

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA
PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Izaura Maria de Andrade da Silva

Belo Horizonte
2011

Izaura Maria de Andrade da Silva

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação

Programa de Pós-graduação em Educação:
Conhecimento e Inclusão Social

Linha de pesquisa: Políticas Públicas de Educação

Orientadora: Profa. Dra. Rosemary Dore

Belo Horizonte
2011

S586p
T Silva, Izaura Maria de Andrade da, 1965-
Políticas de educação profissional para pessoa com deficiência / Izaura
Maria de Andrade da Silva. - UFMG/FaE, 2011.
209, enc., il.

Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade
de Educação.

Orientadora : Rosemary Dore.

Bibliografia : f. 187-195.

Apêndices : f. 196-200.

Anexos : f. 201-209.

1. Educação -- Teses. 2. Educação especial 3. Deficientes -- Educação.
4. Educação -- Políticas públicas. 5. Educação -- Relações étnicas. 6.
Educação e Estado. 7. Inclusão em educação. 8. Direito à educação. 9.
Igualdade na educação.

I. Título. II. Heijmans, Rosemary Dore. III. Universidade Federal de
Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 371.9

Izaura Maria de Andrade da Silva

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Tese defendida e aprovada em 20 de abril de 2011, pela banca
examinadora
composta pelos seguintes professores:

Profa. Dra. Rosemary Dore - Orientadora

Profa. Dra. Anna Augusta Sampaio de Oliveira – UNESP

Prof. Dr. Ivandro da Costa Sales - UFPE

Profa. Dra. Maria de Lourdes Rocha de Lima – UFMG

Profa. Dra. Priscila Augusta de Lima - UFMG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: **Conhecimento e Inclusão Social**


ATA DA 275ª (DUCENTÉSIMA SEPTUAGÉSIMA QUINTA) DEFESA DE TESE NO COLEGIADO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:


Conhecimento e Inclusão Social

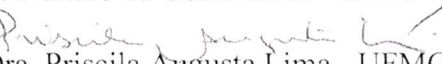
Aos vinte dias do mês de abril do ano de dois mil e onze realizou-se, na Faculdade de Educação da UFMG, uma reunião para apresentação e defesa da tese: "**Política de educação profissional para pessoa com deficiência**" da aluna **Izaura Maria de Andrade da Silva**, requisito final para obtenção do Grau de Doutora em Educação. A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores: Rosemary Dore Heijmans - Orientadora, Anna Augusta Sampaio de Oliveira, Ivandro da Costa Sales, Priscila Augusta Lima e Maria de Lourdes Rocha de Lima. Os trabalhos iniciaram-se às 08:00h com a síntese da tese feita pela doutoranda. Em seguida, os membros da banca fizeram uma arguição pública a candidata. Terminadas as arguições, a banca examinadora reuniu-se, sem a presença da aluna e do público, para fazer a avaliação final da defesa da tese apresentada. Em conclusão, a banca examinadora considerou a tese: *aprovada, destacando o pioneirismo do tema e da abordagem e da abordagem gramsciana sobre a educação profissional da pessoa com deficiência. Em face da relevância acadêmico-científica e político-social da pesquisa realizada, a banca recomenda a sua publicação.*

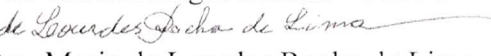
O resultado final foi comunicado a aluna **Izaura Maria de Andrade da Silva** e ao público, concedendo a aluna o título de Doutora em Educação. A aluna deverá encaminhar à Secretaria do Programa a versão final em 06 (seis) exemplares. Nada mais havendo a tratar eu, Rosemary da Silva Madeira, lavrei a presente ata que, depois de lida e aprovada, será por mim assinada e por seus membros. Belo Horizonte, 20 de abril de 2011.

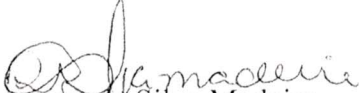

Profa. Dra. Rosemary Dore Heijmans - Orientadora


Profa. Dra. Anna Augusta Sampaio de Oliveira - UNESP


Prof. Dr. Ivandro da Costa Sales - UFPE


Profa. Dra. Priscila Augusta Lima - UFMG


Profa. Dra. Maria de Lourdes Rocha de Lima - UFMG


Rosemary da Silva Madeira
Secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação:
Conhecimento e Inclusão Social – FaE/UFMG

A todos, que com sua práxis, trabalho e estudo demonstram no seu dia a dia que constituição de uma escola para todos é possível

AGRADECIMENTOS

A Deus, pai e mãe de ternura, inspirador maior de todos os meus projetos.

A fundação Ford e ao programabolsa da Fundação Carlos Chagas pelo apoio financeiro e logístico.

A Rosemary Dore, orientadora desta pesquisa, pela sua postura exigente e comprometida na busca de contribuir com o desenvolvimento das minhas capacidades intelectuais e políticas.

Aos colegas do grupo de pesquisa em educação profissional, em especial a Ana Zuleima, Lana Ferreira e Lecir Barbacovi pela oportunidade de trabalho em conjunto, apoio e incentivo

Aos professores Priscila Lima, Maria de Lourdes Rocha Lima e Anna Augusta Sampaio Oliveira e Nivaldo Santos que, com suas correções, críticas e ideias contribuíram para o aprimoramento do estudo

Aos meus familiares, em particular Múcio e Artur Marques pelo companheirismo, amizade e apoio

E a todas as pessoas que, de alguma forma, colaboraram para a realização deste trabalho

RESUMO

A tese ora apresentada é resultado de uma pesquisa cujo objetivo foi o de examinar as razões pelas quais a educação para as pessoas com deficiência tem sido oferecida por um sistema diferenciado de escolarização, especialmente no que diz respeito à formação para o trabalho. Na primeira etapa da pesquisa, foi realizado um mapeamento das políticas para a educação profissional, bem como dos programas de educação profissional aos quais a pessoa com deficiência tem acesso. Para isso, foi utilizado como fonte de estudo os dados do censo escolar de 2005, 2006 e 2007. Foi realizado também um estudo da legislação e dos documentos oficiais relativos às políticas de educação profissional e especial, além de entrevistas com coordenadores de programas voltados à inclusão da pessoa com deficiência. Os dados obtidos nesta investigação mostram desigualdades escolares, tais como insignificante número de matrícula de pessoa com deficiência na educação técnica profissional; redução da oferta pelos sistemas de ensino a programas de formação inicial articulados ao ensino fundamental destinados exclusivamente a esse segmento social, em sua maior parte, desenvolvidos em instituições especializadas de caráter privado-filantrópico; a pouca efetividade dos programas de inclusão na rede de educação profissional regular como um todo, mesmo considerando aspectos elementares, tais como adequação do espaço físico e disponibilização de salas de recursos multifuncionais. O referencial teórico adotado para analisar a exclusão social e educacional, bem como as políticas para a inclusão social, baseia-se em conceitos de Gramsci sobre hegemonia, Estado, cultura, papel dos intelectuais, a organização da escola na sociedade capitalista e o princípio da unidade na diversidade. Trata-se de um Princípio dialético que remonta às reflexões de Marx, ressaltando que a unidade (igualdade) na diversidade (diferença) não é a mesma coisa que desigualdade. Desse modo, a ideia de igualdade na diversidade contribui para explicar diferenciações que expressam desigualdades e aquelas que significam respeito à diversidade. Os resultados da pesquisa indicam que os processos de exclusão ou de uma inclusão precária, instável e marginal da pessoa com deficiência na organização social e escolar são decorrentes do modo de organização econômica, cultural e política do Estado Capitalista, que demarca lugares sociais, não só em função da classe em que o sujeito se situa, mas também por causa de diferenças raciais, étnicas e de suas condições físicas, sensoriais e cognitivas. Na organização escolar foram sendo elaborados mecanismos que levaram a exclusão da pessoa com deficiência ou sua inserção em espaços restritos de formação. Mecanismos construídos fundamentados no conceito diferença/deficiência compreendido como inaptidão e incapacidade sendo essa considerada uma condição imutável das pessoas que eram assim classificadas. O movimento pela inclusão ressignificou o conceito de diferença/deficiência, considerando-a uma característica da diversidade humana a qual demanda alguns recursos e estratégias específicas para assegurar os processos de inclusão. O reconhecimento e atendimento dessas demandas específicas no âmbito das políticas universais é um aspecto essencial na efetivação dos direitos da pessoa com deficiência ao acesso, permanência e sucesso na escola.

Palavras-chave: política de educação profissional; pessoa com deficiência; unidade na diversidade.

ABSTRACT

The thesis presented here is the result of a research whose objective was to examine the reasons why education for people with disability has been offered by a differentiated system of schooling, especially as regards the training for the work. In the first stage of the research, a mapping of policies for professional education, as well as professional education programs was carried out to which the person with disability has access. For this, school census data from 2005, 2006 and 2007 were used as a source of study. Besides, a study of legislation and official documents relating to the policies of professional and special education and also interviews with coordinators of programs aimed at inclusion of a person with disability was made. Data obtained from this investigation show school inequalities, such as insignificant registration number of a person with disability in professional technical education, reduction of supply by the education systems in the programs of initial training articulated to basic education designed exclusively for this social segment, in the most part, developed in specialized institutions of private-philanthropic character ; the low effectiveness of programs for inclusion in regular professional education network as a whole, even considering the elementary aspects such as adequacy of physical space and availability of rooms with multifunctional resources. The theoretical framework adopted for analyzing the social and educational exclusion, as well as policies for the social inclusion, is based on Gramsci's concepts on hegemony, state, culture, role of intellectuals, school organization in capitalist society and the principle of unity in diversity. It is a dialectical principle that dates back to Marx's reflections, emphasizing that the unit (equality) in diversity (difference) is not the same as inequality. Thus, the idea of equality in diversity helps to explain differences which express inequalities and those who mean respect for diversity. The survey results indicate that the processes of precarious, unstable and marginal exclusion or/and inclusion of a person with disability in social and school organization are due to the way of economic, culture and political organization of the Capitalist State, which demarcates social places, not only to the class in which the subject is located, but also because of racial, ethnical differences and physical, sensory and cognitive conditions. In school organization, mechanisms were elaborated that led to exclusion of the person with disability or her insertion into restricted training places. Mechanisms built on the concept difference / disability comprehended as inability and incapacity being regarded as an immutable condition of the people who were so classified. The movement for the inclusion reframed the concept of difference / disability, considering it as a feature of human diversity which demands some specific strategies and resources to ensure the inclusion processes. The recognition and treatment of these specific demands within the framework of universal policies is an essential aspect in the implementation of the rights of a person with disability to access, permanence and success in school.

