

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE
DARCY RIBEIRO – UENF**

MÁRCIA REGINA CHRYSÓSTOMO SILVA

**A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INCLUSIVA COMO POLÍTICA DE
ACESSIBILIDADE E PERMANÊNCIA DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA
NO MUNDO DO TRABALHO: a experiência do CEFET Campos**

**CAMPOS DOS GOYTACAZES - RJ
2008**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE
DARCY RIBEIRO – UENF**

MÁRCIA REGINA CHRYSÓSTOMO SILVA

Dissertação apresentada ao Centro de Ciências do Homem da Universidade Estadual do Norte Fluminense, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Políticas Sociais.

Orientadora: Dr.^a. Sonia Martins de Almeida Nogueira

**A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INCLUSIVA COMO POLÍTICA DE
ACESSIBILIDADE E PERMANÊNCIA DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA
NO MUNDO DO TRABALHO: a experiência do CEFET Campos**

CAMPOS DOS GOYTACAZES - RJ
2008

**A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INCLUSIVA COMO POLÍTICA DE
ACESSIBILIDADE E PERMANÊNCIA DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA
NO MUNDO DO TRABALHO: a experiência do CEFET Campos**

MÁRCIA REGINA CHRYSÓSTOMO SILVA

Dissertação apresentada ao Centro de Ciências do Homem da Universidade Estadual do Norte Fluminense, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Políticas Sociais.

Aprovada em 19 de novembro de 2008.

Comissão Examinadora:

Prof.^a. Sonia Martins de Almeida Nogueira (Doutora em Educação - UFRJ)
Orientadora

Prof. Dalton José Alves (Doutor em Educação -UNICAMP)

Prof.^a. Vera Raimunda Amério Asseff (Doutora em Comunicação e Cultura - UFRJ)

Prof. Ângelo Mario Prado Pessanha (Doutor em Educação - UFRJ)

AGRADECIMENTOS

Agradecer é momento de refletir sobre o caminho trilhado e lembrar de todos aqueles que contribuíram para que pudéssemos chegar ao destino final, o que, nesse caso, é a dissertação concluída.

Agradeço a Deus por tudo.

Ao meu pai, Evaldo (in memoriam), por ter sido sempre o maior incentivador da minha vida acadêmica.

A minha mãe, Maria José, pelo apoio incondicional.

Aos meus filhos, Vinícius e Flávia, pela paciência, compreensão e carinho.

Agradeço à orientadora, Sonia Nogueira, que na simplicidade, carinho e gentileza demonstrou a grandeza de ser uma pesquisadora reconhecida pelo compromisso e desempenho com que abraça todas as tarefas.

A professora Vera Raimunda, que em 1999, iniciou esse trabalho e acreditou em mim para dar continuidade.

A todas as pessoas entrevistadas, principais atores desta pesquisa, que deram sentido à realização do presente trabalho.

Aos professores e amigos da turma de Política Sociais/ 2006.

A direção e colegas do CEFET Campos pelo apoio e incentivo.

Aos meus amigos queridos, do NAPNEE: colegas de trabalho, bolsistas e alunos.

A todos minha gratidão!

A todos aqueles que acreditam e lutam
pela construção de uma sociedade para
TODOS.

“As pessoas são diferentes, como diferentes são as suas culturas. As pessoas vivem de modos diferentes e as civilizações também diferem. As pessoas falam em várias línguas. As pessoas são guiadas por diversas religiões. As pessoas nascem com cores diferentes e muitas tradições influenciam a sua vida, com cores e sombras variadas. As pessoas vestem-se de modos diferentes e adaptam-se ao seu ambiente de forma diferente. As pessoas exprimem-se de formas diferentes. A música, literatura e a arte refletem estilos diferentes. Mas, apesar dessas diferenças, todas as pessoas têm em comum um atributo simples: são seres humanos, nada mais, nada menos”.

(ONU, 2004, p. 23).

RESUMO

CHRYSÓSTOMO, Márcia Regina. A Educação Profissional Inclusiva como Política de acessibilidade e Permanência das pessoas com deficiência no mundo do trabalho: a experiência do CEFET Campos.

Este trabalho propõe um estudo da relação da educação Profissional Inclusiva e a acessibilidade e permanência dos alunos cegos egressos no mundo do trabalho, a influência do benefício de prestação continuada da pessoa com deficiência na decisão de se qualificar para o trabalho. A partir do surgimento de legislação que garante vagas nas instituições públicas e privadas, no entanto, as empresas alegam que não encontram pessoas qualificadas para as vagas disponíveis. A educação profissional representa um dos pilares da inclusão, aliada à eliminação das barreiras arquitetônicas e principalmente as atitudinais.

Palavras-chave: Educação profissional. Deficiência. Inclusão/Exclusão. Trabalho.

ABSTRACT

This paper proposes a study of the relationship of the inclusive Vocational education and accessibility and permanence of students blind graduates in the world of work, the influence of the benefits of continuing to provide disabled person in the decision to qualify for the job. From the emergence of legislation that ensures vacancies in the public and private institutions, but the companies argue that people are not qualified for available positions. The professional education is one of the pillars of inclusion, combined with removal of architectural barriers and the mainly attitudinal.

Key words: Vocational education. Disabilities. Inclusion / exclusion. Work.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

GRÁFICO 1 - Distribuição dos entrevistados por sexo.....	85
GRÁFICO 2 - Critérios orientados da opção pelo CEFET.....	86
GRÁFICO 3 - Formação Profissional.....	89
GRÁFICO 4 - Distribuição por escolaridade.....	90
GRÁFICO 5 - Atividade Profissional.....	91
GRÁFICO 6 - Local de Trabalho.....	92

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica

CNE - Conselho Nacional de Educação

EAD - Educação a Distância

ETP - Educação Profissional e Tecnológica

IBGE - Instituto Brasileira de Geografia e Estatística

IFET - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

PIB - Produto Interno Bruto

PNDE - Plano Nacional de Desenvolvimento Econômico

PROEP - Programa de Expansão da Educação Profissional

SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

PAPNEE - Programa de Apoio a Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais

TEC NEP- Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, a ciência e a Cultura.

CADEME - Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional

CENESP - Centro Nacional de Educação Especial

SEESP - Secretaria de Educação Especial

MEC - Ministério da Educação e Cultura

CORDE - Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência

PAC - Programa de Aceleração do Crescimento

OMC - Organização Mundial do Comércio

FMI - Fundo Monetário Internacional

SUMÁRIO

LISTA DE ILUSTRAÇÕES	09
LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS	10
RESUMO	07
ABSTRACT	08
INTRODUÇÃO	12
1 APRESENTAÇÃO E JUSTIFICATIVA DA PESQUISA	14
1.1 Objetivos	17
1.1.1 Objetivo Geral	17
1.1.2 Objetivos Específicos	18
1.2 Procedimentos Metodológicos	18
2 QUADRO TEÓRICO	21
2.1 - A inclusão e a exclusão social	21
2.2- Abordagem histórica das pessoas com deficiência na sociedade.....	31
2.3- O surgimento das políticas públicas de inclusão escolar de pessoas portadoras de deficiências	38
2.4- Diretrizes e ações para a educação das pessoas com deficiência no Brasil	41
2.5- A legislação e as políticas públicas de educação inclusiva.....	44
2.6- A política nacional de integração de pessoas com deficiência no Brasil.....	52
2.7- O mundo do trabalho e as ações do ministério do trabalho e emprego no Brasil	54
3- A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO NACIONAL ...	64
3-1 Educação e trabalho	64
3.2- A educação profissional no Brasil.....	67
3.3- A reforma do ensino nos anos 90	71
3.4-O plano de desenvolvimento da educação e a educação profissional.....	76
3.5- A interface educação profissional / educação especial: o projeto TEC NEP do MEC	79
3.6- O CEFET Campos e processo de transição para Instituto Federal Fluminense.....	82
4- A PESQUISA: a experiência do CEFET Campos	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	98
ANEXOS	106

INTRODUÇÃO

As pessoas com deficiências físicas ou sensoriais¹ encontram dificuldades para participar da dinâmica social, na maioria das vezes em decorrência de obstáculos para locomoção, acesso ao meio profissional, ao lazer e aos serviços. A sociedade não está organizada para incluir pessoas que apresentam necessidades especiais, limitando-as ao espaço doméstico ou de instituição especializada, onde ficam na dependência principalmente de cuidados familiares.

O Estado pode contribuir para superar o problema da exclusão social das pessoas com deficiência formulando e implantando políticas sociais específicas, voltadas tanto para a sociedade quanto para essas pessoas, fazendo com que a sociedade caminhe em direção à construção de uma sociedade inclusiva.

Sociedade inclusiva é aquela em que as pessoas com deficiência têm acesso a serviços, bens e ambientes. Para isso, a sociedade deve se adaptar, preparando-se para tratar as diferenças, modificando atitudes, práticas sociais e ambientes físicos (mobiliário, equipamentos, meios de transporte, espaço urbano e de prestação de serviços). Além de garantir o acesso aos ambientes físicos, é preciso também mudar o tratamento dado as pessoas com deficiência, com a superação de preconceitos e estigmas. A educação e a informação ocupam um papel central na formação de uma sociedade inclusiva (SASSAKI, 1997).

A educação para a inclusão das pessoas com deficiência abrange toda a sociedade, modificando os valores e práticas sociais em relação ao conceito de deficiência. O objetivo principal é fazer com que as pessoas com deficiência participem do processo social, isto é, que tenham condições para integrar o mercado de trabalho, usufruir as atividades de lazer, esporte e cultura, tendo sua cidadania garantida. Assim, por um lado, as pessoas com

¹ A respeito da terminologia adotada cumpre explicitar que optamos por utilizar a designação **pessoa com deficiência** para fazer referência aos sujeitos, objeto desse estudo, quais sejam: pessoas com deficiência auditiva, física, mental, múltipla e visual. Consideramos que a utilização do termo genérico mais corrente em nossos dias, *pessoa portadora de necessidades especiais*, é um fator complicador, na medida em que, não permite identificar de que sujeito se está falando, exigindo sempre a adjetivação do termo. Como bem assinalou Jannuzzi (1985), a variação terminológica é uma constante e mais parece destinada a minimizar a forma pejorativa com que essas pessoas são percebidas socialmente. As mudanças, contudo, não têm mais que um efeito transitório. Desta forma, encontra-se uma grande variabilidade de designações nas fontes utilizadas. No decorrer desse estudo, portanto, poderão ser encontrados os termos: *excepcionalidade*, *anormalidade*, *portadores de necessidades especiais*, *portadores de necessidades educativas especiais*, *pessoas portadoras de deficiência*, sempre em respeito às fontes. Mesmo reconhecendo que esses termos podem ter implicações mais amplas (como a referência às altas habilidades), no âmbito deste estudo, devem ser compreendidos, sempre como referência à pessoa com deficiência.

deficiência devem ter acesso à educação formal e à educação para o trabalho. Por outro lado, no que se refere à sociedade, ela deve estar preparada para conviver com indivíduos que apresentem necessidades especiais, sem discriminá-los, e, ao mesmo tempo, respeitando suas especificidades (Ibidem).

Trabalhar é participar do processo social. Em grande parte dos casos, as pessoas com deficiência se vêem restringidas ao mercado informal. É importante que a educação oferecida as pessoas com deficiência não as limite a profissões socialmente desprestigiadas.

Com o atual nível de desenvolvimento da tecnologia, aliado às políticas de educação profissional para as pessoas com deficiência, é possível perceber uma grande mobilização no sentido de eliminar barreiras e viabilizar a inserção das pessoas com de deficiência no mercado formal de trabalho.

Esse trabalho pretende discutir a educação profissional como política pública de acessibilidade e permanência das pessoas com deficiência ao mundo produtivo a partir a experiência do CEFET Campos.

Na primeira parte foram apresentados: o tema da investigação, sua justificativa e relevância, os objetivos e os procedimentos metodológicos utilizados.

Na segunda parte foram abordadas as principais categorias teóricas essenciais para a análise dos dados da pesquisa, tais como: inclusão / exclusão social, pessoas com deficiência situadas historicamente, mundo produtivo, educação profissional / educação inclusiva.

Na terceira parte a educação profissional foi tratada no contexto da educação nacional, suas transformações, tendo em vista as exigências postas pelo capital em sua evolução na sociedade brasileira. Foi dada maior ênfase às reformas ocorridas na rede federal de educação tecnológica dentro do cenário das mudanças sociais, políticas e econômicas nacionais.

Na última parte os dados da pesquisa foram analisados e ilustrados com os depoimentos dos entrevistados que foram de fundamental importância para as reflexões contidas nas considerações finais.

1 - APRESENTAÇÃO E JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

Em 1999, a autora participou da criação do Programa de Apoio a Pessoas Com Necessidades Educacionais Especiais - PAPNEE, com o objetivo de oferecer suporte à aprendizagem dessas pessoas, que buscam a educação profissional em seus diferentes níveis de ensino (qualificação, médio/técnico e tecnológico, educação de jovens e adultos), no Centro Federal de Educação Tecnológica de Campos.

Este Programa surgiu a partir do ingresso de três alunos cegos, aprovados no processo seletivo para os Cursos Técnicos de Informática e Telecomunicações, uma situação nova, gerando angústia e insegurança, uma vez que os professores não se sentiam capacitados para atendê-los e desconheciam ser possível para um deficiente visual se tornar um profissional dessas áreas. O desafio foi aceito e era necessário buscar os recursos especiais para oferecer a esses alunos as mesmas oportunidades dos demais.

O CEFET Campos reconhece que garantir a oportunidade de aprendizagem a todos, com qualidade, é não só seu dever, mas, acima de tudo, um direito de cidadania por cujo cumprimento se sente no dever de zelar, sendo espaço público. O PAPNEE conta hoje com uma equipe, formada por psicólogo, assistente social, técnico em informática, professor de matemática e dois bolsistas dos cursos de Licenciatura em Ciências da Natureza e Tecnólogo em Desenvolvimento de Software, que oferece o apoio necessário para o ingresso e permanência do aluno com necessidades especiais nos cursos regulares.

Embora o Programa tenha sido criado para atender a 03 alunos cegos, no período de 1999 a 2006 foram atendidas 52 pessoas com deficiência. No nível básico: 20 alunos com deficiência visual, 09 com deficiência física, 02 com deficiência auditiva. No nível médio: 06 alunos com deficiência visual, 03 com deficiência física, 02 com deficiência auditiva. No nível técnico: 06 com deficiência visual, 01 com deficiência física. No nível superior: 01 com deficiência visual e 01 com deficiência auditiva. No programa de educação de jovens e adultos: 01 com deficiência visual.

No decorrer desses seis anos delimitados, algumas mudanças podem ser observadas no que diz respeito a atitudes da comunidade em relação ao aluno com necessidades educacionais especiais, hoje visto no CEFET Campos, com raras exceções, como alguém capaz de estar lá e com competência para ingressar no mercado de trabalho; porém muito ainda se tem por fazer para alcançar o verdadeiro sentido da inclusão da pessoa com necessidades educacionais especiais.

A implantação do PAPNEE se justificou na medida em que o desenvolvimento de ações voltadas para a sensibilização da comunidade interna e externa e a capacitação de profissionais era necessária para que todos participem direta ou indiretamente do processo de inclusão, aprendendo a conviver com a diversidade, colaborando ativamente no desenvolvimento de atividades, solidificando valores de solidariedade, despertando para questões que até então não lhes afetava. Mais que apoio aos alunos, trata-se de uma interação de aprendizagens, em que o fator humano-solidário e coletivo está presente em todas as “lições” vivenciadas.

A partir da implantação do referido projeto, a autora passou a estudar a temática da inclusão de pessoas com deficiência nas diversas esferas sociais, como saúde, família, trabalho, dentre outras. Essa experiência aumentou o interesse em compreender o processo de inclusão no âmbito da educação profissional com objetivo de promover a acessibilidade e permanência dessas pessoas no mercado de trabalho.

Diante da discussão cada vez maior sobre as capacidades e possibilidades das pessoas com deficiência, a igualdade de direitos e a inclusão social, a questão do trabalho passou a ser vista como um direito dessas pessoas, garantido pela legislação vigente.

Este trabalho pretende reafirmar o pressuposto de que a pesquisa, de um modo geral, só tem significado quando cumpre sua função social, contribui para modificar a realidade e propõe novos paradigmas.

Apesar de o Brasil dispor de uma das mais avançadas legislações das Américas de proteção e apoio à pessoa com deficiência, tais leis não têm resultado em ações que garantam com eficácia esses direitos. Desta forma, torna-se fundamental a análise do cumprimento dessas leis, bem como da atuação dos programas de educação profissional, os quais deveriam ter um papel efetivo na inserção e permanência das pessoas com deficiência no trabalho, tanto em atividades de capacitação, quanto nos encaminhamentos ao mercado de trabalho.

No Brasil, segundo o Censo realizado em 2000 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, e divulgado em 2002, existem 24,5 milhões de brasileiros portadores de algum tipo de deficiência. O critério, utilizado pela primeira vez nesse levantamento, foi o da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde - CIF, recomendado pela Organização Mundial de Saúde. Conforme esse conceito, 14,5% da população brasileira apresenta alguma deficiência física, mental, ou dificuldade para enxergar, ouvir ou locomover-se.

Os dados do Censo mostram também que, no total de casos declarados de portadores de deficiência, 8,3% possuem deficiência mental, 4,1% deficiência física, 22,9% deficiência

motora, 48,1% visual e 16,7% auditiva. Entre 16,5 milhões de pessoas com deficiência visual, 159.824 são incapazes de enxergar, e, entre os 5,7 milhões de brasileiros com deficiência auditiva, 176.067 não ouvem.

Trata-se de um universo expressivo de pessoas. Vários fatores fazem com que esse número seja elevado, incluindo o fato de que o Brasil está entre os países com maiores índices de acidentes de trabalho e de violência urbana, o que contribui para o aumento do número de jovens com deficiência.

O conceito ampliado utilizado no Censo 2000 para caracterizar as pessoas com deficiência, que inclui diversos graus de severidade na capacidade de enxergar, ouvir e locomover-se, é compatível com a CIF divulgada em 2001 pela Organização Mundial de Saúde - OMS. Aproximadamente 9 milhões de pessoas portadoras de deficiência estão trabalhando.

Quando se trata da inserção de pessoas com deficiência no mercado de trabalho, verifica-se uma proporção de pessoas ocupadas menor neste grupo que no das pessoas sem nenhuma das deficiências investigadas. Das 65,6 milhões de pessoas de 10 anos ou mais de idade que compõem a população ocupada no País, 9 milhões são portadoras de alguma das deficiências pesquisadas (CENSO, 2000).

A taxa de escolarização das crianças de 7 a 14 anos de idade, portadoras de deficiência é de 88,6%, portanto seis pontos percentuais abaixo da taxa de escolarização do total de crianças nesta faixa etária que é de 94,5%. Em relação à instrução, as diferenças são marcantes: 32,9% da população sem instrução ou com menos de três anos de estudo é portadora de deficiência (CENSO, 2000).

As proporções de pessoas com deficiência caem quando aumenta o nível de instrução, chegando a 10% de portadores de deficiência entre as pessoas com mais de 11 anos de estudo. A proporção de pessoas ocupadas de 10 anos ou mais de idade é de 51,8% para os homens portadores de deficiência e de 63,0% para os homens que declararam não possuir nenhuma das deficiências investigadas, ou seja, uma diferença maior que 10%. Diferença semelhante é observada entre as mulheres: a proporção de ocupadas varia entre 27% e 37% (CENSO, 2000).

O tipo de deficiência que dificulta mais a inserção no mercado de trabalho é a deficiência mental: somente 19,3% das pessoas que declararam apresentar deficiência mental permanente estão ocupadas. As outras incapacidades permitem uma inserção maior no mercado de trabalho: incapacidade física ou motora (24,1%), dificuldade na audição (34,0%)

e dificuldade para enxergar (40,8%). Para quem não apresenta nenhuma destas deficiências, a proporção de pessoas ocupadas sobe para 49,9%.

No ano 2000, o município de Campos dos Goytacazes abrigava, de acordo com o Censo/IBGE, 406.989 habitantes, sendo 196.711 homens e 210.278 mulheres, residindo 364.177 nas áreas urbanas e 42.812 nas rurais. A mesma fonte dá conta que nada menos que 137.000 pessoas apresentavam alguma espécie de deficiência; destes, 37.375 com deficiência visual.

Esse elevado número de pessoas com deficiência, comparado à 52 pessoas que procuraram o CEFET Campos no período de 1999 a 2006, nos remete à questão de que a inclusão escolar, apesar da legislação brasileira, está longe de ser consolidada. Todos são iguais, não só perante a lei, mas, também, diante de cada um, que aceita isto como princípio ético. No entanto, a nossa sociedade que inclui todos, por inconsciência ou por outros motivos, termina excluindo muitos por discriminar, impondo barreiras que vão desde aquelas chamadas arquitetônicas até as barreiras sutis, definidas como atitudinais. Essas barreiras situam muitas pessoas em desvantagens e, com isso, a igualdade entre elas se torna irreal. A garantia da igualdade só é possível com equiparação de oportunidades e esta, com eliminação de barreiras.

1.1- OBJETIVOS

O presente trabalho teve por objetivo analisar o processo de inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho na cidade de Campos dos Goytacazes - RJ, abrangendo os seguintes elementos: indivíduos com deficiência, o programa TEC NEP do MEC, desenvolvido no CEFET Campos, destinado a promover a formação profissional das pessoas com deficiência, e a influência do benefício de prestação continuada.

1.1.1 Objetivo Geral

Conhecer até que ponto educação profissional nos seus diversos níveis no CEFET tem propiciado a inclusão no mundo do trabalho das pessoas com deficiência como sujeitos capazes, embora com limitações, de exercerem sua plena cidadania.

1.1.2 Objetivos Específicos

- Identificar as prováveis causas da possível exclusão das pessoas com deficiência do mercado formal de trabalho.
- Investigar se o benefício de amparo assistencial, incluído na Lei Orgânica da Assistência Social -LOAS, desmotiva a inserção das pessoas com deficiência no mercado formal de trabalho.
- Detectar as ações que podem ampliar as possibilidades de inclusão das pessoas com deficiência.

1.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

São muitas as questões a respeito da inclusão / exclusão das pessoas com deficiência, mas o que a autora interessa investigar é: O que está acontecendo com os alunos egressos dos cursos técnicos/médio e tecnológico do CEFET Campos? Qual o índice de inserção dessas pessoas no mercado formal de trabalho? E no mercado informal? O benefício de prestação continuada da LOAS é um fator impeditivo para o ingresso dessas pessoas no mercado formal de trabalho?

A autora entende que a metodologia é o caminho e o conjunto de instrumentos adequados de abordagem da realidade, em que estão incluídas as concepções teóricas de análise, as técnicas que possibilitam a apreensão do objeto da pesquisa e, também, o potencial criativo do pesquisador (MINAYO, 1996).

Os participantes da pesquisa foram dez alunos egressos dos cursos Técnicos de nível básico e médio do CEFET Campos dos Goytacazes – RJ, a partir de 1999 até o final do ano letivo de 2006. Este foi o recorte feito em face do total de alunos com deficiência matriculados também no Ensino Médio e Superior Tecnológico na referida unidade escolar.

Decidiu-se pela realização de uma pesquisa com egressos dos referidos cursos por pretender-se chegar a conclusões a respeito dos impactos dos cursos e não do grau de satisfação momentânea.

Foi usada a pesquisa qualitativa por compartilharmos do mesmo pensamento da Minayo de que esta responde a questões muito particulares, em um nível de realidade que não deve ser quantificado. A pesquisa qualitativa permite que se trabalhe com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço

mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização das variáveis (Ibidem).

Neste sentido, é a compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais o que move, portanto, o processo de conhecimento no campo das ciências sociais, tendo como pressuposto, de acordo com Minayo, que as:

[...] sociedades humanas existem num determinado espaço, num determinado tempo, que o grupos sociais que as constituem são mutáveis e que tudo, instituições, leis, visões de mundo, são provisórios, passageiros, estão em constante dinamismo, e potencialmente tudo pode ser transformado. (MINAYO, 1996, p. 20).

Isso não significa desconsiderar a contribuição dos estudos quantitativos que complementam a pesquisa, na medida em que esses possibilitam uma visão geral do fenômeno em estudo, de acordo com os princípios teóricos e metodológicos da dialética definidos para esta pesquisa. Os dados quantitativos permitem a leitura dos dados com mais clareza e objetividade, conforme a necessidade do processo investigativo. Na verdade, como argumenta Minayo (1996), essa oposição é falsa e artificial.

A opção pelos instrumentos e pelas técnicas de apreensão de um dado objeto de conhecimento deve estar condicionada às características desse mesmo objeto. Na pesquisa qualitativa a entrevista caracteriza-se como um instrumento importante por possibilitar a produção de conteúdos fornecidos diretamente pelos sujeitos envolvidos no processo – materiais que tanto podem ser objetivos quanto subjetivos. O entrevistador pretende com esse instrumento elucidar as informações pertinentes a seu objeto. Desta forma, a entrevista como fonte de informações pode fornecer dados primários e secundários e ser estruturada de formas diversas e variadas, tais como a sondagem de opinião com questionário fechado, a entrevista semi-estruturada, a entrevista aberta, a entrevista não diretiva, a entrevista centrada (MINAYO, 1996). Nesse processo investigativo foi utilizada a técnica de entrevista para a coleta de dados junto aos alunos. Optou-se pela entrevista “semi-estruturada”, em que o informante aborda livremente o tema proposto, mas com objetivos e eixos bem determinados para obter informações pertinentes ao objeto de investigação. A este respeito, Minayo afirma que:

O que torna a entrevista instrumento privilegiado de coleta de informações para as ciências sociais é a possibilidade de a fala ser reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos (sendo ela mesma um deles) e ao mesmo tempo ter a magia de transmitir, através de um porta-voz, as representações de

grupos determinados, em condições históricas, sócio-econômicas e culturais específicas. (MINAYO, 1996, p. 108).

Através desse procedimento, pode-se obter dados objetivos e subjetivos; estes últimos se referem aos valores, às atitudes e às opiniões dos sujeitos entrevistados.

Foi utilizada também a análise documental dos relatórios de avaliação do desempenho semestral, realizados pelos professores que trabalham com os alunos com necessidades especiais, e os registros das reuniões realizadas pelo PAPNEE com os referidos professores; relatórios e pesquisas da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e Cultura - SEESP-MEC, da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE e outros órgãos envolvidos na inserção das pessoas com deficiência no mercado de trabalho.

Os dados coletados foram ordenados e classificados de acordo com o eixo central da pesquisa e com a base teórica. Também foi realizada a classificação e a categorização, obedecendo o princípio da inclusão de todas as falas dos entrevistados.

A escolha de se realizar uma análise dos registros justifica-se por poderem ser um instrumento de reflexão, planejamento e avaliação do trabalho realizado pela equipe. Nos registros e entrevistas destacou-se conteúdos que indicaram, principalmente, as necessidades, dificuldades, impasses e desafios apresentados pelos alunos e professores para a efetivação de um processo educacional inclusivo.

Os dados que foram apresentados nesta pesquisa deverão possibilitar ao leitor interessado, a visualização da variedade de queixas, dificuldades, questionamentos, desafios e possibilidades de intervenções e os caminhos para a mudança rumo à inclusão das pessoas com deficiência. Na discussão dos dados buscamos articular exemplos contidos no levantamento realizado com formulações teóricas que nos auxiliarão a uma reflexão sobre estes.

Os resultados obtidos são especialmente relevantes para avaliar os projetos destinados à profissionalização das pessoas com deficiência, com vista a sua inserção e permanência no mundo do trabalho e contribuir para as ações do TEC NEP, principalmente do Programa de Apoio a Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais.

2 - QUADRO TEÓRICO

2.1 - A INCLUSÃO E A EXCLUSÃO SOCIAL

Entende-se que o verdadeiro sentido da palavra “inclusão” não se encontra nela própria, mas na sua expressão geradora, a “exclusão”. Historicamente, a maneira mais clássica de entender o conceito da exclusão foi aquela associada à falta do gozo pleno do direito à cidadania, por discriminação física, cor, cultura ou raça, impedindo as populações excluídas do acesso igualitário ao trabalho, aos serviços de saúde, ao lazer, à educação. Tratava-se de um entendimento fundamentado no conceito de sociedade segundo o qual as relações sociais são estáticas.

Excluídas seriam as pessoas que estivessem fora do social, os marginais, os doentes mentais. Particularmente no Brasil, esta visão positiva de dicotomizar o dentro e o fora criou complicadores teóricos para o debate da exclusão social sobretudo entre os intelectuais afinados a uma linha teórica crítica.

