dessa plataforma, porém, os mesmos vieram como confirmação do que já havíamos detectado, no memorial, na pesquisa exploratória em diálogo com sujeitos coordenadores dos órgãos do governo do estado do Pará, dentre esses:

- 1- A falta de estrutura física, de recursos materiais, humanos e financeiro que dificultam o melhor andamento do trabalho com as PcD nos programas de formação que dependem dos governos estaduais e federal;
- 2- Algumas mudanças na ação do professor são necessárias para que aconteça o aprendizado significativo aos alunos com deficiência, dentre elas adequações curriculares nos planejamentos docentes;
- 3- Influência dos programas de formação e qualificação profissional na formação da identidade pessoal, profissional e social das pessoas com deficiência;
- 4- Nos programas com exigência de escolaridade (Ensino Fundamental II e Ensino Médio), ainda apresentam números reduzidos de PcD em suas matrículas;
- 5- A má aplicação das políticas educacionais e a persistência das barreiras atitudinais, fazem com que os alunos com deficiência intelectual optem por ficar matriculadas em escolas especializadas ou queiram frequentar apenas as classes especiais que é a segunda matrícula.
- 6- Empresas contratam pessoas com deficiência intelectual pela obrigatoriedade da lei e fiscalização do Ministério do Trabalho e Emprego-MTE, não pela formação.
- 7- Empresas demitem Pessoas com Deficiência Intelectual-DI alegando falta de escolaridade, qualificação profissional e inadequações arquitetônicas.
- 8- Nos programas de pós-graduação em educação, a temática voltada para profissionalização de PcD ainda é pouca explorada.
- 9- O êxito das pessoas com deficiência nos programas de formação para o trabalho e no mercado de trabalho, só é possível, pela combinação de fatores como: professores

comprometidos com a causa das PcD, adaptações curriculares coerentes com os conteúdos trabalhados, adaptações do espaço físico da escola e no ambiente de trabalho, utilização de tecnologias adequadas, sensibilização e a conscientização de todos os colegas de classe, e acima de tudo políticas públicas coerentes por parte do Poder Público.

Ao concluirmos a pesquisa bibliográfica, exploratória e o memorial que foram de suma importância para encontrarmos o objeto em estudo e buscássemos atender aos objetivos que nos propomos alcançar, ficou bem mais claro a forma de responder a questão norteadora, visto que essas fases do estudo nos trouxeram um outro caminho para compreensão das Políticas Públicas aplicadas pelos governos a partir das conferências internacionais, legislações nacional e do Pará.

O objetivo dessa fase da pesquisa é fazer a relação entre trabalho-educação-deficiência, para que nos aprofundássemos no objeto foi necessário focar nos artigos 58, 59 e 60 da LDB nº 9394/96 que tratam da educação especial para pessoas com deficiência e o artigo 93 da lei nº 8213/91 que apresenta o direito das PcD em ocupar as cotas de 2% a 5% no mercado de trabalho, a referida LDB ao falar da terminalidade específica para alunos com deficiência, apresenta exigências em programas específicos de formação para o trabalho ou no mercado de trabalho, além de especificar que a educação é para o longo da vida; ou seja, enquanto o indivíduo sentir vontade de estudar.

Nessa busca encontramos outras leis que garantem os direitos das PcD, que nos deixaram mais evidente ao fato de que as leis não passam de uma carta de intenção e que nem todos os governos se sentem na obrigação de aplicar como Políticas Públicas:

- 1- A Lei Nº 8213/91 que trata da inclusão no trabalho de PcD não exige escolaridade.
- 2- A profissionalização das PcD encontra-se mais focada na teoria do capital humano defendida por Shultz, que busca atender o mercado de trabalho do que na perspectiva do mundo do trabalho focada por Marx na perspectiva do trabalho humanizado, à medida que as exigências das empresas empregadoras adotam critérios ao acesso as vagas por um perfil profissional, que exige escolarização e qualificação.
- 3- O Decreto Federal Nº 3.298/99 regulamenta a Lei Nº 7.853/1989, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e estipula em seu Art. 37, Inciso 1º e 2º e Artigo 40, reserva de cotas de 5% das vagas de cursos e concursos à pessoas com deficiência.
- 4- A lei que estabelece as cotas para inclusão no trabalho do setor público é a Lei nº 8.112/1990, em seu artigo 5º, § 2º, estabelece um percentual de 5% a 20% de

reservas das vagas em concursos públicos ou processo seletivo e a lei nº 8.213/91 estabelece as cotas de inclusão no trabalho formal, ou seja, a Lei nº 8.213/91 é a lei da previdência social, enquanto que a Lei nº 8.112/1990 é a lei do Regime Jurídico Único-RJU dos servidores públicos.

Com a finalidade de encontrar a categoria deficiência nos aspectos legais como cidadãos de direitos, fizemos uma varredura nas legislações dos períodos império e república, dentre elas encontramos:

- 1- A educação especial aparece pela primeira vez implicitamente na legislação brasileira de forma bem discreta no artigo 9º do Decreto Nº 7.247 de 19 de abril de 1879, o artigo estabelece ainda a criação de escolas profissionais, visando a instrução técnica para o mercado industrial e escolas especiais visando ao ensino das artes e ofícios para a população, conforme as necessidades e condições das localidades. Entretanto, não faz menção ao público da educação especial, mas deixa subentendido ao se referir a escolas especiais.
- 2- A Convenção nº 111, ocorrida em Genebra, em junho de 1958, deixa implícito os direitos das PcD, nela as palavras emprego e profissão incluem o acesso à formação profissional, ao emprego e às diferentes profissões, além das condições de emprego, também dá suporte ao acesso das PcD no mercado de trabalho. No Brasil, a referida convenção, só passa a ser Decreto nº 62.150/1968, dez anos depois da convenção de Genebra.
- 3- As leis que favorecem diretamente a inclusão no mercado de trabalho de PcD são: Lei nº 8.213/1991, a CF de 1988, a Lei nº 10.098 de 2000, o Decreto nº 5.296 de 2004 e a Lei nº 13.146/2015.
- 4- O Parecer nº 14/2009 tem por objetivo, assegurar a terminalidade específica, uma certificação de conclusão de escolaridade, por solicitação do aluno ou de seu responsável legal. Entretanto, o Inciso II do artigo 59 da LDB nº 9394/96 e o mesmo parecer, sugerem que o termo terminalidade seja suprimido, por entender que este já encontra-se contemplado pelos artigos 205 e 208 da Constituição Federal, pois no Art. 205, está explícito que a educação é direito de todos e no Art. 208, institui o atendimento educacional especializado – AEE às PcD. O parecer justifica ainda que a Convenção sobre os Direitos das PcD (ONU/2006), promulgada no Brasil pelo Decreto Nº. 6.949/2009, no art. 24, preconiza o direito das PcD de acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de escolaridade.

- 5- O governo do Brasil e do Pará reforçam o entendimento de que a crise se encontra no Estado e não no capital, ao fortalecer a ideia de empreendedorismo para o terceiro setor, por meio da legislação, entregando a responsabilidade de execução das Políticas Públicas para as PcD à filantropia e se desobrigando com esse público.

A partir dos documentos institucionais, constatamos que as instituições do governo do estado, através da SEDUC, não suportam toda a demanda da educação especial, e estabelecem sistema de parceria com instituições privadas de caráter filantrópicas, dentre elas: Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais-APAE (Belém, Ananindeua, Abaetetuba, Barcarena, Capanema, Eldorado dos Carajás, Mojú, Santarém, Altamira, Bragança e São Domingos do Capim), Centro Educacional Ronaldo Miranda-CEROM, Centro Educacional Arapitanga, Centro Integrado de Educação Especial-CIEES, Serviço de Atendimento Básico em Reabilitação-SABER, Instituto Felipe Smaldone, Fundação Pestalozzi do Pará e Fundação da Criança e Adolescente do Pará-FUNCAP, ACREDITAR-Associação Milton Pereira Melo. Não confirmamos se esse convênio é realizado por termo de colaboração, de interesse da administração pública, ou termo de fomento de interesse da sociedade civil, conforme a lei do marco regulatório lei nº 13.019/2014.

Constatamos que a existência das políticas de formação/profissionalização às PcD nas instituições de caráter filantrópica, que atendem diretamente a formação para o trabalho informal em parceria com instituições privadas para o trabalho formal, o que comprova o fato das instituições abraçarem as políticas de formação, que seriam de responsabilidade do poder público.

Após levantamento legal em legislações brasileira e declarações internacionais, surge a possibilidade em realizar primeiramente visita em escolas cubanas no ano de 2018 sob a curiosidade em comprovar o índice de analfabetismo apresentado pela UNESCO a respeito de Cuba/Brasil e conseqüentemente a situação da inclusão educacional para PcD no referido país, no ano de 2019 após qualificação do texto da tese, sob comprovação de meus orientadores, surge a necessidade de fechar os dados com a França, por ser um país que serve de modelo para o Brasil na educação de deficientes visuais, surdos e surdo-cegos.