Keywords: Professional education policy, person with disability, unity in diversity

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APAE	Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais
APCB	Associação de Paralisia Cerebral do Brasil
CAADE/MG	Coordenadoria Especial de Apoio e Assistência à Pessoa com Deficiência em Minas Gerais
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CEFET-MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
CONADE	Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência
CORDE	Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
ENABLE	Organização das Nações Unidas para a Pessoa com Deficiência
FBASD	Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down
FEBEC	Federação Brasileira de Entidades de Cegos
FCD/BR	Federação das Fraternidades Cristãs de Pessoas com Deficiência do Brasil
FENAPAES	Federação Nacional das Apaes
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
FUNAD	Fundação Centro Integrado de Apoio ao Portador de Deficiência
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFES	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MORHAM	Movimento de Reintegração dos Hansenianos
TEM	Ministério do Trabalho e Emprego
MVI	Movimento de Vida Independente
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONC	Organização Nacional de Cegos
ONU	Organização das Nações Unidas
SEE/MG	Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais
SEESP	Secretaria de Educação Especial
PLANFOR	Plano Nacional de Formação Profissional
PNQ	Plano Nacional de Qualificação
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de educação jovens e adultos
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de jovens
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem comercial
TECNEP	Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização para as pessoas com necessidades educacionais especiais

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - FLUXO DE ALUNOS COM N.E.E POR ETAPA/MODALIDADE DE ENSINO E TIPO DE ATENDIMENTO – DE 2004 A 20.....	75
TABELA 2 - MATRÍCULAS DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL – 2006	93
TABELA 3 - ALUNOS COM NECESSIDADE EDUCACIONAIS ESPECIAIS MATRICULADOS NOS CURSOS TÉCNICOS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO SISTEMA REGULAR DE ENSINO BRASIL – 2005	94
TABELA 4 - MATRÍCULAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL (BÁSICO) NAS ESCOLAS ESPECIALIZADAS EM MINAS GERAIS – 2005	95
TABELA 5 - ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS MATRICULADOS NOS CURSOS TÉCNICOS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM ESCOLA COMUM EM MINAS GERAIS - 2005	97

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

GRÁFICO 1 – EVOLUÇÃO DE MATRÍCULAS DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS EM ESCOLA/CLASSES COMUM NO BRASIL - 2002 A 2006.....77

GRÁFICO 2 – MATRÍCULAS DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL – BRASIL 2005.....87

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO PARA A PESSOA COM DEFICIÊNCIA: A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL	23
1.1 - HISTÓRICO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A PESSOA COM DEFICIÊNCIA	23
1.2 - A INTERFACE ENTRE AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E ESPECIAL NA DÉCADA DE 90...53	
1.3 - PANORAMA DA EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL	73
1.4 - A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO SISTEMA ESCOLAR: BRASIL E MINAS GERAIS	80
1.4.1 - A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA EM MINAS GERAIS	85
1.5 - ESTATÍSTICAS DA DIFERENCIAÇÃO ESCOLAR NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.	90
1.6 - OS PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA PESSOA COM DEFICIÊNCIA.....	101
1.6.1 - O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL ESPECIALIZADA DA ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS	102
1.6.2 - PROGRAMA DO SENAI DE AÇÕES INCLUSIVAS	105
1.6.3 - PROGRAMA “DEFICIÊNCIA & COMPETÊNCIA” DO SENAC	107
1.6.4 - PROGRAMA DE EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E PROFISSIONALIZAÇÃO PARA AS PESSOAS COM NECESSIDADE (TECNEP)	108
CAPÍTULO II - ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS	112
2.1 - ESTADO, HEGEMONIA E ORGANIZAÇÃO DA CULTURA	115
2.1.1 - ANÁLISE NÃO-REDUTIVA ENTRE CLASSE E DEFICIÊNCIA.....	117
2.1.2 - ESTADO E HEGEMONIA	119
2.1.3 - A SUPERAÇÃO DA EXCLUSÃO ESCOLAR DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E AS CRÍTICAS ÀS IDEOLOGIAS MODERNAS	121
2.1.4 - UNIDADE NA DIVERSIDADE	125
2.2 - A RELAÇÃO ENTRE SOCIEDADE CIVIL E ESTADO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA AS POLÍTICAS SOCIAIS	130
2.2.1 - ANÁLISE DA INTER-RELAÇÃO ESTADO E SOCIEDADE CIVIL NAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E ESPECIAL.....	140
2.3 - A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA, GRATUITA, ÚNICA E OBRIGATÓRIA	144
2.3.1 - A ESCOLA UNITÁRIA	151
CAPÍTULO III - A RELAÇÃO ENTRE IGUALDADE E DIFERENÇA NAS POLÍTICAS E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR.....	156
3.1 - AS SIGNIFICAÇÕES ATRIBUÍDAS ÀS DIFERENÇAS/DEFICIÊNCIA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA	156
3.1.1 - A DESIGUALDADE SOCIAL POSTULADA COMO RESULTADO DA DIFERENÇA NATURAL ENTRE OS INDIVÍDUOS	157
3.1.2 A CONCEPÇÃO DE DEFICIÊNCIA EM DOCUMENTOS DA ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE.....	165
3.2 - ANOTAÇÕES SOBRE OS CONCEITOS DE IGUALDADE, CIDADANIA E INCLUSÃO/EXCLUSÃO	170
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	180
REFERÊNCIAS	187
APÊNDICE	196
ANEXO	201

Introdução

O presente estudo tem como objetivo compreender porque a educação para as pessoas com deficiência tem sido oferecida por um sistema diferenciado de escolarização, especialmente no que diz respeito à formação para o trabalho. Nesse sentido, busca identificar e examinar as causas que geram desigualdade educacional em relação à pessoa com deficiência na organização escolar. A expectativa é a de que os resultados aqui apresentados possam contribuir para fortalecer a organização da escola na perspectiva unitária.

O estudo referente à educação profissional de pessoas com deficiência é resultado de minhas experiências pessoal, acadêmica, profissional e política. A questão da deficiência perpassa várias dimensões da minha vida. Em nível pessoal, vivencio-a em relação às sequelas da poliomielite que me atingiu, aos 18 meses de vida, passando a delimitar, em parte, o meu desenvolvimento psicomotor. Conseqüentemente, tive que enfrentar os desafios decorrentes dos problemas postos pela sociedade contemporânea em relação à questão da diversidade. Como profissional da área da educação, atuo, desde o ano de 1997, na Fundação Centro Integrado de Apoio ao Portador de Deficiência (FUNAD), instituição vinculada à Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Paraíba, responsável pela promoção de políticas relacionadas às pessoas com deficiência nas áreas mental, auditiva, visual, física e múltipla, bem como em relação aos programas de prevenção e capacitação de recursos humanos. A FUNAD gerencia as ações de educação especial em todo o Estado da Paraíba. Outra experiência significativa que influenciou a escolha deste tema de pesquisa foi a participação, há mais de 20 anos, no movimento de luta pelos direitos das pessoas com deficiência. Além disso,

o contato com situações de exclusão escolar e profissional de jovens e adultos com deficiência fez nascer em mim o interesse em relação a essa problemática.

As minhas experiências pessoal, profissional, acadêmica e política colocaram em evidência o alto índice de exclusão de jovens e adultos com deficiência das oportunidades de escolarização e, principalmente, de formação profissional. No campo da escola, as desigualdades se manifestam na organização de trajetória distinta, no sistema escolar, para o aluno com deficiência, notadamente na educação profissional. A trajetória escolar que se apresenta para a pessoa com deficiência, caracterizada por uma organização diferenciada e excludente, não lhe tem proporcionado o acesso a uma formação científica e tecnológica capaz de lhe preparar para o ingresso no mundo do trabalho e nem para níveis mais elevados de estudo.

Nos dias atuais, o acesso a uma formação científica e tecnológica, vinculada às exigências do mundo do trabalho (e não especificamente de empresas ou do «mercado de trabalho»), é fundamental para a inserção de qualquer cidadão na atividade econômica, social e política. A ausência da formação científica e tecnológica, portanto, afeta profundamente a situação de vida e de trabalho da pessoa com deficiência. A exclusão escolar ou o acesso restrito à educação acabam por diminuir ou até eliminar as possibilidades da pessoa com deficiência de ter acesso ao trabalho, de constituir uma família, de realizar-se como pessoa. Trata-se de uma situação que contribui também para reforçar as ideias preconceituosas, que ainda predominam em nossa sociedade, de que a pessoa com deficiência é inválida e improdutiva, colocando no indivíduo e na deficiência a responsabilidade pela sua exclusão.

Para atingir os objetivos estabelecidos nesta pesquisa foi realizado, inicialmente, o mapeamento dos programas e instituições de educação profissional dos quais o trabalhador com deficiência tem acesso. Uma das perguntas que orientou esta primeira etapa da pesquisa foi: existem processos excludentes e/ou de inclusão precária, instável e marginal da pessoa com deficiência nas políticas de

educação profissional e na organização escolar? Como eles se manifestam? Quais são suas origens?

A fim de elucidar as razões das diferenciações na organização escolar e no princípio formativo da educação destinada àquelas pessoas consideradas deficientes, foram associadas ao estudo questões de caráter mais teórico: quando a diferenciação é expressão de desigualdade social e quando ela representa respeito à diversidade? Por que as formas de escolarização destinadas às pessoas com deficiência são diferenciadas, independentemente das classes sociais a que pertencem? Por que isso ocorre de forma mais acentuada com a educação profissional? Quais as razões para a manutenção de políticas educacionais, notadamente aquelas voltadas às pessoas com deficiência, fragmentadas e não universais? Quais os significados do conceito de inclusão e suas implicações para as políticas de educação profissional, particularmente para as pessoas com deficiência?

O entendimento das causas que levam à diferenciação da organização educacional para as pessoas com deficiência requer a adoção de instrumentos conceituais e metodológicos que possibilitem estabelecer as interconexões entre as ideias e os condicionantes econômico, político e cultural do contexto estudado, de modo a captar essas inter-relações em seu movimento dialético. O referencial gramsciano possibilita captar esse movimento, especialmente os conceitos de Estado, sociedade civil, hegemonia, escola unitária e seus respectivos desdobramentos. É nessa direção que esta pesquisa procurou identificar os nexos entre os elementos histórico, teórico e político, ou seja, relações invisíveis mas que estão presentes na constituição de uma educação profissional diferenciada para a pessoa com deficiência no Brasil e em Minas Gerais.

A pesquisa de campo possuía interface com um projeto de pesquisa de maior amplitude, intitulado *Educação Profissional no Brasil, Evasão e Transição para o Trabalho*. Esse projeto tinha como objetivo não somente estudar a evasão na educação técnica de nível médio, mas também suas relações com o mundo do trabalho. Ele é coordenado pela professora orientadora Rosemary Dore, sendo

desenvolvido por docentes e estudantes do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação/UFMG, integrando o Observatório da Educação Profissional no Brasil - CAPES/INEP, no âmbito do Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (GAME). A realização desse projeto de pesquisa está ligada à investigação de um grupo de trabalho internacional, cujo propósito central é o desenvolvimento da qualidade do sistema de educação técnica nos países participantes. A pesquisa «Educação Profissional no Brasil, Evasão e Transição para o Trabalho» abrigava diversos outros projetos de mestrandos e doutorandos, possuindo, assim, interfaces com a presente pesquisa, particularmente, no que se refere à coleta de informações sobre as condições de acesso e permanência da pessoa com deficiência nas escolas técnicas de Minas Gerais.

No processo de execução da pesquisa sobre os fatores de permanência e evasão na escola técnica, as questões referentes à inclusão da pessoa com deficiência nessa modalidade de ensino foram inseridas nas discussões do grupo e em todas as etapas e procedimentos da pesquisa. A participação no grupo de pesquisa possibilitou a contextualização das questões específicas do aluno com deficiência no âmbito das questões gerais de educação profissional.