Por outro lado, o acelerado desemprego dos dias atuais e o abandono, pelo Estado, da garantia dos direitos sociais básicos aos cidadãos, como ocorreu, em particular na América Latina, fez com que este conceito se ampliasse, ganhasse espaço no meio social, longe até da academia, contribuindo para certa “vulgarização” da noção de exclusão social. A noção de exclusão social tornou-se genérica, misturando-se ao conceito de pobreza, incorporando novas noções que perpassam este debate, como é o caso da desfiliação, desqualificação.

Desta forma confusa, genérica e ambígua, esta expressão adentra as portas da academia provocando mal-estar entre os próprios pesquisadores que lidam com esta temática.

Esta recente irradiação do conceito da exclusão social conquistando espaços no mundo social e despertando inquietações teóricas na academia se dá por dois principais fatores: o primeiro diz respeito à acelerada mutação tecnológica, presente nos dias de hoje, com destaque em países em “via de desenvolvimento”, como é o caso do Brasil, fazendo com que se tenha um rápido desgaste do “conhecimento útil” inerente às relações de produção, além, é claro, da própria diminuição de postos de trabalho que o desenvolvimento tecnológico proporciona. Isto dificulta o acesso à esfera produtiva de grande parte da população.

Nos dias atuais, esta questão se agrava levando-se em consideração as especificidades do avanço tecnológico brasileiro, devido ao próprio avanço das relações capitalistas, quando o conhecimento técnico não é garantido igualitariamente a todas as camadas sociais. O

conhecimento técnico toma uma feição de bem de capital, não garantido pelo Estado. Mesmo o conhecimento supostamente garantido pelo Estado, a forma como se dá a sua distribuição, beneficia segmentos sociais mais abastados que outros.

O segundo aspecto que faz com que o conceito de exclusão social conquiste espaço no mundo social e na academia atualmente, diz respeito à nova organização política, o Estado, em países como o Brasil, no que se refere à garantia de políticas sociais de seguridade dos direitos sociais básicos. Nos nossos dias, a queda da garantia do emprego formal, assim como o avanço da informalidade nas relações de produção, lançou os cidadãos numa dinâmica de competitividade individual, fragilizando ainda mais os segmentos pobres da sociedade.

A problemática analisada anteriormente, nascida de uma nova configuração econômica e política das últimas décadas, proporcionou o aparecimento de uma mistura conceitual entre exclusão, pobreza e outras designações que hoje se fazem presente nesta discussão. Esta mistura conceitual somou-se às complicações teóricas já existentes em relação à dicotomização do dentro e do fora.

Mesmo assim, a academia, nos últimos tempos, avançou justamente no sentido de amenizar os conflitos conceituais, resolver ambigüidades, distanciando-se do tradicional conceito assentado sobre a dualidade do dentro e do fora.

Alguns autores contribuem significativamente para a solução destes conflitos conceituais. A contribuição de Paugam (1999) por exemplo, tem sido no sentido de disseminar ambigüidades do conceito, procurando trabalhar a mistura conceitual entre a pobreza, exclusão e desqualificação social. Para este autor, quando se fala em pobreza, sempre se procura dimensionar esse fenômeno, a partir da renda. Parte-se do princípio de que há uma população que tem dificuldade de sobreviver porque tem uma baixa e insuficiente renda.

Robert Castel (1997) procura fazer uma distinção entre o processo da precarização, da vulneração e da marginalização com a questão da exclusão social. Frequentemente emprega-se o conceito de exclusão social ao referir-se à perda, por parte do sujeito social, da condição de inserção social, devido à acelerada mutação tecnológica, desqualificando o sujeito social da participação ativa no trabalho e em outras atividades sociais. O que Robert Castel assinala é que o desemprego, a marginalidade e demais situações que conduzem os sujeitos sociais à falta de condições da inserção plena na sociedade podem ser entendidos como um processo de desqualificação (utilizando o termo criado por Paugam), o que não significa necessariamente um processo de exclusão social.

Tradicionalmente o conceito de exclusão, conforme adverte Robert Castel, estaria associado às rupturas de situações de vínculos sociais lábeis. Ou melhor, “[...] a exclusão não é nem arbitrária nem acidental. Emana de uma ordem de razões proclamadas. Ousar-se-ia dizer que ela é “justificada”, se entendemos por isso que repousa sobre julgamentos e passa por procedimentos cuja legitimidade é atestada e reconhecida” (CASTEL, 1997, p. 39). Mas o caso analisado neste momento (desvinculação do mercado de trabalho, por exemplo) tem outra lógica:

Trata-se, na maioria das vezes, desta vulnerabilidade criada pela degradação das relações de trabalho e das proteções correlatas, digamos, para ir logo para a crise da sociedade salarial. Pode-se então, falar de precarização, de vulneração, de marginalização, mas não de exclusão. (CASTEL, 1997, p. 40).

Generalizou-se o conceito de exclusão associado à perda da participação do sujeito no contexto social, quer seja na esfera produtiva ou na cultural. Este conceito é constituído a partir de um pressuposto subjacente assentado sobre o significado de cidadania, isto é, a participação social e cultural, o acesso aos direitos sociais básicos, como é o caso do trabalho, do saber escolarizado, do atendimento igualitário à saúde e educação.

Portanto, a busca das raízes fundamentais que explicam realmente a exclusão social, nos leva a concluir que a exclusão social é uma só e se manifesta num mesmo processo, começando pela exclusão social da esfera produtiva até chegar à exclusão da cidadania, caracterizando uma trajetória de perdas. Isso implica uma análise mais ampla de exclusão social sem, necessariamente, separar as questões econômicas das questões sócio-culturais e afetivas.

Entende-se que a formulação teórica que melhor fundamenta o entendimento da exclusão social como trajetória de perdas do acesso aos bens sociais e culturais, é o pensamento de Paugam. Este autor prefere associar este conceito à “[...] preocupação teórica no âmbito da tradição sociológica que se refere à reprodução das desigualdades, ao afrouxamento dos vínculos sociais e à crise das identidades” (PAUGAM, 1999, p. 50). Ainda segundo este mesmo autor:

[...] não se trata de definir a exclusão com base em casos individuais, mas sim de analisar o processo pelo qual as pessoas se vêem cada vez mais envolvidas num quadro que se complica. Portanto, pode se falar em processo multidimensional, que pode conduzir à ruptura dos vínculos sociais. (PAUGAM, 1999, p. 117).

Observa-se, portanto, que com a evolução dos estudos acadêmicos o conceito de exclusão social supera a dicotomização do dentro e do fora e ganha novos significados, em especial o da trajetória de perdas.

O entendimento do social a partir de uma concepção dual do dentro e do fora já foi utilizada pelos contratualistas, em particular Hobbes e Rousseau, fornecendo bases à sociologia política conservadora e ao direito. No seio desta concepção, umas das noções que nasceu e persiste até nos nossos dias é a noção de cidadania. A noção de cidadania que persiste nos nossos dias é aquela associada aos direitos constitucionais.

Em outras palavras, o entendimento do social a partir de uma concepção do dentro e do fora, pode ter origem, antes de tudo, na noção de cidadania, ou de cidadão, a pessoa que estivesse “incluída” numa sociedade racional, numa sociedade de direito, numa sociedade de Estado (contratual). Com o advento da sociedade industrial e a complexidade inerente à urbanização, avolumou-se a dependência da sociedade civil frente às políticas sociais do Estado, quando esta noção dual de sociedade, entre os “incluídos” no contrato social e os “excluídos” dele, se avolumou ainda mais.

Nesta perspectiva a pessoa “incluída” seria a pessoa juridicamente cidadã, isto é, com direitos e deveres frente ao contrato social, com direitos e deveres de votar e ser votado e usufruir dos direitos sociais básicos. Não se pode dizer que esta concepção de cidadania restringe o indivíduo à uma posição passiva na sociedade, isto porque garante-se a participação do indivíduo por vias formais, na medida em que este indivíduo é “incluído” formalmente, juridicamente, como cidadão que vota, que tem opinião, que produz. Mas este entendimento de cidadania não atribui qualificativo de cidadania a uma pessoa que não vota, que não tem trabalho, que não opina. Estas pessoas consideradas “não úteis” para a sociedade capitalista e produzidas por ela própria, passaram a ser chamadas de “excluídas”. Se utilizarmos um entendimento teórico do social como um todo, necessário se faz considerar cidadã também a pessoa pedinte de rua, aquela que não vota, que não trabalha e não opina formalmente. É preciso considerar que este tipo de população tem participação sim na sociedade, porque consome (e na sociedade capitalista o consumo é essencial) e a sua presença se constitui de participação política. A participação política destas pessoas se faz exatamente pela exteriorização dos conflitos e problemas sociais (PAUGAM, 1999).

Este conceito dual e jurídico de cidadania não apenas subsidiou o aparecimento do conceito de “inclusão” como estando “dentro” mas também se constitui de objetivos do discurso da “educação inclusiva”. Isto é, a partir de uma concepção conservadora de cidadania, atribui-se o “resgate à cidadania” a um procedimento burocrático de matrícula, por

exemplo. Fala-se na verdade do resgate da plenitude da cidadania na medida em que se facilita o acesso a todas as pessoas ao saber socialmente construído, às habilidades profissionais etc. Em síntese, todas as pessoas são cidadãs. Então, falar em Inclusão como resgate da cidadania, significa falar na busca da plenitude dos direitos sociais, da assistência social, da participação da pessoa em todos os aspectos da sociedade. A ação educativa, assim, seria “inclusiva” na medida em que proporciona a participação integral da pessoa na sociedade, sobretudo no sentido de fornecer elementos de autonomia individual, como é o caso da apropriação dos saberes para o trabalho, dos saberes culturais.

O discurso da educação inclusiva parte do pressuposto do repasse do conhecimento e da promoção da igualdade social, mas é preciso lembrar da dimensão ideológica do conhecimento, o que traz complicadores a este pressuposto.

Dois aspectos são importantes para começar pensar o significado do conhecimento e a dimensão complicadora do seu repasse a todos os segmentos sociais. O primeiro aspecto diz respeito ao caráter ideológico da ciência e da técnica. Carlos Rodrigues Brandão contribui com a explicação do comprometimento ideológico do conhecimento ao dizer que o “[...] triunfo atual da ciência levou-a a arrancar a máscara da neutralidade - empunhada principalmente pelos acadêmicos - e o disfarce de objetividade com que se pretende impressionar o grande público”(BRANDÃO, 1984, p. 46). O segundo aspecto a considerar está diretamente associado ao primeiro. A ciência se desenvolveu, historicamente, conjugada à expansão das atividades econômicas, e neste caso o progresso técnico assumiu um caráter ideológico de racionalidade. Assim, o caráter ideológico do progresso técnico é perfeitamente percebível ao se associar o conceito de racionalidade à forma capitalista da atividade econômica, entendendo-a como um conjunto de procedimentos visando a um fim econômico. A partir desta concepção, a racionalização não apenas consiste na escolha adequada das tecnologias e demais estratégias para transformação dos sistemas econômicos, mas a racionalidade significa adotar procedimentos tecnológicos e metodológicos de dominação.

Dominação em duas principais instâncias: sobre a natureza e sobre o conjunto das relações sociais. A racionalidade, através da técnica, subtende controlar o meio natural e o meio social para extrair destes o máximo possível de lucro. Na sociedade capitalista o saber técnico é um bem de capital. O segmento social (grupo ou classe) que dispõe do saber e do instrumental tecnológico tem poder de dominação e de controle sobre a natureza e sobre as relações de produção. Mesmo quando o Estado fomenta o desenvolvimento tecnológico, ele o faz lançando um processo de competitividade e/ou seletividade entre os sujeitos sociais e/ou

grupos. Isto porque o Estado parte do pressuposto que os segmentos sociais são homogêneos e impõe uma homogeneidade como padrão de racionalidade.

Nesta dimensão, “[...] o conceito de verdade deixa de ser uma qualidade fixa, sendo condicionado por uma função de poder que formaliza e justifica o que é aceitável. E essa aceitação é condicionada a visões concretas da sociedade política e seu desenvolvimento” (BRANDÃO, 1984, p. 47).

Neste caso, o controlar e o dominar as relações sociais de produção e a natureza assume um papel excludente. A lógica da substituição dos fatores de produção, empregada pelas teorias da modernização exclui o homem, (e seu trabalho), seus hábitos culturais e os ciclos naturais. A técnica é superior e é colocada acima do natural: ela tem poder de dominar o natural. No âmbito das relações de produção, a técnica é utilizada como fator de dominação das relações de produção e, enquanto tal, na situação progresso tecnológico ela não absorve as diferenças, mas as exclui.

Os parâmetros de determinação da condição social utilizados pelas instituições e pelas pessoas pertencentes às classes média e alta guardam determinações valorativas vinculadas a bens reais ou simbólicos normalmente de posse das classes dominantes, como o caso de habilidades técnicas, hábitos culturais, capacidade de consumo, e que dá ao segmento pobre da população uma condição de *ser* e não de *estar* pobre. Na prática, os parâmetros que partem dos resultados e não do processo, suplantam habilidades e demais bens sociais que caracterizam posse dos segmentos pobres e com isso faz com que o pobre se transforme mais pobre pela condição de *ser* que a ele é atribuída, no lugar da condição de *estar*.

Esta forma de ver a condição social leva à formulação conceitual de outros conceitos afins, como o caso da cidadania. O conceito de cidadania não apenas subsidiou o aparecimento do conceito de “inclusão” acentuando a lógica do “dentro” mas também se constitui de objetivos do discurso da “educação inclusiva”. Isto é, a partir de uma concepção conservadora de cidadania, atribui-se o “resgate da cidadania” a um procedimento burocrático de matrícula, por exemplo.

Fala-se na verdade do resgate da plenitude da cidadania na medida em que se facilita o acesso a todas as pessoas ao saber socialmente construído, às habilidades profissionais. Isto significa dizer que apesar de que na academia tenha sido dado um salto de qualidade em termos do entendimento do conceito de inclusão e de exclusão social, sobretudo no sentido da superação da dualidade entre o dentro e o fora, no contexto social e nas instituições públicas a utilização do conceito de “inclusão” muitas vezes se faz a partir de um pressuposto dual do dentro e do fora, isto é, guardando um conceito tradicional de exclusão e inclusão social.

Neste sentido, o incluir significa dizer, inserir por via de um procedimento administrativo, ou por via de um procedimento legal. Estes procedimentos estão sendo entendidos como “educação inclusiva”. Na verdade, a utilização destes conceitos de forma a incorporar as reflexões conceituais expostas anteriormente, implicaria considerar a existência de outros fatores para se designar “educação inclusiva”, como é o caso da apropriação do conhecimento, da aquisição de habilidades .

Seria, nas palavras de Bourdieu (2004, p. 295-336), dotar as pessoas dos "mecanismos objetivos" de apropriação do capital cultural e social, atenuando assim o monopólio de acesso às instituições e às regras de ascendência social praticado pelas classes dominantes. A apropriação do capital cultural e social seria, concretamente, o acesso ao capital patrimonial público, aos saberes tecnológicos, às habilidades socialmente requeridas na vida profissional, às produções artísticas, ao lazer.

Quando em conjunto com a palavra social, o termo exclusão deixa de ser apenas um ato. Para muitos estudiosos é considerado um processo complexo de dimensões materiais, políticas, sociais, relacionadas e subjetivas. Para Sawaia:

A exclusão é um processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionadas e subjetivas. É processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. Não tem uma única forma e não é uma falha do sistema, devendo ser combatida como algo que perturba a ordem social, ao contrário, ela é produto do funcionamento do sistema. (SAWAIA, 2001a, p. 9).

Bader Sawaia acredita que a exclusão faz parte das estratégias para manter a ordem social, quando diz:

Mas é a concepção marxista sobre o papel fundamental da miséria e da servidão na sobrevivência do sistema capitalista, que constitui a idéia central da dialética exclusão/inclusão, a idéia de que a sociedade inclui o trabalhador alienando-o de seu esforço vital. Nessa concepção, a exclusão perde a ingenuidade e se insere nas estratégias históricas de manutenção da ordem social, isto é, no movimento de reconstituição sem cessar de formas de desigualdade, como o processo de mercantilização das coisas e dos homens e o de concentração de riquezas, os quais se expressam nas mais diversas formas: segregação, apartheid, guerras, miséria, violência legitimada. Só essa idéia pode explicar porque um governo prioriza a saúde de bancos em detrimento à saúde da população. (SAWAIA, 2001b, p. 10).

A inclusão escolar se configura na idéia de que: todos os meninos e meninas de uma comunidade tenham o direito de se educar juntos na escola de sua comunidade, uma escola que não peça requisitos para o ingresso; uma escola que não selecione crianças. O conceito de escola inclusiva é ligado à modificação da estrutura, do funcionamento e da resposta

educativa, de modo que se tenha lugar para todas as diferenças individuais, inclusive aquelas associadas a alguma deficiência (MARCHESI *apud* BLANCO, 2006).

Este modelo consiste numa ruptura com a idéia de padrão, de absoluto. Marques (2001) também o chamou de “paradigma da acessibilidade”; nele são contempladas a equiparação de oportunidades, independente de cor, raça, classe social, sexo, deficiência etc. e o respeito e aceitação da diferença. Hoje, só se fala em inclusão porque vivemos numa sociedade diversificada, heterogênea, que sente a necessidade de romper com os conceitos de padrão e normalidade socialmente construídos e de lutar pelo reconhecimento da diferença, pois a existência humana deve ser pensada e assumida a partir do que ela tem de mais valioso: a sua diversidade.

No modelo da inclusão a diferença deve ser assumida, tanto no espaço escolar quanto na sociedade, como um todo. No que compete à Educação Inclusiva, a escola deve ser concebida como um espaço aberto à diversidade. A inclusão deve, conforme descreve Sasaki (1997), constituir-se numa via de mão-dupla, num processo bilateral, em que as pessoas excluídas e a sociedade buscam juntas maneiras de solucionar ou, pelo menos, minorar os problemas enfrentados por tais pessoas. Só assim a equiparação de oportunidades será efetivamente uma realidade.

Importa destacar que Educação Inclusiva não pode se configurar numa ação exclusiva da Educação Especial, mas sim da escola regular. Esta deve ser transformada em sua totalidade para que possa oferecer um ensino de qualidade para todos os que nela se encontram.

No que tange à esfera educacional, a Educação Inclusiva tornou-se referência internacional, sobretudo a partir da segunda metade da década de 90, com a difusão da *Declaração de Salamanca* documento resultante da “*Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Acessibilidade*”, da qual participaram cerca de 100 países e inúmeras organizações internacionais. A Declaração de Salamanca estabelece entre outros pressupostos que: “[...] as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas devem se adequar”, já que tais escolas “[...] constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias [...], construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a Educação para todos” (UNESCO, 1994).

Cabe ressaltar que na Declaração de Salamanca a expressão portador de deficiência foi substituído por portador de necessidades especiais. Isso vai além de uma simples mudança de terminologia. O termo necessidades educacionais especiais não se refere apenas às pessoas

com deficiência, mas a todos os indivíduos que por diferentes motivos, em algum momento de suas vidas, necessitem de algum tipo de atendimento especial. As necessidades educacionais especiais não são provocadas somente por uma deficiência orgânica. Elas podem resultar de problemas sociais, culturais, entre outros, que interferem no processo de aprendizagem dos sujeitos. Cada aluno possui uma necessidade educacional especial específica, pois ela está intimamente relacionada à interação entre este aluno e os conteúdos a serem aprendidos. A necessidade educacional especial é individual e não é característica homogênea de um grupo também homogêneo; assim os recursos didáticos, metodologias, o currículo, entre outros, muitas vezes precisam ser diferenciados, num tempo e num espaço específicos.

O modelo da inclusão tem reflexos marcantes no sistema educacional na medida em que se verifica um número maior de matrículas de alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino. Entretanto, em que pese a legislação e políticas, este modelo ainda não firmou mudanças significativas na estrutura da maioria das escolas dos sistemas educacionais.

Os sistemas educacionais seguem oferecendo respostas homogêneas, que não satisfazem às diferentes necessidades e situações do alunado, o que se reflete em altos índices de reprovação e evasão escolar, que afetam em maior medida as populações que estão em situação de vulnerabilidade (BLANCO, 2006).

Assim, um dos maiores desafios da educação inclusiva é romper com as práticas educativas que não levam em consideração as especificidades dos alunos e suas diferentes maneiras de aprender.

É necessário ponderar que a inclusão de alunos com necessidades especiais em escolas e classes regulares não se dá de maneira passiva e requer modificações profundas na sua estrutura e funcionamento. Os resultados positivos da inclusão escolar perpassam pela adoção de metodologias de ensino diversificadas e avaliação, adaptações curriculares, arquitetônicas, bem como profissionais capacitados, entre outras medidas. É preciso ter clareza de que os alunos com necessidades especiais têm suas peculiaridades e, como o próprio nome diz, necessidades e, portanto, não se pode deixar que essas especificidades se percam no discurso da diversidade e deixem de ser levadas em consideração na educação desses alunos.

A inclusão contempla o direito à educação, à igualdade de oportunidades e de participação. Mais do que garantir o acesso dos indivíduos com necessidades especiais às escolas é necessário viabilizar a sua permanência através da construção de escolas inclusivas, que possam responder às necessidades específicas dos alunos e educá-los na e para a diversidade. Neste sentido, a Educação Inclusiva requer uma abordagem diferente da

educação tradicional, que deve ser pautada na heterogeneidade e não na homogeneidade, levando em consideração que cada aluno tem características, interesses, motivações e experiências pessoais únicas.

No contexto da Educação Inclusiva é imprescindível (re)significar o papel da Educação Especial. Por entender a inclusão como um processo que se transforma e se concretiza a cada dia, a Educação Especial pode ser vista como um importante suporte para este processo e não como um sistema paralelo de ensino.

Em tempos de inclusão não se pode dispensar a importância dos conhecimentos específicos da Educação Especial. Ela é um complemento para a garantia de um atendimento educacional de qualidade aos alunos com necessidades especiais. Sua finalidade deve ser a de apoiar todos os alunos que, por diferentes motivos ou causas, apresentem dificuldades na aprendizagem. Entretanto, na maioria das vezes não é isso que ocorre. O atendimento da Educação Especial é restrito aos alunos classificados e diagnosticados como portadores de deficiência pela *Política Nacional de Educação Especial*. Neste documento o alunado da Educação Especial era definido pelos alunos com deficiências (física, mental, sensorial e múltiplas), e por fim, os portadores de altas habilidades, de condutas típicas. Talvez fosse importante romper com essa visão e estender os conhecimentos e recursos da educação especial a todos os alunos que necessitem de um apoio, seja pedagógico, psicológico ou de qualquer outra natureza (MEC/SEESP, 1994).

A inclusão precisa ser pensada sob uma perspectiva mais ampla, para além da deficiência. Uma inclusão de todos e para todos. De certo, quando falamos nos indivíduos com deficiência as dificuldades encontradas pelo sistema educacional e as barreiras impostas pela sociedade se potencializam.

As transformações necessárias para que efetivamente ocorra a inclusão não devem se resumir apenas à inserção dos alunos com necessidades especiais na escola ou em outros espaços sociais. O processo de inclusão implica uma mudança de atitude de toda a sociedade, entendendo que a deficiência, ou o desvio, não resume toda a personalidade de uma pessoa, nem tampouco podem ser determinantes de suas condições físicas, sociais e existências.

Não obstante todas as transformações que vêm se efetivando no seio da sociedade, é inegável que há, ainda, muito que fazer para que a diversidade humana seja, de fato, assumida e respeitada por todos.

Acreditando ser a escola um espaço de discussão e de busca pela formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a participação efetiva na sociedade, procurando ultrapassar as barreiras que os impedem de promover a transformação social, é necessário

rever o papel da escola na formação dos indivíduos e apontar para uma urgente mudança desta instituição frente às novas configurações da sociedade e ao novo paradigma que vem sendo difundido atualmente: o paradigma da inclusão. A diferença deve ser encarada por todos e, principalmente, pela escola com algo positivo para o convívio social e não como algo que deva ser eliminado ou ignorado.

2.2- ABORDAGEM HISTÓRICA DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA SOCIEDADE

Focalizar a relação entre sociedade e deficiência no contexto da organização econômica vigente, da organização sócio política, e dos conceitos de homem, de trabalho, de educação e de deficiência que constituem o pensar de cada época, é decisivo, pois entendemos que a compreensão do singular só pode ser alcançada a partir do universal. Daí a imposição de, na construção deste objeto, estabelecer uma relação inequívoca entre o que é particular e o que é universal, entre pessoas com deficiência e a sociedade capitalista (SANFELICE, 1999).

O objetivo que norteou a construção deste trabalho foi pensar a questão da posição das pessoas com deficiência no mundo do trabalho, num patamar teórico do materialismo histórico - dialético. Foi feita a opção por utilizar ferramentas teóricas que permitem refletir numa perspectiva de totalidade, reconhecendo o caráter transitório de todas as coisas e compreendendo que este movimento é marcado pela contradição.

Ao longo dos séculos, as sociedades foram sofrendo uma série de transformações, quanto às atitudes dispensadas às pessoas com deficiência, acompanhadas pela conseqüente e gradativa exclusão, sob diferentes argumentos, dependendo do momento histórico focalizado (JANNUZZI, 1985). O conhecimento dessas transformações e contradições é essencial para o entendimento e proposição de políticas sociais coerentes e eficazes.

Praticamente não se dispõe de dados objetivos registrados a respeito de como se caracterizava a relação entre sociedade e deficiência nos meados da vida cotidiana em Roma e na Grécia Antigas. Pode-se, entretanto, encontrar, na literatura da época, bem como na Bíblia, passagens que permitem inferir sobre sua natureza e procedimentos. A economia desses países, na Antigüidade, se fundamentava nas atividades de produção e de comércio agrícola, pecuário e de artesanato. Por outro lado, a organização sócio - política se fundamentava no poder absoluto de uma minoria, associada à absoluta exclusão dos demais das instâncias decisórias e administrativas da vida em sociedade. A deficiência, nessa época, inexistia enquanto problema, sendo que às crianças que apresentavam deficiências imediatamente

detectáveis a atitude adotada era a da “exposição”, ou seja, o abandono ao relento, até a morte (PESSOTTI, 1984).

Ao longo dos séculos, as sociedades foram sofrendo uma série de transformações, quanto às atitudes dispensadas às pessoas com deficiências. Desde a seleção natural para além da seleção biológica dos Espartanos — que eliminavam as crianças mal formadas ou “deficientes” — passando pelo conformismo piedoso do Cristianismo até a segregação e a marginalização operadas pelos “exorcistas” e “esconjuradores” da Idade Média, a perspectiva da deficiência andou sempre ligada a crenças sobrenaturais, demoníacas e supersticiosas, que culminavam em dois tipos de atitude: de eliminação, menosprezo e destruição ou de proteção e assistencialismo. E isso pode ser evidenciado em linhas gerais, tomando como referência os estudos de Fonseca (1987), Kirk e Gallagher (1987) e Silva (1986).

Na Antigüidade, a pessoa diferente não era sequer considerada ser humano. No período medieval, a concepção de deficiência passou a ser metafísica, de natureza religiosa, sendo a pessoa com deficiência considerada ora demoníaca, ora possuída pelo demônio, ora “[...] expiador de culpas alheias, ou um aplacador da cólera divina a receber, em lugar da aldeia, a vingança celeste, como um pára raios [...]” (PESSOTTI, 1984, p. 5-6).

Na Idade Média, as sociedades passaram a se estruturar em feudos, mantendo ainda como atividades econômicas a agricultura, a pecuária e o artesanato. A organização sócio-política mudou sua configuração, passando a exibir, então, três extratos sociais formais: nobreza, clero (detentores do saber) e servos (responsáveis pela produção). Em função da disseminação das idéias cristãs, o diferente não produtivo (deficiente) adquiriu, nesse momento histórico, “status” humano, já que passou a ser considerado também possuidor de uma alma. Em sendo assim, não mais se fazia aceitável sua exterminação. Gradativamente, sua custódia e cuidado passaram a ser assumidos pela família e pela Igreja, embora não haja evidências de esforços específicos e organizados de acolhimento, proteção e/ou tratamento.

A Inquisição Católica e a Reforma Protestante constituíram-se dois momentos importantes nesse período histórico, nos quais a concepção de deficiência variou, em função das noções teológicas de pecado e de expiação. Caracterizada como fenômeno metafísico e espiritual, a deficiência foi atribuída ora a desígnios divinos, ora à posse pelo demônio. Algumas pessoas doentes, defeituosas e/ou mentalmente afetadas (deficientes físicos, sensoriais e mentais) da mesma forma que na Antigüidade, continuavam a ser “aproveitadas” como fonte de diversão (PESSOTTI, 1984).

