



Willian Douglas Guilherme
(Organizador)

Avaliação, Políticas e Expansão
da Educação Brasileira 3

Willian Douglas Guilherme
(Organizador)

Avaliação, Políticas e Expansão da
Educação Brasileira 3

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Natália Sandrini
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof^a Dr^a Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof^a Dr^a Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.^a Dr.^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
A945	<p>Avaliação, políticas e expansão da educação brasileira 3 [recurso eletrônico] / Organizador Willian Douglas Guilherme. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira; v. 3)</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-460-3 DOI 10.22533/at.ed.603191007</p> <p>1. Educação – Brasil. 2. Educação e Estado. 3. Política educacional. I. Guilherme, Willian Douglas. II. Série. CDD 379.981</p>
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

O livro “Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira” contou com a contribuição de mais de 270 artigos, divididos em 10 volumes. O objetivo em organizar este livro foi o de contribuir para o campo educacional e das pesquisas voltadas aos desafios atuais da educação, sobretudo, avaliação, políticas e expansão da educação brasileira.

A temática principal foi subdividida e ficou assim organizada:

Formação inicial e continuada de professores - **Volume 1**

Interdisciplinaridade e educação - **Volume 2**

Educação inclusiva - **Volume 3**

Avaliação e avaliações - **Volume 4**

Tecnologias e educação - **Volume 5**

Educação Infantil; Educação de Jovens e Adultos; Gênero e educação - **Volume 6**

Teatro, Literatura e Letramento; Sexo e educação - **Volume 7**

História e História da Educação; Violência no ambiente escolar - **Volume 8**

Interdisciplinaridade e educação 2; Saúde e educação - **Volume 9**

Gestão escolar; Ensino Integral; Ações afirmativas - **Volume 10**

Deste modo, cada volume contemplou uma área do campo educacional e reuniu um conjunto de dados e informações que propõe contribuir com a prática educacional em todos os níveis do ensino.

Entregamos ao leitor a coleção “Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira”, divulgando o conhecimento científico e cooperando com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Boa leitura!

Willian Douglas Guilherme

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES QUE SÃO ATENDIDOS PELO SAREH	
Geicinara Martins de Almeida Oliveira Adriane de Lima Vilas Boas Bartz Cintya Fonseca Luiz	
DOI 10.22533/at.ed.6031910071	
CAPÍTULO 2	12
A ESCOLA INCLUSIVA: ASPECTOS GERAIS PARA A ALFABETIZAÇÃO DE SURDOS	
Ester Vitória Basílio Anchieta Ezer Wellington Gomes Lima	
DOI 10.22533/at.ed.6031910072	
CAPÍTULO 3	24
A PARTICIPAÇÃO DE UMA ALUNA EM CONDIÇÃO DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	
Rodrigo Barbuio Evani Andreatta Amaral Camargo Ana Paula de Freitas	
DOI 10.22533/at.ed.6031910073	
CAPÍTULO 4	40
A PESSOA COM SÍNDROME DE DOWN E SEU COMPORTAMENTO DIANTE O DESENVOLVIMENTO DA SEXUALIDADE	
Ivanusa Maria da Silva Adriane de Lima Vilas Boas Bartz Cintya Fonseca Luiz	
DOI 10.22533/at.ed.6031910074	
CAPÍTULO 5	48
A PRÁTICA DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR DA REDE PÚBLICA DE SP COM ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	
Carolina Lourenço Reis Quedas Silvana Maria Blascovi-Assis Maria Eloisa Famá D´Antino	
DOI 10.22533/at.ed.6031910075	
CAPÍTULO 6	61
A TRAJETÓRIA DE LUTAS DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: EM BUSCA DA EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO	
Dilene Pinheiro da Silva Ailton Vitor Guimarães	
DOI 10.22533/at.ed.6031910076	
CAPÍTULO 7	70
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL	
Loryza Rodrigues Barbosa de Barros Natal Juliana Marcondes Bussolotti	
DOI 10.22533/at.ed.6031910077	

CAPÍTULO 8	85
ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO: IMPLICAÇÕES NA SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL NO MUNICÍPIO DE UBIRATÃ-PR	
Adriane de Lima Vilas Boas Bartz	
DOI 10.22533/at.ed.6031910078	
CAPÍTULO 9	96
ARTE, VISÃO DE UM MUNDO COM DEFICIÊNCIA	
José Ricardo Lopes da Silva	
Laís Helena Gouveia Rodrigues	
Lucas Moreno Cavalcanti Araújo	
DOI 10.22533/at.ed.6031910079	
CAPÍTULO 10	110
CONSTRUÇÃO DO SENTIDO COLETIVO EDUCACIONAL E A BUSCA DA INSERÇÃO SOCIAL DOS AUTOINSUSTENTÁVEIS: UM RELATO VIVENCIADO	
Giselda Frank	
Viviane Brandão Frigo	
Samira Furlan	
DOI 10.22533/at.ed.60319100710	
CAPÍTULO 11	115
CURRÍCULO EDUCACIONAL, UM OLHAR PELAS DIVERSIDADES	
Lucimar Araújo Braga	
Igor Antonio Barreto	
DOI 10.22533/at.ed.60319100711	
CAPÍTULO 12	130
DEFASAGEM IDADE/SÉRIE E POLÍTICAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO: AS AÇÕES DOS PEQUENOS MUNICÍPIOS DO VALE DO RIO DOS SINOS/RS	
Tatiane de Fátima Kovalski Martins	
DOI 10.22533/at.ed.60319100712	
CAPÍTULO 13	136
DESAFIOS DA INCLUSÃO COMO INSTITUINTE DESENCADEANTE DE MUDANÇA NA FAMÍLIA E NA ESCOLA	
Neide Barbosa Saisi	
DOI 10.22533/at.ed.60319100713	
CAPÍTULO 14	145
EDUCAÇÃO EM SAÚDE A DEFICIENTES VISUAIS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL	
Ana Carolina Guidorizzi Zanetti	
Kelly Graziani Giaccherro Vedana	
Anderson Heiji Lima Miyazaki	
Bárbara Gadioli	
Beatriz Molina Carvalho	
Bruna Marques Chiarelo	
Carine Sanches Zani Ribeiro	
Cíntia Coró	
Cristiano Gimenez Olímpio	
Daniele Maria Nogueira	
Isabelle Wengler Silva	

João Paulo Ferreira Rodrigues
Jonas Gabriel Pestana Gradim
Julia Cintra Gomes
Juliana Masini Garcia
Livia Maria Landgraff Pereira
Mariana Aparecida de Jesus Castro Santos
Murillo Fernando Jolo
Thainá Ferreira de Toledo Piza
Tatiana Pupim Libório

DOI 10.22533/at.ed.60319100714

CAPÍTULO 15 150

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO SISTEMA PENITENCIÁRIO

Silvana Mara Bernardi Rizotto
Fernanda Sprada Lopes
Ivo José Both

DOI 10.22533/at.ed.60319100715

CAPÍTULO 16 154

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA: POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Ana Paula Dantas Ferreira
Dayane Mary Soares da Costa
Dayse Alves dos Santos
Marcos Antônio de Oliveira

