

A influência da convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência no acesso ao ensino profissionalizante no Brasil.

The influence of the convention on the rights of people with disabilities in the access of vocational education in Brazil.

Thales Chinchio Neves¹, Wesley Antônio Gonçalves²

RESUMO: A Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência visa garantir a igualdade de oportunidades a essa parcela vulnerável da população mundial. Estabelece, junto aos países signatários, o compromisso de garantir a inclusão em seus mais diversos âmbitos sociais, inclusive na seara educacional e do trabalho. Partindo da premissa de que a educação técnico profissionalizante é um caminho para alcançar tanto a educação crítica como o preparo para o mercado de trabalho, o presente estudo buscou compreender a eficácia desse tratado internacional na inclusão das pessoas com deficiência a esse modal de ensino. Para tal, se fez valer de análises qualitativas e quantitativas de documentos legais e de bases de dados (como INEP e IBGE) antes e depois da convenção em questão para chegar à conclusão de quão distante estamos de garantir a real inclusão desses indivíduos

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva; Educação Profissional; ONU, Tratado Internacional.

ABSTRACT: The Convention on the Rights of Persons with Disabilities aims to guarantee equal opportunities for this vulnerable part of the world population. Establishes, together with the signatory countries, the commitment to guarantee inclusion in its most diverse social spheres, including in the educational and work fields. Starting from the premise that technical professional education is a way to achieve both critical education and preparation for the job market, the present study sought to understand the effectiveness of this international treaty in the inclusion of people with disabilities in this teaching mode. To this end, it made use of qualitative and quantitative analyzes of legal documents and databases (such as INEP and IBGE) before and after the convention in question to reach the conclusion of how far we are from guaranteeing the real inclusion of these individuals.

KEYWORDS: Inclusive Education; Professional Education; UN; International Treaty.

INTRODUÇÃO

A luta das pessoas com deficiência tomou efetiva força através da pressão exercida pelos atores globais. O principal documento internacional que aborda o tema é a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006). Através deste tratado, surgiram medidas legais

¹ Psicólogo. Especialista em Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva. ORCID id: 0000-0002 - 7738 - 073X. E-mail: estudos@thalesneves.com.br

² Professor doutor e orientador no Programa e Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva – Campus Avançado Uberaba, Parque Tecnológico (IFTM). E-mail: wesleygoncalves@iftm.edu.br

nos países signatários visando à proteção e inclusão dessa parcela vulnerável de indivíduos. O presente estudo tem como objetivo analisar a influência deste documento no acesso das Pessoas com Deficiência (PCD) à educação profissionalizante no Brasil.

A importância deste estudo reside na compreensão do alinhamento do nosso país com o documento em questão, possibilitando assim a reflexão da área acadêmica sobre quais passos foram dados e quais ainda devemos dar para promover a real inclusão de pessoas com deficiência no ensino técnico. O problema que originou este trabalho é o incômodo distanciamento que existe entre os objetivos do tratado e o que de fato é aplicado, tanto na esfera legal federal como na execução de tais leis implementadas.

Buscou-se, então, averiguar a influência que a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência exerceu de fato nessa parcela vulnerável e expressiva da sociedade. Além da pertinência da questão a qual se procura a resposta, a pesquisa justifica-se pela carência de trabalhos acadêmicos sobre políticas públicas de inclusão das pessoas com deficiência, especificamente no que tange a educação técnica profissionalizante.

A convenção manifesta o comprometimento entre as nações e tem a característica de tratado internacional, isto é, representa o ato jurídico do direito internacional de selar o acordo entre dois ou mais atores internacionais (ACCIOLY; SILVA; CASELLA, 2012). No Brasil, o tratado foi assumido na íntegra pelo Decreto nº 6949/2009 e suplantado posteriormente pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência, expresso na Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015 (BRASIL, 2015). Importante marco na luta pela inclusão da Pessoa com Deficiência, esta lei de 2015 veio a efetivar os direitos e princípios previstos no tratado e no Protocolo Facultativo, ao qual o Brasil é signatário de ambos (CLETO, 2016). Todavia, este trabalho não se presta a estudar a Lei nº 13.146, porque parte do princípio que a sua existência se deve a influência da Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e a discussão internacional que a precede há décadas.

O tratado que servirá de objeto de estudo deste artigo levou anos de negociação internacional entre os países signatários da Organização das Nações Unidas (ONU). Representa a evolução na discussão sobre o que os atores internacionais podem e devem fazer no tocante as pessoas com deficiência (PCD). Acumula a experiência de tratados anteriores, principalmente a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (ONU, 1975); a Convenção sobre Reabilitação e Emprego (ONU, 1983); e, por fim, a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994). De acordo com a convenção, é esperado que os países signatários promovam a educação inclusiva em todos os níveis e modelos de ensino, garantindo assim a participação efetiva desse sujeito na sociedade (ONU, 2006).

Dentre esses modelos existe a educação profissionalizante que, no Brasil, busca a formação integral do sujeito, na qual os aspectos da ação sobre o trabalho e a reflexão crítica produzem múltiplas relações e implicações com o meio (RAMOS, 2014). Se levado em consideração que o empoderamento da Pessoa com Deficiência perpassa pela formação crítica e a práxis laboral, a educação profissionalizante mostra-se como caminho importante na conquista pela inserção social desta parcela vulnerável da população brasileira. Sendo assim, compreender a influência que o tratado internacional desempenhou no acesso do PCD a esse modal de ensino poderá indicar caminhos e ações a serem tomadas com o objetivo de inserir as Pessoas com Deficiência na sociedade.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O estado da arte no que tange ao tema é escasso. Apesar do termo “Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência” ter considerável relevância no mundo acadêmico, são poucas as pesquisas que apresentam esse termo aliado à outros como “Educação Profissionalizante” e/ou “Educação Técnica”. Todavia, nota-se que o interesse sobre o tema tem crescido ao longo dos anos e é possível encontrar produções acadêmicas com as duas palavras-chave a partir do ano de 2007. O resultado do levantamento será abordado nas discussões dos resultados.