No século XIII, começaram a surgir instituições para abrigar deficientes mentais e as primeiras legislações sobre os cuidados a tomar com a sobrevivência e, sobretudo, com os

bens dos deficientes mentais, como os constantes do *De Praerrogativa regis* baixado por Eduardo II da Inglaterra (DICKERSON, 1981 *apud* PESSOTTI, 1984).

A educação, nessa época, tinha duas vertentes de objetivos. Uma, de natureza religiosa, visava formar elementos para o clero. Outra, caracterizada por objetivos específicos diferenciados, dependendo do local e dos valores assumidos pela sociedade, variando de formação para a guerra até a formação para as artes.

Segundo Pessotti (1984), discordantes dentro da própria Igreja, bem como fora dela, passaram a se manifestar cada vez mais ampla e veementemente. A disseminação de tal processo passou a colocar em risco o poder político e econômico da Igreja. Na tentativa de se proteger de tal insatisfação e das manifestações, a Igreja iniciou um dos períodos mais negros e tristes da História da Humanidade: o da perseguição, caça e extermínio de seus dissidentes, sob o argumento de que eram hereges, ou “endemoninhados” e aí estavam pessoas com deficiência, dentre estas, especialmente para as pessoas com deficiência mental. A indignação diante de tal situação culminou na cisão ocorrida dentro da própria Igreja. Martinho Lutero, liderando os membros do clero que rejeitavam tal situação e pretendiam o retorno a uma consistência entre o discurso e a prática cristã, separou-se formalmente da Igreja Católica e formou uma nova igreja, a qual, desde seu início, caracterizou-se por padrões opostos aos que se haviam tornado práticas comuns. A esse processo, chamou-se Reforma Protestante. (Ibidem).

Era de se esperar que nesse processo, a situação melhorasse para as pessoas com deficiência. Entretanto, “a rigidez ética” carregada da noção de culpa e responsabilidade pessoal conduziu a uma marcada intolerância, cuja explicação última reside na visão pessimista do homem, entendido como uma besta demoníaca quando lhe venha a faltar a razão ou a ajuda divina.

Do século XVI até os nossos dias, várias foram as mudanças ocorridas, tanto em termos das estruturas social, política e econômica da sociedade, como nas concepções filosóficas assumidas na leitura e análise sobre a realidade.

No que se refere à deficiência, começaram a surgir novas idéias, referentes à sua natureza orgânica, produto de causas naturais. Assim concebida, passou também a ser tratada por meio da alquimia, da magia e da astrologia, métodos da então iniciante medicina, processo importante do século XVI (PEREIRA, 1980). O século XVII foi palco de novos avanços no conhecimento produzido na área da Medicina, o que fortaleceu a tese da organicidade, e ampliou a compreensão da deficiência como processo natural.

Enquanto que a tese da organicidade favoreceu o surgimento de ações de tratamento médico das pessoas com deficiência, a tese do desenvolvimento por meio da estimulação encaminhou-se, embora muito lentamente, para ações de ensino, o que vai se desenvolver definitivamente somente a partir do século XVIII. A tese da organicidade defende que as deficiências são causadas por fatores naturais e não por fatores espirituais, transcendentais.

Entendendo-se por paradigma o conjunto de idéias, valores e ações que contextualizam as relações sociais, e o primeiro paradigma formal a caracterizar a relação da sociedade com a parcela da população constituída pelas pessoas com deficiência foi o denominado Paradigma da Institucionalização, que começou a se configurar naquele século.

Conventos e asilos, seguidos pelos hospitais psiquiátricos, constituíram-se locais de confinamento, em vez de locais para tratamento das pessoas com deficiência. Na realidade, tais instituições eram, e muitas vezes ainda o são, pouco mais do que prisões.

A Medicina foi evoluindo, produzindo e sistematizando novos conhecimentos; outras áreas de conhecimento também foram se delineando, acumulando informações acerca da deficiência, de sua etiologia, seu funcionamento e seu tratamento. Entretanto, o referido paradigma permaneceu único até o século XX, sendo, ainda hoje, encontrado em diferentes países, inclusive no nosso.

O Paradigma da Institucionalização caracterizou-se, desde o início, pela retirada das pessoas com deficiência de suas comunidades de origem e pela manutenção delas em instituições residenciais segregadas ou escolas especiais, freqüentemente situadas em localidades distantes de suas famílias.

Somente no século XX, por volta de 1960, é que o paradigma da Institucionalização começou a ser criticamente examinado. Erving Goffman publicou, em 1962, o livro *Asylums*, trabalho que se tornou uma obra clássica de análise das características e efeitos da institucionalização para o indivíduo. Sua definição de Instituição Total é amplamente aceita, até hoje.

A partir da obra de Goffman, muitos foram os autores que publicaram estudos enfocando a Institucionalização. A maioria dos artigos apresenta uma dura crítica a esse paradigma e sistema, baseando-se em dados que revelam sua inadequação e ineficiência para realizar aquilo que seu discurso se propõe a fazer: favorecer a preparação, ou a recuperação das pessoas com necessidades educacionais especiais para a vida em sociedade. Vail (1966) enfatizou, por exemplo, no contexto institucional, a prática de demandas irrealistas, na maioria das vezes inconsistentes com as características e exigências do mundo externo. Tal

contexto torna a pessoa incapaz de enfrentar e de administrar o viver em sociedade, sendo condenada a jamais sair da Instituição.

O questionamento e a pressão contrária à Institucionalização, que se vinha acumulando desde fins da década de 50, provinham de diferentes direções, motivadas pelos mais diversos interesses. Primeiramente, tinha-se o interesse do sistema, ao qual custava cada vez mais manter a população institucionalizada na improdutividade e na condição crônica de segregação; assim, tornava-se interessante o discurso da autonomia e da produtividade, para a administração pública dos países que se adiantavam no estudo do sistema de atenção ao deficiente (Ibidem).

Por outro lado, há que se lembrar que a década de 60 foi marcada, intensa e fortemente, por um processo geral de reflexão e de crítica sobre os direitos humanos e, mais especificamente, sobre os direitos das minorias, sobre a liberdade sexual, os sistemas e organização político-econômica e seus efeitos na construção da sociedade e da subjetividade humana, na maioria dos países ocidentais (PEREIRA, 1980).

Somando-se a esses questionamentos, ocupava o cenário da época a crescente manifestação de duras críticas, por parte da academia científica e de diferentes categorias profissionais, ao paradigma da Institucionalização. É interessante lembrar que nessa época o capitalismo, no mundo ocidental já tinha se movimentado de mercantil para comercial, encaminhando-se para o capitalismo financeiro. Assim, interessava aumentar a produção e a diminuição do custo e do ônus populacional, tornando ativa toda e qualquer mão-de-obra possível. Fazia-se também importante diminuir o custo social rapidamente, diminuindo os gastos públicos e aumentando, assim, a margem de lucro dos capitalistas. Esses interesses, de natureza político-administrativa, favoreceram a aceleração e o crescimento do movimento.

Tais processos, embora diversos quanto à sua natureza e motivação, convergiram determinando, em seu conjunto, a reformulação de idéias e a busca de novas práticas no trato da deficiência. A década de 60 do século XX tornou-se, assim, marcante pela relação da sociedade com a pessoa com necessidades educacionais especiais incluindo aquelas com deficiência. Dois novos conceitos passaram a circular no debate social: normalização e desinstitucionalização (PEREIRA, 1980).

Considerando que o paradigma tradicional de institucionalização, segundo Pereira, tinha demonstrado seu fracasso na busca de *restauração de funcionamento normal do indivíduo* no contexto das relações interpessoais, na sua integração na sociedade e na sua produtividade no trabalho e no estudo, iniciou-se, no mundo ocidental, o movimento pela desinstitucionalização, baseado na ideologia da normalização, que defendia a necessidade de

introduzir as pessoas com deficiência na sociedade, procurando ajudá-las a adquirir as condições e os padrões da vida cotidiana, no nível mais próximo possível do que era convencionalmente normal (Ibidem).

Segundo o autor, ao se afastar do Paradigma da Institucionalização e adotar as idéias de Normalização, surgiu o conceito de Integração, que se referia à necessidade de modificar a pessoa com necessidades educacionais especiais, de forma que esta pudesse vir a se assemelhar, o mais possível, aos demais cidadãos, para então poder ser inserida, integrada, ao convívio em sociedade. Assim, integrar significava localizar no sujeito o alvo da mudança, embora para tanto se tomasse como necessário a efetivação de mudanças na comunidade. Entendia-se, então, que a comunidade tinha que se reorganizar para oferecer às pessoas com necessidades educacionais especiais os serviços e os recursos de que necessitassem para viabilizar as modificações que as tornassem o mais “normal” possível.

A esse modelo de atenção à pessoa com deficiência se chamou Paradigma de Serviços. Este se caracterizou pela oferta de serviços, geralmente organizada em três etapas: a primeira, de avaliação, em que uma equipe de profissionais identificaria tudo o que, em sua opinião, necessitaria ser modificado no sujeito e em sua vida, de forma a torná-lo o mais normal possível; a segunda, de intervenção, na qual a equipe passaria a oferecer (o que ocorreu com diferentes níveis de compromisso e qualidade, em diferentes locais e entidades) à pessoa com deficiência, atendimento formal e sistematizado, norteado pelos resultados obtidos na fase anterior; a terceira, de encaminhamento (ou re-encaminhamento) da pessoa com deficiência para a vida na comunidade (Ibidem).

A manifestação educacional desse paradigma efetivou-se, desde o início, nas escolas especiais, nas entidades assistenciais e nos centros de reabilitação. Como já vimos anteriormente, o Paradigma da Institucionalização se manteve sem contestação por vários séculos. O Paradigma de Serviços, entretanto, iniciado por volta da década de 60, logo começou a enfrentar críticas. Desta vez proveniente da academia científica e das próprias pessoas com deficiência já organizadas em associações e outros órgãos de representação.

Ainda de acordo com Pereira, parte delas provenientes de reais dificuldades encontradas no processo de busca de “normalização” da pessoa com deficiência. Diferenças, na realidade, não se “apagam”, mas sim, são administradas na convivência social. Outra crítica importante referia-se à expectativa de que a pessoa com deficiência se assemelhasse ao não deficiente, como se fosse possível ao homem o “ser igual”, e como se ser diferente fosse razão para decretar sua menor valia enquanto ser humano e ser social. Aliado a esse processo,

intensificava-se o debate de idéias acerca da deficiência e da relação da sociedade com as pessoas com deficiência (Ibidem).

Em função de tal debate, a idéia da normalização começou a perder força. Ampliou-se a discussão sobre o fato de a pessoa com necessidades educacionais especiais ser um cidadão como qualquer outro detentor dos mesmos direitos de determinação e de uso das oportunidades disponíveis na sociedade, independentemente do tipo de deficiência e do grau de comprometimento que apresentem (SASSAKI, 1997).

De modo geral, assumiu-se que pessoas com deficiência necessitam, sim, de serviços de avaliação e de capacitação oferecidos no contexto de suas comunidades. Mas, também, que estas não são as únicas providências necessárias, caso a sociedade deseje manter com essa parcela de seus constituintes uma relação de respeito, de honestidade e de justiça.

Sassaki enfatizou que, segundo esse paradigma, cabe também à sociedade se reorganizar de forma a garantir o acesso de todos os cidadãos (inclusive os que têm uma deficiência) a tudo o que a constitui e caracteriza, independentemente das peculiaridades individuais. Foi fundamentado nessas idéias que surgiu o terceiro paradigma, denominado Paradigma de Suporte. Ele tem se caracterizado pelo pressuposto de que a pessoa com deficiência tem direito à convivência não segregada e ao acesso imediato e contínuo aos recursos disponíveis aos demais cidadãos (Ibidem).

Para tanto, fez-se necessário identificar o que poderia garantir tais circunstâncias. Foi nessa busca que se desenvolveu o processo de disponibilização de suportes, instrumentos que garantam à pessoa com necessidades educacionais especiais o acesso imediato a todo e qualquer recurso da comunidade. Os suportes podem ser de diferentes tipos (social, econômico, físico, instrumental) e têm como função favorecer a construção de um processo que se passou a denominar Inclusão Social.

A Inclusão Social não é um processo que envolva somente um lado, mas sim um processo bi-direcional, que envolve ações junto à pessoa com necessidades educacionais especiais e ações junto à sociedade. Na realidade, o conceito de inclusão envolve o mesmo pressuposto que o da integração, a saber: o direito da pessoa com necessidades educacionais especiais à igualdade de acesso ao espaço comum da vida em sociedade, em que essa é parte ativa do processo.

No âmbito da educação, a opção política pela construção de um sistema educacional inclusivo veio coroar um movimento para assegurar a todos os cidadãos, inclusive aos com deficiência, a possibilidade de aprender a administrar a convivência digna e respeitosa numa sociedade complexa e diversificada.

Encontram-se atualmente no Brasil manifestações dos diversos paradigmas formais: Institucionalização Total, Serviços e o incipiente Paradigma de Suportes. O princípio da igualdade está posto. A opção política pela construção de um sistema educacional inclusivo foi feita, o que ficou evidenciado claramente na década de 90.

2.3- O SURGIMENTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR DE PESSOAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIAS

Na primeira metade do século XX, mais precisamente após o que se convencionou chamar de Revolução de 1930, o Brasil vivenciou um período marcado por revoluções e movimentos armados que se estenderam durante décadas e que se caracterizavam, apesar das divergências políticas existentes, pelo rompimento com o modelo e estrutura política e econômica vigente até então: o da velha ordem social oligárquica. De acordo com Romanelli, o objetivo último desses movimentos era a implantação definitiva do setor industrial, ou seja, do capitalismo no Brasil, que vinha crescendo e se desenvolvendo desde a Primeira Guerra Mundial. Essas transformações marcaram os rumos da educação no país (ROMANELLI, 1987).

Com a crescente industrialização se fazia necessário expandir as oportunidades educativas a outras camadas sociais, com intuito de aumentar cada vez mais as possibilidades de expansão do capitalismo. No liberalismo clássico, podemos identificar o "ser individual" como força motriz da sociedade. O enaltecimento da livre concorrência, a partir do desenvolvimento das capacidades individuais naturais é característica do modo de pensar que se difunde, desde a modernidade, na sustentação do capitalismo. Seguindo essa lógica, era imprescindível preparar a população para as novas atividades que surgiam.

Nesse ponto, a contribuição de Bourdieu *apud* Souza, é fundamental. Segundo o autor, há na contemporaneidade:

Uma complementaridade de modo a unir a percepção de configurações valorativas implícitas e intransparentes à consciência cotidiana, ancoradas de modo opaco e inarticulado à eficácia de algumas instituições do mundo moderno como o mercado e Estado, com a percepção de signos sociais visíveis que permitam mostrar o íntimo vínculo entre uma hierarquia valorativa, que se traveste de universal e neutra, com a produção de uma desigualdade social que tende a se naturalizar tanto no centro, quanto na periferia do sistema.² (BOURDIEU *apud* SOUZA, 2003, p. 41).

² Nesse ponto vale destacar a perspectiva de Reis (1998), na qual todo Estado-Nação tem de optar de algum modo entre a imagem da nação como uma coleção de indivíduos e a imagem dela como indivíduo coletivo, o que corresponderia a duas formas de desenvolvimento capitalista, uma liberal e outra autoritária.

De acordo com Bourdieu (1996), trata-se do desmascaramento sistemático da "ideologia da igualdade de oportunidades" como pedra de toque do processo de dominação simbólica típico das sociedades avançadas do capitalismo tardio, ou seja, da desconstrução das máscaras que constituem a base da dominação e da opressão social no sentido mais amplo e que garantem sua legitimidade e aceitação.

Assim, este trabalho recorre a essa perspectiva teórica a fim de avaliar um processo amplo e de conseqüências concretas para o sistema educacional, com transformações ocorridas num período histórico mais recente no âmbito da construção das demandas acerca da "educação especial", e da aplicação efetiva das diretrizes atuais, principalmente no que se refere à educação profissional para pessoas com deficiência, como via de acessibilidade dessas pessoas ao mundo do trabalho.

Foi no período da década de 50, com o crescimento da oferta escolar e com a criação de Campanhas³, que o atendimento educacional aos "Portadores de Deficiência" começou a se consolidar em âmbito nacional. Essas campanhas tinham por objetivo promover no Estado Brasileiro, sobretudo, a educação das pessoas com deficiência. Segundo Mazzotta, a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais - CADEME, instituída pelo Decreto nº 48.961, de 22 de setembro de 1960, define seu campo de ação no artigo 3º, afirmando que a: "CADEME tem por finalidade promover, em todo território nacional, a educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças retardadas e outros deficientes mentais de qualquer idade ou sexo"(MAZZOTTA, 2005, p. 52).

Nesse período observamos, ainda que de forma incipiente, uma preocupação maior com a educação das pessoas com deficiência. A Lei 4.024/1961 Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional - LDBEN foi a primeira a inserir em seu texto a questão sobre a "educação de excepcionais", e, posteriormente, a Lei nº 5.692/1971 a destacou como assunto a ser discutido no ensino regular. Foi após a aprovação dessa última lei que várias ações educacionais foram implementadas. Uma delas consta do Parecer 848/1972, do Conselho Federal de Educação, que, segundo Mazzotta (2005), registrava uma solicitação do Ministro da Educação ao Conselho Federal de Educação, para que fossem fornecidos subsídios para o equacionamento das questões relacionadas à "educação dos excepcionais". Além disso, o

³ A primeira foi a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB), instituída pelo Decreto Federal nº 42.728, em 1957. A segunda, Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão, foi instituída pelo Decreto nº 44.236, em 1958, que posteriormente passou a se denominar Campanha Nacional de Educação de Cegos (CNEC). Em 1960, foi instituída a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME), pelo Decreto nº 48.961, de acordo com Mazzotta (2005).

relator do Parecer salientou a importância da criação de um Grupo de Trabalho para delinear as políticas e as linhas de ação do Estado em torno da "educação dos excepcionais".

Foi na década de 70, após a promulgação da Lei nº 5.692/1971 e com a criação do Centro Nacional de Educação Especial - CENESP, que se iniciaram, como já citado, os movimentos em prol da integração. Assim, foi criado, em maio de 1972, o *Grupo-Tarefa de Educação Especial*. Os estudos do Grupo foram fundamentais para a criação do (CENESP), órgão responsável pela educação especial com autonomia administrativa e financeira, que tinha suas atividades supervisionadas diretamente pela Secretaria Geral do Ministério da Educação e Cultura. O CENESP⁴ surgiu em 1973, em meio à ditadura militar, no mandato de Emílio Médici. É nesse momento que se inicia o movimento pela integração das pessoas com deficiência na escola regular.

Durante o período da "Nova República", logo após o fim do regime militar, o CENESP, em 1986, foi transformado na Secretaria de Educação Especial - SESPE e manteve basicamente as mesmas atribuições do órgão anterior. Todavia, representando a Educação Especial em nível nacional, foi transferida para Brasília, onde se localizava a nova sede do poder. A Secretaria foi extinta em março de 1990, devido às reestruturações ocorridas no Ministério da Educação, e só no fim do mesmo ano é que foi criado o Departamento de Educação Supletiva e Especial (DESE), subordinado à Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB). A Secretaria de Educação Especial (SEESP), existente até os dias atuais, foi criada após a perda do mandato do então Presidente Fernando Collor de Mello, em 1992, após nova reestruturação dos Ministérios, como destacado por Mazzotta (2005). Posteriormente, com a criação da SEESP e da Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), é que se consolidaram esses movimentos, como é possível observar na própria Constituição Federal de 1988, que apresenta essa proposta, estabelecendo atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente no sistema regular de ensino. Esse propósito se reforçou quando a SEESP elaborou a Política Nacional de Educação Especial (1994) cujas diretrizes propostas foram, de acordo com MEC/SEESP *apud* Machado: "Apoiar o sistema regular de ensino para a inserção dos portadores de deficiências e dar prioridade ao financiamento de projetos institucionais que envolvam ações de integração" (MEC/SEESP *apud* MACHADO, 2005, p. 25).

⁴ No Artigo 2º de seu Regimento Interno, aprovado pela Portaria nº 550, de 29 de outubro de 1975, consta que "O CENESP tem por finalidade planejar, coordenar e promover o desenvolvimento da Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, para os deficientes da visão, da audição, mentais, físicos, portadores de deficiências múltiplas, educandos com problemas de conduta e os superdotados, visando a sua participação progressiva na comunidade, obedecendo aos princípios doutrinários, políticos e científicos que orientam a Educação Especial"(MAZZOTTA, 2005, p. 56).

A proposta da Política Nacional de Educação Especial/SEESP (1994) foi a de integrar os alunos com “deficiência” ou com “necessidades especiais” na escola regular, tendo como preferência a classe regular, porém, ocorreu o surgimento de inúmeras classes especiais dentro das escolas, espaços reservados para atender esses alunos. Não houve, pois, uma reestruturação do sistema educacional, mas, apenas, a introdução dessa proposta dentro da estrutura escolar vigente. Essa proposta começou a ser questionada, uma vez que as classes de apoio e especiais não foram suficientes para aumentar o número de alunos integrados nas classes regulares e, em muitos casos, tornaram-se depósitos de alunos com alguma complexidade de aprendizagem.

A inclusão enfatiza o acesso e permanência dos alunos com deficiência nas escolas regulares, por intermédio da matrícula em classes regulares de ensino, ao mesmo tempo em que propõe a reestruturação do sistema educacional para atender à diversidade de aprendizagem dos alunos com deficiência, como destacado por Machado:

Enquanto que, no modelo de integração, prevê-se que os alunos com necessidades especiais (geralmente oriundos do ensino especial) sejam “integrados” na sala regular na medida em que demonstrem condições para acompanhar a turma, recebendo atendimento paralelo em salas de recursos ou outras formas de apoio, na proposta da inclusão, esses alunos, independente do tipo ou grau de comprometimento, devem estar nas classes comuns do ensino regular, cabendo à escola a responsabilidade de se adaptar para atender às suas necessidades. A inclusão postula uma reestruturação do sistema de ensino, com o objetivo de fazer com que a escola se torne aberta às diferenças e seja competente para trabalhar com todos os educandos. (MACHADO, 2005, p. 25).

2.4- DIRETRIZES E AÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL

No século XIX, influenciados pelas experiências externas, começaram a ser organizados no Brasil atendimentos às pessoas com deficiência, mas que se caracterizaram, durante um século, por medidas isoladas e particulares. Apenas em meados do século XX, com o país em processo crescente de urbanização e industrialização, é que tais ações começaram a se constituir em âmbito nacional.

Foi D. Pedro II quem fundou, em 1854 no Rio de Janeiro, a primeira instituição de atendimento escolar especial, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atualmente denominado Instituto Benjamin Constant - IBC. Este foi criado através do Decreto Imperial nº 1.428, de 12/09/1854. Três anos depois, sob a forma da Lei nº. 839, o imperador fundou o

Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, denominado atualmente de Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. É importante salientar que, em 1872, essas instituições atendiam, respectivamente, 35 cegos e 17 surdos, quando existiam no Brasil entre 11 e 16 mil cegos e surdos. Em 1874, o Hospital Estadual de Salvador, atual Hospital Juliano Moreira, começou a prestar atendimento a pessoas com deficiência mental, mas existem dúvidas sobre o caráter educacional de tal atendimento, segundo Mazzotta (2005).

As instituições foram gradativamente assumindo uma natureza de asilos, destinadas ao acolhimento de pessoas inválidas. Após a Proclamação da República, profissionais que haviam ido estudar na Europa retornaram entusiasmados com a idéia de modernizar o País. Em 1906, as escolas públicas começaram a atender alunos com deficiência mental, no Rio de Janeiro. Logo em seguida, em 1911, foi criada, no Serviço de Higiene e Saúde Pública, do Estado de São Paulo, a inspeção médico-escolar, que viria trabalhar conjuntamente com o Serviço de Educação, na defesa da Saúde Pública. Em 1912 foi criado o chamado Laboratório de Pedagogia Experimental ou Gabinete de Psicologia Experimental, na Escola Normal de São Paulo (atual Escola Caetano de Campos). Em 1917, dando continuidade à providência anterior, foram estabelecidas as normas para a seleção de “anormais”, já que na época prevalecia a preocupação com a eugenia da raça, sendo o medo de degenerescências e taras uma questão determinante na área da Saúde Pública. No que se refere à rede pública de ensino, ela atendeu, inicialmente, somente às pessoas com deficiência mental, tendo se sistematizado e se organizado para isso, com a criação de normas e a centralização do atendimento (JANUZZI, 1985; PESSOTTI, 1984).

Determinava-se, então, que as crianças com deficiência mental fossem encaminhadas à educadora sanitária, a qual devia assegurar que a escola só as aceitasse se não atrapalhassem o bom andamento da classe. Além disso, nota-se que a educação especial, emprestando da medicina seus procedimentos, adotou como seu núcleo e objetivo central a cura, a reabilitação, ao invés da construção do conhecimento, e por conseqüência a busca de eficiência nos processos de ensino, propriamente ditos.

No começo do século XX, intensificaram-se as pesquisas na área da educação de pessoas com deficiência e vários trabalhos científicos⁵ foram publicados, indicando mais

⁵ É fundamental ressaltar alguns importantes trabalhos publicados na primeira metade do século XX no Brasil: *Da educação e tratamento médico-pedagógico dos idiotas*, monografia apresentada pelo Dr. Carlos Eiras em 1900, no 4º Congresso Brasileiro de Medicina e Cirurgia; *A educação da infância anormal da inteligência no Brasil*, de autoria do Professor Clementino Quaglio; *Tratamento e educação das crianças anormais da inteligência*, e *A educação da infância anormal e das crianças mentalmente atrasadas na América Latina*, obras de Basílio de Magalhães; *Infância retardatária*, livro publicado na década de 20, de autoria do professor Noberto de Souza Pinto, como destacado por Mazzotta (2005).

interesse da sociedade pelo atendimento educacional à essa população. É importante destacar que até 1950 havia ao todo no Brasil 65 instituições que prestavam algum tipo de atendimento às pessoas com deficiência, sendo 54 estabelecimentos de ensino regular e onze instituições especializadas, conforme relata Mazzotta (2005). Mas, muitos desses atendimentos eram incipientes e nem sempre tinham propósito educacional. Em vários estabelecimentos eram oferecidos serviços médicos, assistenciais, terapêuticos, dentre outros. Funcionavam em regime de internato, semi-internato e externato. Além do que, muitos não representavam o Estado: eram instituições particulares, filantrópicas ou assistenciais. Mantidas, na maioria das vezes, pelo próprio poder público.

A partir da década de 50, continuou a proliferação de entidades assistenciais privadas, ampliando-se também o número de pessoas atendidas na rede pública. As entidades assistenciais tenderam a se conglomerar em federações estaduais e nacionais. Já o sistema público começou a oferecer Serviços de Educação Especial nas Secretarias Estaduais de Educação e realizar campanhas nacionais de educação de deficientes, ligadas ao Ministério da Educação e Cultura. A partir da década de 60, o Brasil foi palco do surgimento de centros de reabilitação para todos os tipos de deficiência, no Paradigma de Serviços, voltados para os objetivos de integração da pessoa com deficiência na sociedade e suas diversas instâncias.

A Lei de Diretrizes e Bases – LDB (Lei nº 4.024/61) veio explicitar o compromisso do poder público brasileiro com a educação especial, no momento em que ocorria um aumento crescente das escolas públicas no País. Em 1971, o MEC criou um Grupo Tarefa para tratar da problemática da Educação Especial, o qual produziu a proposta de criação de um órgão autônomo, para tratar da Educação Especial. A Lei nº 5.692/71 veio introduzir a visão do tecnicismo para o trato da deficiência no contexto escolar, ou seja, surge a recomendação de que as pessoas com deficiências requerem cuidados de profissionais especializados, em instituições especializadas em cada tipo de deficiência.

O ano de 1981, Ano Internacional da Pessoa Deficiente, motivou uma sociedade que clamava por transformações significativas nessa área para debater, organizar-se e estabelecer metas e objetivos que encaminharam novos desdobramentos importantes.

A década de 90 iniciou-se com a aceitação política da proposta de Educação para Todos, produzida em Jomtien, Tailândia, na conferência mundial da UNESCO. Ao assumir tal compromisso, o País se comprometeu a transformar o sistema educacional brasileiro, de forma a poder acolher a todos, indiscriminadamente, com qualidade e igualdade de condições. Sabemos que incluir TODAS as pessoas, incondicionalmente, na Escola não depende apenas de determinações, leis e acordos internacionais, mas necessita de mudanças de paradigmas,

valores e maior conhecimento das potencialidades e limitações de cada pessoa. Sendo assim, podemos afirmar que, mesmo tendo se passado mais de uma década, A Educação para Todos ainda não se efetivou plenamente.