Para compreender as razões pelas quais a organização escolar para pessoa com deficiência é diferenciada, foram utilizados distintos procedimentos de pesquisa: procedimentos em comum com a pesquisa sobre evasão na escola técnica e procedimentos exclusivos para a pesquisa sobre política de educação profissional para pessoa com deficiência.

O estudo aqui apresentado teve como pressuposto o argumento de que a educação direcionada às pessoas com deficiência, especialmente a educação para o trabalho, assume uma forma diferenciada.

Para verificar como essa diferenciação acontece no âmbito da organização do sistema de ensino no Brasil como um todo e em Minas Gerais, especificamente, foi realizado, na primeira etapa da pesquisa, um mapeamento da oferta de educação profissional em geral, especialmente aquelas direcionadas às pessoas

com deficiências. O mapeamento teve como objetivo identificar e caracterizar as diferentes formas de organização da educação profissional em nível inicial e médio, às quais o trabalhador com deficiência tinha acesso. A principal fonte de informações para essa etapa adveio dos microdados do censo escolar 2005, 2006 e 2007, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). As seguintes questões orientaram a busca de informação: em quais programas e instituições predominavam as matrículas das pessoas com deficiências? Quem era responsável pela gerência e manutenção dessas instituições? Como eram as condições de acesso, permanência e progressão (acessibilidade arquitetônica, equipamentos adequados e profissionais de apoio)?

O estudo das informações fornecidas pelo censo escolar do INEP e pela SEE de Minas Gerais mostrou que a educação profissional direcionada à pessoa com deficiência é realizada predominantemente em programas de formação inicial, por meio de oficinas pedagógicas. Tendo como base essas informações, foi realizado um estudo das oficinas pedagógicas ofertadas em escolas estaduais e nas Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAES), no ano de 2008, na região metropolitana de Belo Horizonte. A base desse estudo foi o levantamento realizado por meio de consulta telefônica às instituições que ofereciam essa modalidade de atendimento na região metropolitana, da análise de documentos da Secretaria de Educação Especial, referente à proposta de implantação do atendimento educacional especializado, em oficina pedagógica de formação e capacitação profissional em duas escolas estaduais especializadas em Belo Horizonte e de entrevista realizada com a coordenadora do setor de educação profissional da Federação das APAES de Minas Gerais.

Além desses estudos, foi realizada a caracterização das escolas técnicas, considerando as seguintes variáveis incluídas no censo escolar: vias adequadas às pessoas com deficiências e/ou mobilidade reduzida; sanitários acessíveis; salas de recursos multifuncionais - ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e

materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado; número de matrículas de alunos com necessidade educacional especial por dependência administrativa, e por modalidade de ensino.

Para conhecer as ações desenvolvidas e os principais desafios para se garantir o processo de inclusão das pessoas com deficiência nas instituições de educação profissional, foram realizadas entrevistas com os responsáveis pelos programas de inclusão da pessoa com deficiência na educação profissional e estudos dos documentos relativos ao Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização para as pessoas com necessidades educacionais especiais (TEC NEP) das escolas Técnicas Federais, «O Programa de Inclusão de Pessoas com Necessidades Especiais do SENAI¹» e o «Programa deficiência e competência do SENAC²». Foram realizadas entrevistas com a coordenadora do setor de educação profissional da Federação das APAES de Minas Gerais com o responsável pela Coordenadoria Especial de Apoio e Assistência à Pessoa com Deficiência em Minas Gerais (CAADE/MG), com a coordenadora do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais do Centro Federal de Educação Tecnológica do Estado de Minas Gerais (CEFET/MG), bem como com a responsável pelo programa de ações inclusivas do SENAI.

Para alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa, também foi realizado um estudo da legislação educacional e de documentos oficiais, particularmente, aqueles que tratavam da educação profissional e especial³.

O estudo da documentação teve como propósito identificar e analisar as concepções de educação profissional, os princípios e as estratégias que norteavam

¹ Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

² Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

³ Diretrizes Básicas para a Ação do Centro Nacional de Educação Especial. In: Projeto Prioritário n. 35 – Educação Especial do Plano Setorial de Educação e Cultura – 1.972/1974, Brasília, 1974; Decreto 3.298 de 29 de dezembro de 1999. Regulamenta a lei 7853/89, dispõe sobre a política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência, consolida a norma de proteção; Política Nacional de Educação Especial, Brasília, em 1994; Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva; documentos referentes ao programa de inserção da pessoa com deficiência na educação profissional do SENAI, SENAC e APAES.

a integração/inclusão ou a marginalização/exclusão da pessoa com deficiência e a relação estabelecida entre a sociedade civil e as políticas para implementação dos programas e/ou políticas.

Em relação à pesquisa sobre evasão escolar, foi realizada uma extensiva revisão bibliográfica sobre o conceito de evasão e as suas variáveis explicativas, selecionando-se dois contextos de estudo, sendo o primeiro relacionado ao indivíduo e o segundo ao plano institucional. Para apreender as causas da evasão nesses contextos, foram elaborados questionários destinados a alunos evadidos, diplomados e professores de cursos técnicos das áreas profissionais nas quais foi identificado o maior número de matrículas: saúde, indústria, agropecuária, gestão e informática. Os questionários incluíram um bloco de perguntas sobre acessibilidade e inclusão, além de itens sobre o aluno com deficiências incorporadas às questões mais gerais.

No âmbito da rede de educação profissional, composta por múltiplas instituições públicas e privadas, foi selecionada uma amostra das escolas técnicas federais em Minas Gerais. A definição das escolas do sistema público se deveu ao padrão de qualidade da formação oferecida e ao fato de se inserirem na perspectiva da construção de uma educação unitária.

No entanto, diante dos prazos para conclusão do doutorado, da redefinição de estratégias de pesquisa mais amplas sobre evasão na educação profissional e da morosidade no processo de aplicação dos questionários, não foi possível incluir, neste trabalho, as informações sobre as escolas técnicas pensadas no início da pesquisa. Contudo, as questões elaboradas sobre a inclusão da pessoa com deficiência nas escolas técnicas permaneceram nos instrumentos de coleta de dados, constituindo-se em subsídios para estudos futuros.

A pesquisa teórica e empírica que permitiu o desenvolvimento deste trabalho é apresentada em três capítulos, a seguir discriminados.

No primeiro capítulo é apresentado, inicialmente, o histórico das políticas educacionais, bem como as formas de organização da escola para as pessoas com

deficiência, tanto do ponto de vista da educação geral como da educação profissional. Em seguida, é focalizada a formação para o trabalho no sistema escolar de Minas Gerais, destacando-se as políticas educacionais orientadas para a pessoa com deficiência. Por fim, é apresentado o mapeamento das diferentes formas de organização da educação profissional disponibilizada na rede ensino no Brasil e em Minas Gerais.

O segundo capítulo trata do percurso teórico e metodológico que possibilitou responder às questões formuladas sobre o problema de pesquisa.

A forma escolhida para apresentação desta pesquisa está fundamentada no referencial teórico-metodológico gramsciano. Gramsci mostra em seus estudos que a compreensão da realidade requer uma abordagem histórica dos problemas a serem analisados. Nesse sentido, é focalizado o processo integração/marginalização ou exclusão/inclusão da pessoa com deficiência na organização escolar, notadamente no que se refere à sua formação para o trabalho. O objetivo é o de situar a problemática da pesquisa, ressaltando seu nexos com os condicionantes econômico, político e cultural de uma determinada época e localidade.

Do ponto de vista teórico, é realizada uma reflexão sobre os conceitos que contribuem para explicar a questão da exclusão social e educacional, bem como as políticas para a inclusão social, a organização de um sistema paralelo de educação para as pessoas com deficiência, além do fato de que os problemas que lhes dizem respeito atingem todas as classes sociais e não apenas as classes subalternas. Para explicar essa dimensão do problema, são abordados os conceitos de Gramsci sobre hegemonia, Estado, cultura, papel dos intelectuais e organização da escola na sociedade capitalista. Outra dimensão teórica fundamental ao estudo do problema exclusão/inclusão relaciona-se ao debate sobre a *unidade na diversidade*, referência dialética de superação das desigualdades sociais, que Marx desenvolve a partir de Hegel, explicitando o problema das classes sociais, sendo retomada por Gramsci e outros autores que dão continuidade ao estudo do tema (CARMO, 2006; LOSURDO, 2008).

No terceiro capítulo, são analisadas as diversas significações atribuídas às diferenças biológicas e suas implicações para a organização da escola. Ainda no terceiro capítulo, são focalizados o conceito de inclusão e a discussão da deficiência como diferença, com o objetivo de identificar a reapropriação e ressignificação do conceito de diferença no âmbito dos movimentos da sociedade civil. Em seguida, são abordadas as políticas dirigidas às diferenças, no sentido da inclusão social e educacional. Aqui, também, o conceito de inclusão é examinado, a fim de explicar a sua importância e o seu significado para as políticas de educação profissional.

Por fim, concluímos que este estudo visa a apresentar contribuições para a formulação de políticas públicas que fortaleçam a constituição de uma organização escolar que proporcione às pessoas, e também àquelas com deficiência, uma formação científica e tecnológica articulada ao mundo do trabalho. Enfim, uma formação que não se limite a preparar os indivíduos para uma cidadania abstrata, mas que tenha em mira preparar o especialista+político, isto é, o dirigente. E tal formação requer a constituição de uma escola democrática, comprometida com a educação de todos independentemente de suas diferenças culturais, econômicas, raciais, de gênero ou de condições físicas, intelectuais e sensoriais.

Capítulo I - Educação para a pessoa com deficiência: a organização da escola e as políticas educacionais no Brasil

Este capítulo está organizado em cinco tópicos. No primeiro deles, realizo uma retrospectiva histórica dos processos de diferenciações educacional, a constituição de sistemas paralelos no interior da organização escolar. No segundo, focalizo a interface entre as políticas de educação profissional e especial na década de noventa. Já no terceiro tópico, destaco o panorama da educação das pessoas com deficiência no Brasil e, no quarto, a organização da educação profissional no Brasil e em Minas gerais e por último apresento o mapeamento da educação profissional.

1.1 - Histórico das políticas educacionais para a pessoa com deficiência

Neste tópico, é apresentada uma síntese da história das políticas sociais, em seu recorte educacional, com foco na organização da educação profissional da pessoa com deficiência. O objetivo é o de apreender algumas questões específicas referentes à educação da pessoa com deficiência no fluxo da educação regular e profissional, nas condições sociais, econômicas e culturais brasileiras.

No âmbito das políticas educacionais, são focalizadas as concepções de educação profissional e, dentre elas, aquelas voltadas às pessoas com deficiência, abordando também a relação entre Estado e sociedade civil no desenvolvimento das políticas analisadas. Não há a pretensão de desenvolver uma pesquisa histórica, mas sim de contextualizar o surgimento e/ou a predominância de determinada concepção educacional e, de forma especial, aquelas direcionadas à formação para o trabalho no âmbito das relações econômicas, culturais e políticas de uma distinta sociedade, em momentos específicos de sua história.