DOI 10.22533/at.ed.60319100716

CAPÍTULO 17 171

EDUCAÇÃO, POBREZA E DESIGUALDADE SOCIAL: A CIDADANIA ATRAVÉS DAS ONDAS DA RÁDIO ESCOLAR

Alana Lessa do Nascimento Silva
Evaldo Ribeiro Oliveira

DOI 10.22533/at.ed.60319100717

CAPÍTULO 18 182

ENSINO DA MATEMÁTICA PARA CEGOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR - RELATO DE EXPERIÊNCIA

Vanessa Soares Sandrini Garcia

DOI 10.22533/at.ed.60319100718

CAPÍTULO 19 187

ENSINO DE LIBRAS L2 NA PERSPECTIVA DISCURSIVA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Andréa dos Guimarães de Carvalho
Gilmar Garcia Marcelino
Kelly Francisca da Silva Brito
Renata Rodrigues de Oliveira Garcia

DOI 10.22533/at.ed.60319100719

CAPÍTULO 20	193
INFOLIBRAS: VÍDEOAULAS PRÉ-VESTIBULAR EM LINGUA BRASILEIRA DE SINAIS	
Jaison Fernando da Silva Caroline Barboza Januário Lívia Bianca Oliveira Dariva Daniele Rosa de Arruda da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.60319100720	
CAPÍTULO 21	199
LEI N. 8.069/1990 – ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE: UMA POLÍTICA PÚBLICA PARA ADOLESCENTE COM COMPORTAMENTO DESVIANTE?	
Darliane Silva do Amaral	
DOI 10.22533/at.ed.60319100721	
CAPÍTULO 22	204
O DIREITO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NOS MARCOS LEGAIS DO BRASIL DE 1994 A 2015	
Juliane Kelly de Figueiredo Freitas Josanilda Mafra Rocha de Moraes Lenina Lopes Soares Silva	
DOI 10.22533/at.ed.60319100722	
CAPÍTULO 23	217
O ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA NO ÂMBITO ESCOLAR POR MEIO DO ENSINO RELIGIOSO	
Patrícia Aparecida da Cunha Guilherme Alessandro Garcia Eloy Alves Filho	
DOI 10.22533/at.ed.60319100723	
CAPÍTULO 24	224
O INTÉRPRETE DE LIBRAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA PARA SURDOS	
Rosanea Beatriz Borges Melchior José Tavares Júnior	
DOI 10.22533/at.ed.60319100724	
CAPÍTULO 25	232
PLANEJAMENTO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM ENFOQUE CTS/CTSA NO ENSINO FUNDAMENTAL VISANDO À INCLUSÃO SOCIAL E CIDADANIA PLENA	
Ivone Liphhaus Almeida Sidnei Quezada Meireles Leite	
DOI 10.22533/at.ed.60319100725	
CAPÍTULO 26	245
POLÍTICAS EDUCACIONAIS E DESIGUALDADE SOCIAL NO BRASIL: DESAFIOS NA GARANTIA DE DIREITO À EDUCAÇÃO	
Ivana Aparecida Weissbach Moreira Rosenei Cella Rosana Cristina Kohls	
DOI 10.22533/at.ed.60319100726	

CAPÍTULO 27	251
USO DE INSTRUMENTOS MIDIÁTICOS NO PROCESSO DE LETRAMENTO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	
Fernanda Cinthya de Oliveira Silva	
DOI 10.22533/at.ed.60319100727	
CAPÍTULO 28	270
TDAH: SUAS IMPLICAÇÕES COM A VIDA	
Yara Vieira Alberti	
Adriane de Lima Vilas Boas Bartz	
Cintya Fonseca Luiz	
DOI 10.22533/at.ed.60319100728	
CAPÍTULO 29	280
PROJETO VIVENDO AS DIFERENÇAS	
Cintia Cristina Escudeiro Biazan	
Denise Aparecida Refundini Castellani	
Sandramara Morando Gerbelli	
Viviane Franzo Juliani	
DOI 10.22533/at.ed.60319100729	
CAPÍTULO 30	291
TRANSFORMAR PARA INCLUIR – O CASO DO CAIS DE CONTAGEM-MG	
Élida Galvão do Nascimento	
Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.60319100730	
CAPÍTULO 31	301
POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM ESTUDO SOBRE A PERSPECTIVA DO PROFESSOR FACE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NAS ESCOLAS DE ENSINO REGULAR	
Everton Ucela Alves	
DOI 10.22533/at.ed.60319100731	
CAPÍTULO 32	312
PROPOSTA DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS UTILIZANDO ATIVIDADES E MATERIAIS ADAPTADOS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL E/OU BAIXA VISÃO VERSANDO CONTEÚDOS DO ENSINO MÉDIO	
Thamires de Souza Nascimento	
Andréa Aparecida Ribeiro Alves	
DOI 10.22533/at.ed.60319100732	
SOBRE O ORGANIZADOR	323

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA: POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Ana Paula Dantas Ferreira

Graduada em Direito; mestranda em Educação Profissional e Tecnológica pelo IFRN, Campus Mossoró (ProfEPT); ana.dantas@ifrn.edu.br.

Dayane Mary Soares da Costa

Graduada em Tecnologia de Gestão de Recursos Humanos; especialista em Gestão Pública e Responsabilidade Fiscal; mestranda em Educação Profissional e Tecnológica pelo IFRN, Campus Mossoró (ProfEPT); dmcosta00@gmail.com.

Dayse Alves dos Santos

Graduada em Biblioteconomia; mestranda em Educação Profissional e Tecnológica pelo IFRN, Campus Mossoró (ProfEPT); dayse.alves@ifrn.edu.br.

Marcos Antônio de Oliveira

Doutor em Recursos Naturais (UFCG); Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente (UERN); especialista em Gestão Pública (IFPR); especialista em Tecnologia Educacional (FIP); licenciado em Ciências (UERN); licenciado em Matemática (UFRN); bacharel em Direito (UERN); Professor vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica pelo IFRN, Campus Mossoró (ProfEPT); marcos.oliveira@ifrn.edu.br.

RESUMO: Historicamente, no Brasil, a pessoa com deficiência (PcD) dependia das ações de instituições religiosas e filantrópicas para receber algum acolhimento, sendo excluídas

do processo educacional, até meados do século 19. Com a fundação de instituições especializadas, como o Instituto de Surdos-Mudos e o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, deu-se início o atendimento educacional e o ensino profissionalizante voltado às PcD. Observa-se que as escolas de educação profissional, institucionalizadas a partir do início do Século 20, como é o caso das Escolas de Aprendizes e Artífices, mesmo tendo finalidade de assistir os meninos pobres e desvalidos, não permitia o acolhimento às PcD, haja vista que, dentre os critérios para admissão, o aluno não podia apresentar “defeito” capaz de inviabilizar o aprendizado do ofício, conforme estabelecido pelo Decreto nº 7566/1909. Mesmo após a Reforma Capanema de 1942, mantiveram-se entre os critérios para a admissão nos cursos profissionais a comprovação de capacidade física e mental. Apenas na década de 1990, a perspectiva de inclusão da PcD foi inserida no contexto da educação profissional, e, atualmente, políticas governamentais como o Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (TECNEP) discutem estratégias para a expansão da educação profissional das PcD. Diante disso, o presente trabalho, a partir de pesquisa bibliográfica referenciada em autores que estudam a temática da inclusão de PcD no contexto das relações de trabalho, da

análise dos documentos e da legislação que embasam as políticas públicas inclusivas no âmbito da educação profissional, objetiva refletir sobre a construção histórica e a efetividade dessas políticas para a inclusão da PcD no mundo do trabalho. Conclui-se que mesmo com avanços legais e implementação de políticas públicas, o histórico de exclusão da PcD do contexto social, educacional e do trabalho no contexto brasileiro, ainda é limitador do acesso desses sujeitos à educação profissional e ao mundo do trabalho.