Então, na carência de estudos sobre a influência do tratado às pessoas com deficiência, faz-se necessário compreender como o documento se construiu ao longo da história das relações internacionais. Parte-se do pressuposto que a influência das Nações Unidas incentivou movimentos regionais de agregação e combate às formas de discriminação e omissão dos Estados. A Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência representam a consolidação das lutas internacionais que a antecedeu e ajudaram a construir o documento que hoje é assinada por 163 países (ONU, 2001).

A construção histórica desse documento começa expressivamente durante a assembleia geral da ONU, em 1975, e tinha como premissa iniciar a cooperação entre os países signatários no tocante a melhoria de vida das pessoas deficientes. Naquele momento, o termo se aplicava a qualquer pessoa incapaz de assegurar – total ou parcialmente – as condições necessárias para levar uma vida normal em decorrência de alguma deficiência, fosse ela física ou mental (ONU, 1975).

A discussão sobre o tema continuou na Conferência Geral da Organização Internacional do Trabalho, na qual o documento final tratava sobre questões profissionais correlacionadas as pessoas com deficiência, bem como sugestões aos países membros de como lidar com a questão (ONU, 1983). A nomenclatura utilizada evoluiu para “pessoa deficiente” e é vista sob a perspectiva da dificuldade de conquistar e progredir profissionalmente devido à deficiência mental ou física.

Sete anos depois ocorreu em Jomtien, Tailândia, a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos. Surge, nesse momento, a expressão “pessoas portadoras de deficiências” e trouxe a compreensão de que a educação deveria ser universalizada e promover a equidade de oportunidades de acesso e permanência como parte integrante do aparato educacional (UNICEF, 1990).

Mas foi apenas em 1994 que esses princípios se uniram e tomaram forma num documento único, a Declaração de Salamanca. Através do apoio das Nações Unidas, o documento marcava a mudança do paradigma na compreensão das pessoas com deficiência e o compromisso que os países signatários deveriam adotar em relação a elas. O termo “pessoa com deficiência” (PCD) passou a ser usado desde então e, no tocante ao atendimento educacional, ficou acordado que todas as crianças deveriam ser educadas juntas, independente das singularidades, algo que não era praticado e reforçava a marginalização desses indivíduos (Brasil, 1994).

Os conceitos presentes na Declaração de Salamanca foram reafirmados na Carta para o Terceiro Milênio, documento este redigido em Londres na virada do século. Reforçava a necessidade da integração das pessoas com deficiência e, no século XXI, seria necessário garantir os direitos humanos a todos os humanos, independentemente de sua condição física ou mental (ONU, 1999).

A discussão continuou na Convenção de Guatemala, na qual decretou-se a eliminação de qualquer forma de discriminação contra pessoas com deficiência e o favorecimento de sua integração à sociedade. No Brasil, o documento entrou em vigor dois anos depois através do decreto

legislativo nº198, assinado pelo então presidente da república Fernando Henrique Cardoso. Neste documento, ficou definido deficiência como “uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social” (BRASIL, 2001).

Então, em 2006, chegamos à Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, esta que representa a síntese de todas as discussões internacionais que a antecedeu. Seu funcionamento é tido como parâmetro aos países signatários de como agirem em relação às pessoas com deficiência. Estes indivíduos são definidos como aqueles que têm impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial que, em interação com quaisquer obstruções tem dificuldade de exercer plena participação na sociedade em igualdade de condição com as demais pessoas. A evolução no entendimento do que é deficiência promoveu a compreensão do que deveria ser feito em relação a esse público (ONU, 2006).

O documento, em si, é muito semelhante à Declaração de Salamanca, todavia apresenta aprofundamento nas medidas a serem tomadas acerca do tema. Contém o compromisso dos Estados signatários com os pactos internacionais de direitos humanos e estabelece como essência do documento a dignidade, autonomia e direito a oportunidades da pessoa com deficiência (ONU, 2006).

Há também o protocolo facultativo, assinado por 94 países dos 163 que assinaram a convenção. O Brasil aderiu o tal protocolo, que consiste em colocar o país signatário submetido à competência do Comitê sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Este comitê tem como função receber pessoas ou grupos representativos que alegam serem vítimas da violação da Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e dialogar com o país acusado na busca da resolução do problema (ONU, 2006, p. 25).

Ao interesse desse trabalho, compreende o objeto de análise os trechos que versam sobre a educação (ONU, 2006, p. 15) e o trabalho e emprego às pessoas com deficiência (ONU, 2006, p. 17). No que tange a educação, o documento é claro quanto à inclusão da pessoa com deficiência no sistema educacional regular e o compromisso dos Estados signatários em fornecer competências práticas para que este cidadão possa ter uma vida plena. A respeito do trabalho, a questão da educação é reforçada quando a convenção estabelece a necessidade de os Estados membros garantirem acesso efetivo a programas de orientação técnica e profissional, bem como treinamento profissional e sequencial.

A educação profissional, ou politécnica, atende a esses compromissos internacionais assegurados pela convenção. Em essência, podemos conceituar esse modelo educacional como a busca da formação integral do sujeito, isto é, a preocupação de que o sujeito aprenda não só a refletir sobre a realidade, mas tenha também ferramentas para agir sobre ela através do trabalho (RAMOS, 2014). Favorece, então, a melhoria das condições de vida das pessoas com deficiência e reduz a desigualdade social na medida em que as prepara para a plena inserção na sociedade (NASCIMENTO; FLORINDO; SILVA, 2013).