Dando continuidade a esse processo, o Brasil adotou a proposta da declaração de Salamanca, de 1994, comprometendo-se então com a construção de um sistema educacional inclusivo, especificamente no que se refere à população de alunos com necessidades educacionais especiais. Atualmente, encontra-se em processo de estudo, de reflexão, de experimentação e de busca de modelos eficazes e eficientes de educação inclusiva para nossa realidade.

Historicamente, a educação, em geral, desta parcela da população no Brasil tem se configurado de duas formas: 1) a via da escolarização pública – parte integrante do sistema estatal público de ensino, com a característica de atender ao alunado que “não acompanha” os processos educacionais⁶; 2) a via da filantropia – instituições de educação especial de caráter filantrópico-assistencial, privadas, mas subsidiadas por fundos públicos e contribuições da sociedade civil.

2.5- A LEGISLAÇÃO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Para se compreender como vêm configurando-se as ações destinadas a atender, no âmbito educacional, as pessoas com deficiência, faz-se necessária, também, uma análise das leis e das políticas públicas de educação implementadas no Brasil a partir da década de 60.

É no período do nacional-desenvolvimentismo, com governos de caráter populista preocupados com os rumos do desenvolvimento econômico, com a implantação da indústria pesada, com novas formas de abertura ao capital estrangeiro devido ao estabelecimento de multinacionais no Brasil e outros acontecimentos, que, em 20 de Dezembro de 1961 foi promulgada, pelo então Presidente João Goulart, a Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, a Lei nº 4.024, em que se explicitou claramente, pela primeira vez, a Educação Especial. No Título X, Da Educação de Excepcionais, consta que:

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

⁶ Este grupo consiste, em grande medida, de sujeitos sem diagnósticos de deficiência.

especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. (LDBEN, Lei nº 4.024).

De acordo com o art. 88 da referida lei, a educação dos “excepcionais” está, ou pelo menos deveria estar, garantida, com objetivo de integrá-los à comunidade. Mas, devendo enquadrar-se no sistema geral da educação, dentro do que for possível. E o que significa *no que for possível*? Segundo Carvalho (2002), essa expressão pode estar se referindo às condições individuais dos excepcionais, às condições do sistema geral de educação; ou a ambas. Podemos observar ainda, de acordo com Mazzotta, que:

[...] na expressão “sistema geral de educação”, pode-se interpretar o termo ‘geral’ com um sentido genérico, isso é, envolvendo situações diversas em condições variáveis, ou, ainda, com um sentido de universal, referindo-se à totalidade das situações. Nesse entendimento, estariam abrangidos pelo sistema geral de educação tanto os serviços educacionais comuns quanto os especiais. Por outro lado, pode-se interpretar que, quando a educação de excepcionais não se enquadrar no sistema geral de educação, estará enquadrada em um sistema especial de educação. Nesse caso se entenderia que as ações educativas desenvolvidas em situações especiais estariam à margem do sistema escolar ou “sistema geral de educação. (MAZZOTTA, 2005, p. 68).

No art. 89, da LDBEN 4.024, está explícito o financiamento às instituições privadas e não governamentais, por parte do Estado, o que será decidido pelos Conselhos Estaduais de Educação, conforme considerarem tais instituições eficientes. Segundo Carvalho (2002), não fica clara a natureza desses serviços educativos, como também a ligação e comprometimento com o sistema geral de educação. Além, da indefinição dos critérios para considerar ou não uma instituição eficiente para receber os subsídios.

Posteriormente, em plena ditadura militar, no governo de Emílio Médici, após a internacionalização da economia, foi adotada outra proposta para a educação, com a promulgação, em 11 de agosto de 1971, Lei nº 5.692, em que, segundo Carvalho, "O interesse maior passou a ser o suprimento do mercado de trabalho para o que havia necessidade de profissionalizar. E este é o “espírito” da Lei 5.692/71, isto é, a motivação com a especialização para atender à divisão do trabalho" (CARVALHO, 2002, p. 63).

A Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, apresenta apenas um artigo referente à educação especial, que, consta em seu Capítulo I, Do Ensino de 1º e 2º graus:

Art. 9º Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os

superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.

No entanto, podemos, com base nesse artigo, levantar algumas questões: qual o caráter desse *tratamento especial* e que tipos de serviços seriam oferecidos? E por que os alunos com atraso em relação à idade de matrícula, também devem ser encaminhados para *tratamento especial*? Mais, os alunos com deficiência auditiva, visual, múltipla, estariam inseridos na categoria de deficientes físicos? Ainda, os que apresentam condutas típicas não estariam inseridos no referido *tratamento especial*?

Podemos entender, segundo Mazzotta que o disposto no art. 9º da referida Lei contraria o art. 88. da LDBEN, Lei 4.024 (1961), como também, que a educação especial ou dos excepcionais seja possível se enquadrar no sistema geral de educação. O Conselho Federal de Educação, à época, se pronunciou quanto ao tratamento especial⁷ oferecido, esclarecendo que o art. 9º previa a educação dos excepcionais como caso a ser resolvido no âmbito do ensino regular (MAZZOTTA, 2005).

Outro aspecto relevante é o encaminhamento de alunos em atraso com relação à idade escolar de matrícula para o tratamento especial. A falta de critérios para definir o alunado que deveria receber esse tratamento fez com que muitos alunos, por apresentarem dificuldades de aprendizagem, fossem, indevidamente, encaminhados para classes especiais.

Posteriormente, na década de 80, vivíamos um período histórico de abertura política, de redemocratização no Brasil, marcando o fim da ditadura militar e o início das mudanças no que tange à luta pelos direitos sociais e individuais das pessoas. O marco definitivo desse processo foi, além das eleições diretas à Presidência da República, a elaboração da nova Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Foi a partir de então, que uma nova LDBEN também começou a ser discutida e passou oito anos em tramitação no Congresso Federal, até sua aprovação em 1996.

A Constituição da República Federativa do Brasil (1988) determina o ensino fundamental como obrigatório em seu art. 208, inciso I, ou seja, é direito dos educandos cursar o ensino fundamental, como também é dever do Estado oferecer escolas e dos pais matricular seus filhos, sendo essa obrigatoriedade referente a todas as crianças, inclusive as

⁷ O Conselheiro Valnir Chagas, no Parecer 842/1972, do Conselho Federal de Educação, esclarece: “É o ‘tratamento especial’ do artigo 9º, que de forma alguma dispensa o tratamento regular em tudo que deixe de referir-se à excepcionalidade. Do contrário, ter-se-á frustrado o objetivo primeiro da própria educação, que é o ajustamento social do educando. Esse tratamento especial pode ser feito na mesma escola, em seção a ele destinada, ou em outro estabelecimento da rede organizada, segundo o princípio da intercomplementariedade contido no artigo 3º da Lei 5.692/1971”, como destacado por Carvalho (2002, p. 68).

que têm deficiência. Além disso, também está previsto no texto constitucional, em seu art. 208, inciso III, [...] "o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino". Esse artigo pode estar ratificando a proposta da integração, na qual se prefere que o aluno com deficiência esteja na rede regular, ou seja, esteja integrado. Mas, também apresenta uma contradição: se todos têm direito e é obrigatório o acesso ao ensino fundamental, gratuito, na rede regular pública de ensino dentro das classes regulares, como os 'portadores de deficiência' têm direito *preferencialmente* nesta mesma rede? Algo está, obviamente, equivocado: ou o atendimento especializado previsto se refere a uma alternativa opcional, complementar, para os 'portadores de deficiência' que necessitem, mas sem substituir ou impedir o acesso ao ensino fundamental na rede regular dentro da classe regular (o que pressupõe a educação inclusiva, em consonância com a proposta da inclusão); ou o direito de todos ao ensino fundamental na rede regular dentro da classe regular, não inclui os 'portadores de deficiência' (e, a esses estaria reservado um atendimento educacional segregado do ensino regular na própria rede regular e que, quem sabe, de acordo com o seu desenvolvimento e acompanhamento na turma, poderia vir a ser integrado na classe regular).

No entanto, na década de 90, com o desenvolvimento das políticas neoliberais no Brasil, as demandas populares e negociações dos direitos sociais foram submetidas às novas reformas políticas de reajuste econômico. Essas reformas se iniciaram no governo do Presidente Fernando Collor de Mello, e se intensificaram no mandato do Presidente Fernando Henrique Cardoso. Cabe ressaltar, que no processo recente (início do século XXI) de consolidação de uma política educacional no caso do Brasil, o sistema de ensino esteve sempre em conformidade com as necessidades da economia.

Foi nesse contexto histórico e social que foi sancionada, em 20 de dezembro de 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN, Lei nº 9.394, pelo então Presidente Fernando Henrique Cardoso. A nova LDBEN apresentou, pela primeira vez, um capítulo dedicado à Educação Especial.

A partir de então, a referida Lei vem sendo alvo de análises e discussões, sobretudo, devido às variadas interpretações feitas a seu respeito no tocante à Educação Especial. O Capítulo V, da Educação Especial, define que:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

De acordo com o disposto no art. 58, a educação especial passa a ser uma *modalidade* de ensino, devendo obrigatoriamente perpassar todos os níveis da educação, desde a educação infantil até o ensino superior. O fato de a Educação Especial estar sendo considerada uma modalidade de ensino é, por si só, discutível, pois mantém um enfoque tradicional que pode levar a duas interpretações. Segundo Carvalho a primeira interpretação estabelece uma dicotomia entre o "regular" e o "especial"; a outra, leva à uma correlação biunívoca entre as necessidades especiais e a educação especial. Assim, haveria uma relação direta entre as pessoas com deficiência, altas habilidades, condutas típicas e a educação especial, contrariando a proposta da integração ou da inclusão dos alunos com deficiência nas classes regulares (CARVALHO, 2002).

O atendimento especializado ao qual a LDBEN, n.º 9.394 (1996), se refere deve ser oferecido dentro e fora da escola sempre que *necessário*, ou seja, sempre que o aluno dele necessitar, poderá recorrer ao atendimento específico em sala de aula ou em instituição especializada. No entanto, não se trata de atendimento obrigatório, isso é, oferecido de maneira compulsória aos indivíduos com deficiência, mas de atendimento oferecido de acordo

com as suas reais necessidades daqueles. Além disso, o serviço especializado não pode impedir o acesso dos alunos às classes regulares de ensino.

Todavia, tal disposição também vem sendo interpretada de outras formas, como se os alunos que tenham ‘necessidades especiais,’ ou que de alguma forma não correspondam ao padrão esperado pela escola, deveriam ser atendidos apenas em ambientes segregados, sejam esses totais, em instituições especializadas e escolas especiais, ou parciais, nas classes especiais nas escolas regulares. Segundo a Procuradora da República, Eugênia Augusta Fávero, no Manual da Mídia Legal (2003), ao admitir tais ocorrências, a LDBEN, n.º 9.394, apresenta uma contradição em relação aos seus artigos 4º, inciso I, e 6º, como também com a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), a qual determina ser obrigação do Estado permitir a *todos* os indivíduos o acesso ao ensino fundamental, no artigo 208, inciso I.

Além da nova LDBEN, o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, promulgado em 1990, também estabelece que é dever do Estado oferecer atendimento especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, aos ‘portadores de deficiência’, ratificando o previsto na Constituição da República Federativa do Brasil (1988).

A Lei nº 4528, de 28 de março de 2005, “ESTABELECE AS DIRETRIZES PARA A ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA DE ENSINO DO ESTADO RIO DE JANEIRO”, oriunda do Projeto de Lei nº 2.127-A, de 2004, de autoria da Comissão de Educação Cultura e Desportos, aprovado o Substitutivo da Comissão de Constituição e Justiça, Relator Deputado Paulo Melo, reafirma os princípios da educação inclusiva da Constituição Federal e demais documentos internacionais, como se pode observar:

Art. 4º - A educação escolar, no Estado do Rio de Janeiro, obedece aos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, vedada qualquer discriminação;

III - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;

V - ensino público gratuito para todos em estabelecimentos oficiais;

VI - V E T A D O .

VII - gestão democrática do ensino público.

VIII - garantia de padrão de qualidade;

IX - educação não diferenciada entre sexos, seja na condução pedagógica ou no conteúdo do material didático;

X - regionalização, inclusive para a educação profissional, segundo características sócio-econômicas e culturais, respeitado o estabelecido no artigo 317 da Constituição Estadual.

DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Art. 44 - Em conformidade com os dispositivos Constitucionais e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 entende-se por educação

inclusiva, para os efeitos desta Lei, o processo interativo de educação escolar que visa à integração social dos educandos com necessidades especiais e ou portadores de deficiência, mediante a utilização de recursos pedagógicos e tecnológicos específicos na escola regular;

§ 1º - O Poder Público disponibilizará serviços de apoio especializado, fixo ou volante, para a escola regular, atendendo as peculiaridades de educandos com necessidades especiais e ou portadores de deficiência

§ 2º - O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, quando, em função de condições específicas dos alunos, não for possível sua integração nas classes comuns de ensino regular;

§ 3º - A oferta da educação especial é dever constitucional do Estado, tendo início na faixa etária de zero a seis anos e prolongando-se por todos os níveis e modalidades de educação escolar, compreendendo todos os componentes curriculares, inclusive educação física caso o aluno apresente condições para tal.

Art. 45 - O Poder Público assegurará:

I - espaços acessíveis e adequados, currículos próprios, métodos, técnicas e recursos pedagógicos e tecnológicos para atender às necessidades dos educandos portadores de deficiência.;

II - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como formação continuada a professores do ensino regular, visando à integração dos educandos com necessidades especiais nas classes comuns e a sua real aprendizagem;

III - inclusão de conteúdos sobre educação especial nos componentes curriculares dos cursos de formação de professores de nível médio e superior;

IV - educação especial para o trabalho, visando à efetiva integração do educando na vida em sociedade, inclusive para os que não revelarem condições de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentem habilidade superior nas áreas artística, intelectual e psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios de programas sociais suplementares disponíveis para o ensino regular;

VI - terminalidade específica na conclusão do ensino fundamental, para os educandos que em virtude de suas deficiências não puderam atingir os níveis exigidos e, para os portadores de altas habilidades, aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar;

VII - atendimento especializado em escolas especiais para o educando portador de deficiência mental severamente prejudicado e para o portador de deficiências múltiplas associadas a graves comprometimentos;

VIII - escolas com atendimento em tempo integral para as pessoas portadoras de deficiências, além de equipes especializadas para o atendimento domiciliar, visando à integração com a comunidade e a orientação adequada aos familiares dos educandos com necessidades especiais.

IX – turmas para ensino da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, de forma a facilitar a comunicação entre os alunos integrados às turmas regulares, entre alunos e professores e entre os portadores de deficiência auditiva e seus responsáveis.

Art. 46 - O Poder Público Estadual, através de suas entidades e órgãos assegurará, em suas ações políticas e administrativas, prioridade no atendimento aos educandos com necessidades especiais, através de investimentos na própria rede pública de ensino regular e nas escolas de educação especial de instituições públicas, comunitárias ou filantrópicas.

Vale voltar a destacar que o Brasil também é signatário da Declaração de Salamanca⁸, elaborada em 1994 na *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais*,

⁸ Conforme a Declaração de Salamanca (1994, p. 03) “O princípio que orienta essa estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais,

ocorrida na Cidade de Salamanca, na Espanha. Esse é outro documento importante em prol da inclusão dos alunos com deficiência na escola regular. Ressalte-se que, passados doze anos, diversas características constituintes dos 'antigos modelos' permanecem presentes, tanto nas representações sociais, quanto nas práticas sociais nos dias atuais.

Intentamos apresentar um breve panorama histórico e social atendimento educacional oferecido às pessoas com deficiência, sobretudo, no Brasil. Foram abordados os principais marcos desse processo como forma de configurá-lo até os dias atuais. Atualmente, como se vê, há várias leis, resoluções, decretos, declarações nacionais e internacionais que preconizam o direito à educação dos alunos com deficiência ou com "necessidades educacionais especiais" nas escolas regulares. Contudo, é possível afirmar que a legislação, por si só, não é garantia de que os direitos sociais sejam respeitados e exercidos, ou seja, que ela se cumpra, pois segundo Ferreira:

[...] o registro legal, por si, não assegura direitos, especialmente numa realidade em que a educação especial tem reduzida expressão política no contexto da educação geral, reproduzindo talvez a pequena importância que se concede às pessoas com necessidades especiais - ao menos aquelas denominadas deficientes - em nossas políticas sociais. (FERREIRA, Disponível em: <http://www.scielo.br>).

emocionais, lingüísticas ou outras. Àquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto dessa estrutura, o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto, possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem-sucedidamente, incluindo àquelas que possuem desvantagens severas. Existe um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças. Isso contribuiu para a elaboração do conceito de escola inclusiva. O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem-sucedidamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuem desvantagens severas. O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva”.

2.6- A POLÍTICA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL

No âmbito da Educação Especial, a preparação para o trabalho, ou “profissionalização” dos portadores de deficiência,⁹ vem sendo discutida a partir do pressuposto de que o trabalho é uma das principais vias de inclusão social, sendo fator fundamental para minimizar a estigmatização sofrida por estes indivíduos. Logo, uma das tarefas ou metas básicas da educação de jovens e adultos portadores de deficiências é capacitá-los para exercerem uma atividade profissional, e auxiliá-los em sua inserção no mercado de trabalho, formal ou informal.

Através do trabalho, o indivíduo com deficiência pode demonstrar suas potencialidades e competências, e construir uma vida mais independente e autônoma. Conseqüentemente, o trabalho exerce também um efeito reabilitador, na medida em que contribui para o aumento da auto-estima e nível de ajustamento pessoal.

A educação para o trabalho é considerada uma área prioritária não apenas pelos especialistas, mas, sobretudo, pelos próprios portadores de deficiências. Para esses indivíduos, trabalhar fora significa, entre outras coisas, poder abandonar sua condição de “excepcional” e juntar-se à rotina diária das demais pessoas, lutando por sua sobrevivência e manutenção (GLAT, 1989).

Em contrapartida, conforme assinalou Jannuzzi, “[...] a ausência da possibilidade de trabalho para o deficiente aumenta sua exclusão, acentuando, então, sua subordinação aos outros, esmaecendo a própria identidade, tornando-o aquele que precisa emprestar a voz de outrem para se fazer ouvir” (JANNUZZI, 1992).

Pessoas com deficiências que estão inseridas no mercado de trabalho, atuando em situações semelhantes aos demais cidadãos de sua comunidade, têm mais possibilidades de

⁹ a) Deficiência **sensorial** (visual - perda total ou parcial da visão - e auditiva - perda total ou parcial da audição);

b) Deficiência da **fala** (fala limitada ou dificultosa);

c) Deficiência **mental** (comprometimento intelectual – leve, moderada, profunda e severa – síndrome de Down);

d) Deficiência **física** (redução ou perda da capacidade motora: paraplegia – membros inferiores; tetraplegia – membros superiores e inferiores; hemiplegia – um lado do corpo; amputação – ausência total ou parcial de um membro, malformação congênita – anomalia física de nascimento)

e) Deficiência **múltipla** (combinação de duas ou mais deficiências)

As necessidades educacionais especiais podem relacionar-se também a **altas habilidades** – nível de desempenho elevado em termos intelectuais, acadêmicos, psicomotores, entre outros, e a **condutas típicas** – atraso no desenvolvimento advindos de síndromes e quadros psicológicos.

expandir suas perspectivas de vida, inclusive sob o aspecto dos relacionamentos sociais. Isto as diferencia sobremaneira daqueles que continuam segregados em instituições ou escolas especializadas, em condições de trabalho protegido, sendo considerados incapazes e eternamente tutelados.

A segregação do indivíduo com deficiências em escolas ou instituições especiais pode reduzir sua participação na vida da comunidade e excluí-lo das relações tecidas nas várias instâncias sociais, inclusive de lazer, uma vez que a maioria das pessoas, de fato, tem pouca oportunidade de interagir com esse indivíduo, e vice-versa. Conseqüentemente, quando ele chega ao mercado de trabalho, mesmo que esteja tecnicamente capacitado, socialmente ele é um “estrangeiro”. Como lembrou Amaral, “[...] se o deficiente não foi seu colega de banco de escola, como ser seu colega de bancada de trabalho? Como ser seu empregado?” (AMARAL, 1994, p. 49).

Mesmo em países desenvolvidos, a sua integração social no ambiente de trabalho ainda é considerada precária. Gibbons (1986) constatou que a comunicação entre pessoas deficientes e seus colegas de trabalho, quando existia, geralmente se reduzia a informações a respeito da tarefa a ser executada ou tópicos neutros, como o tempo. Assuntos rotineiros tais como notícias de jornais, novidades na empresa, ou problemas familiares, raramente eram discutidos com pessoas portadoras de deficiências.

Considerando este tipo de barreira, que, de certa forma, é reforçada pela própria “inexperiência social” dessas pessoas, a tendência atual, nos países mais desenvolvidos, tem sido direcionar os programas de educação para o trabalho dos portadores de deficiências para ambientes regulares, para garantir ao máximo as possibilidades de integração.. Uma das alternativas de preparação vocacional que vem sendo utilizada com bastante sucesso para portadores de deficiências severas é o chamado *supported employment* ou “emprego apoiado”, que consiste em realizar o treinamento diretamente no local regular de trabalho. Este tipo de programa é desenvolvido com a supervisão de um profissional especializado, um instrutor, que auxilia o indivíduo a encontrar um emprego, e o capacita nas tarefas pertinentes à sua função no próprio ambiente em que se desenvolve o trabalho, acompanhando-o, sistematicamente, em suas atividades (MUNTANER, 1995; SILVAN, 1992).

A expressão “profissionalização” regularmente utilizada na literatura traz em si uma falácia conceitual, na medida em que esse termo tem se referido mais a um processo de desenvolvimento pessoal e profissional do indivíduo e não exatamente ao ensino de uma determinada profissão. Portanto, seria mais apropriado falar diretamente em “programas de educação para o trabalho”, pois estes têm por objetivo desenvolver, além de habilidades

específicas, atitudes e hábitos para o trabalho. Em outras palavras, estes programas não visam necessariamente “profissionalizar”, mas sim, favorecer a inserção social através do emprego, preferencialmente no mercado competitivo.

2.7- O MUNDO DO TRABALHO E AS AÇÕES DO MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO NO BRASIL

A Reestruturação Produtiva engendrou-se a partir da década de 70 sob o advento da Revolução Tecnológica, agravada pela crise do petróleo.

O sistema de produção e acumulação capitalista, vigente do pós-guerra à década de 70, no binômio taylorismo/fordismo, se caracterizava pela produção em massa para consumo em massa, que era garantido pela política keynesiana, firmada no compromisso capital e trabalho, estruturada pela regulação do Estado.

No entanto, esse “compromisso” e essa “regulação” do pacto do Estado Keynesiano apresentou sinais de crise, seja por uma crise de sobreprodução e de arrecadação, ou pelo fim da canalização dos conflitos entre capital e trabalho devido à eclosão dos movimentos operários da década de 60. Esse conjunto de crises, que é a reprodução da crise estrutural do capital, aliado à crise do petróleo, fez com que surgisse um novo paradigma de dominação e acumulação, caracterizado como “capitalismo flexível” (HARVEY *apud* IAMAMOTO, 2003).

O capitalismo flexível, que emergiu como resposta à crise estrutural do capital e do sistema taylorista/fordista, se afirma pela prática da retirada de capitais do setor produtivo e seu investimento no mercado financeiro, pela associação à informatização e paradigma da mecatrônica, pela enorme redução da mão de obra empregada, que fez aumentar o exército de reserva, além da retirada sistemática de direitos sociais, pondo em destaque o legado neoliberal.

A característica flexível e fragmentada da dinâmica produtiva toyotista se torna compreensível na explicação:

Uma produção vinculada à demanda visando atender às exigências mais individualizadas do mercado consumidor [...] [que] fundamenta-se no trabalho operário em equipe, com multivariada de funções [...] [com] processo produtivo flexível, que possibilita ao operário operar simultaneamente várias máquinas. (ANTUNES, 2000, p. 54).

No Brasil, as mudanças realizadas no seio do processo produtivo iniciaram-se basicamente na década de oitenta, sobretudo com a introdução da automação e da microeletrônica, principalmente nas grandes empresas de capital financeiro e naquelas voltadas à exportação. As repercussões dessas transformações para o mundo do trabalho e para a classe trabalhadora são, com certeza, importantes. Um sistema de trabalho flexível necessita de um sistema de regulação flexível, com “novas formas de estruturação” (IAMAMOTO, 2003, p. 31).

Portanto, as relações de trabalho, síntese do pacto até então vigente, se encontrariam em descompasso com a dinâmica emergente de acumulação e precisariam ser desregulamentadas em favor de práticas de negociação direta, logo, sem intermediação do Estado. Foi o que aconteceu na passagem do modo de produção fordista para o *modelo japonês*.

O papel das políticas da reestruturação produtiva é definido como sendo, na ótica neoliberal:

[...] a tendência de flexibilização das relações de trabalho, caracterizada pela perda de espaço da regulação pública para aquela que se realizava nos espaços privados das empresas [...] considera-se fundamental que as empresas tenham a capacidade de reorganizar rapidamente o processo de trabalho e, conseqüentemente, as funções e as tarefas que cada trabalhador realiza. (DEDECCA, 1998, p. 274).

Vemos, portanto, um ataque frontal aos direitos do trabalho: emerge o trabalho precarizado nas mais diversas formas de contratação (terceirizados, temporários, trabalho feminino, dupla jornada, entre outras.), fundamentado pela desconcentração fabril e pelo despotismo psicológico operado pela ideologia do toyotismo. É importante ressaltar, que alguns autores já identificam o “pós-toyotismo” com a implementação da mecatrônica.

Essa redefinição do fazer produtivo levou a uma diminuição do proletariado devido, sobretudo, à Revolução Tecnológica. Essa desproletarização levou a uma complexificação da classe trabalhadora, que para ser entendida na sua heterogeneidade e totalidade, uso o termo *classe-que-vive-do-trabalho* (termo de ANTUNES), sendo paradigma de assalariamento, e não de emprego, para se entender a classe trabalhadora.

A classe-que-vive-do-trabalho, de acordo com Antunes (2000), visualiza com certeza sua “crise mais intensa”, pois vê afetada não só a sua materialidade (devido a sua heterogeneização), mas a sua subjetividade e consciência.

O avanço das políticas neoliberais retirou fôlego das lutas sindicais que buscavam uma nova dinâmica societária, levando a cooptação dos sindicatos no modo de sindicato de empresa ao individualizar as lutas, além de enfraquecê-las em suas realidades universais, já que a ação fragmentada do sindicalismo de empresa acirra a competição e o individualismo dentro da classe (Ibidem).

Dentro dessa ótica, o neoliberalismo, respaldo ideológico da reestruturação produtiva, concentrou esforços em um ataque fervoroso ao Estado e às políticas sociais universais. Esse ataque se manifestou na reorganização da estrutura estatal e de seu papel; a investida neoliberal qualificou a *satanização* do Estado, colocando-o como o responsável por todas as mazelas sociais: retórica do FMI e do chamado “Consenso” de Washington, sendo o mercado a única alternativa para a superação da pobreza e da exclusão (Ibidem).

A alternativa da busca do mercado, para que todas as esferas da vida social tenham caráter privado, torna a procura pelos fundos públicos cada vez mais consistentes, operando-se a prática da socialização dos custos e a *privatização dos lucros*.

Segundo Behring, os argumentos economicistas da escassez de recursos viabilizam a busca por contenções do déficit público através dos cortes dos gastos estatais; a partir de então, a política social passa a ser encarada como geradora do desequilíbrio, algo que deveria ser acessado via mercado, não como direito social (BEHRING, 2002).

O que se realiza na verdade é o menor investimento do Estado na área social, aumentando a exclusão das massas sobranes, que cada vez mais são de característica estrutural, ou seja, têm suas causas fundadas na estrutura de produção. As repercussões da ofensiva neoliberal acarretaram “[...] uma redefinição das relações entre Estado e sociedade civil, que representou dentre outros aspectos, o afastamento do Estado da área social” (TEIXEIRA, 2003, p. 88).

Dentro desse contexto, no Brasil, o sistema de proteção social do Estado de Bem-estar não chegou a se configurar como tal; logo, a implementação do legado ídeo-político neoliberal aliado aos parâmetros produtivos flexíveis, causou a acentuação das desigualdades sociais e do desemprego no país.

A onda neoliberal no Brasil, segundo Faleiros (2000), teve início na era Sarney (1985-1989), pois enquanto os trabalhos teóricos da Constituição cidadã se consolidavam, esse governo na prática realizava o início do desmanche das políticas sociais desestruturando o aparato estatal. Porém, para Raichelis (2000) e Behring (2002), o verdadeiro ator a iniciar as práticas neoliberais de forma mais sistematizada foi o Presidente Collor. Este se alinhou ao projeto neoliberal desde o início da campanha presidencial, com propostas de redução da

atuação do Estado, incluindo as reformas constitucionais com o seu *Plano Brasil*, para, assim, descaracterizar a recente Constituição promulgada em 1988.