PALAVRAS CHAVES: Educação Profissional. Inclusão. Pessoa com Deficiência.

1 | INTRODUÇÃO

A formação da identidade das pessoas com deficiência, aqui entendida como construção histórico-cultural mediada pelos discursos e relações de poder (MAGALHÃES; CARDOSO, 2010), relaciona-se, historicamente, à atribuição de uma significação social negativa e ao estereótipo da exclusão.

Embora de origem primitiva, a compreensão segundo a qual a deficiência origina-se da punição divina perdurou até a Idade Moderna¹. De acordo com Mazzota (2005, p. 16), “até o século XVIII, a deficiência ainda era tema vinculado às explicações místicas ou ocultas.” E, em virtude do desconhecimento científico acerca da condição das PcD, acreditava-se na imutabilidade de tal condição, levando a sociedade a ignorar esse grupo.

Acrescenta-se a esses fatores, a concepção religiosa de ser humano que constrói simbolicamente o homem à “imagem e semelhança de Deus”, ou seja, um homem física e mentalmente perfeito. Nessa perspectiva, a identidade das PcD foi histórica e culturalmente valorada de maneira pejorativa, e construída sob o estigma teratológico, não havendo reconhecimento da condição humana desse grupo, que seguia marginalizado ou ignorado pela sociedade (MAZZOTTA, 2005).

No contexto educacional, a percepção acerca desse público não era diferente. Tomando por base os termos utilizados para designar o atendimento pedagógico aos deficientes, identifica-se a aversão a tal condição, bem como o viés assistencialista da oferta educacional:

Até o final do século XIX diversas expressões eram utilizadas para referir-se ao atendimento educacional aos portadores de deficiência: Pedagogia dos Anormais, Pedagogia Teratológica, Pedagogia Curativa ou Terapêutica, Pedagogia da Assistência Social, Pedagogia Emendativa (MAZZOTA, 2005, p. 17).

No Brasil, o acesso à educação para as PcD também encontrava maior significado na possibilidade filantrópica em detrimento da oferta de educação, de fato, para alunos

1. Silva (1987) cita como exemplo a cultura egípcia. Para esse povo a possibilidade de cura das enfermidades advinha apenas da vontade dos deuses e o tratamento baseava-se em práticas igualmente místicas como o exorcismo, orações e poções: “os médicos acreditavam que as doenças graves, deficiências físicas ou problemas mentais graves eram causados por maus espíritos, demônios ou pecados de vidas anteriores que deviam ser pagos.” (SILVA, 1987, p. 38-39). Na Idade Média, acreditava-se que “a epilepsia era consequência de uma possessão instantânea por um espírito maligno e o remédio era o exorcismo por ritual ou pela tortura” (SILVA, 1987, p.158).

com necessidades educacionais diferenciadas (MAZZOTTA, 2005).

Cabe exarar que, até meados do século 20, a educação profissional era a única modalidade educacional conferida aos jovens em situação de mendicância, desvalidos e pessoas com deficiência. De caráter assistencial, as primeiras escolas profissionalizantes “tinham o objetivo de ‘amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte’, ou seja, de atender àqueles que não tinham condições sociais satisfatórias, para que não continuassem a praticar ações que estavam na contraordem dos bons costumes.” (MOURA, 2007, p. 6).

Nesse contexto de dualidade da educação brasileira, onde apenas os filhos da elite tinham oportunidade de ter formação propedêutica e se preparar para o cargos dirigentes, e os filhos da classe trabalhadora tinham acesso tão somente à educação instrumental voltada para o ensino de ofícios; ocorreram as primeiras iniciativas oficiais e particulares que introduziram o atendimento à PcD: a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, através do Decreto Imperial nº 1.428 de 12 de setembro de 1854, posteriormente denominado de Instituto Benjamim Constant, e a criação do Imperial Instituto de Surdos Mudos através da Lei nº 839 de 26 de setembro de 1857, que fornecia educação literária e ensino profissionalizante para meninos surdos-mudos com idade entre 7 e 14 anos. (JANUZZI, 2004).

A discussão em torno de uma educação inclusiva, de fato, foi introduzida na política educacional brasileira apenas a partir da década de 1950, culminando com a inserção do tema na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Essa LDB estabeleceu em seus artigos 88 e 89 o enquadramento de pessoas deficientes, chamadas na ocasião de ‘excepcionais’, no sistema geral de educação:

Da Educação de Excepcionais

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. 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, 1961).

Embora nas décadas seguintes os movimentos sociais tenham se pautado, no âmbito da luta pelo Estado Democrático de Direito, em favor do reconhecimento dos direitos das PcD, apenas na década de 80, houve a consolidação do entendimento a respeito da responsabilidade do Estado para com a implantação de políticas públicas capazes de garantir os direitos humanos desse grupo e oferecer condições de acesso e inclusão à educação e ao trabalho digno. Esse período teve como marco legal a Constituição Federal de 1988 (ALENCAR, 2017).

Assim, o presente trabalho, a partir de pesquisa bibliográfica dos autores que estudam a inclusão da PcD no contexto das relações de trabalho, da análise dos

documentos e da legislação que embasam as políticas públicas inclusivas no âmbito da educação profissional, tem como objetivo principal promover a reflexão sobre a construção histórica e a efetividade das políticas dirigidas à inclusão da PcD no mundo do trabalho, na realidade brasileira.

2 | A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: CONTEXTO HISTÓRICO

A desigualdade e a exclusão são fenômenos socioeconômicos e culturais que participam do processo histórico da civilização. Consistem na produção de discursos e relações de poder ao longo do tempo que relegam “os grupos sociais que são atingidos pelo interdito social, sejam eles a delinquência, a orientação sexual, a loucura ou o crime” (SANTOS, 2010, p. 280-281 apud ALENCAR, 2017, p. 14). Nesse contexto, para que a exclusão das PcD seja compreendida é crucial recuperar a construção da identidade desse grupo ao longo da história.

Segundo a lição de Silva (1987), a Paleopatologia, ramo científico que estuda a origem das enfermidades, revela que, desde os primórdios, a humanidade lida com doenças e deficiências. Sejam anomalias físicas e intelectuais de caráter congênito, sejam deformidades originadas de acidentes. Em ambos os casos, tais debilidades traziam consequências que limitavam o desenvolvimento do trabalho e dificultavam a sobrevivência das PcD em seus grupos, tendo em vista o meio hostil em que o homem primitivo vivia.

Considerando a concepção de trabalho apresentada por Saviani (2007), qual seja, o meio pelo qual o homem transforma a natureza com a finalidade de produzir sua própria existência, e tendo em vista o ambiente beligerante e selvagem no qual as comunidades primitivas subsistiam, é possível compreender a exclusão na perspectiva exposta por Silva (1987). O autor ressalta que a percepção sobre as limitações e incapacidades das pessoas com deficiência para o trabalho, ou seja, o aspecto econômico, é, provavelmente, a principal causa para o tratamento hostil e violento dispensado aos deficientes, culminando no abandono, extermínio ou banimento deles dos clãs nos quais viviam. (SILVA, 1987).