Durante os primeiros três séculos da história brasileira, as pessoas com deficiência (anormais) eram entendidas como doentes incuráveis e incluídas na categoria de pobres e desvalidos da sorte. A educação, saúde, e assistência à pessoa com deficiência era responsabilidade praticamente exclusiva da família. A partir de 1543, foram criadas instituições com o objetivo de prestar serviços de assistência aos pobres, doentes, órfãos e viúvas. Um exemplo dessa tendência são as santas casas de misericórdias, criadas em diversas províncias do país. Nesse tipo de instituição, eram acolhidos, dentre os órfãos, muitos recém-nascidos com deficiência, especialmente pelo abandono na roda dos expostos⁴. As santas casas eram mantidas através de doações de políticos influentes, nobres titulares e ricos comerciantes. Somente em 1821, no Rio de Janeiro, foi implantada a primeira loteria com a renda destinada, inicialmente, para o recolhimento de órfãos, tendo algumas cotas para a casa dos expostos e para o seminário São José e São Joaquim. Os critérios para eleição e nomeação de irmãos que deviam gerenciar a Santa Casa da Misericórdia do Rio de Janeiro, em 1838, são apresentados por Melo (1997, p. 162).

1 - ser puro de sangue há pelo menos duas gerações, o que equivale dizer: não ter sangue de negro, mouro ou judeu. Tal exigência também recaía sobre a mulher do candidato [esta regra foi abolida no século XIX]; 2 - ser livre de toda infâmia de fato e de direito; 3 - ter idade conveniente: pelo menos 25 anos no caso de ser solteiro; 4 - não servir à casa por salário; 5 - ser isento de trabalhar com suas próprias mãos: em caso de ser oficial mecânico, ser dono de sua tenda; 6 - ser de bom entendimento e saber: que saiba ler e escrever; 7 - ter renda suficiente para acudir ao serviço da irmandade quando necessário e para não ser suspeito de aproveitar do dinheiro da instituição em benefício próprio.

Esses critérios demonstram que, além de uma distinção econômica - ser uma pessoa de posse - havia uma explícita discriminação racial e étnica - “ser puro de sangue há pelo menos duas gerações, o que equivale dizer: não ter sangue de

⁴ A **roda dos expostos** consistia num mecanismo utilizado para abandonar (*expor* na linguagem da época) recém-nascidos que ficavam ao cuidado de instituições de caridade.

negro, mouro ou judeu". A política social era delegada aos cidadãos de posse, desde que não fossem judeu, negro ou mouro. Os «cidadãos de posse» deviam oferecer proteção e orientação moral aos pobres e «desvalidos da sorte».

Na política de assistência, a beneficência era circunscrita às obrigações morais, resultado de virtudes individuais de caráter voluntário e espontâneo. As relações entre beneficiário e benfeitor não eram contempladas na esfera contratual do direito. A política social era restringida à esfera da moral pública, que regulamentava as relações sociais no âmbito dos costumes, delegada a cidadãos esclarecidos, que deviam servir voluntariamente ao exercício de proteção das classes inferiores. As relações estabelecidas entre benfeitor e beneficiário eram de dependência e subserviência (CASTEL, 1999).

Foi nesse contexto da assistência caritativa, voltada para os desvalidos da sorte por meio de organizações da sociedade civil, que o atendimento à pessoa com deficiência no Brasil iniciou-se. As organizações assistenciais foram criadas no período colonial, sendo os principais motivadores e protagonistas o Estado e a Igreja. "Até o final do séc. XIX todas as organizações sem fim lucrativo foram criadas pela Igreja Católica, com o mandato do Estado, sob o regime do padroado, numa simbiose entre as duas instituições" (Landim e Vilhena⁵ apud: *TEODÓSIO, BATISTA, e GIVISIÉZ, 2003, p. 12*). No regime de padroado, o Estado sustentava o clero e apoiava a divulgação da doutrina católica na colônia; em contrapartida, a Igreja defendia os interesses da monarquia portuguesa.

As primeiras iniciativas governamentais de educação profissional surgiram no âmbito daquelas instituições assistenciais. A partir de 1840, foram criadas, por dez governos provinciais, as Casas de Educandos Artífices, com a finalidade de acolher e ensinar um ofício aos meninos desvalidos e, dentre eles, os órfãos maiores de sete anos que residiam na casa de expostos (CUNHA, 2000). Considerando que as casas de expostos recebiam crianças com anomalias, Jannuzzi

⁵ LANDIM, L; VILHENA L. R. O terceiro setor no Brasil. IN: SEMINÁRIO DE CAPACITAÇÃO GERENCIAL, 1999. Guaraqueçaba/PR

(2004) deduz que aquelas crianças cuja limitação física, sensorial ou intelectual não comprometia o exercício de atividade manual eram encaminhadas para as casas de educandos artífices, enquanto as mais comprometidas permaneciam junto aos adultos, nos locais mantidos pela santa casa para doentes e alienados. No entanto, já havia um processo de seleção para acesso à formação para o trabalho, como indicam as normas para admissão no Instituto de educando de Artífices, criado em 1874, em São Paulo: os educando deveriam ter entre onze e treze anos - também deveriam apresentar “condições sanitárias satisfatórias” e serem vacinados (MORAES, 2000).

As escolas de educação profissional, segundo Cunha (2000), seguiam geralmente o modelo de formação para trabalho manufatureiro, implantado no Colégio das Fábricas, criado em 1809, para abrigar os órfãos trazidos de Portugal por D. João VI. No período inicial, o ensino de ofício era desenvolvido em estabelecimento de trabalho (cais, hospitais, quartéis militares, etc.). Posteriormente, ao ensino de ofício foi acrescentada a instrução nas primeiras letras e, depois, o ensino primário.

De forma geral, a organização da educação no país era muito precária. Apesar da constituição de 1824 prometer instrução primária e gratuita a todos, como assinala Jannuzzi (2004), em 1878, havia no país somente 15.561 escolas primárias com 175 mil alunos para uma população de nove milhões de habitantes. Apenas cerca de 2% da população era escolarizada. O ensino primário foi regulamentado pela lei de outubro de 1827, regulamentação esta que perdurou até 1946. A lei previa o ensino de leitura, escrita e contas, sem esquecer os princípios morais e a doutrina da religião católica. Não se previa, nessas escolas, a formação para o trabalho. Nessa organização incipiente das escolas primária, era praticamente nula a matrícula de alunos com deficiência.

Na segunda metade do século XIX, a educação da pessoa com deficiência surgiu de maneira acanhada no conjunto das concretizações de um liberalismo limitado; no contexto das transformações da vida social e política do país realizadas

de cima para baixo. A independência brasileira da colônia portuguesa ocorreu a partir de arranjos entre setores das classes dominantes, o que permitiu que o primeiro Imperador fosse herdeiro do trono português (JANNUZZI, 2004; COUTINHO, 2001).

A atuação dos intelectuais ocorreu por meio de vultos ligados ao Imperador, em um processo que Coutinho (2000) denomina “intimismo à sombra do poder”. Foi justamente através da influência de José Álvares de Azevedo, que estudara em Paris, no Instituto dos Jovens Cegos, e do médico do imperador, o Dr. José Francisco Xavier Sigaud, que tinha uma filha cega, que foi criado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, hoje Instituto Benjamin Constant. O Imperial Instituto dos Meninos Surdos, inaugurado em 1857, atualmente denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), foi criado também a partir da intervenção de Edouard Hüet, educador francês com surdez congênita, e do Marquês Abrantes, vulto que vinha se distinguindo em cargos políticos.

O Imperial Instituto dos Meninos Cegos tinha como objetivo, além de promover a educação formal, “preparar os alunos, segundo suas capacidades individuais, para o exercício de uma arte, de um ofício, de uma profissão liberal”⁶. O referido Instituto oferecia oficinas de treinamento em atividades profissionais elementares, voltadas basicamente para o adestramento manual, envolvendo a confecção de vassouras, objetos de vime, além de empalhação e colchoaria, estofaria, encadernação e afinação de piano. Já o Instituto dos Meninos Surdos tinha como finalidade a educação literária e o aprendizado profissional, principalmente de cunho manual, tais como encadernação e sapataria (SILVA, 1987, VOGEL, 1999).

Os cursos de educação profissional criados no Instituto Benjamin Constant e no Instituto Nacional de Educação de surdos, no período do Império, seguiram os mesmos princípios da política de educação profissional no Brasil prevalente naquela

⁶ Decreto n. 3.901 – de 12 de janeiro de 1901 e decreto n. 9.026 a – de 16 de novembro de 1911 - *Aprova o regulamento do Instituto Benjamin Constant*

época. Trata-se de uma formação profissional de cunho assistencialista, com enfoque no domínio de atividades manuais, voltada para um número reduzido de aprendizes, predominantemente meninos. As vagas gratuitas nos institutos eram limitadas e destinadas àqueles comprovadamente carentes; no entanto, as vagas para aqueles que pudessem pagar eram ilimitadas (decreto 9026/1911).

As instituições educacionais direcionadas ao deficiente mental foram organizadas no final do Império. A primeira era anexa ao Hospital Psiquiátrico Juliano Moreira, em 1874, na cidade de Salvador/BA. A segunda, Escola México, criada em 1887, no Rio de Janeiro, que atendia também deficientes físicos e visuais. Ambas estavam sob a dependência administrativa do Estado.

Em uma sociedade de base agrícola-rural, com escassas escolas destinadas a fração e setores da classe dominante, a escolarização não é considerada importante por nenhuma das camadas sociais. Nesse contexto, poucos indivíduos são considerados anormais, pois “a escola não funcionava como meio de patentear deficiências” (JANNUZZI, 2004, p. 16).

O contexto econômico, social e político do final do século XIX e início do século XX foi marcado por mudanças decorrentes do emergente processo de industrialização, pelo fim da escravidão, pelo crescente aumento de imigrantes; pelo processo de transição de uma organização social, de base agrícola-rural, para uma organização de base urbana-comercial/industrial. Enfim, passava-se do domínio das oligarquias agro-exportadoras para uma direção política ligada aos interesses da industrialização.

Moraes (2000) mostra que, naquele contexto de mudanças, a ação pedagógica e a prática de repressão dos setores dominantes tinham como objetivo a “reconstrução nacional”, a conformação da cidadania e a organização do trabalho. Para isso, são desenvolvidas estratégias e dispositivos visando à moralização e ao ajustamento do trabalhador à nova ordem social. O Estado intervém favorecendo as condições para a instituição do trabalho livre, seja com o investimento em infraestrutura, seja na organização de escolas.

Desse modo, no início do século XX, o governo federal constituiu uma rede de escolas profissionalizantes nos Estados, justificada pela necessidade de formação de operários para o trabalho industrial, cuja finalidade era a de educar pelo trabalho os desvalidos da sorte, com o objetivo de retirá-los da rua, oferecendo-lhes o ensino profissional primário gratuito. A formação profissional, assinala Dore Soares (1999), era de caráter assistencialista, fundamentada na concepção do trabalho como meio para corrigir moralmente aqueles que eram cultural e socialmente marginalizados. A oferta desse tipo de educação era desvinculada do sistema formal de ensino.