Dentre as características do *Plano Brasil* destaca-se:

Mudança significativa na natureza do Estado e nas suas formas de atuação [...] um Estado menor, mais ágil e bem informado [...] a tarefa de modernização da economia terá na iniciativa privada seu principal motor [...] ao Estado cabe porém um importante papel de articulador dos agentes privados [...] (RAICHELIS, 2000, p. 96).

Um dos feixes de desestruturação característico do avanço do projeto neoliberal é a realização e as propostas de consolidação da Reforma da Previdência, em que as conquistas sociais têm sido solapadas sob a justificativa de ajuste fiscal, obscurecendo as verdadeiras causas políticas (corrupção, desvio de verbas etc.), que configuram o possível déficit previdenciário, acarretando o aumento do tempo de contribuição e a redução do valor dos benefícios, abrindo espaço para a emergência da previdência privada. De acordo com Cordero (2005), a realidade é que o desequilíbrio financeiro é provocado pelo desvio de contribuições destinadas à seguridade, que deveriam estar sendo utilizadas para garantir a sua ampliação, e vêm sendo utilizados para aumentar o superávit primário do governo. Assim, ainda segundo o autor, ampliam-se perspectivas neoliberais, como o ajuste fiscal, a privatização e a retirada paulatina dos direitos sociais, sob a agenda do Fundo Monetário Internacional (FMI).

Em bases gerais, a política e a economia da década de 90 implementaram um modelo "[...] de maior favorecimento do mercado e de redução do Estado, priorizando os que vivem da especulação em detrimento dos que vivem do trabalho" (FALEIROS, 2000, p. 206).

Essa reordenação das relações entre Estado e sociedade civil, com a redefinição do papel do Estado, ocasionou o que Telles denomina “[...] privatização do espaço público”: as leis do mercado passam a ditar as regras de proteção e de direitos sociais, relegando o papel do cidadão à função de consumidor (TELLES, 1998, p. 34). A submissão do Estado aos condicionantes do mercado confirma o caráter das políticas sociais neoliberais. Segundo Teixeira:

Na atual esfera do neoliberalismo, depreendemos as possibilidades das políticas sociais apresentarem como característica a subordinação do político ao econômico [...] além de obscurecer as verdadeiras causas políticas e econômicas da exclusão social de parte considerável da população, impõe o processo de competição e individualismo. (TEIXEIRA, 2003, p. 91).

A reestruturação produtiva provoca expressivas mudanças tanto na estrutura ocupacional quanto nos requerimentos de qualificação do trabalho, o que determina a necessidade de modificações na orientação de políticas públicas e empresariais de formação profissional e treinamento de trabalhadores.

Por exemplo, o novo padrão das políticas de emprego no Brasil vivencia o que muitos autores como Teixeira (2003), Faleiros (2000), caracterizam por “empregabilidade”, em que o verdadeiro causador da exclusão do processo de trabalho e do emprego é obscurecido, e o trabalhador é responsabilizado por sua situação. Podemos depreender essas realidades nas políticas de emprego no Brasil, em que as alternativas se relacionam ao “indivíduo empreendedor”, com grande respaldo na educação como redentora dos problemas e atraso social do país.

Portanto, o verdadeiro papel das políticas implementadas pelo neoliberalismo, impulsionado pelo capitalismo monopolista em nível global, é a diminuição do Estado, de seu papel social, com aplicação de parâmetros administrativos privados na ação estatal, que por sua vez não responde às demandas dos trabalhadores do exército de reserva, já que há uma pressão pelo aumento dos gastos, enfrentando a pressão para a queda da receita, dinamizando a meritocracia e a culpabilização das vítimas, pois, os trabalhadores de maneira perversa são culpados por sua situação de atraso social/econômico.

Para acompanhar as mudanças no seio produtivo, foi dedicada atenção especial à educação para o trabalho como meio de superação da condição de atraso e pobreza de um país. A formação profissional passou a ser ponto chave para a inserção do trabalhador no emprego, sendo esta uma manipulação mais ideológica do que concreta.

As políticas públicas, executadas sob a agenda neoliberal, desviaram a discussão do direito ao trabalho, para o empreendedorismo individual, que passou a julgar o indivíduo isoladamente sob a sua condição. O que se vê, por exemplo, nas políticas de emprego e renda no Brasil, é o enfoque na “empregabilidade”, que além do enfoque particularizado, suscita a competição e o individualismo entre os trabalhadores.

A empregabilidade significa a capacidade individual de encontrar emprego ou trabalho no mercado, pelo esforço de capacitação e de busca de competitividade pessoal. A competitividade é que está na base da empregabilidade, fazendo com que os trabalhadores se inscrevam em programas de formação profissional. "Os programas têm o efeito de manter a expectativa de trabalhar, fazer crer no esforço individual, no seu fracasso e de diminuir a busca do emprego" (FALEIROS, 2000).

O direito das pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais à Educação e, mais especificamente, à Educação Profissional e à inserção produtiva no meio social, encontra fundamento tanto nos instrumentos legais do Direito Internacional quanto nos textos legais vigentes no Brasil. A base comum a esses documentos, que assinala um compromisso moral e político por parte dos Estados, é a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948).

O Direito Internacional aponta para o imperativo de se construir uma sociedade solidária, que respeite e valorize a diversidade e em que todos possam contribuir para o desenvolvimento humano. A Educação, nesse sentido - e particularmente a Educação Profissional - tem um papel essencial na superação da desigualdade e da exclusão, condição necessária para que se atinja esse desenvolvimento.

Em 1966, as Nações Unidas aprovaram a Convenção Internacional Sobre Direitos Econômicos, Sociais E Culturais, que assinala um compromisso de acesso à Educação Profissional. O seu Artigo 13, inciso II, alínea b, diz:

A educação secundária em suas diferentes formas, incluindo a educação secundária técnica e vocacional, deverá se tornar amplamente disponível e acessível a todos, por todos os meios apropriados, e em particular pela introdução progressiva da educação gratuita. (ONU, 1966).

Em 1989, a Assembléia Geral da ONU aprovou a Convenção Sobre Os Direitos da Criança¹⁰, que reitera o compromisso da Convenção de 1966 e frisa a integração da pessoa com necessidades especiais. Seu Artigo 23 destaca:

Atendendo às necessidades especiais da criança deficiente, a assistência prestada visará assegurar [a ela] o acesso efetivo à educação, à capacitação, aos serviços de reabilitação, à preparação para o emprego [...]de maneira que a criança atinja a mais completa integração social possível [...].

Em 1995, como resultado da Cúpula Mundial para o Desenvolvimento Social, firmou-se a Declaração de Copenhague Sobre Desenvolvimento Social, que enfatiza não apenas o direito à Educação, como também o papel das parcerias para a sua efetivação:

[...] (f) Assegurar iguais oportunidades educacionais em todos os níveis de ensino para crianças, jovens e adultos com deficiência, em ambientes integrados, considerando amplamente as diferenças e situações individuais.

¹⁰ Artigo I da referida Convenção: “[...] considera-se criança todo ser humano com menos de dezoito anos de idade, a não ser que, em conformidade com a lei aplicável à criança, a maioria seja alcançada antes.”

(k) Fortalecer as parcerias entre Governos, organizações não-governamentais, o setor privado, as comunidades locais, os grupos religiosos e as famílias para atingir a meta da educação para todos.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, emanada da Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, conclama os países, em seu Artigo 3, a: “[...] tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema de ensino.”

No campo específico da Deficiência e das Necessidades Educacionais Especiais, dois instrumentos devem ser observados. O primeiro deles são as Normas sobre a Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência (Resolução n.º49/96, da ONU). Nelas inscrevem-se diretrizes concernentes à inserção produtiva da pessoa com deficiência, à importância das parcerias e à necessidade de formar formadores:

Artigo 7.º - Emprego

1- Estados devem reconhecer o princípio de que as pessoas com deficiência devem ter a faculdade de exercer seus direitos humanos, especialmente em matéria de emprego. Tanto nas zonas rurais como nas urbanas deve haver igualdade de oportunidades para obterem emprego produtivo e remunerado no mercado de trabalho.

2. Os Estados devem apoiar ativamente a integração de pessoas com deficiência no mercado de trabalho. Esse apoio ativo poderia ser obtido mediante diversas medidas como, por exemplo, capacitação profissional [...]. Os estados devem estimular também os empregadores a fazer ajustes razoáveis para abrir espaços para pessoas com deficiência.

9. Os Estados, organizações de trabalhadores e empregadores devem cooperar com organizações de pessoas com deficiência em todos as medidas, com vista a criar oportunidades de formação e emprego, principalmente, horário flexível, jornada parcial, possibilidade de partilhar um posto, emprego por conta própria e assistência ao trabalho para pessoas portadoras de deficiência.

Artigo 19 - Capacitação de Pessoal:

3. A formação de profissionais no campo da deficiência, assim como a prestação de informações sobre deficiência nos programas de capacitação geral deve refletir devidamente o princípio da plena participação e igualdade.

O segundo documento, de grande relevância para que se compreenda a Educação Especial como parte integrante do sistema de ensino, é a Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais, firmada na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (SALAMANCA, Espanha, 1994).

O seu Artigo 53 - Preparação para a Vida Adulta - aponta o caminho:

A Organização Internacional do Trabalho - OIT, em sua CONVENÇÃO N.º 111, relativo à Discriminação em Matéria de Emprego e Profissão, compreende os vários tipos de discriminação como a distinção, exclusão ou preferência que podem afetar a igualdade de oportunidades ou de tratamento em matéria de emprego e profissão. É importante frisar o conceito amplo que o Artigo 3 da referida Convenção expressa, e que serve como vetor para as ações deste projeto, na perspectiva da igualdade de oportunidades:

“3. Para os fins da presente Convenção, as palavras "emprego" e "profissão" incluem o acesso à formação profissional, ao emprego e às diferentes profissões, bem como as condições de emprego.

Já a Convenção N.º159, da OIT, trata especificamente sobre a Reabilitação Profissional e o Emprego das Pessoas com Deficiência. Na Parte III desse Documento, além de se reiterar o papel das parcerias entre os diferentes atores sociais, a importância da Educação Profissional e a atenção às áreas rurais, verifica-se em seu artigo 9.º, diretrizes consistentes com a perspectiva da constituição de centros de referência nesse campo:

Artigo 7 – As autoridades competentes deverão adotar medidas para proporcionar e avaliar os serviços de orientação e formação profissionais, colocação, emprego e outros afins, para que as pessoas com deficiência possam obter e conservar um emprego e progredir no mesmo; sempre que seja possível e adequado, serão utilizados os serviços existentes para os trabalhadores em geral, com as adaptações necessárias.

Artigo 8 - Serão adotadas medidas para promover o estabelecimento e desenvolvimento de serviços de readaptação profissional e de emprego para pessoas com deficiência nas zonas rurais e nas comunidades isoladas.

Artigo 9 – Todo Membro deverá esforçar-se para assegurar a formação e disponibilidade de assessores em matéria de readaptação e de outro pessoal qualificado que se ocupe da orientação profissional, da formação profissional, da colocação e do emprego de pessoas com deficiência.

A Constituição de 1988 consagra, entre seus objetivos fundamentais, a promoção do bem de todos, sem preconceitos. Em consonância com esses postulados, estabelece como Direitos Sociais, entre outros, a Educação e o Trabalho. O Artigo 7.º, em seu inciso XXXI, estabelece: proibição de qualquer discriminação no tocante a salário e critérios de admissão do trabalhador portador de deficiência.

No campo da Educação, nossa Carta Magna estipula:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a:

III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Já com relação à profissionalização, o Artigo 227 a concebe como dever de todos - família, sociedade, Estado – e, em seu parágrafo 1.º, inciso II, delinea, entre outros princípios, a:

II – criação de programas de [...] atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência.

Em 1990, entrou em vigor o Estatuto da Criança e do Adolescente, que estabelece:

Art. 63 – A formação técnico-profissional obedecerá aos seguintes princípios:

I – garantia de acesso e frequência obrigatória ao ensino regular;

II – atividade compatível com o desenvolvimento do adolescente;

III – horário especial para o exercício das atividades.

O principal documento legal da Educação no País, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (n.º 9.394/96), em seu Artigo 59, diz: “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

IV – educação especial para o trabalho, visando à sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora.

Mais recentemente, em janeiro de 2001, foi sancionada a Lei nº 10.172, que aprova o Plano Nacional de Educação e, no capítulo da Educação Especial, aponta a União com o papel essencial na oferta de Educação e na preparação de profissionais que atendam à pessoa com necessidades especiais.

No campo dos Direitos Humanos, devem ser considerados os dispositivos do Decreto n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que regulamenta a Lei n.º 7.853/89 e dispõe sobre a Política Nacional Para A Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Entre eles incluem-se:

Art. 28. O aluno portador de deficiência matriculado ou egresso do ensino fundamental ou médio, de instituições públicas ou privadas, terá acesso à educação profissional, a fim de obter habilitação profissional que lhe proporcione oportunidades de acesso ao mercado de trabalho.

§ 1º A educação profissional para a pessoa portadora de deficiência será oferecida nos níveis básico, técnico e tecnológico, em escola regular, em instituições especializadas e nos ambientes de trabalho.

§ 2º As instituições públicas e privadas que ministram educação profissional deverão, obrigatoriamente, oferecer cursos profissionais de nível básico à pessoa

portadora de deficiência, condicionando a matrícula à sua capacidade de aproveitamento e não a seu nível de escolaridade.

§ 3º Entende-se por habilitação profissional o processo destinado a propiciar à pessoa portadora de deficiência, em nível formal e sistematizado, aquisição de conhecimentos e habilidades especificamente associados a determinada profissão ou ocupação.

§ 4º Os diplomas e certificados de cursos de educação profissional expedidos por instituição credenciada pelo Ministério da Educação ou órgão equivalente terão validade em todo o território nacional.

Art. 29. As escolas e instituições de educação profissional oferecerão, se necessário, serviços de apoio especializado para atender às peculiaridades da pessoa portadora de deficiência, tais como:

I - adaptação dos recursos instrucionais: material pedagógico, equipamento e currículo;

II - capacitação dos recursos humanos: professores, instrutores e profissionais especializados; e

III - adequação dos recursos físicos: eliminação de barreiras arquitetônicas, ambientais e de comunicação.

Além disso, foi sancionada a Lei nº 10.098, de 19/12/2000, que estabelece normas e critérios para a promoção da acessibilidade de pessoas com necessidades especiais aos espaços públicos, edificações, transportes, meios de comunicação e circulação com segurança, facilitando a autonomia pessoal desses cidadãos.

Por fim, mas não menos importante, deve-se recordar a fundamentação legal que ampara uma das proposições deste Projeto. Trata-se da portaria n.º 646/97, por meio da qual o Ministério da Educação regulamenta o disposto nos artigos 39 a 42 da Lei n.º 9.394/96 (LDB) e o Decreto n.º 2.208/97: “Art. 11 – As instituições federais de educação tecnológica deverão se constituir em centros de referência, inclusive com papel relevante na expansão da educação profissional, conforme previsto no Art. 44 da Medida Provisória n.º 1.549-29, de 15 de abril de 1997.”

Na perspectiva de dar sustentabilidade às ações empreendidas para assegurar a igualdade de oportunidades educacionais e de acesso ao trabalho às pessoas com necessidades especiais, a atuação de instituições do Sistema Nacional de Educação Tecnológica como centro de referência terá grande importância estratégica, catalisando os esforços dos diferentes atores na produção e disseminação de conhecimentos, técnicas e recursos para a educação profissional de pessoas com necessidades especiais.

3- A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO NACIONAL

3-1 EDUCAÇÃO E TRABALHO

A relação Educação e Trabalho é compreendida aqui numa perspectiva sócio-histórica, onde o homem é entendido como ser que se constrói permanentemente na relação consigo mesmo, com a natureza e com a sociedade de seu tempo e as sociedades do passado. A partir dessa perspectiva é possível apontar implicações que perpassam o processo ensino-aprendizagem.

As reformas que vêm se efetuando na educação em forma de políticas governamentais e de Estado são, sem dúvida, conseqüência das transformações que vêm ocorrendo no mundo da produção. É de se considerar, entretanto, que a Educação também é, ou pode ser, espaço de transformação da vida social e, por conseguinte, das próprias relações de produção. Ao mesmo tempo em que é modificada pelo mundo da produção, ela também é capaz de modificá-lo. Importa, pois, redimensionar a ação educativa dentro do cenário sócio-político-econômico e do próprio discurso educacional, oportunizando reflexões onde o espaço educacional estabeleça relações concretas com o processo social; repensar o processo educativo no sentido de oferecer ao sujeito condições de compreender o meio onde está: social, econômico, político e culturalmente compreendendo-o e ousando transformá-lo.

A naturalidade com que hoje lidamos com a idéia de que a inserção no universo do trabalho pressupõe a passagem por um processo de formação escolar mais dissimula do que explicita a compreensão da relação educação e trabalho. Essa compreensão, entretanto, é fundamental, quando se trata de definir os princípios norteadores da práxis de uma instituição de Educação Profissional, consubstanciados nos seus projetos pedagógicos.

Constituída no curso de um processo histórico, essa relação é um fenômeno recente, consolidando-se com a Revolução Industrial do século XVIII, a partir da Enciclopédia de Diderot e D'lembert, em que, informa Machado, [...] “aparece pela primeira vez descrito o quadro de ocupações da época – e o que se deveria estudar para exercê-las” (MACHADO, 2002, p. 151).

O tardio estabelecimento da vinculação entre educação e trabalho é perfeitamente compreensível, considerando-se as relações sociais próprias das sociedades antiga e medieval. Nessas sociedades, essa relação era demarcada por um apartheid entre aqueles que eram cidadãos e os que eram escravos. Por outro lado, é fácil entender que o vínculo entre trabalho produtivo e educação seja contemporâneo da fase inicial do capitalismo, modelo de produção

onde a liberdade de mercado assume valor quase absoluto, baseado em valores, idéias, teorias, símbolos e instituições, entre as quais se destaca a escola, como espaço de produção e reprodução de conhecimentos, atitudes, ideologias e teorias que justificam o novo modo de produção (FRIGOTTO, 1999).

Sobre o fato de que a relação educação e trabalho tenha coincidido com o desenvolvimento capitalista, pode-se também argumentar que as próprias características do modo capitalista de produção seriam favoráveis ao surgimento da necessidade de formação do trabalhador. Isso aconteceria porque esse modelo produtivo, além de requerer adestramento mínimo da linha de produção, precisa contar com um quadro de gerência e de supervisão bem preparado.

Não causa estranheza, portanto, o fato de que a educação profissional tenha ficado, durante séculos, a cargo das universidades, responsáveis pela preparação das classes dirigentes, dos profissionais liberais, dos funcionários das médias gerências e dos representantes da burocracia. Em contrapartida, da classe trabalhadora – de linha de produção – exigia-se o aprimoramento do fazer, das tarefas específicas que lhe eram atribuídas, cuja aprendizagem se dava pela experiência, pela repetição, pela demonstração. Essa situação estendeu-se até meados do século XX, quando as próprias empresas encarregavam-se de preparar o trabalhador nos chamados treinamentos em serviço.

Nesse contexto, a preocupação predominante era com o máximo de eficiência e rendimento do trabalho, o que levou Frederick Taylor (1856 –1915) a realizar estudos sobre o tempo e até os gestos necessários à execução de cada tarefa própria da finalização de determinado produto. Introduzidos pela primeira vez nas fábricas de automóveis Ford, os estudos de Taylor ficaram conhecidos como taylorismo ou método taylorista de produção.

Na rotina desse trabalho extremamente especializado, acentuava-se a distância entre o trabalho manual e o intelectual, entre o fazer e o pensar. Retirava-se do trabalhador qualquer possibilidade de intervir no processo de produção e sentir satisfação com sua atividade.

Taylor foi o participante mais destacado da Teoria Geral da Administração. Procurou enfatizar o conceito de “homem certo no lugar certo”, o estudo dos tempos e movimentos e a racionalização da produção industrial. Na sua obra:

A divisão pormenorizada do trabalho exerce papel central, seguido de suas decorrências, quais sejam, a hierarquia, a especialização, a autoridade, o controle, tendo em vista o aumento da produtividade da mão-de-obra. Esse aumento de produtividade representa o objetivo comum a unir patrões e operários; aqueles seriam recompensados com maiores lucros, e estes, com maiores salários. Taylor acresce à fragmentação do trabalho a divisão de funções entre gerência e

trabalhador. O conceito de controle do taylorismo assume uma conotação inteiramente nova: a necessidade absoluta de a gerência impor ao trabalhador a maneira rigorosa pela qual o trabalho deve ser executado, tirando do trabalhador a possibilidade de pensá-lo, criá-lo, controlá-lo. (QUEIROZ *apud* KUENZER, 1989, p. 29-30).

Taylor propunha o banimento do trabalho cerebral da oficina e sua centralização no departamento de planejamento. Para ele, no processo produtivo, existia um tipo de homem é necessário para planejar e outro tipo diferente, para executar o trabalho (TAYLOR, 1978, p. 49-50)

Cada vez mais os operários foram sendo afastados dos processos decisórios das empresas. Todas essas medidas foram aprofundando a separação entre trabalho intelectual e trabalho manual, o que possibilitou maior controle do trabalhador.

Para Saviani *apud* Queiroz a pedagogia tecnicista foi a sistematização dos princípios tayloristas em educação:

A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante o que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. (SAVIANI, 1986, p. 15 *apud* QUEIROZ, 2003).

Da crise do modelo fordista, nasce um novo modelo, fundamentado em fórmulas inovadoras no objetivo de superar as falhas do taylorismo/fordismo. Este modelo, chamado de toyotismo, elabora um discurso voltado para a valorização do trabalho em equipe, da qualidade no e do trabalho, da multifuncionalidade, da flexibilização e da qualificação do trabalhador. Oculta, porém, a exploração, a intensificação e a precarização do trabalho, inerentes à busca desenfreada do lucro pelo sistema de metabolismo social do capital, que, por não ter limites, configura-se como ontologicamente incontrolável (MESZÁROS, 2002).

A crise do modelo fordista exigiu que o capital viesse a estabelecer mutações em sua estrutura. Por ser incontrolável, o capital elabora sempre uma saída para sua crise. Utilizando-se da experiência do fordismo, cria um novo modelo de produção que tem como objetivo solucionar os problemas que teriam levado o modelo anterior a uma crise estrutural. Tem início, então, um processo de reorganização, que teve como principal resultado a emergência do neoliberalismo, com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a falência do setor público estatal. Posterior a isso ocorre um intenso processo de

reestruturação da produção e do trabalho, que deu origem ao modelo flexível de produção. Tudo isso no intuito de recuperar o ciclo reprodutivo do capital (ANTUNES, 2002).

O operário tido não só como apêndice da máquina, mas também como ser pensante, consciente e integrado ao processo produtivo cria as bases de um novo modelo de produção, o toyotismo. Se antes se procurava manter o operário longe das decisões organizacionais relacionadas à produção, no toyotismo há uma inversão de valores, com a valorização do operário participativo, integrado ao processo produtivo.

A preocupação fundamental do toyotismo é com o controle do *elemento subjetivo* no processo de produção capitalista, isto é, com a “captura” da subjetividade do trabalho pela produção do capital e com a “manipulação” do consentimento do trabalho através de um conjunto amplo de inovações organizacionais, institucionais e relacionais no complexo de produção de mercadorias. É a partir de tais mutações orgânicas da produção capitalista na era da globalização que podemos compreender a constituição de um *complexo ideológico* que irá determinar as políticas de formação profissional.

3.2- A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

No Brasil – diferentemente da Europa – até mesmo a formação profissional das elites foi um fenômeno tardio. Somente a partir da década de 20 e início da década 30 foi instituído o ensino universitário no país, com a criação das universidades de São Paulo, do Rio de Janeiro e de Minas Gerais. O acesso a essas escolas ficava restrito às classes economicamente favorecidas, que almejavam os títulos de doutores e bacharéis. Para a grande massa dos trabalhadores, a educação permaneceu restrita a decisões de caráter assistencialista, ou circunstanciais, uma vez que não havia qualquer política educacional definida.

País de economia baseada na monocultura, mantida pela exportação de produtos agrícolas para as metrópoles, o Brasil tinha um sistema de produção inicialmente dependente de mão-de-obra escrava e, posteriormente, dos colonos imigrantes, circunstâncias que dispensavam qualificação profissional.

A maneira discricionária com que foi tratada a questão da educação profissional no país encontra-se muito bem documentada no Parecer n.º 16/99 do Conselho Nacional de Educação (CNE). O documento do CNE refere-se a um conjunto de medidas governamentais para o ensino profissional, enfatizando justamente o caráter assistencial das políticas para essa modalidade de ensino, cujos propósitos, explicitados nos textos das leis de sua criação, eram

“amparar crianças órfãs e abandonadas”, a “diminuição da criminalidade e da vagabundagem”, o favorecimento dos “órfãos e desvalidos da sorte”.

O esforço público no sentido de preparar operários para o exercício profissional só se torna efetivo no período de 1906 a 1910. É quando o ensino profissional passa a ser uma atribuição do Ministério de Indústria e Comércio, consolidando-se uma política de incentivo ao desenvolvimento do ensino industrial, comercial e agrícola.

Na década de 20, uma série de debates sobre a expansão do ensino profissional, promovida pela Câmara dos Deputados, daria uma nova tônica à questão ao propor a extensão do ensino profissional a ricos e pobres, e não apenas aos “desafortunados”.

Foi, contudo, somente na Constituição de 1937 que se tratou pela primeira vez das escolas vocacionais e pré-vocacionais como dever de Estado, que deveria ser cumprido com a [...] “colaboração das indústrias e dos sindicatos econômicos (classes produtoras), aos quais caberia “criar na esfera de sua especialidade escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários e associados”(BRASIL, 1937).

A década de 30 pode, realmente, ser tomada como um marco referencial na história da política da educação nacional. Nessa época, iniciava-se o processo de industrialização do país. Com a queda da bolsa de Nova Iorque e a conseqüente crise do café, era necessário o esforço de produzir mais bens de consumo, que eram até então importados. Essa fase, denominada substituição das importações, levou à criação de um maior número de escolas superiores para a formação dos recursos humanos necessários às novas exigências do processo produtivo.

A determinação constitucional de encarar o ensino vocacional e pré-vocacional como dever de Estado (cumprido por empresas e sindicatos) teria favorecido a criação das Leis Orgânicas da Educação Nacional: do Ensino Secundário (1942), do Ensino Comercial (1943); do Ensino Primário, Normal e Agrícola (1946). Paralelamente, foram criados o Senai (1942) e o Senac (1946), visando à formação de profissionais para a indústria e o comércio.

Embora tenham representado um esforço de sistematização da política educacional brasileira, os textos das Leis Orgânicas da Educação Nacional mantêm o caráter dualista da educação ao afirmar como objetivo do Ensino Secundário e Normal: [...] “formar as elites condutoras do país”, cabendo ao Ensino Profissional oferecer “formação adequada aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados, aqueles que necessitam ingressar precocemente na força de trabalho”.

Nesse contexto, a linha de ação de instituições como Senac e Senai baseou-se, durante muito tempo, no treinamento das técnicas para preenchimento de postos de trabalho bem

definidos, com ênfase na preparação para o fazer, sem preocupação especial com o questionar, propor, criar, avaliar.

Mesmo assim, as décadas de 30 e 40 se referem a um período representativo para o desenvolvimento da educação nacional: é quando ela ganha organicidade e oferece condições de expansão de sua oferta. As medidas desse período, contudo, não implicaram uma ruptura com a antiga forma dualista de conceber a educação, mantendo o caráter assistencialista da educação profissional.

Segundo Bonamino, foi somente a partir do fim do Estado Novo, em 1945, com a entrada das massas no cenário político, que se tornou possível a quebra dessa estrutura dual. Uma série de leis, decretos e portarias, de 1950 até 1960, constituiu, na perspectiva da autora, um avanço na tentativa de unificação desses dois segmentos do sistema educacional. Essa unificação, entretanto, só se concretizaria no início dos anos 60, com [...] “a flexibilização e equiparação legal entre os diferentes ramos do ensino profissional, e entre este e o ensino secundário, para fins de ingresso nos cursos superiores, embora, na prática, continuassem a existir dois tipos de ensino com públicos diferenciados” (BONAMINO, 2004).