Mesmo nas tribos em que os deficientes eram tolerados ou aceitos, em tempos de escassez de alimentos sua sobrevivência era considerada um peso, devido sua “inutilidade” para o trabalho:

Tais comunidades eram obrigadas a se locomoverem de forma constante de um local para outro e, dessa forma, o abandono e mesmo a eliminação de pessoas (especialmente crianças) com algum tipo de deficiência era comportamento aceitável na época, não representando nenhuma atitude antiética ou imoral, uma vez que a proteção da tribo se sobrepunha aos riscos advindos da permanência de um “deficiente” no grupo (DISHER; TREVISAN, 2015, p.256).

Revela-se aqui a centralidade da capacidade laborativa na construção da

identidade e valoração dos sujeitos na sociedade. Tal constatação pode justificar a origem da significação social negativa atribuídas às PcD.

Marx e Engels (1974, apud SAVIANI, 2007) desenvolveram suas principais teorias a partir da classificação do trabalho como característica essencial do homem, definindo-o em sua totalidade e distinguindo-se dos outros animais por sua capacidade de produzir seus próprios meios de vida através do trabalho. Bergson (1979, apud SAVIANI, 2007) reflete tal questão ao pontuar que o termo adequado para *homo sapiens* primitivo seria *homo faber*, posto a fabricação incansável de ferramentas para garantir a sobrevivência.

Ademais, havia ainda a incompreensão quanto os motivos geradores das incapacidades congênitas, temporárias ou permanentes dos deficientes, levando as tribos primitivas a interpretar as deformidades a partir de crenças e rituais místicos que relacionavam a referida condição à maldições ou atitudes punitivas das divindades (SILVA, 1987).

Assim, considerando o aspecto religioso, a compreensão rudimentar acerca das capacidades do deficiente, suas limitações produtivas e a centralidade do trabalho na construção histórica da humanidade, deduz-se que as PcD, por suas limitações para a atividade produtiva, foram relegadas à exclusão e eliminação.

Na cultura grega, o abandono e sacrifício de crianças deficientes era prática comum. Em Esparta, por exemplo, os pais levavam os recém-nascidos a uma comissão oficial formada por anciãos que avaliavam sua saúde. Em caso de constatação de deformidades, os próprios anciãos sacrificavam a criança, pois, se o sujeito não era saudável para ser um guerreiro não servia àquela sociedade. Porém, em outras esferas sociais, como a dos periecos, crianças deficientes eram poupadas, pois podiam ajudar nas atividades agrícolas (RIBEIRO, 2017).

Em Roma, o extermínio de crianças deficientes estava, inclusive, autorizado em lei.² Além disso, pessoas nascidas com malformações ou amputações que não eram executadas, eram comercializadas no mercado negro para trabalhar em circos, bordeis e tavernas romanas, bem como exercer mendicância. (SILVA, 1987).

Entretanto, é importante destacar que o tratamento acima descrito não era unânime nas culturas primitivas e antigas. O sentimento e a percepção com relação às PcD não era homogêneo, variando de sociedade para sociedade³ (Ribeiro, 2017). Nesse contexto, revela-se novamente a centralidade do trabalho na sociedade, posto que as

2. A lei das Doze Tábuas garantia como direito do pai o extermínio de crianças recém-nascidas com deficiência: “Tábua IV, Lei III - O pai imediatamente matará o filho monstruoso e contrário à forma do gênero humano, que lhe tenha nascido há pouco.” (SILVA, 1987, p.92).

3. A título de exemplo, Silva (1987) relata o comportamento dos Aonas no Quênia com relação aos cegos, acreditando que estes “mantinham relação direta com os espíritos sobrenaturais habitantes do lago de Rudolf, e, dessa forma, indicavam àqueles os locais onde os peixes eram encontrados em abundância, permitindo aos deficientes visuais participação ativa na pesca, atividade produtiva da tribo.” (SILVA, 1987, p. 27). Outro momento, o autor destaca a provável aceitação dos egípcios para com os deficientes ao compartilhar trecho de carta do Imperador romano, Adriano acerca do Egito Antigo: “A sua cidade é de tudo abundante, e pessoa alguma está ali ociosa, nem mesmo os cegos. Um sopra o vidro, outro faz papel, aqueles tecem; todos se ocupam de algum mister.” (SILVA, 1987, p. 49).

diferentes valorações culturais a respeito das PcD condicionam-se ao reconhecimento social de sua capacidade produtiva para a subsistência do sistema dominante. Ariés e Dupy (p. 24 apud RIBEIRO, 2017, p. 35) enfatizam essa subjetividade no trato às PcD nas sociedades antigas: “(...) os gregos e os romanos sabiam de uma particularidade dos egípcios, dos germanos e dos judeus, que consistia em criar todas as suas crianças e não enjeitar nenhuma”.

Com a expansão do Cristianismo e identificação gradativa da população com a doutrina e filosofia cristãs voltada para a caridade, para o amor ao próximo, para o perdão e a simplicidade, entre os séculos 3 e 4, houve uma mudança de mentalidade que culminou na edição de lei que classificou o sacrifício de crianças tidas como anômalas em parricídio:

Foi o imperador Constantino que, em 315, editou uma lei que bem demonstra a influência dos princípios defendidos pelos cristãos de respeito à vida. Essa lei considerava os costumes arraigados - embora não generalizados - de mais de cinco séculos, prevaletentes em Roma e em Esparta principalmente, que não só permitiam como também exigiam que o pai de família, senhor absoluto de tudo e de todos no lar, fizesse morrer o recém-nascido que ele não queria que sobrevivesse, devido a defeitos ou malformações congênitas. Constantino taxou esses costumes de parricídio e tomou providências para que o Estado colaborasse para a alimentação e vestuário dos filhos recém-nascidos de casais mais pobres. Exigiu que essa nova lei fosse publicada em todas as cidades da Itália e da Grécia, e que fosse em todas as partes gravada em bronze para, dessa forma, tornar-se eterna. (SILVA, 1987, p. 115).

O fortalecimento da religião cristã e a queda do Império Romano, no século 5, permitiu à Igreja assumir a responsabilidade em prover alimento e vestimentas para pessoas pobres e enfermas que estivessem sem condições para o trabalho⁴ e influiu na construção dos primeiros hospitais e organizações filantrópicas com finalidade assistencial (DISHER; TREVISAN, 2015). Porém, mesmo atuando em prol dos necessitados e dos enfermos, a Igreja Católica não permitia que pessoas com quaisquer tipos de mutilação exercessem o sacerdócio. (SILVA, 1987).

Na Idade Média, ainda que o atendimento às PcD tenha recebido maior atenção com a criação de hospitais e abrigos para essa horda, o povo ainda relacionava as enfermidades limitantes ao castigo divino ou à maldição. Tal percepção fica clara quando se analisam as representações dos espíritos malignos e dos seres satânicos conhecidos da época. O mal era retratado em pinturas por seres monstruosos, deformados, corcundas ou desproporcionais. “(...) o povo em geral acreditava que um corpo deformado somente poderia abrigar uma mente também deformada” (SILVA, 1987, p. 159).