Após análise comparativa entre os três países Brasil, França e Cuba encontramos os seguintes resultados:

- 1- O conceito de pessoa com deficiência é bem relativo nos países que foram estudados, porém, a forma como são concebidos tais conceitos, favorecem o tipo de Políticas Públicas a serem aplicadas pelos governos;

- 2- Concepção de inclusão, parte dos princípios básicos da Declaração de Salamanca. Contudo, apesar da conferência ocorrer em 1994, nem todos os países seguiram as recomendações, utilizando práticas e ações específicas que se aproximam do paradigma de integração, o que os países analisados concebem como educação inclusiva.
A França apresenta cuidados na mudança do paradigma de integração para inclusão, pois concebe inclusão educacional bem mais ampla, acredita que o país favorece inserção das PcD no sistema educacional, pois para a inclusão são necessárias uma série de rompimento de barreiras e entre elas a barreira atitudinal.
- 3- No Brasil, a educação é obrigatória de 04 a 17 anos. A educação especial entra como modalidade de ensino, que perpassa por todos os níveis e modalidades educacionais. Em Cuba, a educação especial se dá em escolas especializadas, para os que estão iniciando o processo educacional e os que estão dando continuidade nos estudos. Os que estão se preparando para formação em um determinado ofício, a educação ocorre em institutos politécnicos e universidades, além de receber apoio de professores especializados, lhes são respeitados o tempo de duração do curso que variam de acordo com a necessidade e ritmo dos alunos.
Por outro lado, na França, a escolarização de pessoas com deficiência se dá em instituições especializadas pertencentes ao ministério da saúde, com apoio e assessoramento do ministério da educação, enquanto que a educação inclusiva pertence ao ministério da educação, desde 2005 com apoio das instituições especializadas e do ministério da saúde.
- 4- No Brasil, a formação dos professores ocorre em universidades com carga horária mínima na área das deficiências, caso o professor almeje trabalhar com deficientes no Atendimento Educacional Especializado-AEE, passa por uma especialização de no mínimo 360 horas que corresponde a um ano de formação em todas as áreas das deficiências para se tornar “habilitado” em AEE e trabalhar na sala de recursos multifuncional. A formação continuada ocorre no decorrer do ano letivo em cursos de curta duração aos professores do ensino geral.
- 5- Na França, a formação dos professores de educação geral para trabalhar com PcD, acontece em cursos com duração de um ano e para trabalhar com atendimento educacional especializado, a formação acontece em cursos específicos por área de deficiência, por dois anos com apoio do Ministério da Saúde e da Educação.

- 6- Em Cuba, os professores são formados em faculdades pedagógicas, em área específica do curso escolhido, com formação de três anos, além de dois anos de educação especializada na área da deficiência que deseja atuar.
- 7- França e Cuba utilizam professores formados em liceu profissional com habilitação em magistério, para trabalhar como auxiliares dos professores no ensino geral, ao passo que no Brasil, ainda se utiliza os professores do magistério, nível médio, para atuar como professor regente em um número significativo de escolas.
- 8- O Brasil é o país que mais apresenta amparo legal para inclusão no mercado de trabalho e formação para o trabalho, tanto no setor público, quanto no setor privado destinado às PcD, o que não é suficiente para garantia da inclusão educacional, social e no trabalho, das pessoas com deficiência.

Na medida em que coletávamos as entrevistas, nos trazia novas indagações e lacunas que, mesmo com teóricos que se dedicam aos estudos das PcD, não conseguiam nos esclarecer, devido o movimento da história dessas pessoas e o método do qual nos propomos a investigar, materialismo histórico dialético, fez com que cercássemos o objeto com estudo teórico, bibliográfico, legal, bem como documentos internacionais, nacionais e locais.

Assim, conseguimos concluir que as mudanças ocorridas nas Políticas Públicas ocorreram conforme o movimento das Políticas Internacionais, propostas por organismos internacionais como UNESCO e ONU e influenciado pelas políticas econômicas do Banco Mundial, que sofre influências liberais e neoliberais, que ora apresentam-se como ingênuas e salvadoras das políticas econômicas dos países em crise influenciada pelo capitalismo e com índices elevados de fatores sociais subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, ora se manifestam por meio de políticas neoliberais, através de reformas que induzem o Estado ao fracasso atribuindo a crise do capitalismo ao mesmo.

Detectamos nas falas dos sujeitos gestores esse movimento, no momento em que as políticas se manifestavam favoráveis a educação especial, demonstravam satisfação e atribuíam o mérito ao governo local, no momento que havia decadência das políticas aplicadas e que se sentiam pressionados a reduzir as ações, atribuíam ao governo federal.

Constatamos que dos cinco gestores entrevistados, três se manifestaram compreender o desenvolvimento da política educacional do estado do Pará como reflexo da política nacional, desses três, dois sujeitos tiveram a compreensão das políticas num sentido mais amplo e como consequência de uma cadeia internacional, nacional e local, dos cinco sujeitos dois deles não tiveram a percepção macro das políticas educacionais, levando em consideração as políticas locais como mérito do partido que se encontrou no poder naquele período.

Constatamos que apenas um dos sujeitos gestor, fez formação de trinta dias na Europa, antes de assumir o poder com objetivo de entender as mudanças paradigmáticas da integração para inclusão e promover acessibilidade aos deficientes, o que se concretizou nas falas dos sujeitos da unidade especializada em estudo, pois nesse período segundo os sujeitos técnicos e professores, a educação especial teve seu momento áureo, aonde os sujeitos se declararam mais satisfeitos e valorizados pela gestão, além da autonomia profissional e conquistas dentro do programa de formação para o trabalho com DI e mais valorização da unidade especializada para esse público.

Dentre os resultados da pesquisa de campo sobre a política de educação especial do estado do Pará encontramos:

- 1- Na estrutura de Departamento de Educação Especial-DEES, esse traz ações diversas e entre elas gestão de recursos financeiros e criação e implantação da UEES Yolanda Martins e Silva destinada exclusivamente a formação e profissionalização de Deficientes Intelectuais-DI.
- 2- Não encontramos documentos e nem registros que legalizaram a transição de DEES para Coordenadoria de Educação Especial-COEES.
- 3- Constatação em *locus* da redução de autonomia da gestão administrativa e financeira a partir de 2005 até o presente momento, período de transição do departamento para coordenadoria, DEES para COEES, passando essa finalidade à outro departamento da SEDUC que não nos cabe aprofundar.
- 4- A COEES implicitamente aparece como executora e gestora dos programas juntamente com as unidades técnicas especializadas, sem nenhum gerenciamento financeiro, pois os recursos financeiros de cooperação técnica são controlados por prestação de contas com a SEDUC via departamento próprio.
- 5- Enquanto CEDESP e DEES, os recursos vinham diretamente para esses departamentos. A partir do momento que passa a ter caráter de coordenadoria, esse setor da SEDUC deixa de administrar os recursos financeiros, que vem diretamente para educação especial, ficando a COEES destinada as assessorias, acompanhamento, orientação, monitoramento de programas do Ministério de Educação-MEC, lotação de professores para o Atendimento Educacional Especializado-AEE e orientação de Sala de Recursos Multifuncional-SRM via sistema de informação e outras atividades que passam a existir a partir de 2008 com as políticas da educação especial na educação básica, surgidas com o advento da educação inclusiva.

- 6- As políticas públicas de formação/profissionalização do governo do Pará destinados às PcD, estão localizados nas cotas das escolas profissionalizantes da rede estadual, no CIIC, na SEASTER, em uma unidade especializada para atendimento de PcD da SEDUC, na parceria da SEDUC com a Secretaria Municipal de Educação-SEMEC e na parceria público - privado por meio do sistema “S”: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial-SENAI, Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial-SENAC e nas escolas especializadas filantrópicas.
- 7- Ações isoladas nos programas de formação/profissionalização do governo do estado do Pará às PcD, que não conseguem alcançar uma política de formação que inclua de fato e de direito as PcD nas cotas destinadas a elas nos cursos profissionalizante e no mercado de trabalho formal.
- 8- Transferência de responsabilidade do Poder Público com as políticas públicas à sociedade civil através da filantropia.
- 9- Oferta mínima de recursos às unidades especializadas do setor público.
- 10- Alunos deficientes intelectuais abandonam o ensino regular (primeira matrícula) optando apenas pelo ensino especializado (segunda matrícula) em instituições filantrópicas ou unidades especializadas da SEDUC.
- 11- Alunos optam por matrículas em escolas especializadas filantrópicas e unidades especializadas, devido às escolas de ensino regular não apresentarem condições de atendimento médico/hospitalar/terapêutico como as escolas especializadas e em especial as filantrópicas.
- 12- Apoio financeiro, técnico/pedagógico e de recursos humanos, as instituições filantrópicas que necessitam diretamente da parceria com o Estado que vão desde incentivos financeiros dos recursos do FNDE até contratação de professores, servidores, reforma de prédios e em alguns casos pagamento de aluguel para funcionamento das instituições.
- 13- As políticas de formação para o trabalho de PcD do governo do Pará-Brasil estão presentes também nas instituições filantrópicas e são realizadas tanto pela sociedade civil quanto pelo governo do estado do Pará e pelo governo federal através dos recursos do FNDE recebidos por essas instituições.
- 14- Educação especial e principalmente para DI, é tida pelo governo mais como filantropia do que direito (PERONI, 2011).