Quando a educação profissional no Brasil passa a ser regulamentada, aparece uma clara exclusão de indivíduos com deficiência da formação para o trabalho. Assim, , no início do século passado, o governo estabeleceu que as escolas de Artífices e Aprendizes fossem destinadas de preferência aos desfavorecidos da sorte, desde que não apresentassem defeitos que os inabilitassem para o aprendizado do ofício [Decreto N. 7.566 /09]. Esse critério de seleção para o ingresso nas escolas de aprendizes e artífices é confirmado em regulamentações posteriores (decreto n. 9.070 – de 25 de outubro de 1911; decreto n. 13.064 – de 12 de junho de 1918). A condição de “não possuir defeito” para ser admitido no curso deveria ser comprovada com certidões e atestados emitidos por autoridade competente.

Os médicos, inicialmente, e os psicólogos, posteriormente, contribuíram significativamente para a organização dos processos de seleção social e para a definição do conceito de “incapacitado”. Este seria identificado quando não apresentasse “condições sanitárias satisfatórias”, sendo portador de defeitos físicos e morais, o que levaria à exclusão do acesso à escola ou o acesso seria garantido apenas em espaços restritos. O discurso médico e psicológico contribuiu para fixar diversos aspectos da vida social e política daqueles classificados como anormais, especialmente por meio do movimento higienista.

Segundo Jannuzzi (2004), em 1917, o Serviço médico-escolar de São Paulo era encarregado em todo Estado da inspeção dos estabelecimentos de ensino públicos e privados, inclusive daqueles voltados para a educação profissional. Dentre as suas atribuições, constava também a seleção dos anormais, com a caracterização das deficiências identificadas e do atendimento especializado necessário, bem como a criação de classes e escolas para eles e a orientação técnica dos profissionais que nelas trabalhassem. A autora destaca que, em razão da abrangência do serviço, do precário corpo técnico, da amplitude do conceito de anormalidade⁷, e da orientação imprecisa dada pelos médicos aos professores, muitos indivíduos foram considerados “anormais” e excluídos do acesso à escola ou, na melhor das hipóteses, encaminhado para uma classe ou escola especial. Dentre aqueles considerados anormais, encontravam-se os deficientes, tímidos, indisciplinados, preguiçosos e retardados.

A organização das primeiras iniciativas escolares para os indivíduos considerados anormais foi orientada pela concepção médico-pedagógica. Trata-se de uma concepção segundo a qual o objetivo da educação era o de suprir as falhas das pessoas, decorrentes da “anormalidade” que portavam. (JANNUZZI, 2004). Nessa perspectiva, que ainda está presente na organização atual da escola, a prática pedagógica e a avaliação estão centradas na deficiência. Assim, o foco de atenção é a deficiência e suas consequências, inclusive no que diz respeito aos programas de formação para o trabalho (OLIVEIRA, 2002).

No âmbito internacional, após a primeira Guerra Mundial (1914–1918), começam a surgir iniciativas direcionadas à reabilitação física e profissional de soldados mutilados na guerra. Os programas de reabilitação profissional surgiram nas primeiras décadas do século XX: na França, 1914; na Grã Bretanha, Alemanha

⁷ O conceito de anormalidade da inteligência incluía “viciosos ou viciados, imorais ou amorais... como sejam os vagabundos e mentirosos habituais, os pervertidos sexuais (pederastomaníacos, etc.), os dominados pelo instinto destruidor (homicidas, envenenadores, psicomaníacos. (MAGALHÃES APUD JANNUZZI, 2004, P. 44) e, dentre esses, estavam os que possuíam atraso do ponto de vista de sua escolaridade.

e Canadá, 1915; na Bélgica, 1916; e nos Estados Unidos, 1917. Esses programas eram orientados pela concepção médico-pedagógica.

Logo no início da I Guerra, foi organizado um local para acolher os soldados feridos, que ficou conhecido como depósito de inválidos e cuja finalidade era a de prestar serviços cirúrgicos e reabilitação profissional. Diversos cursos eram oferecidos, dentre eles o de carpintaria, mecânica, eletricitista e sapateiro. O objetivo da formação era o de capacitar os soldados com deficiência para atuar nas atividades de suporte da guerra. Posteriormente, os objetivos de formação foram ampliados, modificados para preparar os soldados com deficiência para a reinserção na atividade profissional. Os serviços inicialmente destinados apenas aos soldados com deficiência posteriormente foram ampliados para o atendimento a outros indivíduos com deficiência. (ILO,2003)

Na América do Norte, mesmo antes da primeira Guerra Mundial, foram organizadas experiências denominadas de oficinas protegidas ou abrigadas. A primeira delas foi desenvolvida pelo Instituto Perkins, no ano de 1829, em Boston. Tinha como objetivo treinar indivíduos cegos para atuar nas atividades de manufatura. Outro exemplo é o da Goodwill Industries, experiência promovida pela Igreja Metodista, em 1907. Seu objetivo era o de proporcionar às pessoas com deficiência uma oportunidade de ganhar a vida através do trabalho de acondicionamento de roupas, sapatos e móveis descartáveis (SILVA, 1987). As oficinas de Goodwill caracterizavam-se pelo trabalho de pessoas com deficiência em ambiente protegido e isolado do convívio com trabalhadores não-deficientes. Sua difusão ocorreu por meio da iniciativa de organizações assistenciais de caráter privado e filantrópico. Posteriormente, muitos desses serviços foram incorporados por instituições vinculadas ao Estado.

O gradual processo de industrialização no Brasil, em meados do século XX, proporciona o crescimento urbano, decorrente do deslocamento de trabalhadores do meio rural, e da vinda de emigrantes estrangeiros. No que se refere à economia, o Brasil teve que rever o processo de exportação de seus produtos agrícolas e da

importação de produtos industrializados. A necessidade de suprir as exigências mais prementes de consumo interno levou à ampliação e diversificação do parque industrial brasileiro. A vida na cidade, o trabalho na manufatura e na indústria vão exigir domínio de conhecimentos os quais não eram necessários aos trabalhadores na organização social agrária. A escola passa a ser exigida por várias frações e segmentos sociais.

As ligas nacionalistas, o Partido Comunista e a Aliança Liberal passaram a defender a educação escolar como instrumento de democratização, enfatizando a alfabetização e a escola primária, principalmente porque a constituição republicana proibiu o voto dos analfabetos.

O campo educacional, nas primeiras décadas do século XX, assinala Cunha (2005), estava dividido em duas facções: de um lado, os que defendiam uma educação delineada pela disciplina e pelo respeito à ordem estabelecida e, de outro lado, os que viam o programa da Escola Nova como o mais adequado para atender às exigências do processo de modernização. No primeiro bloco, estão os católicos e todos os que defendiam a ordem estabelecida. No segundo bloco, os liberais, que se dividiam entre a tendência elitista e a igualitária. Esta última tinha o apoio de alguns educadores socialistas.

A tendência igualitarista foi inspirada em grande parte por John Dewey e teve como seu principal propagador Anísio Teixeira, continua Cunha (2005). Essa tendência apontava a disposição “espontânea” da sociedade capitalista de perpetuar as injustiças sociais, ao utilizar a educação escolar para reforçar o *status quo*. A pedagogia da Escola Nova, ainda segundo Cunha, tinha como objetivo combater as iniquidades ao formar indivíduos para a democracia e não para dominação/subordinação. Anísio Teixeira, na interpretação de Cunha (2005), criticava a organização do sistema educacional, estruturado com uma escola primária e profissional, para o povo, e uma escola secundária e superior, para a elite. Com base no ideário da Escola nova, ele propunha uma escola pública, laica e gratuita para todos e também a promoção do ensino primário profissional para o

pós-primário. Além disso, defendia uma especial articulação do ensino profissional com o secundário.

Já o liberalismo elitista, de acordo com Cunha, argumentava que os males sociais eram decorrentes de uma educação inadequada das elites brasileiras para a condução dos negócios públicos e privados. Seus defensores propunham a seleção de indivíduos talentosos nas diversas camadas sociais para receberem uma educação diferenciada. Os “Pioneiros da Escola Nova” não era um grupo homogêneo e o texto que elaboraram, o Manifesto (1932) ao povo e ao governo, está permeado de contradições. Ao mesmo tempo em que apresentaram a proposta de uma escola única, laica, pública, gratuita e gerida pelo Estado, também defendiam a seleção do que denominavam “elite técnica e cultural”, através de testes psicológicos, ou seja, iam escolher os que eram biologicamente nascidos para serem dirigentes.

O programa da Escola Nova poderia ser considerado uma diretiva que integrava os interesses da fração da burguesia industrial, que passou a compor o governo a partir das transformações ocorridas no Estado nos anos trinta parte do projeto de direção intelectual e moral do grupo social que compôs o governo para garantir sua hegemonia política no processo de “democratização”. Então, o arranjo de forças políticas que passou a constituir o Estado forçou a fração da burguesia industrial a se submeter aos interesses da fração agrária. Ambas eram política e economicamente fracas e não foram capazes de elaborar um projeto de hegemonia que incorporasse as classes subalternas. Desse modo, o processo de industrialização do Brasil excluiu a participação popular das decisões políticas. O Estado se apoiou na força ideológica da Igreja Católica para estabilizar a questão social (DORE, 2003).

A hierarquia da Igreja católica vinha perdendo poder de influência sobre a sociedade desde a proclamação da república e com o fim do padroado. A partir de então, o Estado ficou proibido de sustentar o clero e as congregações confessionais, sendo vetado também o ensino religioso na escola pública. A Igreja católica reagiu

e mobilizou-se para manter o seu poder sobre o Estado, garantindo recursos para suas obras e a disseminação dos princípios cristãos nas diversas instâncias da organização social.

As propostas veiculadas pelo programa de Escola Nova começam a penetrar na organização da escola no Brasil integrando as políticas de modernização do governo de Getúlio Vargas (1930-1945). A política estatal, naquele período, torna-se o principal agente no processo de modernização, tanto naquilo que se refere ao desenvolvimento econômico, investindo na infra-estrutura necessária para a expansão industrial, como em estratégias de convencimento e persuasão das organizações da sociedade civil.

Os princípios da Escola Nova foram fundamentais para a organização educacional do país e para a implementação do modelo de educação direcionada às pessoas com deficiência. O Estado de Minas Gerais, segundo Morato (2008), foi um dos precursores da implantação daquele modelo pedagógico, o qual teve repercussão na organização da escola, em todo o país, já que o Secretário de Educação Minas Gerais, Francisco Campos, foi o primeiro Ministro da Educação. Considerando o protagonismo do Estado mineiro na organização da educação especial, focalizarei a seguir alguns fatos históricos da década de 30 do século XX, que concorreram para a configuração de um sistema paralelo da educação especial.

Em 1929, Francisco Campos organizou a escola de aperfeiçoamento para a formação de professores, com o objetivo de assegurar o êxito das modernizações propostas para o ensino primário, iniciadas por meio da reforma de 1927, em Minas Gerais (MORATO, 2008). Com esse objetivo, trouxe da Europa um grupo de psicólogos-professores para orientar a formação docente de acordo com os princípios escolanovistas. Dentre os profissionais que aportaram ao Brasil, estava a russa Helena Antipoff que vinha para atuar no laboratório de psicologia da Escola de Aperfeiçoamento.