A partir do surgimento dos movimentos Renascentista, Positivista e Iluminista, a ciência e o homem passaram a ocupar espaço central no debate político, filosófico e cultural, antes preenchido pela religião e suas divindades. Nesse cenário de

4. O concílio da Calcedônia (401) aprovou a diretriz que determinava expressamente aos bispos e outros párocos a responsabilidade de organizar e prestar assistência aos pobres e enfermos das suas comunidades que não podiam trabalhar (SILVA, 1987).

transformações ocorridas no campo das artes, músicas e, principalmente das ciências, a PcD passou a ser enxergada numa perspectiva mais humanizada. (DISHER; TREVISAN, 2015). Gugel (2007) destaca que nesse período foram desenvolvidos métodos para educar surdos⁵, contrariando o pensamento da época que acreditava que pessoas nessas condições não podiam ser educadas. Houve também avanços médicos e científicos que permitiram a criação de próteses para deficientes físicos, escolas e métodos educacionais voltados para cegos⁶. Tais escolas inspiraram estudiosos brasileiros a implantar no Brasil iniciativas semelhantes, como o Imperial Instituto dos Meninos Cegos,⁷ o Imperial Instituto de Surdos Mudos⁸ e o Asilo dos Inválidos da Pátria⁹, marcos iniciais do atendimento educacional e do ensino profissionalizante voltado às PcD no Brasil.

No âmbito da saúde mental, Disher e Trevisan (2015), destacam os estudos do médico francês Philippe Pinel. O cientista foi pioneiro ao tratar esse público de maneira científica e rechaçar a visão supersticiosa que relacionava o comportamento dos loucos a alguma possessão demoníaca. “Para ele, a causa de tais enfermidades eram alterações patológicas no cérebro, decorrentes de fatores hereditários, lesões fisiológicas ou excesso de pressões sociais e psicológicas.” (DISHER; TREVISAN, 2015, p. 263).

A partir da segunda metade do século 19, a PcD passou a ter sua força laboral reconhecida. Na leitura de Bueno (1993), a criação de escolas especializadas atendia aos ideais liberais, pois tornava-os minimamente aptos a produzir, reforçava o princípio capitalista da igualdade de oportunidade para todos, e, ao mesmo tempo, retirava os “anormais” do convívio social: “a situação desses dois tipos de deficientes, em verdade, era muito semelhante: mão-de-obra manual e barata, reunida em instituição, que retirava os desocupados da rua e os encaminhava para o trabalho obrigatório.” (BUENO, 1993, p. 69 apud CARVALHO, 2003).

Carvalho (2003), ressalta que, no caso dos deficientes mentais, também havia a expectativa de que uma educação especializada seria capaz de “transformar o bruto inconveniente, perigoso, inútil e perturbador em um sujeito decente, inofensivo e capaz de prestar à sociedade alguns serviços em troca dos cuidados e da proteção

5. Em 1756, “Abbé de L’Epée cria, em Paris, a primeira escola para surdos, o Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris, com uma filosofia manualista e oralista. Foi a primeira vez na história, que os surdos adquiriram o direito ao uso de uma língua própria”. (GREMION, 1998, p. 47 apud ALBRES, 2005. p. 2).

6. Em 1784, Valentin Haüy fundou em Paris o Instituto Nacional dos Jovens Cegos, voltado para o acolhimento e ensino dos cegos. (MAZZOTTA, 2005)

7,. De acordo com o Decreto Imperial nº 1.428, de 12 de setembro de 1854, o Imperial Instituto de Meninos Cegos em seu art. 1º tem como finalidade ministrar aos alunos além da instrução primária, educação moral e religiosa, o ensino de ofícios fabris (BRASIL, 1854).

8. Em relato de Leite (1887, apud SILVA, 1987) verifica-se o incentivo à profissionalização dos surdos ingressantes do Imperial Instituto de Surdos Mudos. No documento, o autor sugere que profissões como as de alfaiate e sapateiro, entre outras, são adequadas, e que as profissões que exigem comunicação simultânea com o trabalho devem ser evitadas, como os ofícios de pedreiro, carpinteiro.

9. Inaugurada em 1868, a organização destinava-se a acolher soldados militares mutilados na Guerra do Paraguai. De acordo com o Regimento Interno do Asilo, “compete ao comandante do asilo [...] obrigar os inválidos a trabalharem na horta, nas oficinas, conforme suas aptidões e forças físicas”(SILVA, 1987, p. 213).

que recebe dela.” (PESSOTTI, 1984, p. 164 apud CARVALHO, 2003). Bueno (2003) explicita a natureza instrumental da educação voltada para o atendimento às PcD no contexto capitalista:

Surdos e loucos, cegos e mendigos, todos faziam parte do movimento maior de segregação dos divergentes, dos que atrapalhavam o desenvolvimento do capitalismo e que necessitavam ser enquadrados às suas exigências, todos se encaminhando para a internação e para o trabalho forçado, manual e tedioso, parcamente remunerado, quando não em troca de um lugar no “maravilhoso espaço do asilo-escola-oficina. Na verdade, o surgimento da escola residencial, embora refletisse o ideal de educação para todos, respondeu fundamentalmente ao processo de exclusão, que não atingia a todos, mas aos que pertenciam ao povo miúdo, à ralé (BUENO, 2003, p. 69).

No Século 20, o reconhecimento gradual de direitos fundamentais de segunda dimensão, ou seja, direitos sociais, culturais e econômicos, impôs aos Estados o desafio de concretizar, através de medidas e políticas públicas o princípio da igualdade material. Nesse processo, a Declaração Universal de Direitos Humanos, proclamada em 1948, é um documento político fundamental. O texto é base para a luta universal contra a discriminação e a favor da reconhecimento da dignidade humana como direito intrínseco a todo ser humano, incluindo, as PcD. Dentre o rol de direitos humanos universais previstos estão o direito ao trabalho digno e ao acesso à instrução técnico-profissional (CENTRO DE INFORMAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2009). Nesse contexto, são articuladas ações com vistas à proteção e à efetiva inserção da PcD na sociedade.

Silva (1987) evidencia que o crescimento dos acidentes de trabalhos decorrentes do desenvolvimento da Indústria também impulsionou ações e políticas voltadas para atender deficientes, sendo criadas no início do século 20 as primeiras leis direcionadas para assistir os trabalhadores que se acidentavam nas atividades industriais, representando “um passo à frente na fixação da responsabilidade que o governo deve assumir face ao problema de deficientes provenientes da indústria” (SILVA, 1987, p. 223).

No período pós-guerras¹⁰, foram criados em nível mundial diversos programas voltados para a reabilitação dos mutilados da guerra a fim de que eles tivessem condições de exercer atividades laborais. Por essa razão, pessoas com deficiências congênitas puderam ser beneficiadas com acesso à educação e tratamento (ROCHA, 1987 apud ALENCAR, 2017).

Em 1975, após crescimento das mobilizações sociais, foi aprovada a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, representando um marco internacional na luta pelos direitos das PcD. O documento estabelece que os “deficientes” têm direito, entre outros, à educação e ao treinamento profissional e à segurança econômica devendo ter a possibilidade de ingressar no mercado de trabalho, com ocupação compatível

10. As duas grandes guerras impactaram o atendimento as pessoas com deficiência. O número de mutilados na I Guerra Mundial impulsionou “a criação de instituições que atendessem às pessoas com deficiência e promovessem sua reintegração à sociedade [...] já na II Guerra Mundial, a sociedade se viu obrigada a integrar as pessoas com deficiência ao mercado de trabalho.” (ALENCAR, 2017, p. 29).

com suas capacidades (SILVA, 1987).