Desta forma, atribui-se a exclusão no trabalho das PcD ao nível de escolaridade, principalmente do aluno com DI, e a exigência de escolaridade dos programas de qualificação

em seus editais, falta de vontade em incluir no trabalho por parte de algumas empresas privadas que desrespeitam o que está nas leis, entre as quais a de Nº 8213/91, que estabelece as cotas de inclusão no trabalho e a nº 10.098/2000 que trata sobre as normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das PcD ou com mobilidade reduzida. Essas empresas, mesmo não apresentando exigências de escolaridade para ocupação das cotas, não aceitam as PcD, justificando o auto investimento em adaptações arquitetônicas deixando as cotas não preenchidas.

Após toda essa explanação, é importante afirmar que a maioria das PcD são excluídas por pertencer a uma classe pobre, por falta de Políticas Públicas eficientes e transparentes e não apenas por serem deficientes, pois um número significativo de PcD pertencentes a classe média e que conseguem apoio da família para lutar, alcançam seus objetivos, no mais, não podemos descartar os diversos obstáculos que ocorrem no decorrer da vida das PcD, dentre eles: o pertencimento de classe, apoio familiar em função da condição econômica, recursos pedagógicos adequados por ineficiência das políticas públicas governamental e outros.

10 REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, Fernando Luiz. A dinâmica Federativa da educação Brasileira: Diagnóstico e Propostas de Aperfeiçoamento. In: Romualdo Portela de Oliveira; Wagner Santana. (Org.). **Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília: UNESCO, 2010, p. 30-70. Disponível em: <<https://www.researchgate.net>. Acesso em 06/01/2019.
- ACCORSI, Maria Isabel. **A inclusão do estudante com deficiência intelectual na educação superior do IFRS Bento Gonçalves: Um olhar sobre a mediação docente**. Caxias do Sul- Dissertação de mestrado-PPGED Caxias do Sul, 2016.
- AGÊNCIA BRASIL. **Apenas 15 dos brasileiros com deficiência está no mercado de trabalho**. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2017>>. Acesso em: 09/11/2018.
- ALVES, Laura Maria Silva Araújo. A rede de significações na constituição do sujeito para Bakhtin. In: **Margens/Revista Multidisciplinar do Núcleo de Pesquisa – CUBT/UFPA –v. 2, n. 3 (jun. 2005) – Abaetetuba, PA: CUBT/UFPA, Belém: Paka – Tatu, 2005.**
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis-o retorno In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (org.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**-São Paulo: Cortez, 2012.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**- São Paulo: Cortez, 2010.
- APAE. **Pessoas com deficiência e os desafios da inclusão** / Revista Nacional de Reabilitação Comentário: Publicado na edição de julho/agosto de 2004. Disponível em: <bauru.sp.apaebrasil.org.br/arquivo>. Acesso em 09/11/2018.
- ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima [et al.]. **A educação profissional no Pará** / Ronaldo Marcos de Lima Araujo et al. (Org.) – Belém: EDUFPA, 2007.
- ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson S. (Org.) **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais** - Campinas, SP: Editora Alínea,2012.
- ARROYO, Miguel G. O direito do trabalhador à educação. In: Gomez, . Carlos Minayo [et al] **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**-São Paulo: Cortez, 2012.
- ARRUDA, Marcos. A articulação trabalho-educação visando uma democracia integral. In: Gomez, . Carlos Minayo [et al] **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**-São Paulo: Cortez, 2012.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS MEMBROS DO MINISTÉRIO PÚBLICO DE DEFESA DOS DIREITOS DOS IDOSOS E PESSOAS COM DEFICIÊNCIA-AMPID. **Convenções e Declarações da ONU sobre a Pessoa com Deficiência**, 2018. Disponível em: <http://www.ampid.org.br/ampid/Docs_PD/Convencoes_UNU_PD>. Acesso em: 08/11/2018.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS MEMBROS DO MINISTÉRIO PÚBLICO
DE DEFESA DOS DIREITOS DOS IDOSOS E PESSOAS COM DEFICIÊNCIA-AMPID.
Convenções nº 111: discriminação em matéria de emprego e profissão. Decreto OIT nº 62.150/1968. Disponível em:

<http://www.ampid.org.br/ampid/Docs_PD/Convencoes_UNU_PD>. Acesso em: 08/11/2018.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS MEMBROS DO MINISTÉRIO PÚBLICO
DE DEFESA DOS DIREITOS DOS IDOSOS E PESSOAS COM DEFICIÊNCIA-AMPID.
Convenções nº 159: sobre reabilitação profissional e emprego de pessoas deficientes. Decreto OIT nº 129/91. Disponível em:

<http://www.ampid.org.br/ampid/Docs_PD/Convencoes_UNU_PD>. Acesso em: 08/11/2018.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS MEMBROS DO MINISTÉRIO PÚBLICO
DE DEFESA DOS DIREITOS DOS IDOSOS E PESSOAS COM DEFICIÊNCIA-AMPID.
Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Convenção da Guatemala Decreto nº 3.956/2001. Disponível em: <http://www.ampid.org.br/ampid/Docs_PD/Convencoes_UNU_PD>.
Acesso em: 08/11/2018.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS MEMBROS DO MINISTÉRIO PÚBLICO
DE DEFESA DOS DIREITOS DOS IDOSOS E PESSOAS COM DEFICIÊNCIA-AMPID.
Convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência. Decreto nº 6.949/2009. Disponível em: <http://www.ampid.org.br/ampid/Docs_PD/Convencoes_UNU_PD>. Acesso em: 08/11/2018.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS MEMBROS DO MINISTÉRIO PÚBLICO
DE DEFESA DOS DIREITOS DOS IDOSOS E PESSOAS COM DEFICIÊNCIA-AMPID.
Declaração dos direitos de pessoas com deficiência mental. Resolução ONU nº 2.856/1971. Disponível em:
<http://www.ampid.org.br/ampid/Docs_PD/Convencoes_UNU_PD>. Acesso em: 08/11/2018.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS MEMBROS DO MINISTÉRIO PÚBLICO
DE DEFESA DOS DIREITOS DOS IDOSOS E PESSOAS COM DEFICIÊNCIA-AMPID.
Declaração do direito das pessoas portadoras de deficiência. Resolução ONU nº 30/84 de 09/12/75. Disponível em:
<http://www.ampid.org.br/ampid/Docs_PD/Convencoes_UNU_PD>. Acesso em: 08/11/2018.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS MEMBROS DO MINISTÉRIO PÚBLICO
DE DEFESA DOS DIREITOS DOS IDOSOS E PESSOAS COM DEFICIÊNCIA-AMPID.
Normas sobre equiparação de oportunidades. Resolução ONU nº 48/96 de 20/12/93. Disponível em: <http://www.ampid.org.br/ampid/Docs_PD/Convencoes_UNU_PD>. Acesso em: 08/11/2018.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS MEMBROS DO MINISTÉRIO PÚBLICO
DE DEFESA DOS DIREITOS DOS IDOSOS E PESSOAS COM DEFICIÊNCIA-AMPID.
Declaração de Salamanca: princípios, política e prática em educação especial ano de 1994. Disponível em: <http://www.ampid.org.br/ampid/Docs_PD/Convencoes_UNU_PD>.
Acesso em: 08/11/2018.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS MEMBROS DO MINISTÉRIO PÚBLICO DE DEFESA DOS DIREITOS DOS IDOSOS E PESSOAS COM DEFICIÊNCIA-AMPID. **Carta para o terceiro milênio:** assembleia governativa da rehabilitationinternational (1999). Disponível em: <http://www.ampid.org.br/ampid/Docs_PD/Convencoes_ONU_PD>. Acesso em: 08/11/2018.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS MEMBROS DO MINISTÉRIO PÚBLICO DE DEFESA DOS DIREITOS DOS IDOSOS E PESSOAS COM DEFICIÊNCIA-AMPID. **Declaração de Washington: movimento de vida independente e dos direitos das pessoas portadoras de deficiência ano de 1999.** Disponível em: <http://www.ampid.org.br/ampid/Docs_PD/Convencoes_ONU_PD>. Acesso em: 08/11/2018.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS MEMBROS DO MINISTÉRIO PÚBLICO DE DEFESA DOS DIREITOS DOS IDOSOS E PESSOAS COM DEFICIÊNCIA-AMPID. **Declaração Internacional de Montreal sobre a inclusão ano de 2001.** Disponível em: <http://www.ampid.org.br/ampid/Docs_PD/Convencoes_ONU_PD>. Acesso em: 08/11/2018.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS MEMBROS DO MINISTÉRIO PÚBLICO DE DEFESA DOS DIREITOS DOS IDOSOS E PESSOAS COM DEFICIÊNCIA-AMPID. **Declaração de Madri ano de 2002.** Disponível em: <http://www.ampid.org.br/ampid/Docs_PD/Convencoes_ONU_PD>. Acesso em: 08/11/2018.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS MEMBROS DO MINISTÉRIO PÚBLICO DE DEFESA DOS DIREITOS DOS IDOSOS E PESSOAS COM DEFICIÊNCIA-AMPID. **Declaração de Caracas, 18 de outubro de 2002.** Disponível em: <http://www.ampid.org.br/ampid/Docs_PD/Convencoes_ONU_PD>. Acesso em: 08/11/2018.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS MEMBROS DO MINISTÉRIO PÚBLICO DE DEFESA DOS DIREITOS DOS IDOSOS E PESSOAS COM DEFICIÊNCIA-AMPID. **Declaração de Sapporo, ano de 2002.** Disponível em: <http://www.ampid.org.br/ampid/Docs_PD/Convencoes_ONU_PD>. Acesso em: 08/11/2018.