No que se refere à educação profissionalizante, a construção e evolução desse modelo em nosso país tem mais de um século e, doravante, recebeu influência dos diversos períodos e governos pelos quais atravessou. No estado da arte atual, como aponta Manica (2017, p. 2001), essa modalidade pode ser ofertado através de cursos regulares vinculados a educação básica ou por cursos profissionalizantes. As redes estaduais e federais em sua totalidade, como os Institutos Federais (IFs), Institutos Estaduais, o Sistema “S” de ensino (SESI, SEBRAE, SENAI e SENAR), preparam o indivíduo para o mercado de trabalho. Além de adequar tecnicamente o sujeito ao

mercado de trabalho, a educação profissionalizante vinculada ao ensino médio moderniza e expande às redes públicas nas quais possuem o ensino integrado; conta com um fundo nacional de financiamento para tal fim; e propaga educação ao interesse da nação e aos indivíduos que dela fazem parte. Por fim, a educação profissional não formal ainda pode ser encontrada em ONGs e outras organizações privadas, caso este dos cursos encontrados na APAE e Pestalozzi (MANICA, 2017).

As IFs iniciaram – no ano 2000 – o “Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais” – Programa TEP NEC. Essa política de inclusão visou reduzir as barreiras do acesso ao ensino técnico profissionalizante através de uma série de medidas para facilitar a acessibilidade. Incluiu a criação de uma gestão específica para tratar de tais assuntos (organizada em núcleo central, regionais e estaduais); adequação do processo seletivo; melhora na infraestrutura; incentivo a mudança de mentalidade pró inclusão em âmbito nacional; e o compartilhamento de experiência com outros atores institucionais – como entidades filantrópicas, ensino superior, empresas privadas, etc. (NASCIMENTO; FLORINDO; SILVA, 2013).

ASPECTOS METODOLÓGICOS

No tocante ao desenvolvimento deste artigo, a metodologia adotada consiste no estudo de caso. Segundo Yin (2010, p. 39), esta metodologia permite a compreensão do fenômeno em profundidade e no contexto de seu surgimento. Leva em consideração múltiplas fontes de evidências e permite a generalização analítica de um fenômeno contemporâneo na qual o investigador não tem controle sobre o caso. A validade metodológica do estudo de caso se encontra na triangulação das múltiplas fontes de dados, “[...] uma vez que várias fontes de evidências fornecem essencialmente várias avaliações do mesmo fenômeno” (YIN, 2010, p. 120-121).

Para este estudo foram utilizados dados quantitativos disponíveis no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); na base de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); e no *Google Scholar* através do *software Harzing’s Publish or Peris*, versão 7.26. Os dados qualitativos foram selecionados das publicações nacionais e das discussões internacionais sobre o assunto materializados nas convenções e acordos entre os atores internacionais, possibilitando assim a reconstrução histórica. Por fim, o trabalho analítico se deu através do cruzamento dos dados quantitativos e qualitativos.

A escolha do IBGE se deu pelo levantamento demográfico importante que o instituto desempenha desde sua fundação em 1934. Como órgão público, o IBGE tem como missão fornecer informações essenciais para que, então, a população seja capaz de exercer a cidadania (IBGE, 20--). Através dessa base de dados, foi possível caracterizar o público PCD em relação ao sexo, idade, nível de formação educacional e condições financeiras. O passo seguinte foi cruzar esses dados com as publicações do INEP. Enquanto autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), este órgão é responsável pela produção de indicadores e estatísticas da educação nacional (INEP/MEC, 2019). Através dos censos produzidos por esta autarquia, foi possível mensurar o acesso das Pessoas com Deficiência ao ensino técnico profissionalizante.

A escolha do *Google Scholar* para o levantamento das palavras-chave, se deu pela facilidade de acesso a todos os indivíduos pois é uma base de dados gratuita e sem burocracias. Considerou-se ainda a flexibilidade existente da plataforma em apresentar diversos tipos de

publicações acadêmicas, como artigos, livros, apresentações em eventos, teses, dissertações e resumos. Com o intuito de otimizar o tempo de pesquisa e obter dados mais precisos, o software, de acesso livre, Harzing's Publish or Perish foi utilizado como interface de acesso o *Google Scholar*. Este *software* foi projetado para ajudar acadêmicos e autores em suas pesquisas e análises estatísticas. Sua interface apresenta uma série de ferramentas que facilitam o cruzamento de informações e a obtenção de dados quantitativos referentes às publicações científicas de diferentes anos

Neste estudo foi utilizado o cruzamento de palavras-chaves e as análises automáticas geradas pelo programa, principalmente as relações de trabalhos publicados num determinado período histórico e as citações dos termos pesquisados. Para esta pesquisa, os termos pesquisados foram: “Lei 13.146”; “Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência”; “Educação Profissionalizante” e “Educação Técnica”.

O período histórico levado em consideração nesta pesquisa compreende a Nova República até os dias atuais. A escolha foi embasada na discussão internacional sobre o tema e a repercussão nacional desses tratados. Apesar da Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência ter sido promulgada em 2006, ela é fruto das discussões que a precederam e foram, paulatinamente, inseridas no ordenamento brasileiro.

Como proposição inicial, o estudo parte da hipótese que a interferência externa da Organização das Nações Unidas, através das convenções internacionais, produziu efeitos práticos na garantia à educação profissionalizante no cenário local. Como segundo postulado, foi levado em consideração que os atores internos foram os responsáveis pelo acesso a esse modelo de ensino, tomando a iniciativa na tomada de decisões e não meramente reativos as mudanças internacionais. Como antítese, este trabalho procurou averiguar se as transformações foram mais estéticas do que funcionais, produzindo mais leis do que reais condições para as pessoas com deficiência acessarem e permanecerem no ensino profissionalizante.

A realização da pesquisa teórica, coleta de dados, análise e conclusão foi efetuada no primeiro semestre de 2020. Apesar de o imaginário acadêmico comum creditar ao Estudo de Caso muito tempo para ser elaborado, Yin (2010, p. 27) afirma que essa crença se firma em como os estudos de casos foram realizados no passado. Hoje, segundo o autor, o método evoluiu para além das observações etnográficas extensamente detalhadas e é possível realizar um construto válido e de excelente qualidade apenas consultando as referências disponíveis (YIN, 2010, p. 30).