Diante do exposto, compreende-se que a identidade da PcD passou, ao longo do tempo, por uma resignificação em sua identidade. Constrói-se, desde da segunda metade do século 20, o reconhecimento de que pessoas em tal condição são sujeitos de direitos e possuem capacidade intelectual e produtiva, devendo ser respeitados e não mais ignorados.

Passa-se a seguir a análise do desenvolvimento de políticas públicas nacionais direcionadas para a concretização dos direitos desse grupo, com enfoque principal nas ações voltadas para o acesso à educação profissionalizante e, por conseguinte, o respeito a sua capacidade laborativa.

3 | EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL: MARCOS LEGAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS

No Brasil, o processo de inclusão da PcD no mundo do trabalho, através da educação profissional, reproduziu as bases principiológicas do sistema vigente, caracterizando-se principalmente pela oferta de uma educação instrumental e excludente (JANUZZI, 2004).

De acordo com Santos (2010, apud ALENCAR, 2017), mesmo após a superação política do colonialismo, o Brasil manteve a mentalidade e a forma autoritária e discriminatória deste modelo. Diante desse aspecto cultural, o capitalismo se inseriu no País de maneira mais agressiva enfatizando-se a lógica de direção e de exploração do trabalho produtivo, alicerçada na desigualdade social. Levando-se em conta que, tal ótica regulamenta as relações sociais, educacionais, econômicas, culturais e políticas, constata-se que as políticas e práticas educativas voltadas à educação profissional da PcD reproduziam e, ainda reproduzem as necessidades sociais da ordem vigente.

Assim, o histórico de exclusão e de segregação da PcD no Brasil é justificado pelos interesses e conveniências da classe dominante. Segundo Januzzi (2004, p.58): “a defesa da educação dos anormais foi feita em função da economia dos cofres públicos e dos bolsos dos particulares, pois assim se evitariam manicômios, asilos e penitenciárias, tendo em vista que essas pessoas seriam incorporadas ao trabalho.” Mesmo após a criação de espaços especializados para o acolhimento de PcD, como o Instituto Benjamin Constant, o Instituto de Cegos Padre Chico, a Santa Casa de Misericórdia São Paulo, os Institutos Pestalozzi, entre outros (MAZZOTTA, 2005), o enfoque educacional para os deficientes era excludente, visto que pessoas nessa condição não podiam frequentar as escolas de educação profissional institucionalizadas. Cita-se como exemplo, o caso das Escolas de Aprendizes e Artífices. Mesmo com a finalidade de assistir os meninos pobres e desvalidos, não era permitido o acolhimento a PcD nessas escolas, sendo critério para admissão, dentre outros, o aluno não apresentar “defeito” capaz de inviabilizar o aprendizado do ofício, conforme Decreto nº

7.566/1909 (BRASIL, 1909).

Na Reforma Capanema¹¹, de 1942, a Lei Orgânica do Ensino Secundário, regulamentada pelo Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, em seu art. 43, trouxe em seu texto elementos indicativos da oferta de educação especial para alunos deficientes ao estabelecer que, na disciplina de educação física, os alunos com deficiência, inaptos para fazer os exercícios normais, poderiam submeter-se à exercícios especiais. Todavia, a Reforma manteve entre os critérios para a admissão, tanto no ensino normal¹², quanto no ensino profissionalizante, a comprovação de capacidade física e mental (BRASIL, 1942).

Segundo Mazzotta (2005), foi, no período compreendido entre 1957 e 1993, que se iniciaram as ações encampadas pelo governo federal voltadas para o atendimento educacional aos “excepcionais”. Instituída pelo Decreto Federal nº 42.728/57, a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro foi a primeira a ser criada pelo governo, com a finalidade de promover educação e assistência em todo território nacional. Em 1958, foi criada a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes de Visão. Reformulada em 1960 para Campanha Nacional de Educação de Cegos, promovia treinamentos sobre a reabilitação de deficientes visuais, voltados para professores e técnicos. Nesse mesmo ano, o Decreto n 48.961/60 instituiu a campanha voltada para educação e reabilitação de deficientes mentais. (MAZZOTTA, 2005).

A LDB instituída pela Lei nº 4.024/61, reservou em seus artigos 88 e 89 o enquadramento de pessoas deficientes, chamadas à época de “excepcionais”, no sistema geral de educação. No ano seguinte, foi elaborado o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), reservando 5% (cinco por cento) dos recursos do Fundo Nacional de Ensino Primário para a educação de “excepcionais” e oferta de bolsas de estudos (BRASIL, 1961).

Em 1973, através do Decreto nº 72.425 foi criado o Centro Nacional de Educação Especial, englobando as campanhas anteriormente instituídas, com o objetivo de promover em todo território nacional a expansão e a melhoria do atendimento aos excepcionais. O órgão era dotado de autonomia administrativa e financeira e visava implementar estratégias voltadas para a educação especial nos ensinos pré-escolar, 1º e 2º graus, superior e supletivo para PcD em geral, visando a inserção dessa pessoas na comunidade. (MAZZOTTA, 2005).

Em análise, Mazzotta (2005, p. 190) destaca incoerência entre os princípios legais e os planos oficiais, destacando que as políticas públicas da época enfatizavam o “atendimento segregado em instituições especializadas particulares, em detrimento

11. O conjunto de decretos-leis instituídos para regulamentar a educação brasileira na década de 1940 ficou conhecido como “Reforma Capanema”, e representou um marco regulatório da educação profissional no Brasil (MOURA, 2007).

12. O Decreto-Lei nº 8.530/1946, regulamentava o ensino normal e estabelecia em seu art. 20 que a sanidade física e mental e a ausência de defeito físico ou distúrbio funcional incapacitante estavam entre os requisitos para admissão nessas escolas (BRASIL, 1946).

do atendimento educacional integrado nas escolas públicas”. Assim, embora o Estado tenha iniciado diversas ações e campanhas, e essas ações representem avanços, Alencar (2017) alerta que, no período compreendido entre 1854 a 1973, as políticas para PcD mantiveram o caráter meramente assistencialista.

Somente na década de 1990, após a promulgação da Constituição Cidadã de 1988, marco legal da abertura política, redemocratização e instauração de um Estado Democrático de Direito no País, teve início a instituição de políticas públicas embasadas em princípios humanistas e, não, meramente filantrópicos, que propuseram uma abordagem integrativa da PcD na escola e, por conseguinte, na educação profissional (ALENCAR, 2017).

Alencar (2017) ressalta que o clima democrático e o fortalecimento das lutas políticas em prol da inclusão possibilitaram o desenvolvimento da Política Nacional de Educação Especial (PNEE) em 1994. Segundo a autora:

A Política Nacional de Educação Especial, fundamentada no paradigma da integração, que regulamentava e definia como modalidades da educação especial, as escolas de classes especiais, a sala de recursos, o ensino itinerante, entre outros. A referida política avança no conceito de deficiência, pois retira o foco do modelo médico, que atribui às características da deficiência a grande barreira para a inclusão desse segmento da sociedade nos sistemas educacionais de ensino (ALENCAR, 2017, p. 32).

A autora, entretanto, constata também incoerência no texto da PNEE, haja vista que a integração continuava condicionada à possibilidade de o aluno com deficiência “desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo dos alunos ditos comuns” (BRASIL, 1994, p. 19 apud ALENCAR, 2017, p. 34).