BACAL, Nydia Strachman; BRITO, Ana Claudia Miranda. **Anemia ferropriva:** quando viver se torna difícil e cansativo - SBPC/ML, 2007. Disponível em: <<http://www.sbpc.org.br>>. Acesso em: 18/11/2017.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso.** In: BRAIT, Beth (Org.). Bakhtin: dialogismo e construção do sentido. Campinas, SP: UNICAMP, 1997.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico da linguagem – São Paulo: Hucitec, 2012.

BENJAMIN, Janete. **Inclusão no trabalho de pessoas com deficiência: um estudo da APAE de Barcarena-PA.** Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Pará. Belém-PA: UFPA, 2013.

BIANCHETTE, Lucídio e FREIRE, Ida Mara(org.) **Um olhar sobre a diferença** – Campinas-SP: Papyrus, 1998.

BIANCHETTI, Lucídio; CORREIA, José Alberto. **In/Exclusão no trabalho e na educação: Aspectos mitológicos, históricos e conceituais**-Campinas-SP: Papirus, 2011.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia** – São Paulo: Saraiva, 2001.

BORON. Atilio A. **Socialismo Siglo XXI: hay vida después del neoliberalismo?**/ Atilio A. Boron – 2. ed. - La Havan: Editorial de Ciencias Sociales, 2016. P. 206.
Block, Furtado e Teixeira (2001, p. 108), ao se referirem a Vigotski

BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido** – Campinas-SP: UNICAMPI, 1997.

_____ (Org.). **Bakhtin e o círculo** - São Paulo: Contexto, 2009.

_____ (Org.). **Estilo**. In Bakhtin: conceitos-chave – São Paulo: Contexto, 2012.

BRASIL, **Mundo educação: ensino profissionalizante**, publicado por Jussara Barros. Disponível em: <https://mundoeducacao.bol.uol.com.br> em: 21/10/2019.

BRASIL. **Matriculas e infra-estrutura**. Disponível em: <https://www.qedu.org.br>. Acesso em 20/10/2019.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **ABNT NBR nº 9050 de 2004**. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.com.br>. Acesso em: 15/11/2018.

BRASIL. **Convenção sobre o direito das pessoas com deficiência (2007)**. Convenção sobre o direito da pessoa com deficiência: protocolo facultativo à convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência: Decreto legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008; Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. 4. ed. rev. e atual. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011. Disponível em: <http://www.pessoa.comdeficiencia.gov.br>. Acesso em: 20/01/2019.

BRASIL. **Coleção de Leis do Império do Brasil - 1827**. Lei de 15 de outubro de 1827. p. 71, vol. 1. Disponível em: <http://www.camara.leg.br>. Acesso em: 20/11/2018.

BRASIL. **Coleção de Leis do Império do Brasil - 1854**. Decreto nº 1.331 – A de 17 de fevereiro de 1854. p. 45, vol. 1. Disponível em: <http://www.camara.leg.br>. Acesso em: 20/11/2018.

BRASIL. **Coleção de Leis do Império do Brasil - 1854**. Decreto nº 7.247 de 19 de abril de 1879. p. 196, vol. 1. pt. II. Disponível em: <http://www.camara.leg.br>. Acesso em: 20/11/2018.

BRASIL. **Coleção de Leis do Brasil - 1891**. Constituição de 1891. p. 1, vol. 1. Diário da Câmara dos Deputados de 19/12/1935. p. 9253. Disponível em: <http://www.camara.leg.br>. Acesso em: 20/11/2018.

BRASIL. **Coleção de Leis do Brasil - 1891**. Constituição de 1934. Seção 1, p. 9253, vol. 1. Diário da Câmara dos Deputados de 19/12/1935. p. 9253. Disponível em: <<http://www.camara.leg.br>>. Acesso em: 20/11/2018.

BRASIL. **Coleção de Leis do Brasil - 1891**. Constituição de 1937. Seção 1, de 10/11/1937. p. 22359. Diário da Câmara dos Deputados de 19/12/1935. Disponível em: <<http://www.camara.leg.br>>. Acesso em: 20/11/2018.

BRASIL. **Coleção de Leis do Brasil - 1891**. Constituição de 1946. Diário do Congresso Nacional. Seção 1, de 15/10/1946. p. 237. Disponível em: <<http://www.camara.leg.br>>. Acesso em: 20/11/2018.

BRASIL. **Conheça o histórico da legislação sobre inclusão**, 2018. Disponível em:<<http://www.todospelaeducacao.org.br>>. Acesso em: 22/11/2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 20/11/2018.

BRASIL. **Constituição de 1988**. Diário Oficial da União, seção 1, de 05/10/1988. p. 1. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br>>. Acesso em: 21/11/2018.

BRASIL. **Constituições brasileiras**. - Série cadernos do Museu n. 4. Brasília: 2005. Disponível em: <<http://www.camara.leg.br>>. Acesso em: 18/11/2018.

BRASIL-CAPES, Plataforma Sucupira. Catálogo de teses e dissertações. Brasil: 2018. Disponível em:<<http://www.catalogodeteses.capes.gov.br>>. Acesso em 16 de julho de 2018.

BRASIL. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática em Educação Especial**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 16/01/2013.

BRASIL. **Declaração de direitos das pessoas deficientes**. Resolução aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas em 9.12.1975. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/comite-brasileiro-de-direitos-humanos-e-politica-externa/DeclDirPessDef.>>> Acesso em: 26/10/2018.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos** (Conferência de Jomtien – 1990). Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm>. Acesso em: 18/11/2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto Nº 7.247 de 19 de abril de 1879**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br>>. Acesso em: 18/11/2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto Nº 7.480/2011**. Disponível em: <<http://www.camara.leg.br>>. Acesso em: 18/11/2018

Brasil. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 994 de 25 de novembro de 1993**. Disponível em: <<http://www.camara.leg.br>. Acesso em: 24/03/2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto Nº 6.571/2008**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br>. Acesso em: 21/11/2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto Nº 6.094/2007**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 18/11/2018.

BRASIL. **Decreto Nº 7.611/2011**. Brasília: Presidência da República do Brasil, 2011. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 18/11/2018.

BRASIL. **Decreto nº 3298/1999**. Brasília: Presidência da República do Brasil, 1999. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br> >. Acesso em: 23/11/2018.

BRASIL. **Decreto nº 5626/2005**. Brasília: Presidência da República do Brasil, 2005. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br> >. Acesso em: 23/11/2018.

BRASIL. **Decreto nº 6094/2007**. Brasília: Presidência da República do Brasil, 2007. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br> >. Acesso em: 23/11/2018.

BRASIL. **Decreto nº 7611/2001**. Convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência (preâmbulo). Brasília: Presidência da República do Brasil, 2001. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br> >. Acesso em: 23/11/2018.

BRASIL. **Decreto nº 6949/2009**. Convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência (preâmbulo). Brasília: Presidência da República do Brasil, 2009. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br> >. Acesso em: 23/11/2018.

BRASIL. **Decreto nº 3.298/1999**. Brasília: Presidência da República do Brasil, 1999. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br> >. Acesso em: 26/11/2018.

BRASIL. **Decreto nº 6.094/2007**. Brasília: Presidência da República do Brasil, 2007. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br> >. Acesso em: 26/11/2018.

BRASIL. **Decreto nº 6.571/2008**. Brasília: Presidência da República do Brasil, 2008. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br> >. Acesso em: 26/11/2018.

BRASIL. **Decreto nº 6.224/2008**. Brasília: Presidência da República do Brasil, 2008. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br> >. Acesso em: 26/11/2018.

BRASIL. **Decreto nº 7.612/2011**. Brasília: Presidência da República do Brasil, 2011. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br> >. Acesso em: 26/11/2018.

_____. **Decreto nº 129 de 22 de maio de 1991**. Brasília: Presidência da República do Brasil, 1991. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 16 de janeiro de 2017.

_____. **Decreto nº 72. 425/1973**. Brasília: Presidência da República do Brasil, 1973. Disponível em: <<http://www.camara.leg.br> > acesso em: 20 de abril de 2019.

_____. **Decreto nº 2536 de 06 de abril de 1998**. Brasília: Presidência da República do Brasil, 1998. Disponível em:<<http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 16 de janeiro de 2017.

_____. **Decreto nº 7237 de 20 de julho de 2010**. Brasília: Presidência da República do Brasil, 2010. Disponível em:<<http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 16 de janeiro de 2017.

_____. **Decreto nº 8242 de 23 de maio de 2014**. Brasília: Presidência da República do Brasil, 2014. Disponível em:<<http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 16 de janeiro de 2017.

_____. **Decreto nº 3298 de 20 de dezembro de 1999**. Brasília: Presidência da República do Brasil, 1999. Disponível em:<<http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 16 de janeiro de 2017.

_____. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. MEC: SEESP, 2001. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 16/01/2017.

BRASIL. **Educação 2030 Declaração de Incheon e marco de ação da educação**: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e a educação ao longo da vida para todos. Brasília, 2016. Disponível em: <<http://www.unesdoc.unesco.org> >. Acesso em: 23/11/2018.