Helena Antipoff, afirma Cassemiro (1996), fazia parte do grupo de profissionais do Instituto Jean Jacques Rousseau, sediado na Suíça, e era assistente

de Claparède em Genebra. Para Dore Soares (2000), Édouard Claparède (1873-1940), psicólogo suíço, foi um propagador dos princípios da escola nova, defendendo que o centro do processo de ensino era o aluno, considerado individualmente em suas capacidades. Essa formulação é uma das premissas que justifica a organização de modelos diferenciados de escolas, considerando as capacidades e aptidões de cada aluno. Ainda de acordo com a referida autora, os escolanovistas entendem que as aptidões e capacidades são condições inatas dos indivíduos, independentemente da influência de fatores sociais e culturais.

Tendo como base os princípios da Escola Nova, Helena Antipoff organizou as classes nos grupos escolares de forma homogênea. Os alunos eram selecionados para classes A, B, C, D e E, de acordo com o grau de desenvolvimento mental, o qual era identificado por meio de testes psicológicos. Somente as classes D e E foram consideradas classes especiais, destinadas àqueles cujos resultados nos testes de medidas do coeficiente intelectual ficavam abaixo do que era considerado normal, sendo incluídos na categoria de excepcional. De acordo com Antipoff (2002), o agrupamento das crianças em classes homogêneas seguia os princípios de organização racional do trabalho industrial, defendidos por Taylor.

Helena Antipoff, juntamente a um grupo de intelectuais, religiosos e pedagogos, organizou, em 1932, uma instituição filantrópica e científica, destinada ao tratamento de excepcionais “orgânicos e sociais⁸” em Belo Horizonte, no Estado de Minas Gerais, denominada Sociedade Pestalozzi. Seu Primeiro Estatuto estabelece: “Fica instituída, nesta capital, sob a denominação de sociedade Pestalozzi, uma associação civil, destinada a proteger a infância anormal e

⁸ Helena Antipoff expressa com a terminologia «excepcionais orgânicos e sociais», os indivíduos que possuíam alguma anomalia tanto sob o ponto de vista da inteligência em geral, como do ponto de vista do sentido da linguagem, da motricidade, e ainda de caráter social ou moral. (ANTIPOFF, 1992a, p. 42). “Excepcionais eram crianças, seja por alguma anormalidade orgânica, seja por problemas de origem sócio-econômica ou de meio ambiente familiar apresentavam dificuldade em acompanhar o programa escolar regular”. (CAMPOS, 1992 p.09).

preservar a sociedade e a raça das influências nocivas da anormalidade mental” (Estatuto da Sociedade Pestalozzi, apud CASSEMIRO, 1996, p. 26-27, grifo nosso)⁹.

Em 1935, foi fundado em Belo Horizonte o Instituto Pestalozzi pelo secretário da Educação do Estado, Noraldino Lima. Na organização do referido instituto, diversas classes especiais dos grupos escolares de Belo Horizonte se reuniram em um pavilhão. Dentre os departamentos que compunham o Instituto, estava o Centro de Orientação Profissional dos anormais e deficientes, o qual era responsável por identificar as suas aspirações e capacidades profissionais, bem como desenvolver cursos iniciais de profissionalização de jardinagem, tecelagem, cartonagem, marcenaria, sapataria, serviços e domésticos (Cf. CASSEMIRO, 1996).

Com a conclusão da primeira turma do curso primário oferecido pelo Instituto Pestalozzi, em 1939, surgiu à demanda de organizar a continuidade dos estudos dos menores desajustados e das crianças excepcionais (CASSEMIRO, 1996). Nesse sentido, foi planejada uma oficina pedagógica e produtiva pela sociedade Pestalozzi, cuja finalidade era não só a de preparar menores desajustados e crianças excepcionais para o trabalho, mas também a de constituir-se como espaço de trabalho.

Sob a pressão da necessidade de assistir esses menores, que não se achavam em condições de continuar os estudos em outros estabelecimentos, nem de se empregar em ocupações profissionais, resolveu a sociedade Pestalozzi adquirir uma propriedade rural e nela instalar uma escola granja para menores desajustados e crianças excepcionais (ANTIPOFF, 1992b, p. 128).

Helena Antipoff considerava o trabalho um meio de estimular o desenvolvimento mental e a adaptação dos excepcionais e dos menores desajustados à sociedade. A formação do trabalho por ela desenvolvida acentuava a perspectiva terapêutica: trabalho como processo clínico de reabilitação moral e física.

⁹ Estatuto da Sociedade Pestalozzi. Arquivos inéditos do acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff - UFMG.

O mérito da proposta implementada por Helena Antipoff, destaca Jannuzzi (2004), foi o de possibilitar o acesso ao ensino público e gratuito aos então denominados “excepcionais orgânicos e sociais”, embora o fizesse em espaços excludentes, com o objetivo de preservar e garantir um ensino sem turbulência aos alunos da classe mais favorecidas nas escolas comuns.

As políticas direcionadas à educação da pessoa com deficiência foram implementadas em Minas Gerais não somente por meio das classes e escolas especiais sob a responsabilidade do Estado, mas também através de instituições mantidas por uma rede social, envolvendo especialmente os familiares, o Estado e a Igreja católica.

No final do Estado Novo (1942), diante da mobilização de amplos setores sociais, o governo Vargas, além de medidas repressivas visando a silenciar as lideranças sindicais, implementa uma série de medidas político-institucionais, visando ao controle e ao enquadramento sindical (MANFREDI, 2002). São medidas que, ao mesmo tempo, incorporaram as reivindicações trabalhistas e estabeleceram instrumentos tutelares a fim de controlar a atuação política dos trabalhadores. A organização de um sindicalismo corporativista, destaca Manfredi (2002), favoreceu o desenvolvimento de um sistema educacional paralelo ao sistema público voltado à formação profissional, organizado e gerido por instituições sindicais patronais, sendo que as primeiras estruturas foram o SENAI (1942) e o SENAC (1946).

A criação dessas instituições integrou as ações do governo do Estado Novo e do governo provisório no processo de reorganização do sistema educacional, através das leis orgânicas de ensino, instituídas a partir de 1942.

Até então, a educação profissional era oferecida pela rede federal de escolas de aprendizes e artífices que ofereciam instrução primária elementar, além da qualificação profissional em diversas áreas. Além dessas escolas federais, os Estados e instituições privadas, tanto laicas como religiosas, desenvolviam cursos de formação para o trabalho.

Pela reforma introduzida com as leis orgânicas de ensino, a educação profissional passou a atuar no nível secundário, alcançado após 4 a 5 anos de educação primária. O ensino secundário, além de oferecer cursos clássicos e científicos direcionados à preparação dos jovens para concorrer ao ingresso na universidade, passou a oferecer cursos de educação profissional, contemplando a formação para o setor agrícola, industrial, comercial e a formação de professores. No entanto, apenas os alunos dos cursos clássicos e científicos tinham acesso irrestrito a todos os cursos de nível superior. Já os alunos oriundos dos cursos técnicos, podiam se candidatar apenas a cursos relacionados à área de formação freqüentada no nível secundário. (CUNHA, 2000)

As leis orgânicas de Ensino reafirmaram a divisão social do trabalho no âmbito do sistema escolar. A partir daí, assinala Dore Soares (1999), o ensino profissional se configurou como um ramo diferenciado no interior do sistema escolar nacional. Apesar de ser incluído no interior do sistema educacional, foi mantida a dualidade na escola média: o ensino profissionalizante continuava com a finalidade de preparar trabalhadores e o secundário a de preparar as elites dirigentes do país.

Além da diferenciação entre acadêmico e profissional, o ensino secundário era organizado em dois ciclos. No âmbito dos cursos de educação profissional, o primeiro ciclo oferecia uma formação básica, com duração de quatro anos, e o segundo, a formação técnica, que variava entre 2 a 4 anos, dependendo da área de formação profissional definida.

A formação básica desenvolvida no primeiro ciclo preparava o aluno para o trabalho ligado diretamente à produção, enquanto a formação técnica preparava o indivíduo para atuar em laboratórios, na organização de projetos e na direção de produção. Cunha (2000) assinala que, apesar da lei orgânica do ensino destinar a educação profissional "as classes menos favorecidas", isso ocorria notadamente em relação ao primeiro ciclo de formação. Os cursos básicos de formação profissional eram o ponto final da trajetória escolar da maioria dos alunos oriundos das classes

subalternas. Ao concluí-los, esses alunos ingressavam no mercado de trabalho, não dando continuidade ao estudo.

A educação profissional (então denominada ensino profissionalizante), além de ser desenvolvida no âmbito secundário (1º e 2º ciclos) do sistema escolar era também promovida paralelamente a ele, por meio de cursos de especialização e aperfeiçoamento, de duração variável e oferecendo cursos de aprendizagens de preparação rápida, implementados pelos SENAC e SENAI, para atender às demandas por qualificação profissional da indústria e do comércio. Esse sistema de ensino profissional paralelo ao lado do ensino primário – e no máximo o primeiro ciclo do ensino secundário profissional – se tornou o percurso educacional das classes subalternas.

Na perspectiva da racionalidade administrativa, introduzida pelo taylorismo e fordismo na organização do trabalho no Brasil, os processos seletivos se destacam tanto para o ingresso na empresa, como para o acesso à formação profissional. Os exames psicotécnicos, os quais possibilitam selecionar os mais capazes e colocar cada um em seu lugar, tornaram-se indispensáveis. Nesse quadro, os conceitos de aptidão e de capacidade se destacam.

A reforma Capanema que estruturou o ensino industrial, reformulou o ensino comercial e organizou o ensino agrícola e o normal aprimorou e ampliou a utilização de critérios seletivos, passando a excluir *a priori* aqueles considerados incapacitados física e/ou mentalmente para o desenvolvimento de trabalhos escolares em todos os níveis e modalidades do ensino profissional. Anteriormente, mostrei que a criação das escolas de aprendizes e artífices prescrevia itens que barravam a admissão daqueles considerados defeituosos [v. Decreto 7.566/1909]. Nas leis orgânicas de ensino, voltadas à educação profissional, os critérios se apresentam da seguinte forma:

- **As leis orgânicas do ensino industrial e do ensino agrícola** estabelecem como critério para admissão do aluno aos cursos dessas

áreas profissionais *a capacidade física e aptidão mental para os trabalhos escolares que devem ser realizados.*

- **A lei orgânica do ensino comercial** exige para admissão ao curso a comprovação, por meio de exames, *da aptidão intelectual do aluno para os estudos a serem feitos.*
- Já a **lei orgânica do ensino normal** estabelece como critério para acesso aos cursos, além *da sanidade física e mental, a ausência de defeito físico ou distúrbio funcional que contra-indique o exercício da função docente.*

Ao predefinir como critério para admissão nos cursos profissionais a capacidade física e mental ou a ausência de defeitos físicos ou distúrbio funcional, a legislação educacional barra e exclui do acesso a essa modalidade educacional o aluno com deficiência, considerado *a priori*, na maioria das vezes, como incapacitado físico e/ou mentalmente, sem uma avaliação criteriosa de suas potencialidades e dos meios e recursos educacionais para desenvolvê-las.