O próprio texto constitucional, ainda que demonstre avanços na concepção de educação inclusiva, equivocou-se ao estabelecer no inciso III do art. 208 que deve ser garantido o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.” Ou seja, permite-se que o Estado promova a educação especial em determinadas circunstâncias ainda de maneira segregada (BRASIL, 1988).

É importante frisar que além da garantia à educação profissional, a Constituição de 1988 regulamentou também a necessidade de ofertas de trabalho digno para os deficientes. Dentre os direitos concedidos aos trabalhadores, previstos no art. 7º da Constituição, está a proibição de qualquer discriminação no tocante a salário e critérios de admissão do trabalhador portador de deficiência (BRASIL, 1988). Seguindo os fundamentos humanistas e, de certa forma, integrativos propostos na Constituição, a nova LDB determinou que os sistemas de ensino assegurem à PcD educação para o trabalho (BRASIL, 1996).

Outrossim, é preciso interpretar os avanços legislativos com cautela. Conforme concepção de Bueno (1993), a centralidade do trabalho no contexto capitalista instrumentaliza a educação para atender as necessidades do sistema vigente. A Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, por exemplo,

relaciona a identificação conceitual das pessoas deficientes a partir da medição de sua capacidade laborativa. Segundo o documento, deficiência é “toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano” (BRASIL, 1999).

Nesse cenário, Xun Wu (2014, apud ALENCAR, 2017), destaca a importância do papel dos organismos internacionais na formulação de políticas públicas nos Estados nacionais, funcionando, geralmente, na forma de consultoria. Dessa forma, o fato de o Brasil ser signatário da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, conforme Decreto nº 6.949/2009, contribui no processo de implementação de uma cultura de direitos humanos pautada na inclusão social e educacional da PcD (BRASIL, 2009). A Declaração baliza, por exemplo, a Política Nacional para a Pessoa com Deficiência (PNPcD).

Políticas como o Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (TECNEP) foram criados com o objetivo de discutir estratégias para o crescimento da oferta de educação profissional para PcD. Implantado nos anos 2000, o TECNEP visa o desenvolvimento de ações que favoreçam o acesso, a permanência e a conclusão de alunos com deficiência na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT), possibilitando o acesso ao mundo do trabalho e a independência econômica. Com a expansão da RFEPT, a política ganhou maior difusão, e, através dos Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNE) as instituições realizam ações voltadas para a promoção da cultura de respeito à diversidade, e, acessibilidade das PcD, visando a inclusão e consolidação nessas pessoas nos espaços voltados para a EPT (NUNES, 2012).

Além desse programa, são assegurados às PcD outros direitos, como é o caso do pagamento de Benefício de Prestação Continuada (BPC) à PcD, disciplinado pela Lei nº 8.742 de 7 de dezembro de 1993; o passe livre no sistema de transporte coletivo interestadual e prioridade no atendimento, disciplinados pela Lei nº 8.899, de 29 de junho de 1994; as normas e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, instituídos pela Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000; a possibilidade de escolha de local de fácil acesso para a votação, nos termos da Lei nº 10.226, de 15 de maio de 2001; o auxílio-reabilitação psicossocial para pacientes acometidos de transtornos mentais egressos de internações, em conformidade com a Lei nº 10.708, de 31 de julho de 2003; o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência (PAED), criado pela Lei n 10.845, de 5 de março de 2004; o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite (PNDPcD), instituído pelo Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011; as diretrizes da Política Nacional de Mobilidade Urbana (PNMU), normatizadas pela Lei nº 12.587, de 3 de janeiro de 2012; a Política Nacional de Proteção dos Direitos da

Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, inserida no ordenamento pátrio pela Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012; e mais recentemente a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino, nos termos da Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016.

Dentre as políticas supramencionadas, destaca-se o PNDPcD, instituído em 2011, por incentivar novas iniciativas e ações que beneficiem as PcD, articulando 15 ministérios e entes federativos. Preconiza, dentre outros princípios, a garantia de um sistema educacional inclusivo; a ampliação do acesso das PcD ao mercado de trabalho, por meio de qualificação profissional; e a promoção de tecnologia assistiva¹³ (BRASIL, 2011).

Por outro lado, é mister destacar que as políticas voltadas para as PcD ainda não foram capazes de impactarem satisfatoriamente a realidade das PcD no cenário nacional. Essa constatação é evidenciada à luz do censo realizado em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. As estatísticas do IBGE revelam que cerca de 45 milhões de brasileiros têm algum tipo de deficiência. Porém, no que se refere à taxa de ocupação, mesmo com 44 milhões de PcD em idade ativa, apenas 46,3% estão inseridas mercado de trabalho. Em se tratando de taxa de escolarização, os números impressionam ainda mais, pois apontam que 61,1% da população com deficiência não têm instrução ou têm apenas o ensino fundamental incompleto, 14,2% possuem o ensino fundamental completo e o ensino médio incompleto, 17,7% possuem ensino médio completo e superior incompleto, e apenas 6,7% possuem curso superior completo (BRASIL, 2012).

Ao analisar a correlação entre deficiência e pobreza, França (2014) atribui à educação um papel central no combate à exclusão ao constatar, em sua pesquisa, que o nível de instrução correlaciona-se diretamente com a melhor empregabilidade para grande parte das PcD. Porém, identificou que a pobreza, tanto financeira quanto habitacional, é mais frequente nos domicílios habitados por PcD.

De acordo com Szymansky (2012, apud CALIMAN; MANICA, 2015), as condições socioeconômicas interferem no desenvolvimento escolar do aluno, pois a dificuldade financeira é fator limitante à família na busca de soluções para o enfrentamento da dificuldade de aprendizagem. Ainda de acordo com os autores, mesmo com a possibilidade de concessão do BPC¹⁴, grande parte das PcD não possuem condições financeiras de investir em tecnologias assistivas visto serem muitos dispendiosas, especialmente, quando se trata de tecnologias e instrumentos adaptados.

Dessa forma, é preciso fortalecer as políticas públicas que promovem a sociabilização das PcD por meio da educação inclusiva e profissionalizante, além de ações que investem na criação de tecnologias assistivas acessíveis, para garantir

13. Segundo Caliman e Manica (2015, p. 132), tecnologias assistivas são “produtos, recursos e serviços que têm por finalidade facilitar a acessibilidade, o desempenho e a participação social das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.”

14. Tal benefício garante o pagamento de um salário-mínimo mensal à pessoa com deficiência que comprove hipossuficiência (BRASIL, 1993).

às PcD os direitos universais mediante a educação e o trabalho digno livre de discriminação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O homem é o único animal que produz sua própria existência, ao transformar a natureza para atender suas necessidades através do trabalho. Desde os primórdios, a capacidade produtiva do indivíduo tem sido determinante para a construção da identidade deste, na visão da sociedade.

Durante muitos séculos, a concepção de imutabilidade da condição incapacitante da PcD, relegaram a essas pessoas o estigma da exclusão, o que foi reforçado pelo caráter religioso que classificou tal condição, até meados do século 18, como maldição ou castigo divino.

Com o fortalecimento do Cristianismo, as PcD experimentaram algum acolhimento hospitalar e assistencial, tendo o acesso à educação somente no século 18, com a criação de escolas para cegos e surdos.

No século 20, os efeitos provocados pelas duas grandes Guerras Mundiais e pelo processo de industrialização levaram os Estados nacionais a assumirem a responsabilidade pela assistência e reabilitação de militares feridos e mutilados e pelo amparo de trabalhadores acidentados na indústria.