BRASIL, 2005. **Emenda Constitucional nº 95 de 15 de dezembro de 2016**. Brasília: Presidência da República do Brasil, 2016. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 20/03/2019.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 14/1995**. Brasília: Presidência da República do Brasil, 1995. Disponível em:<<http://www.planalto.gov.br> >. Acesso em: 26/11/2018.

BRASIL. **Entendimentos do controle interno Federal sobre a Gestão dos Recursos das Entidades do Sistema “S”**: perguntas e respostas. Ministério da Transparência e Controladoria Geral da União-CGU- Secretaria Federal de Controle Interno, 2017. Disponível em: <<http://www.cgu.gov.br>>. Acesso em: 24/03/2019.

BRASIL. **Instrução Normativa nº 20/2001**. Brasília: Presidência da República do Brasil, 2001. Disponível em:<<http://www.planalto.gov.br> >. Acesso em: 26/11/2018.

BRASIL. **Instrução Normativa nº 98/2012**. Brasília: Presidência da República do Brasil, 2012. Disponível em:<<http://www.planalto.gov.br> >. Acesso em: 26/11/2018.

BRASIL. **LDB 4024/1961**. Coleção de Leis do Brasil – 1961. p. 51, vol. 7. Disponível em:<<http://www2.camara.leg.br>>. Acesso em: 22/11/2018.

BRASIL. **LDB 5540/1968**. Coleção de Leis do Brasil – 1961. p. 152, vol. 7. Disponível em:<<http://www2.camara.leg.br>>. Acesso em: 22/11/2018.

BRASIL. **LDB 5692/71**. Coleção de Leis do Brasil – 1961. p. 59, vol. 5. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br>>. Acesso em: 22/11/2018.

BRASIL. **LDB 9394/96**. Brasília: Presidência da República do Brasil, 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 22/11/2018.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2002. Disponível em: <[_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei Nº 5692 de 11 de agosto de 1971**. Brasília: Presidência da República do Brasil, 1971. Disponível em: <\[http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm\]\(http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm\)>. Acesso em: 10 de agosto de 2017.](http://</p></div><div data-bbox=)

BRASIL, 2004. **Lei 10. 835 de 05 de março de 2004**. Brasília: Presidência da República do Brasil, 2004. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 24/03/2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 10.098/2000**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2000/lei-10098-19-dezembro-2000>>. Acesso em: 05/08/2018.

BRASIL, 1993. **Lei nº 8. 666 de 21 de junho de 1993**. Brasília: Presidência da República do Brasil, 1993. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 24/03/2019.

BRASIL, 1964. **Lei nº 4.440/1964**. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br>>. Acesso em: 20/03/2019.

BRASIL. **Lei 13.019/2014**. Brasília: Presidência da República do Brasil, 2014. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 19/03/2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Brasília: Presidência da República do Brasil, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 18/11/2018.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Brasília: Presidência da República do Brasil, 1827. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim-15-10-1827.htm>. Acesso em: 17/12/2018.

BRASIL. **Lei nº 13.146/2015**. Brasília: Presidência da República do Brasil, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso: 20/01/2019.

BRASIL. **Lei nº 11.494/2007**. Brasília: Presidência da República do Brasil, 2007. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 16/12/2018.

BRASIL. **Lei nº 12.764/2012**. Brasília: Presidência da República do Brasil, 2012. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 16/12/2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 12.470/2011**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br>>. Acesso em: 20/12/2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 8.859/1994**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br>>. Acesso em: 20/12/2018.

BRASIL. **Lei nº 8069/1990**. Brasília: Presidência da República do Brasil, 1990. Disponível em:<<http://www.planalto.gov.br> >. Acesso em: 22/11/2018.

BRASIL. **Lei nº 10.172/2001**. Brasília: Presidência da República do Brasil, 2001. Disponível em:<www.planalto.gov.br >. Acesso em: 23/11/2018.

BRASIL. **Lei nº 10.432/2002**. Brasília: Presidência da República do Brasil, 2002. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br> >. Acesso em: 23/11/2018.

BRASIL. **Lei nº 4.150/1998**. Plano Nacional de Educação. Brasília: Presidência da República do Brasil, 1998. Disponível em:<<http://www.planalto.gov.br> >. Acesso em: 26/11/2018.

BRASIL. **Lei nº 13.005/2014**. Plano Nacional de Educação. Brasília: Presidência da República do Brasil, 2014. Disponível em:<<http://www.planalto.gov.br> >. Acesso em: 26/11/2018.

BRASIL. **Lei nº 13.632/2018**. Brasília: Presidência da República do Brasil, 2018. Disponível em:<<http://www.planalto.gov.br> >. Acesso em: 26/11/2018.

BRASIL. **Lei nº 8.069/90**. Brasília: Presidência da República do Brasil, 1990. Disponível em:<<http://www.planalto.gov.br> >. Acesso em: 26/11/2018.

BRASIL. **Lei nº 7.853/1989**. Brasília: Presidência da República do Brasil, 1989. Disponível em:<<http://www.planalto.gov.br> >. Acesso em: 26/11/2018.

BRASIL. **Lei nº 6.494/1977**. Brasília: Presidência da República do Brasil, 1977. Disponível em:<<http://www.planalto.gov.br> >. Acesso em: 26/11/2018.

BRASIL. **Lei nº 10.098/2000** Brasília: Presidência da República do Brasil, 2000. Disponível em:<<http://www.planalto.gov.br> >. Acesso em: 26/11/2018.

BRASIL. **Lei nº 10.226/2000**. Brasília: Presidência da República do Brasil, 2000. Disponível em:<<http://www.planalto.gov.br> >. Acesso em: 26/11/2018.

BRASIL. **Lei nº 10.216/2001**. Brasília: Presidência da República do Brasil, 2001 . Disponível em:<<http://www.planalto.gov.br> >. Acesso em: 26/11/2018.

BRASIL. **Lei nº 10.690/2003** Brasília: Presidência da República do Brasil, 2003. Disponível em:<<http://www.planalto.gov.br> >. Acesso em: 26/11/2018.

BRASIL. **Lei nº 8.989/1995**. Brasília: Presidência da República do Brasil, 1995. Disponível em:<<http://www.planalto.gov.br> >. Acesso em: 26/11/2018.

BRASIL. **Lei nº 11.126/2005**. Brasília: Presidência da República do Brasil, 2005. Disponível em:<<http://www.planalto.gov.br> >. Acesso em: 26/11/2018.

BRASIL. **Lei nº 11.133/2005**. Brasília: Presidência da República do Brasil, 2005. Disponível em:<<http://www.planalto.gov.br> >. Acesso em: 26/11/2018.

BRASIL. **Lei nº 13.146/2015**. Ministério da Educação - MEC . Disponível em:<<http://www.portal.mec.gov.br> >. Acesso em: 26/11/2018.

BRASIL. **Lei nº 13.409/2016**. Ministério da Educação - MEC. Disponível em:<<http://www.portal.mec.gov.br> >. Acesso em: 26/11/2018.

BRASIL. **Lei nº 13.146/2015** - Artigo 36º. Brasília: Presidência da República do Brasil, 2015. Disponível em:<<http://www.planalto.gov.br> . Acesso em 26/11/2019.

_____. **Lei nº 7853 de 24 de outubro de 1989**. Brasília: Presidência da República do Brasil, 1989. Disponível em:<<http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 16 de janeiro de 2017.

_____. **Lei nº 8112 de 11 de dezembro de 1990**. Brasília: Presidência da República do Brasil, 1990. Disponível em:<<http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 16 de janeiro de 2017.

_____. **Lei nº 8160 de 08 de janeiro de 1991**. Brasília: Presidência da República do Brasil, 1991 . Disponível em:<<http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 16 de janeiro de 2017.

_____. **Lei nº 8742 de 07 de dezembro de 1993**. Brasília: Presidência da República do Brasil, 1993. Disponível em:<<http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 16 de janeiro de 2017.

_____. **Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001**. Brasília: Presidência da República do Brasil, 2001. Disponível em:<<http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 16 de janeiro de 2017.

_____. **Lei nº 8213 de 24 de julho de 1991**. Brasília: Presidência da República do Brasil, 1991. Disponível em:<<http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 16 de janeiro de 2017.

_____. **Lei nº 5692 de 11 de agosto de 1972**. Brasília: Presidência da República do Brasil, 1972. Disponível em:<<http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 16 de janeiro de 2017.

BRASIL/MEC, Secretaria de educação profissional e tecnológica. **Guia PRONATEC de cursos FIC**, 4ª edição, 2016. Disponível em <http://portal.mec.gov.br> Acesso em 07/11/2019.

BRASIL/MEC. **Diferença entre cursos profissionalizantes e cursos técnicos - PRONATEC**. Disponível em: www.pronatec2019.org. Acesso em: 01/11/2019.

BRASIL. **Medida Provisória 870/2019**. Disponível em: <<http://www.congressional.leg.br> >. Acesso em: 19/01/2019.

BRASIL. **Nota técnica nº 06/2011**. Brasília: Presidência da República do Brasil, 2011. Disponível em:<<http://www.planalto.gov.br> >. Acesso em: 26/11/2018.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 02/2013**. Ministério da Educação - MEC. Disponível em:<<http://www.portal.mec.gov.br> >. Acesso em: 26/11/2018.