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este estudo começou com a pesquisa sobre as palavras-chave (citadas na metodologia) na plataforma do *Google Scholar* através do programa *Harzing's Publish or Persish*, os resultados indicam a relevância do tema e a escassez de pesquisas direcionadas a compreensão do impacto do tratado internacional no acesso à educação profissionalizante. O primeiro levantamento buscou a palavra-chave “Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência” desde sua publicação, em 2006, até os dias atuais e encontrou 998 publicações (entre todos os tipos de publicações disponíveis na plataforma), 26.362 citações (com média de 1.883 citações por ano) e com cada publicação sendo citada, em média, 26,41 vezes.

Em comparação, a pesquisa sobre a palavra-chave “Lei 13.146” apresentou 63 publicações desde o ano de sua publicação (2015) até os dias atuais, com apenas 11 citações, o equivalente a 2,75 ao ano. O termo “Estatuto da Pessoa com Deficiência” apresenta 998 publicações no período

de sua publicação, em 2015, até os dias atuais. Foram 3056 citações (média de 611,20 ao ano) e com cada publicação sendo citada 3,06 vezes. Comparando a relevância dos termos pesquisados, constata-se que o tratado internacional tem maior impacto nos estudos acadêmicos.

Cruzando as palavras-chave “Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência” e “Educação Profissionalizante”, os resultados caem drasticamente. No período de 2007 aos dias atuais, foram encontradas 74 publicações, com apenas 42 citações (3,23 ao ano) e cada publicação citada 0,57 vezes, indicando que parte desse material não gerou impactos no âmbito acadêmico. Associando a palavra-chave da convenção com “Ensino Técnico”, os resultados foram semelhantes: são 87 publicações com 55 citações (4,23 ao ano) e cada documento sendo citado 0,63 vezes.

Diante dos resultados iniciais, é evidente a carência de pesquisas que levam em consideração a realidade das pessoas com deficiência em relação ao ensino profissionalizante, justificando assim a escolha do objeto desta pesquisa. Os indicativos também demonstram que a discussão sobre o tratado internacional tem maior peso em relação ao estatuto da pessoa com deficiência. Em todos os cenários observados, pode-se inferir que o cenário é preocupante: se não há pesquisa, não há visibilidade e meios para que o poder público e as instituições desenvolvam políticas públicas assertivas.

Falando em carência de dados, no Brasil, os levantamentos demográficos mais recentes são do Censo de 2010. Os censos anteriores não fizeram o levantamento da situação das pessoas com deficiência, algo que por si só já indica o limbo no qual esse grupo da população se encontrava. No censo de 2000, não há menção alguma ao termo ou seus possíveis sinônimos (IBGE, 2000). Se não há dados, não é possível desenvolver políticas públicas efetivas. Aqui notamos a primeira importância da Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: influenciou a inclusão delas no censo de 2010.

De acordo com o levantamento de 2010, a população brasileira era em torno de 190 milhões de pessoas. Desse montante, cerca de 24% da população (45.606.048 milhões de brasileiros), declararam ter algum nível de deficiência física ou mental. Aqueles com idade escolar (05 a 19 anos) somam 5.091.627, representando 10% do universo da análise. Desse universo de análise é possível observar no quadro 1 que 84,54% dos indivíduos PCD em idade escolar frequentam o ambiente escolar e 87,20% são alfabetizados. Como comparativo, entre os Não-PCD que frequentam a escola e são alfabetizados, temos 59,97% e 80,14% respectivamente. Isto é, indivíduos Não-Deficientes em idade escolar (05 a 19 anos) frequentam 25% menos a escola do que indivíduos acometidos por alguma deficiência e são 5% menos alfabetizados.

Quadro 1 - Nível de instrução entre PCDS e Não-PCDS

	Não-PCD	PCD	Homem PCD	Mulher PCD
Em Idade Escolar (5 a 19 anos)	49 127 008	5 091 627	2 374 549	2 717 078
Frequentam Escola ou Creche (5 a 19 anos)	29 462 925	4 304 544	1 999 465	2 305 079
Alfabetizados (5 a 19 anos)	39 373 343	4 439 774	1 983 213	2 456 560

Fundamental Incompleto (>14 anos)	39 231 515	25 766 944	11 339 870	14 427 074
Médio Incompleto (>14 anos)	21 537 500	5 967 894	2 523 699	3 444 195
Médio Completo (>14 anos)	30 509 053	7 447 983	3 059 902	4 388 081

Fonte: Elaborado pelos autores, 2020. Nota: Baseado (IBGE, 2011).

Aparentemente, a presença em sala de aula e a alfabetização de Pessoas com Deficiência é maior do que em indivíduos sem deficiência. Todavia, é importante levar em consideração a estes dados brutos a diferenciação entre o tratamento que estes públicos distintos recebem na instituição educacional e reflete diretamente na conclusão do ensino básico. É possível observar na tabela a discrepância entre os PCDs e os Não-PCDs em relação à conclusão do ensino básico: enquanto os Não-PCDs tendem a concluir os estudos, as pessoas com deficiência tendem a apresentar menor grau de ensino. Apenas 16,33% da população PCD alcança o ensino médio completo (IBGE, 2011).

Assim, é possível identificar o primeiro distanciamento do compromisso firmado com o documento internacional: a inclusão de Pessoas com Deficiência no âmbito escolar é ineficiente e produtor de desigualdades sociais. Por mais que seja garantido no Estatuto da Pessoa com Deficiência o acesso e a inclusão ao ambiente escolar, poucos concluem de fato o ensino básico, refletindo diretamente no acesso a melhores condições de vida desses indivíduos.

Parte dessa dificuldade de formar satisfatoriamente PCDs se dá, como mencionado acima, na diferenciação no tratamento atribuído a essa parcela da comunidade escolar. Há carência de corpo técnico especializado nas escolas, material didático insuficiente e o professor de educação especial é um luxo que muitas escolas municipais, principalmente as afastadas dos grandes núcleos urbanos, não têm condições de bancar, como aponta Gotti (2019). Os poucos profissionais devidamente habilitados são sobrecarregados com um alto número de atendimentos a serem feitos, resultando em pouco tempo dedicado ao desenvolvimento desses indivíduos. Como agravante temos os professores que, historicamente, apresentam formação ineficiente nas suas próprias áreas de atuação, com parca formação pedagógica, carentes de métodos e ferramentas adequadas para promover os processos de ensino-aprendizagem.