Assim como a educação profissional, a educação especial vai assumindo especificidade própria e se configurando como um ramo dentro do sistema escolar nacional. O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova reivindicava tratamento especial aos anormais e subnormais (classes diferenciadas e escolas especiais) (JANNUZZI, 2004, p. 86) Os cursos profissionalizantes, oferecidos pelo Instituto Benjamim Constant e pelo instituto de surdo-mudo, desde sua fundação, não foram equiparados aos cursos do sistema regular de ensino.

A organização da educação especial vai se configurando como um ramo paralelo ao ensino regular no interior do sistema escolar, principalmente sob a responsabilidade de organizações da sociedade civil, direcionadas exclusivamente às pessoas com deficiência. Dentre essas organizações, encontra-se a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais no Brasil (APAEs), fundada na década de cinquenta do século XX pelo casal Beatrice e George Bemis, membros da National Association for Retarded Children (NARC), organizada nos Estados Unidos em 1950

(JANNUZZI, 2004). A associação logo se expandiu para vários Estados e, em 1962, foi criada a Federação Nacional das Apaes (FENAPAEs). Além da atuação na área de educação, a instituição tem como objetivo desenvolver ações direcionadas ao atendimento da pessoa com deficiência nas áreas de saúde, assistência social, cultura, desportos, dentre outras (Estatuto da FENAPAEs).

No âmbito de um programa integral de reabilitação do “excepcional”, o qual se propunha a desenvolver ações nas áreas de saúde, assistência, educação, estavam as atividades de treinamento profissional, incrementadas principalmente através de oficinas.

Desse modo, em 1958, a APAE funda o Centro de Aprendizagem Ocupacional junto à escola experimental Professor Lafayette Cortes, no Rio de Janeiro, com o objetivo de desenvolver atividades de carpintaria com cinco adolescentes excepcionais. Silva (2000) ressalta que a instituição tinha como objetivo educar para o trabalho e, ao mesmo tempo, garantir emprego por meio de seus centros de colocação.

No contexto internacional, associados à organização do Estado de bem estar social, diversos aspectos contribuem para a expansão de programas voltados à reabilitação física e profissional daqueles considerados como inválidos. O primeiro deles refere-se ao aumento dessa população em razão das guerras mundiais e dos acidentes de trabalhos decorrentes do crescente desenvolvimento industrial¹⁰. O segundo refere-se à incorporação dos princípios de simplificação e padronização de Taylor na organização do trabalho. Ao organizar as atividades produtivas em tarefas definidas e específicas, o modelo fordista/taylorista¹¹ contribuiu para o reconhecimento de indivíduos, considerados inválidos, como força de trabalho

¹⁰ No grupo dos inválidos há um aumento crescente daqueles considerados ‘cidadãos’ assegurados pelo direito contratual: os soldados e os trabalhadores acidentados.

¹¹ Modelo caracterizado pela parcialização do processo de trabalho com os tempos e movimentos rigorosamente controlados por inspetores de qualidades visando à intensificação do trabalho e a produção em massa.

(DAKUZAKU, 2005). O terceiro diz respeito à crescente mobilização da sociedade civil em prol da garantia de direitos sociais¹².

Em 1955, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) publica a recomendação sobre adaptação e readaptação profissional dos inválidos¹³, na qual apresenta os princípios e métodos de orientação vocacional, treinamento profissional e a colocação no mercado de trabalho. O documento recomenda que a formação profissional dos inválidos deveria seguir os princípios, métodos e medidas aplicadas na formação profissional em geral, sendo desenvolvida junto com outros trabalhadores e nas mesmas condições, desde que fosse viável, considerando as condições médicas e pedagógicas dos inválidos. Essa formação profissional deveria possibilitar condições para o exercício econômico e a aquisição de um emprego ou ocupação. Consta também da recomendação o desenvolvimento de serviços especiais exclusivos para formação profissional dos inválidos, especialmente para aqueles considerados de natureza grave. Dentre esses serviços, é sugerida a organização de Escolas e centros de formação em internados e cursos voltados a ocupações específicas. Para "inválidos" considerados incapazes de competir no mercado normal de empregos, o documento recomenda, como meio de formação e de trabalho, as oficinas de trabalho protegido (Cf. OIT, 1955), pois o processo de formação nas oficinas protegidas deveria conduzir, sempre que fosse possível, a transferência para um ambiente regular de trabalho.

A regulamentação dos programas de reabilitação profissional expressa o acentuado avaliado como inúteis e incapazes de desenvolverem atividades econômicas e integrarem o mercado formal de trabalho. Por isso, eram-lhes reservadas, quando muito, a assistência e alguma educação por meio da

¹² Em 1945, criou-se a Organização das Nações Unidas (ONU). A fim de promover os direitos das pessoas com deficiência, bem como projetos direcionados à prevenção do problema e à reabilitação daquelas pessoas, foi instituída, no âmbito da instituição, a agência designada Organização das Nações Unidas para a Pessoa com Deficiência (ENABLE).

¹³ El término inválido designa a toda persona cuyas posibilidades de obtener y conservar empleo adecuado se hallen realmente reducidas debido a una disminución de su capacidad física o mental (OIT,1955)

institucionalização. Porém, a recomendação da organização do trabalho estabelece critérios para diferenciar a incorporação dos denominados inválidos aos programas de formação profissional e ao mercado de trabalho. Um exemplo disso é o trabalho protegido e a organização de escola do tipo internato.

No Brasil, o processo de modernização que tem lugar a partir do final da década de 50 do século XX é marcado pela intensificação da internacionalização do capital, pela substituição de importações e pela hegemonia do capital financeiro. Noronha (1994) mostra que o padrão de acumulação então adotado se baseia, dentre outros fatores, na expansão das multinacionais, propondo a prosperidade em curto prazo e tendo o planejamento como instrumento de progresso. A autora assinala, também, que o processo de internacionalização da economia, ao possibilitar a organização no país, a associação de burguesia internacional com a nacional, aglutinou setores conservadores e destruiu as resistências populistas e nacionalistas. O Plano de Metas, estabelecido por Juscelino Kubitschek, em 1956 propiciou a entrada em larga escala do capital dos países industrializados na indústria brasileira, desenvolvendo ramos da indústria pesada com características monopolísticas (NORONHA, 1994).

Sendo a industrialização considerada o motor do desenvolvimento, a escola passa a ter um papel chave na padronização da formação do trabalhador, em sua maioria oriunda do meio rural e considerada despreparada para o trabalho na indústria.

A concepção de educação veiculada pelos empresários passa, naquela época, a ser orientada pela teoria do capital humano, cujo objetivo restringia-se a formar o produtor e o consumidor e a capacitar o trabalhador para atender às demandas do processo de industrialização, integrado ao capitalismo internacional. Desse modo, a fim de influenciar as políticas públicas, principalmente a educacional, um grupo de empresários de São Paulo e do Rio de Janeiro criam o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais, em 1961 (IPES) (NORONHA, 1994).

O ideário que veiculava a educação ao desenvolvimento do país ganha força no período militar, quando é reorganizado o ensino superior [lei 5540/68] e o ensino médio [lei 5692/71]. As diretrizes para o ensino médio estabelecem a sua profissionalização universal e compulsória, propondo eliminar os cursos de caráter apenas propedêutico ao ingresso na universidade. Foi nesse contexto que o Ministério da Educação extinguiu os cursos básicos das escolas técnicas industriais, os quais passaram a ser denominadas escolas técnicas federais. Dessa forma, assinala Jannuzzi (2004a), a política educacional, naquele período, estava direcionada para a racionalização dos meios para atingir aos mesmos fins, a integração vertical e horizontal das ações desenvolvidas pelas esferas administrativas governamentais e pela iniciativa privada, a flexibilidade, a interdisciplinaridade, o aproveitamento de estudo, e a ênfase na profissionalização do ensino secundário com predominância da parte de formação especial no currículo. Essas políticas visavam a vincular a educação ao desenvolvimento econômico do país, na busca de formar o aluno para os postos de trabalho existentes, tendo como principal objetivo atender às demandas do mercado. Dessa forma, o Plano Setorial de Educação e Cultura 1972/74 reforçava a exigência de investir na ascensão cultural dos mais talentosos, os mais capazes de mobilizar a ciência e a técnica em favor do progresso nacional. O mesmo documento recomendava também a educação do deficiente, para torná-lo, quando possível, participante da atividade produtiva (JANNUZZI, 2004a).

Para atender aos ditames do Plano Setorial de educação e Cultura [1972/74], o governo militar criou o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) e uma política de educação especial em âmbito nacional. As Diretrizes Básicas para Ação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP, 1974) reconhecem que, para a concretização do processo democrático, seria imprescindível assegurar a todos a igualdade de direitos à educação¹⁴. Salienta

¹⁴ O reconhecimento da educação das pessoas com deficiência como direito de todos os cidadãos e princípio básico da democracia ocorre em plena ditadura militar.

também que, além de garantir a igualdade de direito, o governo deveria oferecer as condições necessárias a cada indivíduo para o seu desenvolvimento integral, de acordo com sua própria capacidade.

Há várias décadas o governo vem lutando para concretizar um princípio básico da democracia, ou seja, assegurar a todos indistintamente igualdade de direito à educação e, ao mesmo tempo, oferecer a cada indivíduo as condições necessárias ao desenvolvimento integral, compatível com suas próprias capacidades (BRASIL/MEC/CENESP, 1974, p. 03)

O texto do documento, ao mesmo tempo em que reconhece a igualdade de direito à educação, tanto em termos de acesso como de conteúdo, destaca que o direito deve considerar as necessidades individuais para o êxito do processo educacional; no entanto, o êxito é condicionado ao 'desenvolvimento integral do indivíduo', às suas próprias capacidades.

Na mesma linha do Plano Setorial de Educação e Cultural, as Diretrizes Básicas para Ação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP, 1974) entendem a educação especial como investimento e fator de desenvolvimento:

o atendimento ao deficiente representa investimento compensador, embora de custo elevado, a educação que for ministrada permitirá na maioria dos casos que venham a ter condição de se incorporarem a força de trabalho e de se tornarem elementos participantes do desenvolvimento nacional. (BRASIL/ MEC/ CENESP, 1974, p.12).

Para isso, aquelas diretrizes estabelecem como um de seus objetivos a iniciação para o trabalho e a formação ocupacional e profissional para o aluno deficiente, salientando também que o nível de aprendizagem escolar deve considerar as condições pessoais dos educandos.

As estratégias referentes à iniciação ao trabalho, de acordo com as diretrizes, deveriam ser implementadas nas oficinas pedagógicas e nas oficinas empresas. "Os alunos deficientes atendidos em oficinas pedagógicas deverão ter

oportunidade de adquirir auto-suficiência e competência social através de educação geral e formação ocupacional" (BRASIL/ MEC/ CENESP, 1974, p. 21).

As oficinas tinham o objetivo de desenvolver nos alunos atitudes e hábitos de trabalho; habilidades e aptidões e, como etapa final, haveria o encaminhamento para o trabalho.