Brasil. **Parecer Nº 14/2009**. Disponível em:<<http://https://inclusaoja.com.br>>. Acesso em:13/02/2018.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**, 2008. Ministério da Educação - MEC . Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br> >. Acesso em: 23/11/2018.

BRASIL. **Portaria interministerial 05/2014**. Brasília: Presidência da República do Brasil, 2014 . Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br> >. Acesso em: 26/11/2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº04/2009**. Ministério da Educação - MEC . Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 20/11/2018.

_____. **Resolução nº 02 de 11 de setembro de 2001**. Brasília: Presidência da República do Brasil, 2001. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 16 de janeiro de 2017.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 02/2001**. Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, Ministério da Educação – MEC, 2001. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br> >. Acesso em: 23/11/2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 01/2002**. Brasília: Presidência da República do Brasil, 2002 . Disponível em: <www.planalto.gov.br >. Acesso em: 23/11/2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 04/2009**. Ministério da Educação – MEC. Disponível em: < <http://www.portal.mec.gov.br> >. Acesso em: 23/11/2018.

CAMPELLO, Camila Urguizas. **Educação especial em Cuba: inclusão ou exclusão?** In: Anais do VII Congresso Brasileiro de Educação Especial – ABPEE/PPGEEs/UFSCar-São Carlos: Arte Nobre, 2016. Disponível em: <http://proceedings.science>. Acesso em: 16/12/2018.

CARDOSO, Maria Heloisa de Melo. **Inclusão de alunos com deficiência na educação profissional e tecnológica**. São Cristovão-SE, Dissertação de Mestrado-NPGED-UFS, 2016.

CARNOY, Martin. Estado e teoria política-Campina, São Paulo: Papyrus, 1988.

CERQUEIRA, Wagner. **Mundo educação: França**. Disponível em <https://mundoeducacao.bol.uol.com.br>. Acesso em: 27/09/2019.

CHASSOT, Áttico. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia** / Marilena Chauí – 12. ed. – São Paulo: Editora Ática, 1999. 437 p.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**-São Paulo: Cortez, 2010.

CIAVATTA, Maria. **O mundo do trabalho em imagens: a fotografia como fonte histórica**-Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CIF-Classificação Internacional de Funcionalidades. Comunicado de imprensa da OMS - 15 de Novembro de 2001. Disponível em: <http://www.saude.pr.gov.br> Acesso em 20/12/2019.

CORDEIRO, Diana Rosa Cavagliere Liuthevicene. **A inclusão de pessoas com deficiência na rede regular de educação profissional**. Marília-SP, dissertação de mestrado-PPGED-UNESP/Marília, 2013.

CRESWELL, John W; tradução Luciana de Oliveira da Rocha. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto** – Porto Alegre: Artmed, 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**-São Paulo: Cortez: autores associados, 1989.

FARIAS, N. & BUCHALLA, C.M.A. Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde da Organização Mundial da Saúde: Conceitos, Usos e Perspectivas. Rev Bras Epidemiol: 187-193, 2005. Disponível em: www.scielo.br Acesso em: 20/12/2019.

FAVERO, Eugenia Augusta Gonzaga. Alunos com deficiência e seu direito a educação: trata-se de uma educação especial? In: MANTOAN, Maria Tereza Égler. **O desafio das diferenças nas escolas**- Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FIGARO, Roseli. **Comunicação e análise do discurso** - São Paulo: Contexto, 2012.

FISKI, B. Edward (org.). **Foro Mundial Sobre la Educacióón**. Dakar-Senegal, UNESCO, 2000. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf>>. Acesso em 16/11/2018.

FRANCO, Maria Ciavatta. **O mundo do trabalho em imagens: a fotografia como fonte histórica** – RJ: DP&A, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre a educação e estrutura econômico-social capitalista** – São Paulo: Cortez, 2010.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA Maria, (org.): **Um intelectual crítico nos pequenos e nos grandes embates**. Belo Horizonte: Autentica editora, 2012.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**-Chapecó: Argos, 2012.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade** / Anthony Giddens; tradução de Raul Fiker. – São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GOMES, Sergio Alejandro. **Revolución em 60: cinco datos sobre el empleo em Cuba que están a la vanguardia mundial**. In: Cuba debate: Al combate corred bayameses, publicado em 16 de janeiro de 2019, disponível em: www.cubadebate.cu. Acesso em: 19/10/2019.

GRUPPI, Luciano; tradução de Dário Canali. **Tudo começou com Maquiavél: as concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci** – Porto Alegre: L&PM, 1987.

GUGEL, Maria Aparecida. **Pessoas com Deficiência e o Direito ao Trabalho** - Florianópolis-SC: Obra jurídica, 2007.

GRAMSCI, Antonio. Caderno 12 IN: Cadernos do Carcere. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho-Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

HAJIME, Takeuchi Nozaki; ANDRADE, Regiane Aparecida Costa. Políticas educacionais na década de 1990 e a formação do trabalhador de novo tipo no Brasil In: **Diálogos com a diversidade: sentidos da inclusão**-Campinas, São Paulo: Mercado de letras, 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Sinopse estatística da educação básica: censo escolar 98** / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília: O Instituto, 1999. 187 p. Disponível em: <<http://download.inep.gov.br/download/censo/1998/basica/censo-miolo-98.pdf>>. Acesso em: 20/01/2019.

LAVILLE, Cristian; e DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**; tradução Heloísa Monteiro e Francisco Settineri – Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal e lógica dialética**; tradução de Carlos Nelson Coutinho – 5ª ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

LEITE, Lúcia Pereira; OLIVEIRA, Taize de; SERRANO Elsie Alejandrina Perez. **Concepções de deficiência em universitários em dois países politicamente distintos: Cuba e Brasil**. Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, v. 5, n.1, p. 95-110, Jan.-Jun., 2018. Disponível em revistas.marilia.unesp.br Acesso em 20/12/2019.

LELLIS, Leonardo. **Todas as medidas tomadas pelo governo Bolsonaro até agora** – Revista Veja (revista online), publicado em 07/01/2019. Disponível em: <www.veja.abril.com.br>. Acesso em: 19/01/2019.

LIMA, Licínio C. A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica-São Paulo: Cortez, 2011.

LÓPEZ, Margarita Quitério. **A educação em Cuba: seus fundamentos e desafios**. Estudos avançados 25 (72), 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v25n72/a06v25n72>>. Acesso em: 29/12/2018.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas** – São Paulo: EPU, 1986-2013.

MACIEL, Carina Elizabeth; KASSAR, Monica de Carvalho Magalhães. Políticas Sociais, políticas de inclusão? In: KASSAR, Monica de Carvalho Magalhães (org.). **Diálogos com a diversidade: sentidos da inclusão** -Campinas-SP: Mercado de Letras, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer? – São Paulo: Summus, 2015.

MAQUIAVEL, Nicolau; tradução de Maurício Santana Dias. **O príncipe** – São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2010.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: Planejamento e execução de pesquisa, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**- São Paulo: Atlas, 2011.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política: livro I**/Karl Marx; tradução de Reginaldo Sant'Anna. – 28 ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friederich. **A ideologia Alemã** (I – Feuerbach); tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira – São Paulo: Ciências humanas, 1982.

MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas** (1845-1846), tradução de Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Civini Martorano- São Paulo,,: Boitempo, 2007.

MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**; tradução Carlos Alberto Silveira Netto Soares – Porto Alegre: Artmed, 2004.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas** / Marcos José Silveira Mazzotta – 2. ed. – São Paulo: Editora Cortez, 1999. 203 p.

MENDES, Josselma de Vasconcelos. **As trilhas possíveis da inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional do IFES Vitória: narrativas dos protagonistas**. Espírito Santo, dissertação de mestrado-PPGED-UFES, 2013.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A escolarização de crianças e jovens com deficiências na França e a perspectiva da inclusão escolar. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia(Org.). Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva-Araraquara, SP: Junqueira &Marin, 2010.

MENEZES, EbenezerTakuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbetes Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/manifesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova/>>. Acesso em: 04 de dez. 2018.

MILESI, Humberto Trigo. **Inclusão, deficiência e profissionalização**: experiências bem sucedidas. Ribeirão Preto-SP, dissertação de mestrado-PPGE-Centro Universitário Moura Lacerda, 2016.

MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO. **Instrução normativa nº 20**, de 26 DE Janeiro de 2001. Disponível em: <http://www.editoramagister.com/doc_22020_INSTRUCAO_NORMATIVA_N_20_DE_26_DE_JANEIRO_DE_2001.aspx>. Acesso em: 18/12/2018.

MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO. **Instrução normativa nº 98, de 15 de agosto de 2012**. Disponível em: http://www.anamt.org.br/site/upload_arquivos/legislacao_-_instrucoes_normativas_2012_181220131710287055475.pdf. Acesso em: 18/12/2018.

MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO. **Portaria MPEnº 1.199/2003**. Disponível em:<www.trtsp.jus.br>. Acesso em: 18/12/2018.

MORAES, Gustavo Henrique; ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth M. de. **As estatísticas de educação profissional e tecnológica: silêncios entre os números da formação de trabalhadores**.- Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019.