Isto reflete diretamente na progressão educacional e acesso da Pessoa com Deficiência ao ensino profissional. Através da pesquisa na base de dados do INEP, foi possível rastrear o acesso desse público a esse modelo de ensino do ano de 2013 a 2019. Em seis anos de análise (quadro 2), a porcentagem de pessoas com deficiência no ensino técnico não ultrapassou o 0,25% em relação aos Não-PCDs, apresentando a média de 0,19% dentro do período analisado.

Quadro 2 - Porcentagem de PCDS no ensino técnico

ANO	Ensino Técnico Profissionalizante		PCDs em %
	Não-PCDs	PCDs	
2019	1.914.749	4.784	0,25%
2018	1.903.230	5.313	0,28%
2017	1.831.003	3.548	0,19%
2016	1.859.940	2.899	0,16%
2015	1.917.192	3.306	0,17%
2014	1.945.006	3.251	0,17%
2013	1.667.685	2.357	0,14%

Fonte: Elaborado pelos autores, 2020. Nota: Baseado (INEP, 2019; 2020).

Mesmo depois da promulgação do Estatuto da Pessoa com deficiência que veio a normatizar a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência houve pouca diferença no acesso desses indivíduos ao ensino profissionalizante. Falar de um incremento de 0,11% de PCDs no Ensino Técnico é um resultado pífio e insignificante, demonstrando a dificuldade de o Brasil promover a inclusão do indivíduo PCD a esse modelo de ensino, distanciando-se do acordo internacional firmado com a Organização das Nações Unidas (ONU, 2006).

Acerca deste tratado internacional, atualmente, o documento é assinado por 163 (dos 193) países membros e 94 destes assinaram o protocolo facultativo, o que representa – respectivamente – 87% e 47% dos países signatários, como aponta o quadro 3. Nas Américas, apenas 4 países não assinaram a convenção e 16 não ratificaram o protocolo facultativo (ONU, 2016a). Na América do Sul, todos os países assinaram a convenção principal. Já o protocolo facultativo, a Colômbia, o Suriname e a Guiana não aderiram (ONU, 2016b).

Quadro 3 - Adesão ao CRPD* e ao OP**

Países-Membros	193			
Países na América	35			
Países na América do Sul	12			
	CRPD*	%	OP**	%
Signatários	163	84,46%	94	48,70%
Não-Signatários	30	15,54%	99	51,30%
América Signatários	31	88,57%	19	54,29%
América Não-Signatários	4	11,43%	16	45,71%
América do Sul Signatários	12	100,00%	9	75,00%
América do Sul Não-Signatários	0	0,00%	3	25,00%
*Convention on the Rights of Persons with Disabilities				
**Optional Protocol				

Fonte: ONU (2016^a).

Tais dados apontam o compromisso formal dos países que fazem parte da ONU com a causa das pessoas com deficiência. Apenas 15,54% não assumiram o compromisso e, portanto, não estão alinhados com as diretrizes internacionais sobre os direitos das pessoas com deficiência. Esse número cai 4 pontos percentuais na América e zera na América do Sul, refletindo a necessidade dos

países não desenvolvidos em atender uma expressiva parcela da população. Aproximadamente 80% das pessoas com deficiência vivem em países não desenvolvidos (ONU, 201-) e, trazendo para a realidade dos países americanos em desenvolvimento, cerca de 17% da população apresenta alguma deficiência grave ou moderada.

De acordo com o Relatório Mundial Sobre a Deficiência (WHO, 2011), os números apontam que PCDs excluídas das oportunidades educacionais se tornam adultos pobres e dependentes do sistema público. Este mesmo levantamento demonstrou que os países em desenvolvimento são os que mais apresentam dificuldade em atender as demandas educacionais desses sujeitos, culminando na desistência da metade desses jovens. Estes dados corroboram com os dados apresentados pelo Censo realizado pelo IBGE em 2010 (IBGE, 2011) e da baixa presença desses indivíduos no ensino profissionalizante segundo dados do INEP (2019; 2020), demonstrando que a evolução no acesso ao ensino profissionalizante pouco mudou em quase uma década de conhecimento das causas e consequências da exclusão escolar desses sujeitos.

O Quadro 4 demonstra como a prevalência das deficiências são maiores nos países Americanos não desenvolvidos em relação aos países desenvolvidos. Parte desse resultado se dá por conta da falta de infraestrutura e a carência do sistema de saúde nos países não-desenvolvidos, o que acarreta na não prevenção dos casos nos quais seria possível evitar a deficiência – seja ela decorrente de problemas durante a gestação e parto ou deficiências adquiridas ao longo da vida.

Como consequência desse número superior ao observado em países com maiores condições de prestar assistência adequada a esse público, os países mais pobres enfrentam o problema de inserir as pessoas com deficiência dentro dos seus programas e aparelhos institucionais, dentre eles o sistema de ensino. Isso resulta na perpetuação e agravamento da miséria a qual essa parcela da população está ameaçada.