Das análises de Bonamino, pode-se deduzir que a mais estreita relação entre educação e trabalho é experimentada, no sistema educacional brasileiro, justamente a partir da política instituída no período pós-64. Isso teria acontecido porque ao adotar um modelo de desenvolvimento baseado na associação com o capital internacional o país, a essa época, [...] “embora possuísse um sistema industrial diversificado, equiparável às economias centrais, ainda apresentava certa ineficiência na utilização dos recursos disponíveis e enfrentava obstáculos para a adoção de inovações tecnológicas” (Ibidem).

Por essa razão, difundiu-se, no país, a necessidade de vincular a educação aos planejamentos econômicos globais, como forma de contribuir para o seu desenvolvimento econômico. E, para atingir essa meta, seria necessário adequar a educação às necessidades de qualificação de mão-de-obra demandada pelo mercado de trabalho. Nesse contexto, foram realizadas a Reforma do Ensino Superior (LEI N.º 5.540/68) e, posteriormente, a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus (LEI N.º 5.692/71).

As Leis n.ºs 5.540/68 e 5.692/71, promulgadas num cenário marcado por pressões das camadas médias por educação, representariam uma estratégia governamental no sentido de conter a forte demanda por ensino superior. Nesse sentido, a Lei n.º 5.692/71, em nome da necessidade de formação de técnicos de nível médio, atribui ao ensino de 2º grau um caráter de profissionalização compulsória.

Contudo, o objetivo de profissionalização universal e compulsória atribuído ao ensino de 2º grau não apenas deixou de atender aos propósitos estratégicos da Lei nº 5692/71 como também acentuou a crise de identidade característica desse nível de ensino. As resistências à medida foram generalizadas. Houve resistência por parte dos alunos, por não aceitarem de bom grado o acréscimo de disciplinas profissionalizantes em detrimento de outras que, segundo supunham, fossem necessitar no exame vestibular; resistiram os proprietários de escolas privadas, pelo acréscimo de custos que isso representava; e os empresários mostraram-se avessos a receber estagiários em nome da preservação da rotina de produção. Já os professores, especialmente das escolas técnicas federais, temiam pela desvalorização do ensino técnico que ofereciam, em função de outras ofertas descomprometidas com a qualidade que sempre caracterizou essas escolas (CUNHA, 2000).

Essas circunstâncias teriam contribuído para a desorganização das escolas públicas de 2º grau, tornando seus currículos um amontoado de disciplinas sem unidade. Desse modo, o ensino de 2º grau já não garantia uma base sólida de conhecimentos gerais, o que, além de comprometer o tão criticado caráter propedêutico desse nível de ensino, não lhe outorgava o status de nível adequado à profissionalização.

O fracasso da profissionalização universal e compulsória do ensino de 2º grau culminou com a promulgação, em 1982, da Lei nº 7.044, que extinguiu a obrigatoriedade da habilitação profissional nesse nível de ensino.

Convém ainda salientar que as reformas educacionais dos anos 70 tiveram inspiração na teoria do capital humano, que creditava à educação o poder quase mágico de favorecer o desenvolvimento das nações e ascensão social dos indivíduos. Essa teoria, surgida nos Estados Unidos e Inglaterra, nos anos 60, e no Brasil, nos anos 70, foi estruturada no âmbito das teorias do desenvolvimento ou ideologia desenvolvimentista do pós-guerra, como parte da estratégia de hegemonia americana. Sistemáticamente criticada por educadores e economistas, a teoria do capital humano influenciou a própria prática educativa. Esta, à guisa de obter resultados mais imediatistas, passou a pautar-se por uma pedagogia fundamentada nos princípios da racionalidade e da eficiência que regem a lógica do mercado, dando ao trabalho escolar um caráter acentuadamente tecnicista, que se materializava em propostas fechadas, restritas a uma aprendizagem para o saber fazer.

Estimulados pelos ares dos movimentos que engendraram a abertura política, os anos 80 foram marcados por um conjunto de medidas educacionais, não estruturais, mas levadas a termo em experiências localizadas em diferentes regiões do país. Aglutinadas em torno da defesa do ensino público de boa qualidade e da democratização da educação, essas

experiências voltavam-se para a educação de crianças e jovens das camadas populares, com ênfase na participação dos próprios interessados e das direções das escolas.

Paralelamente à onda de democratização da educação, que se alastrava pelo Terceiro Mundo, a partir do início da década de 80, dava-se o acirramento de uma crise mundial e de seus impactos sobre o conteúdo, a divisão, a quantidade do trabalho e a qualificação do trabalhador.

Esse estado de crise se manifestaria na coexistência de uma economia ainda assentada na perspectiva do fordismo – com a preponderância das grandes fábricas, tecnologia pesada de base fixa, decomposição das tarefas, ênfase na gerência do trabalho, treinamento para o posto, ganhos de produtividade e estabilidade no emprego – e a internacionalização produtiva e financeira da economia capitalista, que se desenvolveu concomitantemente a uma radical revolução tecnológica.

A reorganização econômica-política internacional, associada ao uso intensivo de alta tecnologia nas empresas, demandou uma elevada qualificação dos trabalhadores estáveis, de quem se passou a exigir alto grau de abstração, a capacidade de resolver problemas e de trabalhar em equipe.

O fato de o capital depender de trabalhadores com essas competências justifica-se em função das novas características do processo produtivo. Altamente informatizados e conectados por sistemas integrados, os processos de produção, em geral, passam a ser projetados com modelos de representação do real, e não com o real. Essa nova situação exige dos trabalhadores a capacidade de leitura de códigos e lógicas complexas, a capacidade de análise para gerir a variabilidade e os imprevistos, além do desenvolvimento da competência para o trabalho em equipe, uma vez que os problemas, devido à conectividade que caracteriza os processos de trabalho, já não atingem apenas um setor, mas todo o conjunto.

Esse processo, embora se dê em grau e velocidade diferenciados, é uma tendência do sistema sócio político-econômico, criando um cenário extremamente fértil para se pensar em reformas educacionais. E elas não se fizeram esperar.

3.3- A REFORMA DO ENSINO NOS ANOS 90

Na tentativa de dar conta das mudanças nas últimas décadas, vários são os ajustes educacionais realizados em escala mundial. Em que pesem as diferenças nacionais, as tentativas buscadas têm em comum a afirmação de uma escolaridade básica mais prolongada

e a proposta de uma educação profissional mais abrangente e, portanto, para além do adestramento nas técnicas de trabalho. Uma outra tendência generalizada nas políticas de educação profissional refere-se à opção por uma organização curricular com foco no desenvolvimento de competências profissionais.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional confirma essas tendências, na medida em que afirma o propósito de estender ao poder público a obrigatoriedade de oferta de ensino médio como direito de cidadania. E nos seus artigos 39 a 42 concebe a educação profissional como [...] “integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia”, de modo a conduzir “ao permanente desenvolvimento para a vida produtiva”. Também no quesito organização curricular, a atual legislação confirma os parâmetros que passam a orientar as ofertas educacionais na nova ordem da economia mundial.

Considerando o contexto político de elaboração da Lei nº 9.394/96, não se pode deixar de pontuar que o início de sua gestação, nos anos 80, coincide com uma avassaladora ascensão do neoliberalismo, promovida, em parte, pelo desmantelamento da quase totalidade dos regimes socialistas e, por outra, pelo desmonte do estado de bem-estar social. Era então considerada como imperativa a necessidade de reformas institucionais baseadas em políticas de menor regulamentação do mercado e, conseqüentemente, de redução das obrigações estatais, para melhor alinhamento ao processo de globalização. O campo da educação não ficou indiferente ao confronto entre o público e o privado, ganhando adeptos de todos os matizes ideológicos em defesa de uma abertura no que tange ao papel do Estado, tido mesmo, entre muitos, como vilão, em face da precariedade de resultados de nosso sistema educacional.

Para melhor entendimento dessa questão não se pode negligenciar o fato de que as reformas educacionais nos países periféricos, da América Latina e Caribe, foram realizadas sob orientação de organismos internacionais interessados nos rumos da economia desses países. No caso brasileiro, sob recomendação do Banco Mundial o poder público deve priorizar investimentos no ensino fundamental, o que poderá ser complementado por qualificação profissional de curta duração e baixo custo. No que concerne às ações de educação profissional, considerada processo prolongado e caro, a recomendação é de que sejam repassadas, progressivamente, para a esfera privada (KUENZER, 1999).

Nos termos dessa legislação ficou evidenciada essa tendência. As disposições legais atribuem às agências de educação profissional autonomia para organizar os currículos de suas ofertas de cursos técnicos, desde que tomem como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais, considerando seus respectivos projetos pedagógicos e as peculiaridades regionais.

Ao poder público ficou reservada a avaliação da qualidade de resultados, o que refletiu, no âmbito educacional, a máxima do Estado mínimo que caracteriza o pensamento liberal.

Paralelamente, o fascínio pela possibilidade de melhor qualificação do trabalho e do trabalhador, embutida no conjunto das transformações econômicas e tecnológicas da contemporaneidade, favoreceu a revitalização da perspectiva economicista de educação. Sob a constante afirmação de que vivemos hoje uma sociedade do conhecimento, reafirma-se, mais uma vez, o papel redentor da educação, numa versão atualizada da teoria do capital humano. Numa primeira leitura da referida legislação da educação nacional, a proposição de que os currículos deveriam pautar-se pelos perfis profissionais de conclusão, favorecendo a delimitação mais clara de itinerários profissionais, pareceu acenar para a superação da dualidade até então característica da educação no país.

No entanto, existem interpretações menos otimistas referentes à questão antes mencionada. Na percepção de Acácia Kuenzer, por exemplo, os instrumentos legais que regulamentavam a educação nacional, ao tratarem em separado os ensino propedêutico e o ensino profissional, instituíram dois sistemas paralelos de educação no país. Desse modo, diz a autora:

[...] restabeleceu-se as duas trajetórias sem equivalência, negando-se a construção da integração entre educação geral e educação para o trabalho, que vinha historicamente se processando nas instituições responsáveis pela educação profissional, certamente mais orgânica à nova realidade da vida social e produtiva. (KUENZER, 1999, p. 22).

A reforma da educação processada no Brasil a partir da Lei nº 9.394/96 por meio dos dispositivos regulamentadores (Decreto nº 2.208/97, Parecer nº 16/99 e Resolução nº 04/99, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação) determina que são dois os níveis da educação nacional: a Educação Básica, que corresponde às oito séries do Ensino Fundamental mais as três séries do Ensino Médio, e a Educação Superior.

No que diz respeito à Educação Profissional, tratada em capítulo especial, no corpo da Lei, são três os níveis de ensino: o Básico, o Técnico e o Tecnológico.

Os objetivos desses três níveis ficaram assim definidos: o nível básico destina-se à qualificação, à requalificação e à reprofissionalização de trabalhadores, independentemente de escolaridade prévia. A escolaridade prévia necessária à preparação e ao desenvolvimento de competências referentes a algumas ocupações de nível básico será determinada pelas agências educacionais, nos planos de curso das respectivas áreas, observadas as exigências requeridas pelo mercado de trabalho.

O nível técnico destina-se a proporcionar habilitação profissional de Técnico de Nível Médio a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, podendo ser oferecido de forma concomitante ou seqüencial a este. Abrange, também, as respectivas especializações e qualificações técnicas.

O nível tecnológico corresponde a cursos de nível superior, destinados à formação essencialmente vinculada à aplicação técnico-científica do conhecimento. Sua especificidade consiste no caráter acentuadamente técnico da formação oferecida, distinguindo-se do bacharelado, que possui caráter mais acadêmico.

Além desses três níveis, a Educação Profissional compreende ainda os chamados cursos complementares: de especialização, aperfeiçoamento, atualização.

Para melhor compreensão do espírito da lei, remetemo-nos à análise da professora Marise Ramos, para quem a reforma da Educação Profissional [...] “assenta-se sobre três lógicas fundamentais: a articulação da educação profissional com a educação básica; formação realizada por áreas profissionais mais amplas, transcendendo a estrita especialização; flexibilização da oferta de cursos e dos itinerários de formação profissional” (RAMOS, 2001).

A organização curricular da educação profissional tem como princípio orientador a formação baseada em competência, entendida, conforme os dispositivos que a regulamentam, como: [...] “capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho” (Ibidem).

Nos termos da legislação vigente, a estruturação curricular, além de flexível, marcada pela prática pedagógica interdisciplinar e contextualizada, supõe que [...] “a identidade dos cursos, antes conferida por matérias predefinidas, agora pauta-se pelos perfis profissionais de conclusão, delineados em conformidade com as tendências econômico-tecnológicas do contexto produtivo” (Ibidem).

O foco da estrutura curricular no desenvolvimento de competências, conforme proposto, cria perspectivas favoráveis à superação de uma pedagogia centrada na transmissão de conteúdos, quase sempre dissociados da prática concreta de sujeitos que vivem uma sociedade complexa e altamente dinâmica. Esse novo enfoque é também estimulante por exigir dos profissionais de educação uma nova postura – um maior envolvimento da comunidade escolar, e desta com os demais atores da educação profissional; a troca de saberes, assim como a permanente atenção às tendências do mundo do trabalho. Impõe, ainda,

a necessidade de apropriação de metodologias que favoreçam a aprendizagem significativa, tanto sob a ótica do trabalho quanto da própria vida.

Por outro lado, não se pode deixar de observar que a idéia de currículos baseados em competências, se não devidamente apropriada, poderá levar a um pragmatismo estreito, regulado exclusivamente pela lógica de mercado. Isso resultaria em fragmentação do processo educativo e na volta a um tecnicismo já suficientemente condenado por não assegurar uma formação abrangente, com vistas não apenas ao saber fazer, mas ao saber ser, conforme proposto nos textos da atual legislação.

Para efeito de entender os mecanismos de implementação do modelo curricular proposto, é importante destacar a recomendação de que os cursos sejam organizados em módulos, que poderão ter terminalidade para efeito de qualificação profissional técnica, dando direito, neste caso, a certificado de qualificação profissional. Nos casos de módulos sem terminalidade, deverão ser emitidas declarações de estudos.

Os módulos poderão ser cursados em diferentes instituições credenciadas, desde que o prazo entre a conclusão do primeiro e do último módulos não ultrapasse cinco anos. Para atendimento a esse dispositivo legal, todo conhecimento, mediante avaliação, pode ser aproveitado, inclusive aqueles adquiridos no trabalho, o que estabelece a prática do aproveitamento de estudos, que não deve ultrapassar o prazo de cinco anos intermódulos.

Quanto à certificação, a lei estabelece que deverá ser oferecida mediante avaliação de competências, sob as seguintes chancelas: Declaração de Estudos para aqueles que concluírem módulos sem terminalidade; Certificado de Qualificação Básica, para o nível básico da Educação Profissional; Certificado de Qualificação Profissional Técnica para quem concluir módulos com terminalidade ou os correspondentes aos de auxiliares técnicos existentes no mercado; Diploma de Técnico, para aqueles que tenham concluído o nível médio de ensino.

No que diz respeito aos valores, o Parecer nº 16/99 do CNE afirma a Educação Profissional como uma prática centrada nos princípios da igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, da liberdade de aprender e ensinar, da valorização dos profissionais de educação e dos demais princípios consagrados pelo artigo 3º da LDB para a educação em geral. Mas, considerando as especificidades e a identidade da educação profissional, o mesmo parecer destaca também os valores estéticos, políticos e éticos como norteadores desse tipo de educação. Ressalta, entretanto, que esses valores só se farão concretizar mediante uma pedagogia centrada na atividade do aluno, na sua aprendizagem para um fazer com arte – o fazer bem feito – o que supõe o desenvolvimento de criatividade,

iniciativa, liberdade de expressão; na elaboração de currículos e adoção de práticas didáticas que possam assegurar a todos a constituição de competências laborais relevantes para o exercício da subsistência com dignidade, auto-respeito e reconhecimento social como seres produtivos; no reconhecimento e na valorização do *ethos* de cada profissão, baseados na solidariedade e na responsabilidade, para o exercício da vida produtiva e da cidadania.

As bases filosóficas que orientam a implementação da educação profissional, conforme formuladas no Parecer nº 16/99 do Conselho Nacional de Educação, não são conflitantes com os princípios constantes no documento “Bases para a Revisão das Ações de Formação Profissional”, de 1994, conforme está explicitado na introdução desse documento.

Os aspectos inovadores a serem considerados, na referida legislação da educação nacional, dizem respeito, fundamentalmente, às bases propostas para a organização curricular, em especial dos cursos de nível técnico, em que, inclusive, se torna concreta a lógica inerente à reforma propugnada pelos organismos oficiais.

Torna-se também necessário que as unidades do Sistema S, nos seus projetos pedagógicos, definam procedimentos visando tornar efetiva a prática de aproveitamento de estudos, conforme prevê a atual legislação.

Outro aspecto relevante do processo de adaptação institucional aos preceitos legais é a implantação de processo de avaliação baseado em critérios que dêem conta de julgar competências profissionais, seja para efeito de certificação de conclusão de cursos e/ou módulos, seja para creditar conhecimentos, habilidades e/ou valores adquiridos fora de ambientes formais de aprendizagem.

3.4-O PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Em abril de 2007, o governo federal lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, reunindo no referido plano um conjunto de 27 ações. Anunciado como ações, capazes de contribuir em médio prazo para a reversão dos indicadores pouco animadores da educação nacional, o PDE se apresenta como um enorme guarda-chuva para um conjunto de ações pré-existentes no Ministério e algumas ações novas ou remodeladas.

Dentre as ações anunciadas pelo PDE está a expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da

União. De acordo com o PDE, serão construídas, até 2010, 214 novas unidades federais, ou seja, uma ampliação de 150% do parque federal de educação profissional e tecnológica.

Diante dessa expansão, a proposição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, como modelos de reorganização das instituições federais de educação profissional e tecnológica para uma atuação integrada e referenciada regionalmente, evidencia os desejáveis enlaces entre educação sistêmica, desenvolvimento e territorialidade.

De acordo com o PDE :

A missão institucional dos IFET deve, no que respeita à relação entre educação e trabalho, orientar-se pelos seguintes objetivos: ofertar educação profissional e tecnológica, como processo educativo e investigativo, em todos os seus níveis e modalidades, sobretudo de nível médio; orientar a oferta de cursos em sintonia com a consolidação e o fortalecimento dos arranjos produtivos locais; estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo e o cooperativismo, apoiando processos educativos que levem à geração de trabalho e renda, especialmente a partir de processos de autogestão.

Quanto à relação entre educação e ciência, o IFET deve constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, voltado à investigação empírica; qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas escolas públicas; oferecer programas especiais de formação pedagógica inicial e continuada, com vistas à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de física, química, biologia e matemática, de acordo com as demandas de âmbito local e regional, e oferecer programas de extensão, dando prioridade à divulgação científica.

Trata-se de um arranjo educacional que articula, em uma experiência institucional inovadora, todos os princípios que informaram a formulação do PDE. Esse arranjo pode abrir excelentes perspectivas para o ensino médio, hoje em crise aguda. A combinação virtuosa do ensino de ciências naturais, humanidades (inclusive filosofia e sociologia) e educação profissional e tecnológica – o que deve contemplar o estudo das formas de organização da produção – pode repor, em novas bases, o debate sobre a politécnica, no horizonte da superação da oposição entre o propedêutico e o profissionalizante.

Sem prejuízo do indispensável apoio da União à reestruturação das redes estaduais, os IFET podem colaborar para recompor a espinha dorsal do ensino médio público: no aspecto propedêutico, o modelo acadêmico deve romper com o saber de cor – tão próprio ao ensino médio –, que nada mais é do que “conservar o que se entregou à memória para guardar”; no aspecto profissionalizante, deve romper com o ensino mecanicista e objetivante, que estreita, ao invés de alargar, os horizontes do educando, tomado como peça de engrenagem de um sistema produtivo obsoleto, que ainda não incorporou a ciência como fator de produção.

Visão sistêmica da educação, território e desenvolvimento se fundem nos IFET de maneira plena. Uma rede com 354 unidades não pode manter as características do período anterior. A maturidade da rede federal de educação profissional e tecnológica e a escala e a dispersão das unidades por todas as mesorregiões do País exigem um novo modelo de atuação, que envolva o desenvolvimento de um arrojado projeto político-pedagógico, verticalidade da oferta de educação profissional e tecnológica, articulação com o ensino regular, aumento da escolaridade do trabalhador, interação com o mundo do trabalho e as ciências e apoio à escola pública. Mais uma vez, níveis e modalidades educacionais em estreita conexão. (2007).

No plano legal, o PDE promove muitas mudanças na educação profissional e tecnológica. A educação no ambiente de trabalho, com ou sem vínculo empregatício, ganhará força com a nova regulamentação da aprendizagem e a nova lei do estágio. O ato educativo foi valorizado em detrimento da precarização do trabalho formal. Tanto quanto possível, temos de incorporar as unidades produtivas aos arranjos educativos locais.

O estágio, como ato educativo supervisionado desenvolvido no ambiente de trabalho, deve fazer parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do estagiário. O estágio deve ainda visar ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional ou à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento para a vida cidadã e para o trabalho em geral.

Em oposição ao Decreto nº 2.208, de 14 de abril de 1997, que desarticulou importantes experiências de integração do ensino regular à educação profissional, o Decreto nº 5.154, de 23 de julho 2004, retomou a perspectiva da integração. O PDE propõe sua consolidação jurídica na LDB, que passará a vigorar acrescida de uma seção especificamente dedicada à articulação entre a educação profissional e o ensino médio, denominada “Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio”. A educação profissional integrada em especial ao ensino médio é a que apresenta melhores resultados pedagógicos ao promover o reforço mútuo dos conteúdos curriculares, inclusive na modalidade a distância.

No plano da regulação, os cursos superiores de tecnologia, importante fronteira de expansão da educação superior, ganharam um catálogo nacional que, nos moldes da experiência internacional, assumiu um papel decisivo na ordenação da oferta de cursos, medida em que criou um padrão de referência para os estudantes que buscam formação profissional e para o mundo do trabalho – o que permite a avaliação desses cursos pelo Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES).

A partir do catálogo, ajustam-se as expectativas quanto à formação profissional e se projeta a expansão da educação superior tecnológica no próximo período, essencial ao desenvolvimento do País. Está sendo preparado dentro desse processo, a elaboração de um catálogo de cursos técnicos de nível médio que permitirá ao estudante, já a partir desse nível, vislumbrar itinerários formativos.

A educação de jovens e adultos integrada à educação profissional também ganhou destaque no PDE:

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) orienta os sistemas estaduais e o sistema federal a oferecer educação profissional integrada ao

ensino médio na modalidade educação de jovens e adultos, enquanto o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (PROJOVEM) orienta os sistemas municipais nessa mesma direção quanto às séries finais do ensino fundamental.”

“O bom resultado desses programas anima a proposta de, também nesse aspecto, incorporar a educação de jovens e adultos profissionalizante ao texto da LDB, nos seguintes termos: “A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional. (2007).

3.5- A INTERFACE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL / EDUCAÇÃO ESPECIAL: O PROJETO TEC NEP DO MEC

Em meados de 1999, a SEESP, através de sua Coordenação Geral de Desenvolvimento da Educação Especial, iniciou um processo de identificação na Rede Federal de Educação de instituições profissionalizantes que já desenvolviam, de alguma forma, educação profissional para pessoas com necessidades especiais. Para tanto, foram implementadas algumas ações tais como: reuniões de trabalho envolvendo as escolas da Rede, Secretarias de Estado da Educação, Secretarias Municipais de Educação e entidades representativas. Pelo levantamento, ficou constatado que no ensino agropecuário 153 alunos estavam matriculados, no ensino técnico, 17 alunos e nos Centros Federais de Educação Tecnológico, 97 alunos. A partir daí, iniciou-se um processo de consulta às instituições da Rede, para sistematizar esse atendimento e criar os Centros de Referência em educação profissional de pessoas com necessidades especiais.

Como resultado deste trabalho inicial, está sendo desenvolvido, desde junho de 2000, o Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais - TEC NEP, que é um programa de ação integrada da SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC e a Secretaria de Educação Especial - SEESP, ambas vinculadas ao Ministério da Educação, desenvolvendo políticas públicas sobre as ações que criem condições de acesso, permanência e saída com sucesso de alunos com necessidades educacionais especiais em cursos de formação inicial e continuada, técnico e tecnológico na Rede Federal de Educação Tecnológica, incluindo cursos que habilitem ou reabilitem esses alunos às atividades laborais, permitindo acesso ao mundo produtivo e a sua emancipação econômica.

Essas ações contam estrategicamente com a implantação de núcleos de apoio em todas as IFET's, denominados de Núcleo de Apoio aos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais - NAPNE, que já somam mais de 100 (cem) implantados na rede.

O Programa TEC NEP fundamenta-se na proposta teórica da educação inclusiva, ou seja, abrigar no ensino regular todos os alunos, quer sejam eles sem deficiência ou com deficiência, conceituando também neste último grupo os alunos com altas habilidades e os com condutas típicas.

O Programa TEC NEP desenvolveu-se a partir de um Grupo Gestor Central, com técnicos da SETEC e da SEESP. E, objetivando descentralizar a gestão do processo, foram definidos 05 (cinco) pólos, com gestores regionais¹¹. Além destes, foram definidos gestores estaduais na medida em que foram se desenvolvendo os eventos estaduais de implementação do referido Programa.

A orientação básica é ter sempre em vista uma conciliação dos interesses e potencialidades dos alunos com as demandas do mundo produtivo, na perspectiva de levar a um desempenho eficaz e produtivo como um dos mecanismos de inclusão social das pessoas com necessidades especiais. A igualdade de oportunidades educacionais no campo da preparação para o trabalho e da inserção produtiva no meio social constitui um direito de todos, cuja efetivação cada vez mais deixa de estar limitada apenas à esfera de ação dos agentes educacionais públicos e privados. Torná-la uma realidade está se configurando um desafio que se coloca igualmente para todos aqueles comprometidos com o desenvolvimento do País e com a justiça social, demandando uma articulação de esforços dos mais diferentes atores sociais: empresários, trabalhadores e organizações da sociedade civil, entre outros.

No mundo globalizado, esse desafio é ainda maior: demanda um esforço de enxergar – e se comprometer a avançar - além do horizonte da mera inserção competitiva de indivíduos, empresas e países, que pode até incrementar a qualidade do desenvolvimento, mas não assegura, por si só, a equidade. Demanda, a partir dessa nova ótica e desse compromisso, um esforço de dar ao desenvolvimento que se deseja para o País uma nova dimensão, que inclua, como manda a Constituição, a prevalência dos Direitos Humanos, mediante a não discriminação, a solidariedade, a ampliação de oportunidades para os segmentos hoje excluídos. É essa a base do conceito de Desenvolvimento Humano adotado pelas Nações Unidas: um país desenvolvido deve ser também um país de cidadãos.

O cenário atual das escolas brasileiras ainda apresenta pensamentos e práticas que não consideram plenamente a dignidade da pessoa humana. Hoje, para muitas pessoas, particularmente para as que apresentam necessidades educacionais especiais, a igualdade de

¹¹ 1. Gestor Norte: CEFET-PA; 2. Gestor Nordeste: CEFET-RN; 3. Gestor Centro-Oeste: CEFET-MT; 4.. Gestor Sudeste: CEFET-MG; e, 5. Gestor Sul: CEFET-SC.

oportunidades na educação profissional e no acesso ao trabalho, condição para que elas se tornem cidadãs, ainda não é uma realidade.

O primeiro passo para transformar essa situação é ampliar a nossa compreensão sobre a diversidade, e perceber que ela diz respeito a todos. O passo seguinte é efetivar, conjuntamente, ações que conduzam ao respeito e valorização das diferenças na educação e no acesso ao trabalho.

Hoje, a proposta que vem se consolidando em todo o mundo – em grande parte pela luta das pessoas com deficiência, associada ao papel relevante dos Direitos Humanos na segunda metade do século XX – aponta para a inclusão educacional e social dessas pessoas. A diversidade, cada vez mais, é considerada um bem que enriquece o indivíduo e a convivência humana.

O conceito que vem sendo adotado no campo da Educação é o de necessidades educacionais especiais, uma idéia mais ampla, que não enfatiza a deficiência e as limitações, mas a relação pedagógica e as potencialidades. Essas necessidades demandam uma resposta educativa adequada por parte dos sistemas de ensino – com a superação das barreiras físicas e didáticas e a formação de recursos humanos –, o que requer uma cooperação entre a Educação Especial¹² e todos os níveis e demais modalidades de ensino, para que se efetive uma educação de qualidade para todos.

Esse conceito tem um paralelo com a transição para o mundo do trabalho, na medida em que, a partir da Educação Profissional, e sempre com a colaboração da Educação Especial, devem ser fomentadas as adaptações necessárias nas condições e ambientes de trabalho, nos termos da Convenção n.º 159 da OIT.