MOREIRA, Laerte. **Ética e política parte de 1-4 por Marilena Chauí**, publicado em 07 de setembro de 2014. In: Youtube. Disponível em: <<https://www.youtube.com>>. Acesso em 24 de janeiro de 2019.

MULLER, Pierre. **A análise das políticas públicas** / Pierre Muller, Yves Surel; {traduzido por} Agemir Bavaresco, Alceu R. Ferraro. – Pelotas: Educat, 2002.

NETO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**-São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci** – São Paulo: Cortez, 2010.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e educação. In: GOMEZ, Carlos Minayo [et. Al.]. Trabalho e conhecimento-São Paulo: Cortez, 2012.

O GLOBO, Educação. **Percentual do PIB brasileiro dedicado à educação é maior do que em Países desenvolvidos**, por Eliane Oliveira- publicado em 06/07/2018 e atualizado em 03/03/2019. Disponível em: <https://oglobo.globo.com>. Acesso em 25/10/2019.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno(org.). **Práticas de escolarização em salas de recursos multifuncionais: dizeres de professores e alunos** - Belém-PA: EDUEPA, 2014.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Filosofia da Educação: Reflexões e debates**- Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. **Leituras Freireanas sobre educação**. São Paulo: UNESP, 2003.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de e NETO, João Colares da Mota. Saberes da Terra, da mata e das águas, saberes culturais e educação In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de (org.) **Cartografia Ribeirinhas: saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas**. Belém-PA: CCSE/UEPA, 2004.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; MOTA NETO, João Colares da. A construção de categorias de análise na pesquisa em educação. In: MARCONDES, Maria Inês; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; TEIXEIRA, Elizabeth(Org.). **Abordagens teóricas e construções metodológicas na pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2011.

_____. **Cadernos de atividades pedagógicas em educação popular: políticas de educação inclusivas em municípios da Amazônia paraense** – Belém-PA: EDUEPA, 2011.

OLIVEIRA, Felipe. Mercado: 60% das vagas para pessoas com deficiência ficam vazias. Folha de São Paulo: 27/06/2016. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/> Acesso em: 23/11/2019.

PARÁ. **COEES-Coordenadoria de Educação Especial**. Relatório das ações da Coordenadoria da Educação Especial, 2011. Edimilson Raimundo Lima de Sousa et al. (org.). Disponível na COEES.

PARÁ. **COEES-Coordenadoria de Educação Especial no Caminho Certo Para Educação Inclusiva**: relatório de gestão-2017, organizado por: AMARO, Francinete Paula Oliveira; SOUZA, Kamila Batista Valinotto de. Disponível na COEES.

PARÁ. **Plano Estadual de Educação**. Documento base do Plano Estadual de Educação, Conselho Estadual de Educação. Disponível em: <<http://www.cee.pa.gov.br/>>. Acesso em: 20/01/2019.

PARÁ. **Projeto Político Pedagógico - Unidade Educacional Especializada Yolanda Martins e Silva**, Belém/PA, março de 2018.

PARÁ. **Resolução nº 001/2010**. Conselho Estadual de Educação. Disponível em: <<http://www.cee.pa.gov.br/>>. Acesso em: 20/01/2019.

PARÁ. **Resolução 304/2017**. Conselho Estadual de Educação. Disponível em: <<http://www.cee.pa.gov.br/>>. Acesso em: 20/01/2019.

PARÁ. Secretaria de Educação do Estado do Pará. **Memorial SEDUC: 2011-2018**: Ascom/SEDUC, 2018, 112 p.

PÉREZ, Danay Díaz; LÓPEZ, Hidalgo(Org.). **Hacia la inclusión laboral de las personas con discapacidad en Cuba**: un camino de oportunidades y desafíos. FLACSO-Cuba, 2019. Disponível em: <www.sociologia-alas.org>. Acesso em: 06/08/2019.

PERONI, Vera Maria Vidal; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de; FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. In: **Educação e Sociedade** - Campinas, vol. 30, n. 180, p. 761-778, outubro de 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 24/03/2019.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Política educacional e o papel do Estado**: no Brasil dos anos 1990- São Paulo: Xamã, 2003.

PERONI, Vera Maria Vidal. Público/Privado na educação especial em tempos de redefinições no papel do Estado. In: **Diálogos com a diversidade**: sentidos da inclusão-Campinas, São Paulo: Mercado de letras, 2011.

PORTO, Walter Costa. **Constituição 1937** / Walter Costa Porto. — 3. ed. — Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de edições Técnicas, 2012. 120 p. — (Coleção Constituições brasileiras; v. 4).

PLAISANCE, Éric. O Especial na Educação: significados e usos. **Revista Educação & Realidade**, vol. 44 n. 1 - Porto Alegre, 2019. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 09/08/2019.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: MANTOAN, Maria Tereza Égler; Prieto, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim(org.). **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos- São Paulo: Summus, 2006.

PULASKI, Mary Ann Spencer. **Compreendendo Piaget**: uma introdução ao desenvolvimento cognitivo da criança. Tradução Vera Ribeiro- editora JC: RJ, 1980.

SANTOS, Mônica Pereira dos. **Declaração de Kochi - Kochi, Kerala, Índia**: 2003. In: . Disponível em: <<http://www.abres.org.br>>. Acesso em 17/11/2018.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Nada sobre nós, sem nós**: da integração à inclusão – Parte 1. Revista Nacional de Reabilitação, ano X, n. 57, jul./ago. 2007, p. 8-16. Disponível em: <<http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/nada-sobre-pdf>>. Acesso em: 26/10/2018.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: Construindo uma sociedade para todos – Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia e política educacional no império brasileiro**. Universidade Estadual de Campinas p. 03. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13941.pdf>>. Acesso em: 16/03/2018.

SAVIANI, Dermeval. **Percorrendo Caminhos na Educação**. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 273-290, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13941.pdf>>. Acesso em: 22/12/2018.

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil: o papel do congresso nacional na legislação do ensino / Dermeval Saviani – 6. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2008.**

SAVIANI, Demerval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas**. Campinas-SP: Autores Associados, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Interlocuções pedagógicas: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação**-Campinas, SP: Autores associados, 2010.

SEDUC/PARÁ. **Projeto Político Pedagógico Unidade Educacional Especializada Yolanda Martins e Silva**, 2018.

SENAC. DN. **Diretrizes da educação profissional do Senac**. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <http://www.extranet.senac.br>. Acesso em: 02/11/2019.

SILVA, Erbio dos Santos. Análise do discurso: a invisibilidade das categorias bakitnianas nos debates sobre trabalho e educação (2011 e 2014). In: SOUSA, Raimundo; MARTINS, Aurea Peniche, QUEIROS, Luiz Miguel Galvão; PEREIRA, Maria do Socorro Vasconcelos (Orgs.). **Política, gestão e pesquisa em educação**- Curitiba: CRV, 2019.

_____. **Pronatec, educação profissional e a relação público-privada no Pará**. Tese de Doutorado – PPGED-UFPA, 2017.

SILVA, Gisene Daura Pereira da. **As meninas de Helena: deficiência intelectual, inclusão e mercado de trabalho em São Luis**. São Luis-MA. Dissertação de Mestrado- PPGED-UFMA, 2013.

SOARES, Gilvana Galeno. **Educação profissional de pessoas com deficiência: atuação dos núcleos de apoio as pessoas com necessidades educacionais especiais no IFRN**. Natal-RN- Dissertação de mestrado-PPGED-UFRN, 2015.

SOUSA, Marijane Ribeiro. **Deficiência e Cidadania: Coletânea de leis**-Belém: Secretaria de Estado de Educação, 1997.

SCHULTZ, Theodore W. **O capital humano: investimentos em educação e pesquisa**, tradução de Marco Aurélio de Moura Matos – Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2003.

TOLOSSA, Natalia Valeria. **O governo de Tony Blair e a Política Européia de Segurança e Defesa**. In: A política européia da segurança e defesa e a formação da identidade coletiva: o caso do Reino Unido no governo de Tony Blair, 2004- Dissertação de mestrado, PUC-

Instituto de Relações Internacionais– Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br>. Acesso em: 28/10/2019.

UNESCO. **Declaração de Sundeberg**. Torremolinos, Espanha, de 07 de novembro de 1981. Disponível em: <<http://www.faders.rs.gov.br/legislacao/6/35>>. Acesso em 26/10/2018.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org>>. Acesso em: 14/11/2018.

UNESCO, Relatório global da UNESCO [livro eletrônico]. Abrindo novos caminhos para o empoderamento: TIC no acesso à informação e ao conhecimento para as pessoas com deficiência; (tradução: DB Comunicação). São Paulo: Comitê gestor da internet no Brasil, 2014. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org>>. Acesso em: 14/11/2018.

VASCONCELOS, Eduardo Mourão. **Complexidade e pesquisa interdisciplinar**: epistemologia e metodologia operativa – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores; tradução José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche-6ª edição; São Paulo: Martins, 1998.

WALTER, Cátia Crivelenti de Figueiredo. **Reflexões sobre o currículo funcional/natural e o PECS-Adaptado no processo de inclusão do aluno com autismo**. Inc.Soc., Brasília, DF, v.10 n.2, p.132-140, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://revista.ibict.br>. Acesso em: 11/11/2019.