Quadro 4 - Prevalência estimada de deficiências graves e moderadas, por região, sexo e idade

Deficiências Graves e Moderadas	Percentual	
	Países Americanos Renda Alta	Países Americanos Renda Baixa
Homens		
0-14 anos	2,9	4,6
15-59 anos	12,3	14,3
> 59 anos	36,1	45,1
Mulheres		
0-14 anos	2,8	4,3
15-59 anos	12,6	14,9
> 59 anos	37,4	43,6
Todos Indivíduos		
0-14 anos	2,8	4,5
15-59 anos	12,4	14,6
> 59 anos	36,8	44,3
>14 anos	18,3	18,3
Nota: Países de Renda Alta são aqueles que, ao ano da publicação do trabalho, possuíam renda bruta nacional per capita de U\$10.066 ou mais, segundo Banco Mundial. Já os países de Renda Baixa são aqueles com renda bruta nacional per capita inferior a U\$10.066		

Fonte: WHO (2011)

Depois de apresentar elementos nacionais e internacionais referentes à Pessoa com Deficiência e as suas implicações no acesso a educação profissionalizante, cabe analisar o ordenamento jurídico brasileiro sobre o tema. Todavia, convém ressaltar que este trabalho não pretende esmiuçar tais elementos por fugir do arcabouço teórico dos pesquisadores que não são formados em Direito. Entretanto, é possível e do alcance desse trabalho mensurar a repercussão e alinhamento do país em relação à discussão internacional da qual o Brasil é signatário. A constituição nacional parte do princípio que sua população seja consciente de seus deveres e direitos (BRASIL, Artº 3, 1942). Logo, é de suma importância ao menos conhecer as leis que normatizam as relações entre o Estado e a Pessoa com Deficiência.

Antes da Constituição de 1988 é possível notar a carência de especificações no atendimento ao PCD. Segundo Araújo (2017), a constituinte de 1967 trás pela primeira vez referência a Pessoa com Deficiência e utiliza o termo “excepcional”, tratando vagamente a forma com a qual a educação deveria ser aplicada a essa parcela da população. Através de uma emenda, foram inseridos novos direitos e o termo utilizado passou a ser “deficiente”. Na prática não foi incorporada realmente à constituição e as Pessoas com Deficiência mantiveram-se segregadas. Isso encontra respaldo na discussão internacional que só passou a tratar sobre a problemática na Assembleia Geral da ONU em 1975. Somente após o final da Ditadura Militar e a elaboração da constituinte de 1988 que o tema passou a apresentar importância no ordenamento jurídico nacional (ARAÚJO, 2017). Outra influência internacional que precedeu essa mudança foi a Conferência Geral da Organização Internacional do Trabalho que tratava sobre a importância laboral das pessoas com deficiência e indicava caminhos para os países membros (ONU, 1983).

Dentre os pontos positivos da Constituição Brasileira de 1988, Araújo (2017) aponta a preocupação em garantir direitos, ao menos formalmente, a essa significativa parcela da população. A reserva de vagas em concursos públicos, a igualdade material no acesso à educação, trabalho e à assistência social foram passos importantes no atendimento a esses indivíduos.

Entre a constituinte de 1988 e a convenção de 2006, foram produzidos 6 documentos legais que citam direta ou indiretamente normas de inclusão das pessoas com deficiência no sistema de ensino regular. Como essas normatizações foram integradas ao Estatuto da Pessoa com Deficiência, a posteriori, este estudo não se prestará a estudar documento por documento. Entretanto, cabe citá-las a título de conhecimento e sobre o que versavam:

a. Lei 7.853/1989 que

Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências (BRASIL, 1989).

b. Lei nº 8069/1990 o Estatuto da Criança e do Adolescente prevê o atendimento educacional especializado (AEE) preferencialmente na rede regular de ensino;

c. Lei nº 9394/1996 reforça a competência do Estado em ofertar o AEE, prevê adaptação do currículo, das técnicas de ensino, dos recursos educativos, do ajuste do tempo e requisitos para formar a PCD. Visa, também, a educação especial ao trabalho com o intuito de integrar socialmente a pessoa com deficiência a sociedade;

d. Decreto nº. 3.298/1999 regulamenta a Lei 7.853/1989, dispondo sobre a integração da “Pessoa Portadora de Deficiência”;

e. Lei nº 10.172/2001 prevê a qualificação dos professores e adaptação da acessibilidade das escolas com o intuito de integrar os “portadores de deficiência”.

É possível correlacionar às produções legais com as discussões internacionais demonstradas na fundamentação teórica deste trabalho e notar que a construção do ordenamento nacional referente ao tema é reativo aos movimentos dos atores internacionais. A alteração para o termo “pessoa portadora de deficiência”, o movimento de universalizar o atendimento educacional e promover a equidade de oportunidades surgiram primeiro na Conferência Mundial sobre a Educação para Todos (UNICEF, 1990) e aos poucos inseridas na legislação brasileira. Essas conferências fragmentadas se tornaram um único documento, a Declaração de Salamanca e cinco anos depois influenciou o Decreto nº 3298/1999.

Logo, é possível deduzir que não é do interesse nacional estar na vanguarda da inclusão das pessoas com deficiência. Além disso, essas produções legais não garantiram mecanismos práticos à efetiva inclusão das pessoas com deficiência, em grande parte decorrente da escassez de informações sobre esta parcela da população e da carência de recursos destinadas ao cumprimento das normas. Como vimos acima, os levantamentos demográficos anteriores ao censo de 2010 não levantaram a realidade desse grupo, tornando-os invisíveis ao poder público.

A citada Declaração de Salamanca influenciou maciçamente a construção da Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Além dela, foram incluídos os conceitos da Carta para o Terceiro Milênio e a Convenção da Guatemala. E, novamente, influenciou o ordenamento brasileiro na construção do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Como salienta Gorczewski e Konrad (2013), o documento visa à inclusão de maneira global e busca irradiar esse conceito através das experimentações de novos métodos e matérias didáticos, bem como a combinação da participação da comunidade nos processos educativos com a gestão democrática, difundindo assim a cultura dos direitos humanos em nossa nação.

Outra produção impactante, como aponta Manica (2017, p. 2000), foi a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Levou 13 anos de tramitação no congresso brasileiro para que a lei – fortemente influenciada pela convenção – pudesse ser aprovada. Ela trata da inclusão de uma maneira ampla, na forma e aspecto que a pessoa com deficiência deve ser tratada no Brasil. Ratifica todos os direitos adquiridos nas últimas décadas de produção legal num único documento. No que tange à educação, entende como responsabilidade do Estado, da sociedade e da família garantir a educação e a profissionalização à pessoa com deficiência. O acesso deve ser amplo, nos termos da lei, e em todos os níveis: básico, superior e profissional.

A Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência incentivou, em 2016, o então presidente da república, Michel Temer, a sancionar a Lei nº 13.409 de 28 de dezembro de 2016 que altera a normativa sobre as cotas reservadas às Instituições Federais (Lei nº 12.711/12) incluindo as pessoas com deficiência como beneficiárias do programa de cotas. Esse importante passo deveria facilitar o acesso às IFs – tanto no ensino superior como médio técnico – embora, como vimos, é pífia a inclusão das pessoas com deficiência. Mesmo depois da inclusão das cotas, nos últimos seis anos, os números permaneceram praticamente inalteráveis, demonstrando a dificuldade de promover a real inclusão ao sistema de ensino profissionalizante federal.

Apesar de a legislação federal acompanhar o tratado – do qual é signatário – ficou evidente que a carência de dados sobre a realidade dessa parcela da população, a carência de recursos destinados à formação de profissionais e a inadequação das instituições educacionais à acessibilidade causam a invisibilidade e marginalização deste grupo. O tratado, bem como a legislação local oriunda desses parâmetros internacionais, distancia-se da realidade e o acesso das

peças com deficiência à educação profissionalizante produz números insignificantes. Não será diferente enquanto a formação básica não se tornar prioridade real da nação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se, neste estudo, investigar a eficácia da Convenção dos Direitos Humanos das Pessoas com Deficiência no acesso ao ensino técnico profissionalizante.

O problema investigado foi o distanciamento entre os termos do tratado – o qual o Brasil é signatário – e o que de fato é executado. Então, para chegar a essas considerações finais, o presente trabalho levantou dados referentes ao acesso a esse modelo de ensino antes e depois da assinatura deste tratado internacional chegando à conclusão de que, estatisticamente, o acesso à educação profissionalizante não evoluiu nas últimas décadas.

Tal diagnóstico apresenta novas perspectivas à compreensão do alcance deste tratado internacional, assim como caminhos pelos quais as políticas públicas podem ser orientadas a aumentar a inclusão dessa parcela vulnerável da população.

Através da análise conjunta dos dados, é possível dizer que, apesar do esforço internacional em promover a inclusão das pessoas com deficiência na educação, os avanços foram tímidos. Mesmo depois de assinar a Convenção Internacional dos Direitos Humanos das Pessoas com Deficiência e desenvolver legislações federais pertinentes a causa, não conseguiu garantir o acesso das pessoas com deficiência na educação básica, tão pouco à educação profissionalizante. Há enorme distanciamento entre o que é combinado internacionalmente com o que de fato é praticado.

Considera-se que o principal obstáculo para o acesso à educação técnico profissionalizante, num olhar puramente estatístico e inicial, é a não conclusão do ensino fundamental. Como foi possível ver no estudo, uma quantidade significativa das pessoas com deficiência não conclui essa etapa do ensino, impossibilitando o avanço para o nível técnico.

Mesmo assim, a educação técnica profissionalizante precisa melhorar os indicadores até mesmo no cenário das pessoas com deficiência aptas a ingressar nesse modelo. O modelo de cotas mostra-se insuficiente para promover a inclusão dessa parcela da população, embora caiba aqui pesquisar profundamente os motivos pelos quais essa parcela vulnerável da sociedade não acessa o ensino profissionalizante.

Infelizmente, o censo do IBGE está defasado e atrasado, o que impede maiores confrontações entre as publicações mais recentes do INEP com os dados demográficos da população. Importante frisar que estes números estão desatualizados, com mais de uma década de distância do presente estudo. O censo previsto para 2020 foi prorrogado para 2021 devido à pandemia do novo COVID-19. Os cortes financeiros do instituto resultarão – caso mantidos – na remoção de perguntas importantes referentes à rede de ensino que a população frequenta e as fontes de rendimento (G1, 2019).

A situação da população brasileira será desconhecida aos governantes, impossibilitando a aplicação de recursos e organização do território brasileiro. Trazendo essa problemática ao tema dessa pesquisa, a situação das Pessoas com Deficiência será de maior vulnerabilidade e desamparo, lançando-as a própria sorte. Sendo assim, o trabalho e o conhecimento crítico novamente se mostram como principais ferramentas de emancipação social, algo que o Ensino Profissionalizante pode e deve fornecer a este público.

Estima-se que, conforme a população brasileira cresça e envelheça, o Brasil terá uma expressiva população de pessoas com deficiência excluídas do mercado de trabalho por falta de competência técnica e dependentes do Estado para subsistir. Este trabalho sugere, portanto, atualizar os dados quando estiver disponível novo censo do IBGE.

Os dados obtidos no *Google Scholar* demonstram pouco interesse da comunidade acadêmica em pesquisar a importância do tratado internacional (ou mesmo do estatuto da pessoa com deficiência) relacionado ao ensino profissionalizante, apesar do alto volume de publicações e citações sobre a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Como consequência imediata, a carência de dados implica diretamente na ineficácia das ações tomadas e da dificuldade de exercer o direito a inclusão social conquistada ao longo de décadas de luta.

Após levar todos os dados em consideração, o presente estudo considera que o acesso da pessoa com deficiência ao ensino profissionalizante é severamente prejudicado pela falta de interesse real do Estado em promover a inclusão dessa parcela da população. O Brasil faz parte das discussões internacionais sobre o tema, assina tratados, insere na constituição (vale ressaltar que é a única convenção com peso de constituição que o país se comprometeu), promulga leis, decretos e o acesso ao ensino profissionalizante se mantém estável com ínfima participação das pessoas com deficiência.

Todas essas medidas tomadas de forma reativa e nunca na vanguarda do enfrentamento do problema. Não há levantamento consistente da realidade nacional que permita ao Estado elaborar medidas assertivas de inclusão das pessoas com deficiência ao ensino profissionalizante. Tão pouco a academia produz essas pesquisas e desconsidera a importância que a convenção traz para o ordenamento brasileiro. Mais importante que regulações feitas por meio de leis e decretos, o tratado versa sobre os princípios fundamentais que devem nortear a inclusão das pessoas com deficiência. Somando todos os descasos históricos, reais e atuais, a consequência é esta expressa em números: 0,25% dos estudantes da rede de ensino profissionalizante são PCDs.