Para atingir seus objetivos, o Programa TEC NEP deve propiciar a interação de diversos atores sociais que ainda atuam dissociados. A estreita colaboração entre a Educação Profissional e a Educação Especial se ramifica nas diferentes parcerias, envolvendo as instituições federais de educação tecnológica, as organizações representativas de segmentos das pessoas com deficiência, as organizações não-governamentais que atuam na educação especial, os empresários e o Sistema S (SENAC, SENAI, SENAT e SENAR). Cada um desses atores tem um papel a desempenhar nessa mudança, com base no pressuposto de que

¹² Modalidade que constitui o conjunto de conhecimentos, recursos humanos e técnicos, estratégias e materiais que atuam pedagogicamente no sistema educativo - ao longo de todos os níveis e modalidades de ensino - para que este responda de modo eficaz às necessidades educativas especiais que todo aluno pode apresentar no processo de ensino e aprendizagem. Fundamenta-se nos Direitos Humanos, porque implica a Igualdade de Oportunidades e a Não Discriminação, e orienta-se pelos objetivos maiores da Educação: a construção e ampliação do conhecimento humano, a formação para o exercício da cidadania e a preparação para o trabalho, na perspectiva de uma Educação de Qualidade para Todos, ao longo de toda a vida. (MEC, 1996).

compartilhar o conhecimento socialmente construído e inserir-se produtivamente na sociedade é um direito também das pessoas com necessidades especiais. É uma tarefa de todos.

O sentido da inclusão abrange conceitos como respeito mútuo, compreensão, apoio e autonomia; não é uma tendência, um processo ou um conjunto de procedimentos educacionais passageiros a serem implementados. Ao contrário, a inclusão é um valor social que, de forma desejável, e estrategicamente pensada, torna-se um desafio no sentido de incluir alunos com necessidades educacionais especiais na rede das instituições federais de educação tecnológica.

3.6- O CEFET CAMPOS E PROCESSO DE TRANSIÇÃO PARA INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE

O Centro Federal de Educação Tecnológica de Campos - CEFET Campos tem uma história de quase um século pautada pelo compromisso de construção e resgate da cidadania. Teve data firmada por decreto presidencial para sua fundação - 23 de setembro de 1909 e deu início às suas atividades em 18 de janeiro de 1910, como Escola de Aprendizes Artífices. Desde esta época já apresentava o caráter singular da profissionalização.

Percorrendo a mesma trajetória de tantas outras fundadas na mesma época passou a se denominar Escola Técnica Industrial e, com o intenso crescimento da indústria brasileira sofreu mais uma alteração em sua estrutura, começando a formar técnicos de nível médio a partir da segunda metade do século vinte. Em 1978, por força das necessidades impostas pela implantação de novas tecnologias na produção, três das Escolas Técnicas Federais foram transformadas em Centros Federais. A partir de 1998, o processo de transformação das Escolas Técnicas em Centros Federais se intensificou e aí se inclui a Escola de Campos. Em 1º de outubro de 2004, esses Centros Federais passaram a ser considerados centros universitários.

No segundo semestre de 1998, a Escola implantou o seu primeiro Curso Superior de Tecnologia em Processamento de Dados, posteriormente denominado Informática, e, a partir de seu reconhecimento pelo MEC, passou a ser denominado Curso Superior de Tecnologia em Desenvolvimento de Software. Estava assegurado à instituição o direito de atuar nos cursos superiores de tecnologias.

Implantaram-se assim, a partir de 2000, os cursos de Automação Industrial e Manutenção Industrial; em seguida o de Design Gráfico; Indústria de Petróleo e Gás, este último na UNED-Macaé, pela relação muito próxima e orgânica da formação com a Petrobrás; Telecomunicações; Sistemas Elétricos e Produção Agrícola.

Também pelo Decreto nº 3.462/2000 recebeu a permissão de implantar cursos de licenciaturas em áreas de conhecimento em que a tecnologia tivesse uma participação decisiva. Assim, em 2000, a instituição optou pela área de Ciências Naturais, com as licenciaturas em Biologia, Física e Química. No ano seguinte, em Matemática e Geografia.

Em 2003, o CEFET Campos começou a oferecer à comunidade cursos de Pós-Graduação lato sensu e em 2006 o curso de Pós-Graduação stricto sensu em Engenharia Ambiental. Se recentemente novas atribuições e responsabilidades lhe são conferidas, isto também acarreta a necessidade de maior rigor e vigor científico, revendo as ações já delineadas em seu Projeto Institucional, reunindo subsídios para avaliar o que foi realizado e redefinindo percursos, num ir-e-vir constante de construção junto à fração da sociedade brasileira com quem dialoga intra e extra-muros.

O Centro Federal de Educação Tecnológica de Campos fez opção por desenvolver seu trabalho pedagógico em sintonia com a sociedade, o que, sem sombra de dúvida, se coaduna com iniciativas que concorrem para o desenvolvimento local e regional. Sempre dialogando com a sociedade e sem jamais desprezar a sua principal vocação de instituição de formação profissional, hoje ela atua em níveis diferenciados de ensino: na formação inicial e continuada de trabalhadores, técnico, superior e Educação Básica, na pós-graduação e na extensão. Seu “que fazer” pedagógico se traduz por um convite permanente a refletir sobre uma Pedagogia da Inclusão e por estabelecer um diálogo com a realidade para, na medida em que compreende suas contradições, buscar a superação.

O PDE, lançado em abril de 2007 é um componente do Plano de Aceleração do Crescimento – PAC. A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET) dentro da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica se traduzem, neste momento histórico, como um dos pilares de ação do PDE.

Dentro desta iniciativa, o documento que a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC do Ministério da Educação apresenta tem como objetivo colocar em destaque aspectos conceituais dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia ou simplesmente Institutos Federais, bem como os princípios norteadores que estarão subsidiando a sua implantação e implementação por todo o país. Preservado o dinamismo que esse instrumento encerra, o documento será contributivo ainda para a elaboração do Plano de Desenvolvimento Integrado de cada Instituto Federal e outros documentos desta nova institucionalidade.

A implantação dos Institutos Federais, desde os primeiros registros e debates, sempre esteve relacionada ao conjunto de políticas para a educação profissional e tecnológica em

curso. Isto significa que, para trilhar o caminho que leva a estas instituições, passamos necessariamente pela expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica; pelas medidas que, em cooperação com estados e municípios, visam à ampliação da oferta de cursos técnicos (sobretudo na forma de Ensino Médio Integrado), inclusive utilizando a forma de Educação a Distância - EAD; pela política de apoio à elevação da titulação dos profissionais das instituições da rede federal com a formação de mais mestres e doutores e pela defesa de que os processos de formação para o trabalho estejam visceralmente ligados à elevação de escolaridade, onde se inclui o Programa da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA.

O CEFET Campos dentro dessa perspectiva, se tornará Instituto Federal Fluminense, com a proposta do MEC de defesa da Educação Profissional e Tecnológica como uma Política Pública, estando comprometida com o todo social e se articulando a outras políticas (de geração de trabalho e renda, de desenvolvimento setorial, ambiental, social, educacional, entre outras). Essa posição tem sido duramente criticada pelos sindicatos dos professores e técnicos administrativos que alegam que o PDE, como parte do PAC, tem o objetivo claro de cumprir com os compromissos junto aos órgãos financeiros internacionais que comandam os negócios do mundo, OMC, FMI entre outros. O MEC coloca o PDE como política pública e as entidades sindicais dizem que com o PDE o governo situa a educação dentro da globalização da economia, trata a educação como mercadoria.

Não se têm a intenção nesse trabalho de participar desse debate que está posto. Apenas registrar as modificações que ocorreram no período de sua realização.

4- A PESQUISA: A experiência do CEFET Campos

Esta pesquisa originou-se do desdobramento da atuação da autora como assistente social do Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Educativas Especiais do CEFET Campos .

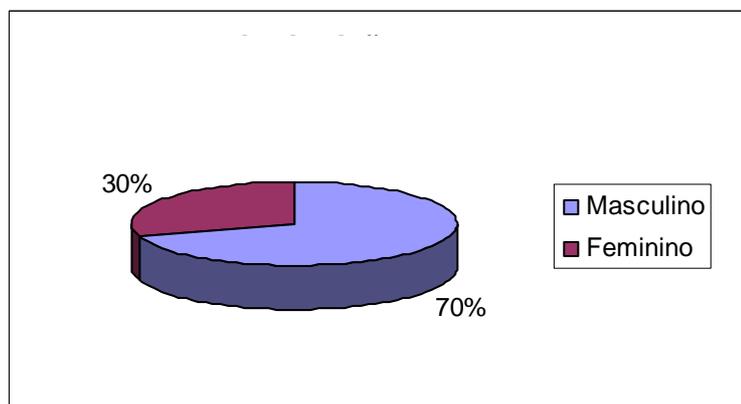
Embora o programa atenda diversos tipos de deficiência, como auditiva, espaço visual, paralisia cerebral e também portadores de altas habilidades, optou-se por fazer um recorte, para este estudo de dez alunos egressos, deficientes visuais. Isto porque, o apoio ao deficiente visual é o que mais se desenvolveu, por ter sido o marco inicial e maior número de alunos atendidos.

As preocupações presentes na origem deste estudo surgiram em decorrência da necessidade de pensar a relação entre trabalho, educação, adaptação e pessoa com deficiência visual, partindo-se do pressuposto que a participação social ocorre, em nossa época, predominantemente e contraditoriamente pelo trabalho e que a deficiência visual por si só não exclui (ou não deveria excluir) os indivíduos das oportunidades disponíveis nas diferentes instâncias sociais.

Foram entrevistados para esta pesquisa 10 alunos, egressos dos cursos técnicos do CEFET Campos, sendo 3 do sexo feminino e 7 do masculino. A faixa etária dos entrevistados variou de 24 a 42 anos. Considerando que apenas 1 cursou no noturno e os demais no diurno, a faixa etária ficou acima da média dos demais alunos do diurno que é de 16 anos, na série inicial.

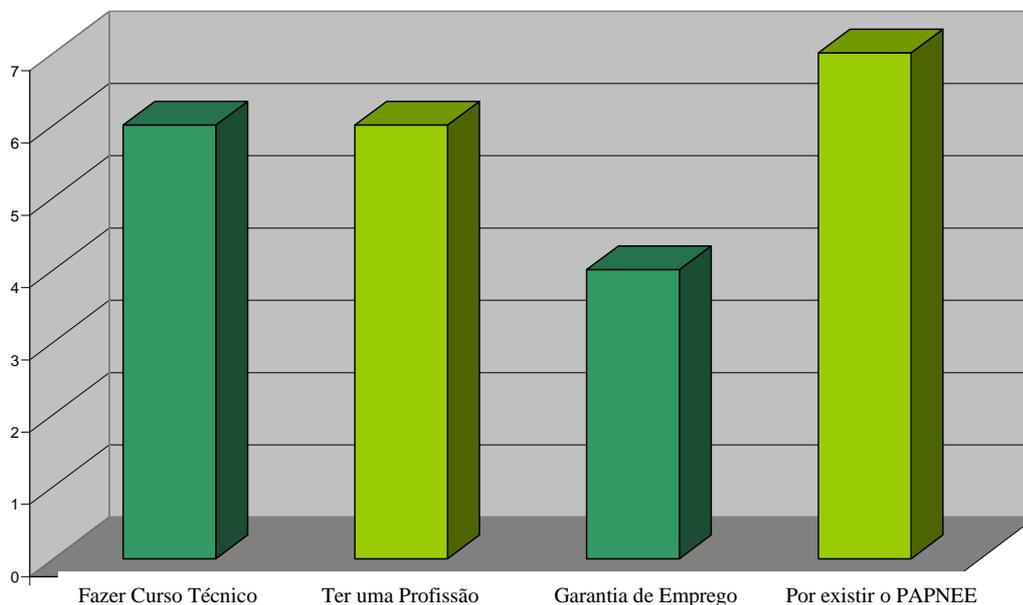
GRÁFICO 1

Distribuição dos entrevistados por sexo



Fonte: Elaborado pela Autora.

GRÁFICO 2
Critérios orientadores da opção pelo CEFET



Fonte: Elaborado pela Autora.

Quando questionados sobre o motivo que os levou a buscar o CEFET, seis responderam que queriam fazer um curso técnico para ter uma profissão, um disse que havia sido aprovado em concurso público e precisava ter mais conhecimento sobre os programas de informática para deficientes visuais e os outros três falaram que queriam conseguir um emprego e que [...] “todo mundo diz que quem faz curso no CEFET, tem emprego garantido” (ENTREVISTA A). Ainda, a respeito da motivação em procurar a referida instituição, sete afirmaram que o fato de existir um núcleo para atendimento para pessoas com necessidades educacionais especiais foi decisivo. “É muito bom saber que tem um lugar que se interessa pelas nossas necessidades” (Entrevista A).

Uma importante via de inclusão é a formação de professores sensibilizados e capacitados para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais e atentos para a construção de uma escola inclusiva, como afirma Caiado:

A formação do professor deve considerar a heterogeneidade humana e, dentre ela, as particularidades referentes ao ensino da pessoa deficiente. [...] A diversidade que há entre as crianças tem raízes históricas, culturais, sociais e biológicas. Não há por que negar nenhuma dimensão real. O professor precisa conhecer as raízes da diversidade humana e, assim, aprender a desenvolver e criar uma práxis pedagógica que impulse o desenvolvimento de todos. (CAIADO, 2003, p. 133-134).

O fortalecimento da inclusão da pessoa com deficiência na escola regular, assinalada pela Declaração de Salamanca em 1994, reafirma que o movimento pedagógico, além das características democráticas, deve ser pluralista, devendo garantir o acesso e a permanência desse aluno nos diversos níveis de ensino e respeitando fundamentalmente sua identidade social, ressaltando que as diferenças são normais e a escola deverá considerar essas múltiplas diferenças, promovendo as adaptações e estratégias necessárias, que atendam as necessidades de aprendizagem de cada pessoa. Ou seja, a escola deve ser plural e formar o cidadão, independente de suas necessidades educacionais, como nos diz Carvalho:

Uma escola inclusiva não “prepara” para a vida. Ela é a própria vida que flui devendo possibilitar, do ponto de vista político, ético e estético, o desenvolvimento da sensibilidade e da capacidade crítica e construtiva dos alunos-cidadãos que nela estão, em qualquer das etapas do fluxo escolar ou das modalidades de atendimento educacionais oferecidas. (CARVALHO, 2004, p. 54).

Quanto às dificuldades encontradas durante o curso, todos afirmaram que o maior problema enfrentado foi a atitude preconceituosa de alguns professores que [...] “acham que não somos capazes de aprender só porque somos cegos” outros que “esquecem que tem cego na sala, é como se a gente fosse invisível. Entram, dão aula e vão embora, nem os que enxergam entendem” (Entrevista B).

B. ainda relatou:

Uma vez uma professora me perguntou por que eu queria estudar e trabalhar se o governo pode me dar tudo: salário (se referindo ao BPC), transporte gratuito, e diversão. Disse que se fosse eu, ficava em casa. Graças a Deus o pensamento dessa professora não é o da maioria. Eu falei para ela, que eu também se fosse ela ficaria em casa também, pois deve ser horrível trabalhar obrigada, sem gostar do que faz, sem sensibilidade e falando um monte de besteiras que magoam a gente. Eu sou cega, não sou inválida. Não quero saber de receber dinheiro do governo para ficar em casa quietinha. Quero estudar, trabalhar, mostrar que cego pode fazer tudo, que ninguém precisa ficar com peninha. É só dar as condições que a gente tem direito. Não é nenhum favor. (ENTREVISTA B).

Dentre os relatos das dificuldades C. comentou:

Os professores só ficam espantados no começo, depois que percebem que a gente só é cego, mas não é burro e que a gente se vira. Eles relaxam, deve ser difícil mesmo para um camarada que nunca conviveu com cego, de repente ter que dar aula para um. Ainda mais, que professor não gosta de nada diferente, nem aluno muito inteligente, que pergunta muito. Eu sou professor na Prefeitura, dou aula de informática para cego, já pensou se me aparece um surdo-cego?. Vou ter que

aprender. Vou ficar apavorado, pois vai dar um trabalhão. Mas eu sei que a lei garante a ele educação e tudo que as outras pessoas têm direito. Eu sei na pele que a inclusão é importante, mas a maioria dos professores não sabe. Isso é novo, quando eu comecei a estudar, cego só tinha aula lá no Educandário. Depois a gente começou a ouvir falar que lá em São Paulo e no Rio o pessoal tava estudando mais, aí a gente começou a ir para o IEPAM (hoje ISEPAM) fazer o curso Normal, para ser professor, mais não tinha nada de material adaptado, não. A gente levava a reglete e a punção, ouvia aula e copiava em braille, os colegas ditavam as apostilas. A gente não podia nem gravar as aulas, pois as professoras não deixavam. Ficavam com medo da gente mostrar pra diretora o que elas falavam errado. Se agente pensar direitinho, hoje a coisa tá muito melhor, deficiente que não estuda é não quer. Dificuldade todo mundo tem, não é só deficiente. (ENTREVISTA C.).

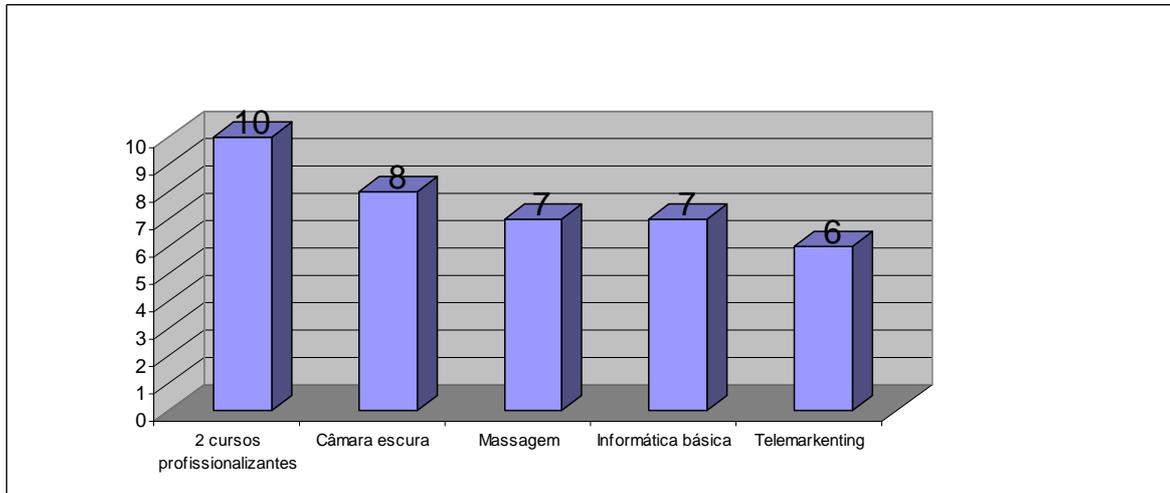
Ainda a respeito das dificuldades encontradas durante o curso, afirmaram que muito já tem sido feito: “O pessoal que trabalha no núcleo está sempre fazendo reunião com os professores, orientando sobre o que precisamos para superar as limitações que temos”(Entrevista, C.).

“O fato de ter aulas de reforço, ter material em alto relevo, em braille e os programas para a gente usar o computador é muito importante. Não tem nenhuma escola aqui em Campos que é assim, nem particular. E isso é um direito nosso” (Entrevista, D.).

Para Lima *et al.* (2000), a superioridade da visão sobre os outros sentidos tem sido alvo de pesquisa por parte de muitos cientistas, mormente nos últimos 50 anos. Muitas dessas pesquisas têm como premissa a superioridade da visão. Outras pesquisas, contudo, buscam entender os demais sentidos por eles próprios, sem buscar a comprovação de que este ou aquele sentido é superior ao outro. Para o aluno com deficiência visual, em especial o aluno cego, o professor deve lançar mão de estratégias que possibilitem a ele aprender usando todos os seus sentidos, exceto a visão. Logo, o material didático usado em sala de aula deve ser tal que o aluno cego possa realizar uma leitura e compreender o conteúdo através dos outros sentidos, principalmente o tato.

Todos afirmaram que já haviam feito pelo menos dois cursos profissionalizantes de curta duração. “A gente precisa se capacitar, a competição para o trabalho é muito grande”. (ENTREVISTA D).

GRÁFICO 3
Formação Profissional



Fonte: Elaborado pela Autora.

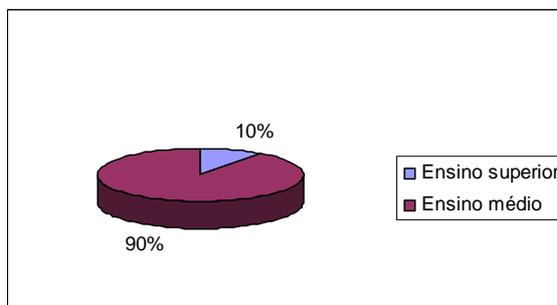
No âmbito da educação para o trabalho, ou “profissionalização” das pessoas com deficiência vem sendo discutido o pressuposto de que o trabalho é uma das principais vias de inclusão social, sendo fator fundamental para minimizar a estigmatização sofrida por estes indivíduos. Logo, uma das tarefas ou metas básicas da educação de jovens e adultos portadores de deficiências é capacitá-los para exercer uma atividade profissional, e auxiliá-los em sua inserção e permanência no mercado de trabalho, formal ou informal.

Através do trabalho, o indivíduo com deficiência pode demonstrar suas potencialidades e competências, e construir uma vida mais independente e autônoma. Conseqüentemente, o trabalho exerce também um efeito reabilitador, na medida em que contribui para o aumento da auto-estima e nível de ajustamento pessoal.

A educação para o trabalho é considerada uma área prioritária não apenas pelos especialistas, mas, sobretudo, pelas próprias pessoas com deficiência. Para esses indivíduos, trabalhar fora significa, entre outras coisas, poder abandonar sua condição de “excepcional” e juntar-se à rotina diária das demais pessoas, lutando por sua sobrevivência e manutenção (GLAT, 1989).

É fato que muitas pessoas portadoras de deficiência não estão qualificadas profissionalmente para exercer tarefas profissionais específicas, até porque não têm escolaridade formal, não passaram por nenhum programa de educação profissional, nunca trabalharam. Todavia, também é fato que elas precisam trabalhar para terem independência econômica e, portanto, melhor qualidade de vida.

GRÁFICO 4
Distribuição por escolaridade



Fonte: Elaborado pela Autora.

Só um entrevistado tem o curso superior completo, E. relata:

Fiz minha primeira faculdade, Direito, quando ainda enxergava. A segunda, Serviço Social, eu comecei enxergando, mas quando estava quase terminando perdi a visão. Na época, a faculdade não tinha nenhum programa de apoio, mas os professores permitiram que minha mãe assistisse as aulas, copiasse a matéria e em casa ela lia para mim. Minhas colegas, me ajudaram muito. Estudavam e faziam os trabalhos comigo, pois eu não aprendi braille e ainda não tinha domínio dos programas de computador que o cego podia usar. Foi uma fase muito difícil. Eu tinha que ditar e alguém escrever para mim. Era muito dependente. Aí eu fui aprovada em um concurso público e tive que enfrentar uma guerra. Eles respeitavam a lei para o concurso, mas na hora de tomar posse, o médico dizia que eu era incapaz. Como eu podia ser incapaz se fui aprovada no concurso e tinha duas faculdades. Entrei na justiça e procurei o CEFET, para aprender a utilizar os programas que me dariam condição de trabalhar. Consegui tomar posse, mas minha luta não acabou, demoraram muito para colocar os programas nos computadores. Enquanto, isso ficavam me deixando de lado para ver se eu desistia. Agora já têm os programas e faço o meu trabalho. Melhorou bastante, mas é muito difícil mudar uma cultura individualista, de competição em instituição financeira. Talvez se estivesse trabalhando em outra área, estivesse me sentindo mais incluída. (ENTREVISTA E.).

Quatro entrevistados falaram que estavam fazendo cursos superiores: um, Ciência da Computação, dois, Pedagogia e o outro, Serviço Social. Os três primeiros, disseram que escolheram o curso de acordo com as atividades profissionais que estão desenvolvendo atualmente, para aperfeiçoamento profissional. A esse respeito, F. falou:

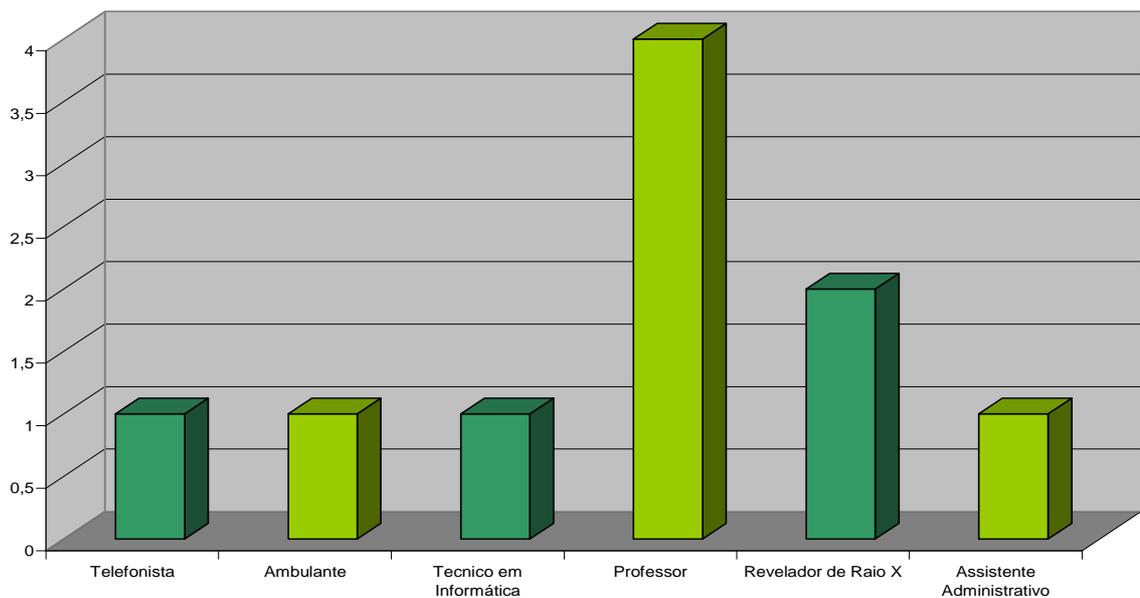
O mundo do trabalho exige que a gente se especialize, todos, com ou sem deficiência. Se não estudarmos não entramos no mercado, e se já estamos trabalhando, mesmo como eu, no serviço público, com estabilidade, e paramos, nós ficamos de lado. Se a gente quer trabalhar de verdade, ser respeitado, tem que continuar estudando. (ENTREVISTA F.).

C. disse que:

Já fiz muito cursinho antes de fazer o curso técnico no CEFET e começar a trabalhar,mas esses cursinhos não ajudam a gente a entrar no mundo do trabalho. Teve uma época que invocaram que cego só podia fazer,vassoura. Era uma desgraça, a gente acabava com a nossa mão, e tínhamos a maior dificuldade para ler em braille. Depois, ainda tínhamos que sair pela rua vendendo, ou melhor, pedindo, que alguém comprasse. Nós, deficientes, temos que fazer os cursos que todo mundo faz e que o mercado está oferecendo vagas e não aqueles cursos que achavam que era só para cego. (ENTREVISTA C.).

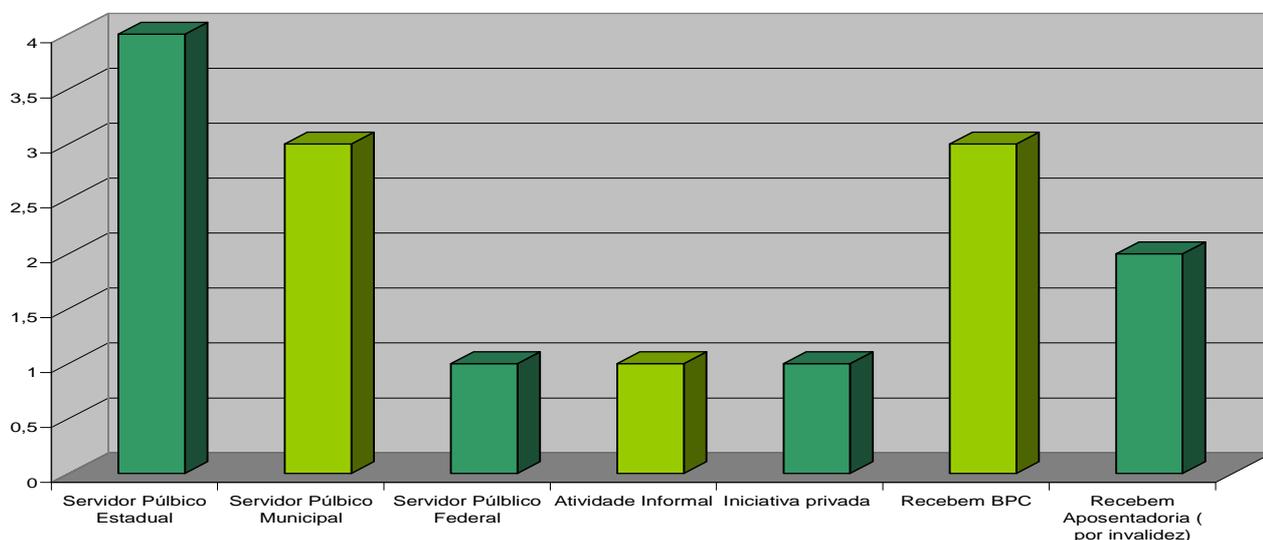
Um dos principais objetivos desse estudo era saber se os cursos do CEFET atenderam as expectativas dos egressos entrevistados e se contribuíram ou não para a inserção dos mesmos no mundo produtivo.Todos responderam que sim, mesmo quando não estão trabalhando na área correlata ao curso que fizeram.