XEREZ, Antonia Solange Pinheiro. **Educação profissional no Ceará: políticas e práticas dos centros técnicos em cenários de reforma (1990-2010)**. Barra Funda- SP. Tese de Doutorado- PPGED-UNINOVE, 2013.

APÊNDICE A–TERMO DE CONSENTIMENTO**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO PARTICIPANTE**

Estamos realizando uma pesquisa de tese do Programa de Pós Graduação em Educação-PPGED/UFPA (doutorado) da linha de Políticas Públicas Educacionais intitulado “Políticas Públicas de formação para o trabalho de pessoas com deficiência: um olhar a partir do programa de formação do governo do estado do Pará” O (a) sr(a). foi plenamente esclarecido (a) de que participando desta pesquisa através de liberação de determinados documentos informativos e registros fotográfico, estará participando de um estudo de cunho acadêmico e científico, que tem como objetivo Diagnosticar as políticas públicas de formação para o trabalho do governo do estado do Pará às Pessoas com Deficiência.

Foi esclarecido que, por ser uma participação voluntária e sem interesse financeiro o (a) sr (a) não terá direito a nenhuma remuneração. Desconhecemos qualquer risco ou prejuízos por participar dela. Os dados referentes ao sr (a) serão sigilosos e privados, sendo que o (a) sr (a) poderá solicitar informações durante todas as fases da pesquisa, inclusive após a publicação dos dados obtidos a partir desta. Autoriza ainda a gravação da voz, uso de imagem e filmagem na oportunidade da coleta de informação

A coleta de dados será realizada por: anotações, entrevistas de áudio e fotos.

Belém, _____ de _____ de 2018.

Assinatura do Participante



TERME DE CONSENTEMENT LIBRE ET ÉCLAIRÉ DU PARTICIPANT

Nous menons une recherche de thèse, dans le cadre du cours doctoral de PPGED/UFPA/BRAZIL, intitulé «Politiques de formation publique pour le travail des personnes handicapées: un regard sur le programme de formation du gouvernement de l'État de Pará-Brésil». Nous précisons que votre participation à cette recherche implique l'information orale, la publication de certains documents informatifs et leur participation est volontaire et sans intérêts financiers et que, parce qu'il s'agit d'une recherche universitaire, autorise l'enregistrement de la voix, l'utilisation de l'image et le tournage dans la possibilité de recueillir des informations.

Veillez noter que la collecte de données sera effectuée par annotations, entrevues audio et photos et que nous ne connaissons aucun risque ou perte en y participant. Les données relatives à le (a) Sr. (a) seront confidentielles et privées, et le (a) Sr. (a) peut demander des informations pendant toutes les phases de la recherche, y compris après la publication des données obtenues à partir de celui-ci.

Paris, _____ du _____ de 2019.

Signature du participant

APÊNDICE B –ROTEIRO DE ENTREVISTA



ROTEIRO DE ENTREVISTA COORDENADOR(A) COEES/SEDUC

I. Identificação:

- 1.1 Nome: _____
- 1.2 Data de Nascimento: ___/___/_____ Idade: _____
- 1.3 Nacionalidade _____ Naturalidade _____
- 1.4 Profissão: _____ Função: _____
- 1.5 Formação: _____
- 1.6 Tempo de serviço na SEDUC: _____
- 1.7 Tempo de serviço na Educação Especial: _____
- 1.8 Período de Coordenador da COOE/DEES/SEDUC _____

II. Questões relacionadas ao objeto em estudo:

1. Fale-me de sua experiência na Educação Especial e seu trabalho na Coordenadoria/Departamento de Educação Especial.
2. Com relação a terminalidade, o que você tem a falar?
3. Você poderia me falar um pouco do programa de formação para o trabalho da SEDUC/COEES? Aonde são oferecidos esses programas?
4. O que você pode nos informar a respeito dos programas de formação ou profissionalização de deficientes para Inclusão no trabalho?
5. Os alunos incluídos no trabalho recebem acompanhamento da equipe da COEES/DEES? Como se dá esse acompanhamento?

Belém, ___/___/_____

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES/TÉCNICOS DOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO PARA O TRABALHO DAS UNIDADES ESPECIALIZADAS DA COEES/SEDUC

III. Identificação:

3.1 Unidade Especializada: _____

3.2 Nome: _____

3.3 Data de Nascimento: ___/___/_____ Idade: _____

3.4 Nacionalidade _____ Naturalidade _____

3.5 Profissão: _____ Função: _____

3.6 Formação: _____

3.7 Tempo de serviço na SEDUC: _____

3.8 Tempo de serviço na Educação Especial: _____

3.9 Período de atuação no programa de formação: _____

IV. Questões relacionadas ao objeto em estudo:

- 1- Fale-me de sua experiência na Educação Especial e seu trabalho na Coordenadoria/Departamento de Educação Especial.
- 2- Com relação a terminalidade, o que você tem a falar?
- 3- Você poderia me falar um pouco do programa de formação para o trabalho da SEDUC/COEES? Aonde são oferecidos esses programas?
- 4- O que você pode nos informar a respeito dos programas de formação ou profissionalização de deficientes para Inclusão no trabalho?
- 5- Os alunos incluídos no trabalho recebem acompanhamento da equipe da COEES/DEES? Como se dá esse acompanhamento?
6. Com relação as oficinas contidas no programa de formação da unidade, o que você tem a dizer?
7. Para quem é destinado o programa de formação para o trabalho?

Belém, ___/___/_____

APÊNDICE D –ROTEIRO DE ENTREVISTA

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O CONSELHO DOS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA DO ESTADO DO PARÁ

V. Identificação:

5.1 Unidade Especializada: _____

5.2 Nome: _____

5.3 Data de Nascimento: ___/___/____ Idade: _____

5.4 Endereço: _____ B

 bairro: _____ Município: _____

5.5 Nacionalidade _____ Naturalidade _____

5.6 Profissão: _____ Função: _____

5.7 Formação: _____

5.8 Local de trabalho: _____

5.9 Tipo de vínculo com a PcD: () deficiência: qual? _____ () familiar:
 especificar: _____ () profissional: qual instituição? _____ () jurídico?
 Especificar: _____

5.10 Tempo de experiência com a Educação
 Especial: _____

5.11 Período de atuação no Conselho dos Direitos da Pessoa com
 Deficiência: _____

VI. Questões relacionadas ao objeto em estudo:

6.1 Me falem a respeito do Conselho dos Direitos da PcD.

6.2 Como ele é composto?

6.3 Qual o entendimento do Conselho a respeito do artigo 93 da lei nº 8213/91 e dos artigos 58, 59 e 60 da LDB nº 9394/96?

6.4 Qual o entendimento do conselho a respeito da terminalidade específica para as PcD?

6.5 Qual o entendimento do conselho a respeito dos programas de formação para o trabalho e colocação profissional?

6.6 O conselho tem dados e informações a respeito dos programas de formação para o trabalho e colocação profissional destinados às PcD do governo do estado do Pará?

6.7 Me falem a respeito dos programas de formação para o trabalho e colocação profissional do governo do estado do Pará destinados às PcD existentes no estado que são do conhecimento do conselho.

Belém, ___/___/___

QUESTÕES QUE NORTEARÃO O DIÁLOGO EM PARIS

SISTEMA EDUCATIVO

- 1- Como se dá o sistema educativo francês?
- 2- Qual a diferença entre a escola secundária e faculdade?
- 3- A escola secundária é o mesmo colégio?
- 4- Qual a idade e o critério para acesso na escola secundária e na faculdade?
- 5- Com qual idade o aluno tem acesso a escola elementar?
- 6- Me fale um pouco a respeito do diploma nacional de patente. Em qual nível alcançado o aluno pode receber?
- 7- Qual a diferença do liceu para o liceu profissional?
- 8- Vocês têm educação bilíngue? Como funciona?

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

- 1- Qual a concepção de inclusão educacional e no trabalho do INJS?
- 2- Como estão incluídos os alunos com deficiência no ensino comum?
- 3- 4- A partir de que ano a França começou a implementar as políticas públicas para uma sociedade inclusiva?
- 5- A partir de qual ano se inicia a classe especial para surdos e em que período inicia a educação inclusiva para surdos?
- 6- Como se dá a inclusão educacional da pessoa com surdez?
- 7- A partir de qual idade a criança com deficiência ou com surdez é incluída no ensino comum?

EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO

- 1- De que forma o INJS concebe a declaração de Salamanca?
- 2- De que forma são aplicadas as políticas públicas de inclusão educacional e no trabalho de pessoas com deficiência?
- 3- De que forma se dá a educação para o trabalho às pessoas com deficiência e aos surdos?
- 4- De que forma se dá a formação e profissionalização da pessoas com deficiência?

- 5- Em que a lei 2005-102 veio favorecer a acessibilidade no trabalho para as pessoas com deficiência e aos surdos? Lei 132-27
- 6- Nos fale a respeito do código do trabalho francês e em que este veio favorecer as PcD e as pessoas com surdez?

INCLUSÃO SOCIAL

- 1- Qual o papel da arte sign na educação do surdo?
- 2- Como se dá a inclusão social do surdo?
- 3- Qual o nível de aceitação do surdo na sociedade francesa?
- 4- De que forma a sociedade francesa se comunica com o surdo?