Todavia, cabe ressaltar as limitações do estudo que, apesar do objetivo deste estudo ter sido alcançado (i.e. entender se de fato a convenção garantiu maior acesso do PCD ao ensino técnico profissionalizante), a carência de produções acadêmicas sobre o tema, as poucas fontes de dados sobre os motivos pelos quais as pessoas com deficiência não acessam esse modelo de ensino e pela abrangência do trabalho abarcar o cenário nacional, entende-se que os resultados alcançados podem encontrar variação conforme novos trabalhos surjam e contribuam com a compreensão do cenário em questão.

Como sugestões de novas pesquisas, é de suma importância que avaliações locais, principalmente realizadas dentro das IFs, possam levantar a realidade do acesso e permanência das pessoas com deficiência nos cursos profissionalizantes.

No aspecto regional, compreender quais são os cursos de interesse desse público, o acesso deles ao mercado de trabalho antes e depois da profissionalização, também é essencial para avaliar o impacto da convenção internacional na inclusão do PCD, pois fornecerá informações valiosas ao diagnóstico internacional e nacional.

Por fim, outro estudo que pode ser de grande valia é a comparação do acesso à educação profissional desse público na América do Sul, haja vista que o tratado prevê interação e parceria entre os países signatários e a América do Sul, em relação à América do Norte, uma proporção maior de pessoas com deficiência.

REFERÊNCIAS

ACCIOLY, H.; SILVA, G. E. N.; CASELLA, P. B. **Manual do Direito Internacional Público**. 20. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Decreto nº 3826/99, de 08 de outubro de 2001. **Convenção Interamericana Para A Eliminação de Todas As Formas de Discriminação Contra As Pessoas Portadoras de Deficiência**. Brasília, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm. Acesso em: 16 abr. 2020.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. 2 ed. Brasília: 2007. 76 p.. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. Acesso em: 06 mai. 2020.

BRASIL. Lei nº 13146, de 06 de julho de 2015. **Sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino**. Brasília, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 05 mai. 2020.

BRASIL. Lei nº 13049, de 28 de dezembro de 2016. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa Com Deficiência**: Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm. Acesso em: 05 mai. 2020.

GORCZEWSKI, C.; KONRAD, L. R. A Educação e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: efetivando os direitos fundamentais no brasil. **Revista do Direito Unisc**, Santa Cruz do Sul, v. 39, n. 39, p. 18-42, jun. 2013. Semestral. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/direito/article/download/3550/2699>. Acesso em: 06 mai. 2020.

GOTTI, A. **Inclusão na Educação**: quais os desafios para realmente atender pessoas com deficiência. 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/18275/inclusao-na-educacao-quais-os-desafios-para-realmente-atender-pessoas-com-deficiencia>. Acesso em: 06 mai. 2020.

INEP/MEC. **Resumo Técnico**: censo da educação básica 2017. Brasília: INEP/MEC, 2019. 60 p. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6730173. Acesso em: 04 mai. 2020.

INEP/MEC. **Censo da Educação Básica 2019**: resumo técnico. Brasília: Inep/mec, 2020. 94 p. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/0/Resumo+T%C3%A9cnico+%28vers%C3%A3o+preliminar%29++Censo+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+2019/73e6de67-2be3-413f-9e4c90c424d27d96?version=1.0>. Acesso em: 04 mai. 2020.

MANICA, L. E. A educação formal e não formal das pessoas com deficiência no Brasil. **Revista Ibero-americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 4, p. 1998-2023, dez. 2017. Trimestral. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/download/9320/6936>. Acesso em: 05 mai. 2020.

NASCIMENTO, F.; FARIA, R. A questão da inclusão na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, a partir da inclusão da ação TEC NEP. In: NASCIMENTO, F. C.; FLORINDO, G. M. F.; SILVA, N. S. (Org.). **Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva: um caminho em construção**. Um caminho em construção. Brasília: Ifb, 2013. p. 13-24.

ONU. **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes**, de 09 de dezembro de 1975, Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf. Acesso em: 16 abr. 2020.

ONU. Conferência nº 159, de 01 de junho de 1983. Acesso em: 16 abr. 2020. **Conferência Geral da Organização Internacional do Trabalho**. Genebra, Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/confer_trab.pdf. Acesso em: 16 abr. 2020.

ONU. **Carta Para O Terceiro Milênio**. Londres, GRÃ-BRETANHA, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/carta_milenio.pdf. Acesso em: 16 abr. 2020.

ONU. **Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol**. 2006. Disponível em: <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2020.

ONU. **Infographic on the CRPD and the COSP**. 2016a. Disponível em: https://www.un.org/disabilities/documents/COP/cosp9_infographic.pdf. Acesso em: 26 abr. 2020.

ONU. **Status of Ratifications to the CRPD**. 2016b. Disponível em: https://www.un.org/disabilities/documents/2016/Map/DESA-Enable_4496R6_May16.jpg. Acesso em: 26 abr. 2020.

ONU. **A ONU e as pessoas com deficiência**. 201-?. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/acao/pessoas-com-deficiencia/>. Acesso em: 17 abr. 2020.

RAMOS, M. N. **História e Política da Educação Profissional**. Curitiba: Ifpr, 2014.

UNICEF. Declaração nº 1, de 09 de março de 1990. **Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos**: Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia, Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 16 abr. 2020.

WHO. Onu. **Relatório mundial sobre a deficiência**. 2011. Tradução: Lexicus Serviços Lingüísticos. - São Paulo. Disponível em: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/70670/WHO_NMH_VIP_11.01_por.pdf;jsessionid=DF6F2F46FCC561D531549E74937924F?sequence=9. Acesso em: 17 abr. 2020.

YIN, R. K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. 4.ed. São Paulo: Bookman, 2010. 248 p.