No Brasil, até meados do século 20, a abordagem educacional era prioritariamente assistencialista e os deficientes estudavam em espaços segregados do público considerado “normal”. A introdução de uma cultura inclusiva pelos movimentos sociais favoreceu a construção de uma nova identidade para as PcD, com direitos universais reconhecidos, e consolidados na Carta Cidadã de 1988. Daí resultou uma abordagem educacional mais integrativa e humanista e a percepção das capacidades produtivas dessas pessoas, que estavam à margem do mundo produtivo devido à falta de oportunidades de capacitação que lhes preparassem para o emprego.

Nesse contexto, as políticas públicas voltadas atualmente para atender as PcD objetivam criar as condições mínimas para uma vida digna e produtiva para essas pessoas, estimulando a inserção nas escolas e no mundo do trabalho, tendo a EPT papel fundamental nesse processo.

No cenário brasileiro, no que pese os avanços ocorridos nos últimos anos, observa-se a partir dos dados do Censo do IBGE (2010) que a realização integrativa e inclusiva das PcD ainda é bastante incipiente, haja vista que 61% da população com deficiência não tem instrução ou cursou apenas o fundamental completo.

Conclui-se que os avanços legais e a implementação das diversas políticas públicas no Brasil ainda não foram capazes de superar o histórico de exclusão das PcD nos contextos social, educacional e do trabalho, sendo a universalização do acesso desses sujeitos à educação profissional e ao mundo do trabalho um desafio a

ser enfrentado e superado.

REFERÊNCIAS

ALBRES, N. A. **História da língua brasileira de sinais em campo grande - MS**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2005. Disponível em: < <http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/artigo15.pdf/>> Acesso em: 22 mar. 2018.

ALENCAR, L. K. **Políticas públicas de inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional: ações e possibilidades no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte**. 2017. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) - IFRN, Natal, 2017. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1372>. Acesso em: 25. mar. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Decreto nº. 1.428 de 12 setembro de 1854. Crêa nesta Côrte hum Instituto denominado Imperial Instituto dos meninos cegos, **Coleção de leis da república federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 set. 1854. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1428-12-setembro-1854-508506-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 25 mar. 2018.

_____. _____. Decreto nº. 7.566, de 23 de setembro de 1909. Crêa nas capitaes dos estados da república escolas de aprendizes artificies, para o ensino profissional primário gratuito. **Diário Oficial [da] União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 set. 1909. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-norma-pe.html>>. Acesso em: 26 mar. 2018.

_____. _____. Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. **Diário Oficial [da] União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 abr. 1942. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 28 amr 2018.

_____. _____. Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Lei orgânica do ensino normal. **Diário Oficial [da] União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 04 jan.1946. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 28 amr 2018.

_____. _____. **Legislação brasileira sobre pessoas portadoras de deficiência**. 7. ed. Brasília: Coordenação de Publicações, 2013. Disponível em < bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/.../legislacao_portadora_deficiencia_7ed.pdf?> Acesso em 31 mar 2018.

_____. Decreto nº 3.298/1999, de 20 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário oficial [da] união**, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1999. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm> Acesso em: 30 mar. 2018.

_____. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ONU. Conferência Nacional de Educação Básica: Documento Final. Brasília, DF 2009. **Diário oficial [da] união**, Brasília, DF, 26 ago 2009. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 20 mar. 2018.

_____. Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o plano nacional dos direitos da pessoa com deficiência: plano viver sem limite. **Diário oficial [da] união**, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm> Acesso em: 26 mar. 2018.

_____. Constituição (1988). **Constituição da república federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em < www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 22 mar. 2018.

_____. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário oficial [da] união**, Poder Executivo, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 30 mar. 2018.

_____. Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a organização da Assistência Social. **Diário oficial [da] união**. Poder Executivo, Brasília, DF, 08 dez. 1993. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8742.htm#art20>. Acesso em: 29 mar. 2018.

_____. Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário oficial [da] união**. Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 29 mar. 2018.

_____. Secretaria Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência. **Cartilha do censo 2010: pessoas com deficiência**. Brasília, DF: SDH, 2012. Disponível em: < <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/cartilha-censo-2010-pessoas-com-deficiencia-reduzido.pdf>> Acesso em: 30 mar. 2018

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

CALIMAN, G.; MANICA, L. E. **A Educação profissional para pessoas com deficiência: um novo jeito de ser docente**. Brasília: Liber Livro, 2015. Disponível em: <<http://www.finom.edu.br/cursos/arquivos/201821213224.pdf>> Acesso em 22 mar 2018.

CARVALHO, A. R. A educação das pessoas com deficiência no capitalismo: a segregação dos elementos perturbadores da ordem burguesa. **Revista histedbr on-line**, Campinas, SP, n. 12, dez. 2003. Disponível em < http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis12/art1_12.htm> Acesso em: 30 mar. 2018.

CENTRO DE INFORMAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (Rio de Janeiro, RJ). Declaração universal dos direitos humanos. Rio de Janeiro: UNIC, 2009. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>>. Acesso em: 24. mar. 2018.

DICHER, M.; TREVISAM, E. A jornada histórica da pessoa com deficiência: inclusão como exercício do direito à dignidade da pessoa humana. In: VITA, J. B.; DIZ, J. B. M.; BAEZ, N. L. X. (Coord.) **Direito internacional dos direitos humanos**. João Pessoa: CONPEDI, 2015, p. 254-276. Disponível em: <<http://publicadireito.com.br/artigos/?cod=572f88dee7e2502b>>. Acesso em: 27. mar.2018.

FRANÇA, T. H. P. M. **Deficiência e pobreza no Brasil: a relevância do trabalho das pessoas com deficiência**. 2014. 311 f. Tese (Doutorado em Sociologia) - UC, Coimbra, 2014. Disponível em: <<https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/27101/1/Defici%C3%Aancia%20e%20Pobreza%20no%20Brasil.pdf>> Acesso em: 25 mar. 2018.

GUGEL, Maria Aparecida. **Pessoas com deficiência e o direito ao trabalho**. Florianópolis: Obra Jurídica, 2007.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

MAGALHÃES, R.C.B. P.; CARDOSO, A.P.L.M. A pessoa com deficiência e a crise das identidades na contemporaneidade. In: **Cadernos de pesquisa**, v.40, n.139, jan./abr. 2010. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n139/v40n139a03.pdf>> Acesso em: 20 mar. 2018.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e política públicas**. 5 ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

MOURA, D. H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e

perspectiva de integração. **Holos**, Natal, v.2, p.1-27, 2007. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>>. Acesso em: 26 mar. 2018.

NUNES, S. C. T. **O Programa TEC NEP: a educação profissional na perspectiva inclusiva**. 2012. 61 f. Trabalho de Conclusão de Curso. (Especialização em Educação Especial e Processos Inclusivos) – UFRS, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/69859/000875096.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

RIBEIRO, L. D. A. **A evolução jurídica e histórica no tratamento da pessoa com deficiência no Brasil**. Jundiaí, SP: Rosa Rosé, 2017.

SAVIANI, D. Trabalho e Educação: fundamentos históricos e ontológicos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p.152-180, jan. / abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em: 26 mar. 2018.

SILVA, O.M. **A epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e hoje**. São Paulo, SP: CEDAS, 1987.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-460-3