GRÁFICO 5
Atividade Profissional



Fonte: Elaborado pela Autora.

GRÁFICO 6 LOCAL DE TRABALHO



Fonte: Elaborado pela Autora.

Observando o gráfico constatamos que a maior concentração de ocupação profissional está no serviço público e que alguns apesar de receberem aposentadoria por invalidez ou benefício de prestação continuada – BPC da Lei Orgânica da Assistência, trabalham de forma irregular.

Com relação à importância de terem realizado curso no CEFET Campos, B. comentou:

Quando entrei no CEFET, já tinha feito o curso de formação de professor, telemarketing e massagem. Cursei o Pós-Médio de Segurança do Trabalho e fui bolsista na mesa telefônica.

Ainda quando estava na bolsa, soube por uma servidora do CEFET que tinha uma vaga para telefonista em uma firma de construção. Levei o meu currículo, uma entrevista e um teste na mesa telefônica, que era bem menor que a do CEFET e mais fácil.

Fui chamada para trabalhar, deixei a bolsa, indiquei para uma outra colega cega que estava estudando lá também. Trabalhei lá 4 anos, até que firma fechou e eu fiquei desempregada. Aí os meus parentes começaram a falar, que eu não tinha nada que trabalhar, que se eu recebesse o BPC, não ia estar passando pelo sufoco de ficar sem salário. Eu nem dou importância, todo mundo está sujeito a ficar desempregado, se eu não quero ser discriminada, tenho que correr os mesmos riscos que todos. Nem todo mundo pensa assim.

Comecei a procurar emprego, fiz um monte de currículo e distribuí. Fui chamada para uma entrevista em um hospital, mas percebi pela voz da moça que me entrevistou que ficou decepcionada por eu ser cega. Aí eu perguntei para ela se ela tinha olhado meu currículo com atenção e que apesar da mesa, que trabalhei no último emprego ser pequena, que a do CEFET, que fiquei um ano era maior que a do Hospital. Então, ela se impressionou, começou a me fazer perguntas. Disse para ela que mesmo tendo a carta de referência fornecida pelo núcleo, podia ligar para o CEFET para falar com o pessoal do núcleo ou com a telefonista da escola.

Ela não ligou, mas marcou o teste e estou trabalhando lá, há quase 2 anos. Falei tudo isso para dizer que mesmo, não estando trabalhando como técnica de Segurança do Trabalho, o tempo que estudei no CEFET foi muito importante. Aprendi muita coisa, não só na sala de aula, mas principalmente na bolsa. O estágio é muito importante para a pessoa com deficiência, pois a gente além de ter que se qualificar muito, tem que provar que não somos incapazes, temos que desmistificar a idéia que a sociedade tem, de que somos inválidos e que devemos viver da caridade das outras pessoas. Nós temos que ser deficiente, eficiente (Risos). (ENTREVISTA B.).

Só H. afirmou que está trabalhando na área do curso técnico que concluiu no CEFET:

Quando concluí o curso técnico em informática eu já trabalhava em uma instituição pública como assistente administrativo, aí eu fiz concurso novamente para técnico de informática. Passei e estou trabalhando até hoje. Estou concluindo o superior de Ciência da Computação e pretendo continuar estudando e trabalhando nessa área. Pretendo fazer concurso para nível superior. (ENTREVISTA H.).

Ao contrário de H. , C. não está trabalhando na área de telecomunicações: “ Fiz o curso de telecomunicações, fui bolsista na Rádio interna, fiz estágio na Petrobrás e só não estou trabalhando na área, porque fiz concurso para a Prefeitura, passei e estou trabalhando em um hospital da Prefeitura, na câmara escura” (ENTREVISTA C.).

Todos os entrevistados afirmaram que o fato de ter estudado no CEFET, contribuiu favoravelmente para passarem nos concursos públicos ou serem aprovados nos vestibulares, [...] “pois as aulas de reforço são muito boas e nos dão base para fazer qualquer prova de concurso” (ENTREVISTA C.).

Com relação ao BPC, que a este estudo interessa saber se desmotiva a pessoa com deficiência que o recebe a ingressar no mercado de trabalho, oito entrevistados disseram que sim, e apenas dois discordaram.

Comentaram sobre o BPC:

"Esse benefício é todo errado. Só recebe quem é mais que miserável ou se conhece algum político. Olha, eu tenho dois sonhos. Um é ser totalmente independente [...] e o outro é ter meu próprio negócio, e vou conseguir, com certeza!" (ENTREVISTA D.).

Esse desejo de ser “empresário de si mesmo”, ser seu próprio patrão, faz parte da imagem idealizada de um novo trabalho, influenciado pelos ideais do empreendedorismo. Segundo Machado (2002), o par empregabilidade / empreendedorismo faz com que o trabalhador seja o único responsável pelo seu fracasso, caso não seja bem sucedido, não percebendo a cultura da individualidade que está embutida nesta nova alternativa. A questão

não é o julgamento se tal alternativa é válida ou não, mas é que devemos lembrar que embutida nesta ótica empreendedorista, está a ausência dos direitos trabalhistas.

“Conheço muito cego que recebe e nem precisa, o governo não tem controle. Tem gente que trabalha e recebe, e outros de família do interior que nem sabe que tem direito.” (ENTREVISTA F).

[...] “a maioria que recebe se acomoda, não quer estudar e trabalhar para não perder, porque a única renda certa da família. Tinha que ser igual nos EUA, lá todo deficiente recebe uma quantia anual para comprar tecnologia que facilite a vida dele”¹³ (ENTREVISTA B).

¹³ Quando a entrevista foi realizada os entrevistados ainda não tinham conhecimento do Decreto Nº 6.214, de 26 de setembro de 2007 regulamenta o benefício de prestação continuada da assistência social devido à pessoa com deficiência e ao idoso de que trata a Lei no 8.742, de 7 de dezembro de 1993, e a Lei no 10.741, de 10 de outubro de 2003, acresce parágrafo ao art. 162 do Decreto no 3.048, de 6 de maio de 1999, e dá outras providências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema inclusão e deficiência vem despertando um interesse crescente na sociedade, denotando mudanças no olhar para as pessoas que representam a diversidade. A escuta das experiências e vivências dos alunos deficientes visuais egressos dos cursos do CEFET Campos ofereceu a oportunidade de analisar as contradições existentes nas políticas de acessibilidade das pessoas com deficiência ao mundo do produtivo e sua efetiva permanência.

Os depoimentos revelaram sentimentos de inclusão e exclusão dos sujeitos dentro de uma história individual que não é linear. Ora se deparam com a dificuldade do meio social, escolar para lidar com a diferença, ora com sua capacidade de aprender com ela ao falarem das conquistas denunciam as carências. Provocam um olhar crítico sobre a exclusão das pessoas com deficiência de um ensino de qualidade, de uma oportunidade de trabalho.

A discussão da escola inclusiva, ficou claro, que passa pelo comprometimento dos educadores com seu ofício de educar. Exige apoio e vontade política para mudança.

Os entrevistados enfrentaram ao longo de sua vida escolar, antes e durante os cursos no CEFET Campos, os efeitos da desinformação e despreparo dos professores, da falta de acessibilidade física e de comunicação, mas também experimentaram atitudes favoráveis à inclusão quando a instituição em questão ao efetivar a matrícula dos primeiros deficientes visuais deu início aos primeiros passos na direção ao atendimento das necessidades educacionais especiais que pudesse equiparar as oportunidades daquelas pessoas que conquistaram o direito de cursar o ensino técnico de informática e telecomunicações, através de processo seletivo sem reservas de vagas. Não bastava a matrícula garantida, mas, sobretudo implementar ações necessárias à inclusão dos deficientes visuais matriculados. Para isso, foi criado o PAPNEE, atualmente Núcleo de Apoio as Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais - NAPNEE, ampliando suas ações nas áreas de ensino, pesquisa e extensão voltadas para a educação profissional das pessoas com deficiência e a inserção dessas no mundo produtivo.

Não há como negar as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, decorrentes do atual processo de reestruturação produtiva, inovações tecnológicas, globalização dos mercados. Surgem vários discursos, carregados de contradições, que indicam não serem ocupados os novos postos de trabalho porque não existem profissionais qualificados para isso. A culpa recai sobre a desqualificação do trabalhador, como se este fosse o único responsável por seu sucesso ou fracasso. É a ótica do individualismo. Com o crescimento do desemprego,

aumentam as novas formas de contratação, como vem ocorrendo no caso da terceirização. Muitos profissionais prestam serviços para outras empresas, através de "terceiros", com salários abaixo do piso do mercado e com outros benefícios reduzidos.

Diante deste novo cenário, muitas instituições iniciaram discussões acerca de medidas a serem tomadas para enfrentar a questão do desemprego. Dentre elas, as instituições para pessoas com deficiência que se preocupam com a colocação destas no mercado de trabalho. Tradicionalmente, em nossa sociedade, as pessoas portadoras de deficiência têm sido conceituadas como inválidas, improdutivas, incapazes de cuidar de sua própria vida e de realizar suas próprias escolhas. São pessoas estereotipadas, estigmatizadas, e isto acaba se tornando uma das barreiras para que se tornem independentes. No entanto, na realidade, a pessoa com deficiência, apesar de possuir limitações, estas, nem sempre, a impedem de exercer atividades laborativas.

Percebe-se que nossa sociedade está acostumada a reconhecer essa parcela da população por suas limitações, e não por suas possibilidades. Muitos são os fatores que contribuem para que as pessoas com deficiência tenham dificuldades em sua vivência cotidiana. Num mercado de trabalho competitivo, como o que vivenciamos hoje, pode-se supor que menores são as chances desse segmento em conquistar sua colocação num posto de trabalho.

As barreiras arquitetônicas, que muito impedem o acesso de pessoas com deficiência a determinados locais, representam um grande obstáculo para a sua emancipação. Em relação à escolaridade, não só a falta de um ambiente desenhado, mas, também, a falta de informação dos professores quanto ao potencial das pessoas com deficiência e a adoção de procedimentos pedagógicos que não consideram a individualidade dos educandos, com ou sem deficiência contribui para o baixo nível de escolaridade apresentado por esta parcela da população.

Nossa legislação é bastante significativa no que diz respeito aos direitos das pessoas portadoras de deficiência. Em termos de garantias legais de acesso ao trabalho, a Lei nº 8.213/91 estabeleceu cotas de contratação para empresas privadas com mais de 100 funcionários, sendo esta a lei mais notável neste campo. Apesar dos direitos promulgados, o trabalhador com deficiência não os têm tido sempre, efetivamente assegurados, de modo particular no que diz respeito ao mercado de trabalho. Para Bobbio: "[...] o problema grave de nosso tempo, com relação aos direitos do homem, não era mais o de fundamentá-los, e sim o de protegê-los" (BOBBIO, 1992, p. 25).

No atual estágio da economia capitalista, é extremamente difícil antecipar o futuro. Cabe-nos, entretanto, estar atentos às tendências para bem delimitar o espaço da educação

profissional. É claro que ela não é garantia de emprego, mas tem importante papel social a cumprir, no que concerne a fornecer uma educação que assegure condições de laboralidade do trabalhador, com ou sem deficiência. No cenário atual precisamos, sim, preparar – e bem – para o domínio dos fundamentos tecnológicos e das habilidades técnicas necessárias ao fazer das profissões. Mas precisamos ir além cuidando do desenvolvimento de competências genéricas, que assegurem a compreensão desse fazer, a autonomia, a crítica, a criatividade, elementos fundamentais ao exercício da cidadania, da participação política e, portanto, da intervenção nos destinos da sociedade futura.

A inclusão e permanência das pessoas com deficiência no mercado de trabalho passam pela proteção legal dos direitos conquistados, pelos movimentos sociais, pelo processo ensino-aprendizagem, convivência social e programas de estágio em que a diversidade humana seja respeitada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, L. A. *Pensar a diferença/deficiência*. Brasília, DF: Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho?* ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez: Unicamp, 1995.

_____. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 3. ed. São Paulo: Boitempo, 2000.

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1997.

BEHRING, Elaine R. *Política Social no Capitalismo Tardio*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

BLANCO, M. R. Aprendendo na diversidade: implicações educativas. Disponível em: www.entreamigos.com.br. Acesso em: 09 nov. 2006.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campos, 1992.

BONAMINO, A; BESS, N; FRANCO, C. (Org.). *Avaliação da Educação Básica: pesquisa e gestão*. Rio de Janeiro: PUC- Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Lisboa: Bertrand Brasil, 1996.

_____. *La distinction*. Paris: PUF, 1979.

_____. Reprodução cultural e reprodução social. In: S. MICELI (Ed.) *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Pesquisa Participante*. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Atualizada até a Emenda Constitucional n. 20, de 15/12/1998. 21 ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. Promulgada em 10 de novembro de 1937. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/Constituicao/Constitui%C3%A7ao37.htm>.

_____. Estatuto da criança e do adolescente, Lei nº 8069, de 13 jul. 1990. Niterói: Imprensa Oficial do Estado do Rio de Janeiro, 2001.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Lei nº 5.692/71, 11 de Agosto de 1971. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp>. Acesso em: 05 jun. 2006.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9394/96). 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp>. Acesso em: 05 jun. 2006.

_____. Plano Nacional de Educação Especial - PNEE 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp>. Acesso em: 05 jun. 2006.

_____. Secretaria de educação especial. Política Nacional de educação Especial. Livro 1. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1999.

_____. Sobre a situação organizacional de entidades representativas de pessoas portadoras de deficiência. Brasília, DF: CORDE, 1994.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº4.024/61). 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp>. Acesso em: 05 jun. 2006.

_____. Lei Federal n.º 8.666, de 21 jun 1993. Estabelece normas gerais sobre licitações e serviços, inclusive publicidade, compras, alienações (concessões) e locações no âmbito dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF: jun. 1993.

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

CAIADO, K. R. M. *Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

CARVALHO, R. E. *A Nova LDB e a Educação Especial*. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

_____. *Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CASTEL, Robert. As armadilhas da exclusão. In:_____. *Desigualdade e a questão social*. São Paulo: EDUC, 1997.

IBGE. Censo Demográfico 2000. Brasília, DF, 2001.

CORDERO, Beatriz C. *Universalização da Previdência Social no Brasil: uma questão ainda em aberto*. Dissertação (Mestrado em Economia Social e do Trabalho) – Instituto de Economia, Unicamp, Campinas, 2005.

COSTA, Márcio da. A educação em tempos de conservadorismo. In: APPLE, Michael *et al.* *Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

COUTINHO, Carlos N. *Marxismo e política: a dualidade de poderes e outros ensaios*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata*. São Paulo: UNESP; Brasília, DF: Flacso, 2000.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS - ONU. Convenção sobre os direitos da criança. Brasil. Disponível em: www.onu-brasil.org.br/doc_crianca.php. Acesso em: 20 nov. 2006.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS - ONU. Disponível em: www.culturabrasil.pro.br/direitos-humanos.htm. Acesso em: 20 nov. 2006.

DEDECCA, Cláudio S. Emprego e Qualificação no Brasil dos Anos 90. In: OLIVEIRA, Marco A. de (Org.). *Reforma do Estado e Políticas de Emprego no Brasil*. Campinas, SP: Unicamp, 1998.

DEMO, Pedro. *Charme da Exclusão Social*. 2ª ed. São Paulo: Autores Associados, 2002.

ELIAS, Paulo E. Estrutura e Organização da atenção à Saúde no Brasil. In: COHN, Amélia; ELIAS, Paulo E. *Saúde no Brasil: política e organização dos serviços*. 6. ed. São Paulo: Cortez: CEDEC, 2005.

FADERS. Diversidade e diferença no novo milênio. Fazendo acontecer. *Jornal da Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas Portadoras de Deficiência e de Altas Habilidades no RS –FADERS*, n. 8, abr., Governo do Rio Grande do Sul, 2002.

FALEIROS, Vicente de P. *A política social do Estado Capitalista: as funções da Previdência e Assistência social*. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FERREIRA, J. R. A Nova LDB e as Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 15 jul. 2006.

FOERSTER, Heinz Von. On self-organizing systems and their organization. In: CAMERON, S.; YOVITS, M. C. *Self organizing systems*. Londres: Pergamon Press, 1960.

FONSECA, Vitor da. *Educação Especial*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FRANKLIN, Barry. Introducción: lectura de los textos sobre la discapacidad. In: _____. (compilador). *Interpretación de la discapacidad*. Teoría e Historia de la Educación Especial. Barcelona: Ediciones Pomares Corredor, 1996.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez, 1999.

GARCIA, Rosalba Ma. C. Apresentação. In: _____. Interações voltadas à cidadania e à filantropia na escolarização de sujeitos que apresentam seqüelas motoras. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

GIBBONS, F. X. Stigma And Interpersonal Relationships. EM AINLAY, S. C.; BECKER, G.; COLEMAN, L. M. (Orgs.). *The Dilemma of Difference: a Multidisciplinary View Of Stigma*. New York: Plenum Press, 1986.

GLAT, R. *A integração social dos portadores de deficiências: uma reflexão*. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1995.

_____. *Somos Iguais a Vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental*. Rio de Janeiro: Agir, 1989.

GOFFMAN, E. *Asylums*. Chicago, Illinois: Aldine Publishing Company, 1962.

_____. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

HARVEY, David. *A Condição Pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1993.

HOLANDA, Ferreira A. B. *Novo Dicionário Eletrônico Aurélio*. Versão eletrônica. Versão 5.0. Positivo by Regis Ltda., 2004.

IAMAMOTO, Marilda V. *O Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

JANNUZZI, G. M. *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. 2.ed. Campinas, SP: Cortez: Autores Associados, 1985.

_____. Oficina abrigada e a integração do deficiente. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 1, n. 1, São Paulo, 1992.

KANITZ ASSOCIADOS. *Filantropia Estratégica ou Doações ao Acaso?* Disponível em: www.kanitz.com.br. Acesso em: 01 mar. 2001.

KANNER, L. *A history of the care and study of the mentally retarded*. Springfield, Illinois: Charles C. Thomas Publisher, 1964.

KIRK, Samuel A.; GALLAGHER, James J. *Educação da criança excepcional*. São Paulo: Matins Fontes, 1987.

KUENZER, Acácia Zenilda. *Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. Educação profissional: categorias para uma nova pedagogia do trabalho. *Boletim Técnico do Senac*, v. 25, n. 2, p. 19-29, maio/ago., Rio de Janeiro, 1999.

LANCILLOTTI, Samira S. P. *Deficiência e Trabalho: o caso Mato Grosso do Sul*. 23^a REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO – ANPED, Caxambu: MG, 2000.

LIMA, F. J.; LIMA, R. A. F.; SILVA, J. A. A preeminência da visão: crença, filosofia, ciência e o cego. *Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada*, v. 52, n. 2, p. 51-61, Rio de Janeiro, 2000.

MACHADO, K. S. A Prática da Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em classe regular: um estudo de caso com abordagem etnográfica. Rio de Janeiro: 2005. Disponível em: <http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br>. Acesso em: 20 set. 2006.

MACHADO, Lucília R. de Souza. *Educação e divisão social do trabalho: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro*. São Paulo: Autores Associados, 1982.

_____. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. In: PRIMEIRA REUNIÃO DO CICLO DE PALESTRAS PARA A DISCUSSÃO DAS LICENCIATURAS NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO. Texto digitado. Brasília, DF: [s.n.], 2008. p. 1-22.

MACHADO, Luiz Antonio. "Da informalidade à empregabilidade (reorganizando a dominação no mundo do trabalho)". *Cadernos CRH*, n. 37, jul./dez., 2002.

MACHADO, Nilson J. Sobre a idéia da competência. In: PERREOUD, Philippe *et al.* *As Competências para ensinar no século XXI*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *A integração de Pessoas com Deficiência*. São Paulo: memnon, 1997.

_____. Educação escolar de deficientes mentais: problemas para a pesquisa e o desenvolvimento. *Cadernos CEDES*, , n. 46, p. 93 - 107, Campinas, SP: 1988.

MANUAL DA MÍDIA LEGAL – Comunicadores pela Educação. Realização e organização: Escola de Gente – Comunicação em Inclusão, n. 2, nov., Rio de Janeiro: WVA, 2003.

MARQUES, C. A. A imagem da alteridade na mídia. Tese (Doutorado em comunicação e cultura), CFCH/UFRJ - Escola de comunicação, Rio de Janeiro: 2001.

MARTINE, George. A resolução da questão social no Brasil: experiências passadas e perspectivas futuras. In: INSTITUTO DE PLANEJAMENTO ECONÔMICO E SOCIAL, Para a década de 90: prioridades e perspectivas de políticas públicas. Brasília, DF: IPEA/IPLAN, 1989.

MARX, Karl. *O Capital*. São Paulo: Moraes, [s/d.].

MATTAR, Flávia. Novos números, velhos problemas. *Jornal da Cidadania*, Ano 8, n. 112, p.7, jul./ago., 2002.

MAZZOTTA, M. J. S. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MÉSZÁROS, István. *Para Além do Capital*. São Paulo: Boitempo, 2002.

MICHELS, Maria Helena. *Caminhos da Exclusão – o portador de necessidades especiais na política educacional nos anos 90*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, 2000.

MINAYO, M. C. S. de S. *O desafio do conhecimento científico: pesquisa qualitativa em Saúde*. São Paulo: HUCITEC; Rio de Janeiro: ABRASCO, 1996.

_____. *et al. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

MIRANDA, Teresina G. O Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador: uma experiência com pessoas portadoras de deficiência. 23^a REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – ANPED, Caxambu: MG, 2000.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.

MUNTANER, J. J. *La Sociedad Ante El Deficiente Mental*. Madrid: Narcea, 1995.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Educação Profissional. Educação profissional na rede pública estadual. Fundamentos políticos e pedagógicos. Versão Preliminar. Paraná, 2006. 49 p. Disponível em: <http://www.seed.pr.gov.br/portals/portal/semana/fundamentos_politicos_pedagogicos.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2008.

PAUGAM, S. Abordagem sociológica da exclusão. In: VERAS, M. P. B. (Org.). *Por uma sociologia da exclusão social*. O debate com Serge Paugam. São Paulo: EDU, 1999.

PEREIRA, Luiz Augusto Caldas. *Educação Profissional e Desenvolvimento Local*. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Gestão de Cidades). Universidade Candido Mendes. Campos dos Goytacazes, RJ. 2003.

PEREIRA, Olívia *et al.* Princípios de normalização e de integração na educação dos excepcionais. In: _____. *Educação especial: atuais desafios*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

PESSOTI, I. *Deficiência Mental: da Supervisão à Ciência*. São Paulo: T.A. Queiroz Editor, 1984.

PINTO, Álvaro Vieira. *O conceito de tecnologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

_____. *Sete lições sobre educação de adultos*. São Paulo: Cortez, 2003.

POCHMANN, Marcio (Coord.); CAMPOS, André; AMORIM, Ricardo. Demanda e perfil dos trabalhadores formais no Brasil em 2007. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Brasília: nov. 2007. Disponível em <<http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/destaque/mapadoemprego.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2008.

QUEIROZ, M. T. S. Desafios à educação num mundo globalizado. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 19, n. 1, 2003.

RAMOS, N. Marise. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001.

RAICHELIS, Raquel. *Esfera pública e conselhos de assistência social: caminhos da construção democrática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

REIS, E. P. *Processos e escolhas: estudos de sociologia política*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1998.

RIZZOTTO, Maria L. F. O Banco Mundial e as Políticas de Saúde no Brasil nos anos 90: um projeto de desmanche do SUS. 2000. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) - Faculdade de Ciências Médicas, UNICAMP, Campinas, 2000.

ROMANELLI, O. O. *História da Educação no Brasil*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes: LTDA., 1987.

SALAMA, Pierre. Para uma nova compreensão da crise. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado Democrático*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

SANDRONI, Paulo. *Novíssimo Dicionário de Economia*. Rio de Janeiro: Best Seller, 2000.

SANFELICE, J. L. O modelo econômico, educação, trabalho e deficiência. In: LOMBARDI, J. C. (Org.). *Pesquisa em educação: história, filosofia e temas transversais*. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR: Caçador: UNC, 1999.

SANTOS, B. S. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, María Laura. *O Brasil: território e sociedade no início do século XXI*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão, construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAVIANI, D. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. São Paulo: Cortez, 1986.

SAWAIA, Bader Burihan (Org.). *As Artimanhas da Exclusão*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SCHNEIDER, D. "Alunos Excepcionais": um estudo de caso de desvio. In: _____. *Desvio e Divergência: uma crítica da patologia social*. 8. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

SILVA, O. M. *A epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje*. São Paulo: CEDAS, 1986.

SILVAN, F. B. El Empleo Con Apoyo: una alternativa eficaz de integración laboral para las personas con minusvalía. IV JORNADA DE INTEGRAÇÃO DE PESSOAS ESPECIAIS NAS EMPRESAS, Ano 1, n. 1. Mensagem a APAE. São Paulo, 1992.

SOARES, Laura T. R. *Ajuste Neoliberal desajuste Social na América Latina*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

SOUZA, J. *A Construção Social da Subcidadania: para uma sociologia política da modernidade periférica*. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2003.

SPOSATI, A. Mínimos sociais e seguridade social: uma revolução da consciência da cidadania. *Serviço Social e Sociedade*, n. 55, p. 9-33, São Paulo: Cortez, 1997.

TAYLOR, F. W. *Princípios de administração científica*. São Paulo: Atlas, 1978.

TEIXEIRA, Regina C. F. A passagem do 'direito ao trabalho' para a 'empregabilidade': a privatização do espaço público através das políticas sociais de emprego na contemporaneidade. *Unimontes Científica*, v. 5, n.1, p. 83-94, jan./jun., 2003.

TELLES, Vera da S. Direitos Sociais: afinal do que se trata? *Revista USP*, v. 37, p. 34-45 mar./ maio, 1998.

UNESCO. *Aprender a viver juntos: será que fracassamos?* Brasil: UNESCO/IBE, 2004.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Nações Unidas, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp>. Acesso em: 15 jun. 2006.

VAIL, D. *Dehumanization and the Institutional Career*. Springfield, IL: Charles C. Thomas Publisher, 1966.

VELHO, G. O estudo do comportamento desviante: a contribuição da antropologia social. In: SCHNEIDER, D. *Desvio e Divergência: uma crítica da patologia social*. 8. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

WERNECK, C. *Você é gente? O direito de nunca ser questionado sobre o seu valor humano*. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

ANEXOS

ROTEIRO PARA ENTREVISTAS

NOME:

IDADE:

ESCOLARIDADE:

PROFISSÃO/OCUPAÇÃO:

EXERCE ALUMA ATIVIDADE REMUNERADA?

QUAL?

TEM VÍNCULO EMPREGATÍCIO?

RECEBE O B.P.C.?

POR QUÊ?

O QUE VOCÊ PENSA DO B.P.C? (SEUS CRITÉRIOS)

RECEBE ALGUM TIPO DE PENSÃO?

POR QUE PROCUROU O CEFET?

O QUE ESPERAVA ENCONTRAR NO CEFET?

QUAIS AS DIFICULDADES QUE ENCONTROU?

O QUE PODERIA SER FEITO PARA QUE ESTAS DIFICULDADES SEJAM SUPERADAS?

ALCANÇOU SEUS OBJETIVOS?

JÁ CONCLUIU ALGUM CURSO PROFISSIONALIZANTE, NO CEFET OU OUTRA INSTITUIÇÃO? QUAL?

SE JÁ CONCLUIU, ISSO AJUDOU A ENTRAR NO MERCADO FORMAL DE TRABALHO ?

COMO?

O QUE VOCÊ PENSA QUE PODERIA SER FEITO PARA HAVER UMA MAIOR PARTICIPAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO MERCADO DE TRABALHO?