Os objetivos dos programas desenvolvidos nas oficinas (pedagógicas, e de empresa), no início do século XX no Brasil, tinham a preocupação de garantir os meios de subsistência, outras vezes tinham a finalidade apenas de ocupar-lhe o tempo, para diminuir possíveis tédios e algumas rebeldias. Nessa perspectiva, o trabalho tinha como função a terapia ocupacional. Nas oficinas desenvolvidas no Instituto Nacional de Surdos e no Instituto Benjamin Constant ou naquelas criadas por Helena Antipoff, na fazenda do Rosário, não havia o atrelamento direto da educação ao desenvolvimento econômico do país, embora estivessem vinculadas à organização do trabalho vigente e, por isso, eram direcionadas ao desenvolvimento de habilidades manuais requeridas pela sociedade agrária dependente (JANNUZZI, 2004a).

A partir da nova perspectiva em que a educação é compreendida prioritariamente como capital humano, ao lado dos programas de caráter terapêutico e assistencial, incrementados por meios de oficinas, encontra-se a oferta de uma formação instrumental para engajar o indivíduo com deficiência em ocupações operacionais no mercado de trabalho (JANNUZZI, 2004)

Os dados apresentados por Jannuzzi (2004) mostram que, em 1974, havia no Brasil 118 oficinas e três escolas empresas em 2.362 modalidades de atendimento educacional (classe comum, classe comum com consultor, salas de recursos, classe especial anexa à escola comum, classe especial anexa a hospital, atendimento itinerante, escola especial, dentre outros modelos) (Ver documento do MEC/CENESP/SEEC, apud: Jannuzzi, 2004). A autora assinala ainda que nas oficinas treinavam-se as pessoas com deficiência para tarefas específicas e

repetitivas, enfatizando a disciplina como elemento indispensável às exigências apresentadas pelos setores produtivos para a contratação de trabalhadores.

Ainda na década de 70 do século XX, o governo de São Paulo tomou a iniciativa de estabelecer um programa visando superar a perspectiva meramente terapêutica de educação das pessoas com deficiência, preparando-a para o mercado de trabalho. Assim, através da Coordenadoria Estadual de Normas Pedagógicas, implementou um convênio com o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) para profissionalizar adolescentes, notadamente por meio de oficinas pedagógicas e produtivas de instituições particulares. Foram então criados os Centros de reabilitação profissional do Instituto de Previdência Social (INPS), com o objetivo de atender às vítimas de acidente de trabalho (DAKUZAKU, 1999).

Embora os objetivos da educação especial apresentados nas diretrizes do CENESP se configurem na mesma perspectiva da educação em geral, centrada no atendimento às demandas do mercado de trabalho, Pires (1974)¹⁵ mostra que nos planos de governo o entendimento de educação especial se expressava como atendimento educativo ou educativo assistencial prestado a alunos excepcionais¹⁶. Tal entendimento, explica a autora, produz uma identidade entre os serviços de assistência e de educação. Assim, os serviços de assistência à pessoa com deficiência eram considerados como educação, inclusive aqueles desenvolvidos na formação para o trabalho do excepcional.

Ao enfatizar o caráter educativo-assistencial da educação das pessoas com deficiência, as diretrizes do CENESP reforçam a organização de uma estrutura escolar que se caracteriza, de certa forma, como um ramo paralelo ao da educação

¹⁵ Nise Pires foi relatora do grupo tarefa do MEC, responsável na elaboração do projeto nº. 35 sobre educação especial. Esse projeto foi base na elaboração das diretrizes do CENESP.

¹⁶ O termo excepcional incluía todas as categorias de deficiência, os superdotados e todos aqueles que requeressem uma atenção especial no lar, na escola e na sociedade. No entanto, no próprio documento governamental que trata do assunto (decreto 72.425/73) bem como em outros posteriormente elaborados (Portaria nº. 550 de 1975), a descrição do público alvo da educação especial era delimitada aos educandos com deficiência, aos superdotados e ainda àqueles com problemas de conduta.

comum (JANNUZZI, 2004). A estrutura de ensino apresentada nas diretrizes para criação do CENESP envolvia a criação de uma classe especial anexa a uma escola comum, de instituições especializadas, de internamento em caso de absoluta necessidade, da organização de uma equipe itinerante, de oficinas empresas e de oficinas pedagógicas (PIRES, 1974).

Além de organizações filantrópicas direcionadas à prestação de serviço à pessoa com deficiência, como as APAES e Sociedade Pestalozzi, outras formas de associativismo de pessoas cegas, surdas e com deficiências físicas vão surgindo no país, aglutinadas em torno dos objetivos mais diversos, tais como esportivos, religiosos e de ajuda mútua. No final da década de setenta do século XX, muitas dessas associações começam também a assumir um caráter mais político. Um exemplo disso é o documento encaminhado pela Fraternidade Cristã de Doentes e Deficientes Físicos de Pernambuco (FCD) ¹⁷ ao governo do Estado, em 1979. Dentre as diversas reivindicações apresentadas, consta a solicitação por matrícula de pessoas com deficiência em escolas normais, sem rígida limitação de idade e também a criação e/ou manutenção de cursos de profissionalização nos Centros Sociais Urbanos ou ainda em convênio com entidades como o SENAI, o SENAC e Escola Técnica Federal de Pernambuco (SOUZA, 1979).

Na esteira do regime militar, do processo de democratização e da proclamação do ano internacional da pessoa com deficiência pela ONU, em 1981, diversas associações de pessoas com deficiências começam a se agregar para reivindicar igualdade de oportunidades e garantias de direitos.

Assim, o movimento de pessoa com deficiência eclodiu simultaneamente em diversas cidades do Brasil, que começaram a realizar frequentes encontros de âmbitos locais, regionais e nacionais, para a troca de ideias e tomada de decisões em relação às políticas direcionadas às pessoas com deficiência. Naquele mesmo ano, foi realizado o 1º Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, que

¹⁷ Atualmente a FCD está organizada em Federação, denominada Fraternidade Cristã de Pessoa com Deficiência - Brasil

reuniu, em Brasília, mais de 500 participantes. No evento, foram estabelecidos os rumos do movimento nacional, culminando com a criação da Coalizão Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes (Sasaki, 2003 apud CERIGNONI, 2006 p. 05).

No primeiro encontro da Coalizão, em 1981, na cidade de Recife, Messias Tavares de Souza, um dos organizadores do evento, declarou que o congresso tinha por objetivo “fazer pressão, capaz de reivindicar mudanças no sistema de atendimento aos deficientes, nos programas de reabilitação e na luta contra as barreiras ambientais e sociais” (Jornal *O Estado de São Paulo*, apud CERIGNONI, 2006 p. 05). O movimento das pessoas com deficiência criticava as ações paternalistas e assistencialistas desenvolvidas por órgãos governamentais e por instituições filantrópicas.

No Brasil, o movimento teve como principal catalisador o processo de redemocratização e a proclamação do ano internacional das pessoas com deficiência pela ONU, sendo que os principais objetivos estabelecidos para o ano internacional para as pessoas com deficiência foram:

Ajudar no ajustamento físico e psicossocial na sociedade; promover esforços, nacional e internacionalmente, para possibilitar o trabalho compatível e a plena integração à sociedade; encorajar projetos de estudo e pesquisa visando à integração às atividades da vida diária, aos transportes e aos edifícios públicos (JUNIOR e MARTINS, p. 57)

Em 1984, a Coalizão Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, que reunia entidades de pessoas com todos os tipos de deficiência, foi substituída por organismos nacionais separados por tipo de deficiência. A partir de então, foram se constituindo entidades de âmbito nacional tais como a Organização Nacional de Entidades de Deficiência Física (ONEDEF); a Federação Brasileira de Entidades de Cegos (FEBEC); a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS); o Movimento de Reintegração dos Hansenianos (MORHAM) e a Associação de Paralisia Cerebral do Brasil (APCB), dentre outras.

O movimento de pessoas com deficiência participa ativamente na Assembléia Nacional Constituinte, incluindo suas demanda na carta magna.

Até a promulgação da Constituição Brasileira de 1988, havia poucos serviços públicos estatais para a educação da pessoa com deficiência. Ao contrário, ela era quase inteiramente ofertada por instituições da sociedade civil, organizadas sob a forma de filantropia e caridade. Foram as pressões de entidades internacionais e do movimento de pessoas com deficiência no país que buscaram incluir direitos fundamentais relacionados à educação, à saúde, ao trabalho e à assistência social na Constituição Federal de 1988, nas Constituições Estaduais e nas Leis Orgânicas de diversos municípios. Assim, a partir da Constituição Federal de 1988 (art. 208), foi estabelecida a obrigatoriedade do atendimento especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino. Em nível federal, mesmo antes da programação da constituição, foi implantada, em 1986, a Coordenadoria Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) (SILVA, 2001). Nesse mesmo ano, o CENESP foi transformado na atual Secretaria de Educação Especial.

A CORDE surgiu da proposta do comitê nacional para a educação especial como uma coordenadoria interministerial, responsável em articular as políticas direcionadas às pessoas com deficiência entre as diversas áreas do governo. A primeira política de integração, elaborada em 1993, foi formulada quando a CORDE estava vinculada ao Ministério do Bem Estar Social. A segunda foi elaborada em 1999, quando a referida coordenadoria estava ligada ao Ministério da Justiça, na gestão de Fernando Henrique Cardoso. O decreto que estabeleceu a política de Integração da Pessoa com Deficiência (Decreto 3298/99) criou Conselho Nacional de Direito das Pessoas com Deficiência (CONADE), com representação paritária dos Ministérios e de entidades de pessoas com deficiência, organizadas em nível nacional. Sua finalidade foi a de acompanhar e avaliar as políticas nacionais de inclusão da pessoa com deficiência, ampliando assim a participação das organizações sociais na gestão das políticas governamentais. O CONADE promoveu

um amplo debate sobre as políticas de inclusão com a organização de Conferências nas três esferas administrativas¹⁸.

Com relação à Política Nacional de Integração da Pessoa com Deficiência será realizada uma análise pormenorizada, no próximo tópico, dos aspectos relacionados à educação e ao trabalho da pessoa com deficiência.

O movimento pela integração visando ao ajustamento físico e psicossocial do deficiente à sociedade, já expresso nos objetivos do ano internacional da pessoa com deficiência proclamado pela ONU, começa a ser divulgado no Brasil na década de oitenta. Um dos princípios que nortearam o movimento pela integração foi o da «normalização»¹⁹, segundo o qual toda pessoa com deficiência tinha o direito de vivenciar o estilo de vida padrão da comunidade na qual estava inserida. Tal “padrão” referia-se aos ambientes vivenciados por indivíduos ditos «normais». Assim, propunha-se oferecer aos indivíduos com deficiência modos e condições de vida o mais semelhantes possível às formas e condições de vida do resto da sociedade.

O princípio da normalização surgiu nos países escandinavos, na década de sessenta do século XX, e se espalhou pelo mundo nos anos setenta²⁰. Na prática, o princípio da «normalização» enfatizou a ideia de que o indivíduo com deficiência deveria parecer e funcionar o mais análogo possível aos demais membros da sociedade. Assim, a integração do indivíduo com deficiência à comunidade só se consumava se o mesmo conseguisse se adaptar à organização social vigente. O êxito ou o fracasso do processo de integração estava vinculado à aproximação ou ao distanciamento do indivíduo com deficiência dos padrões da normalidade. O

¹⁸ Não foi possível apresentar, neste trabalho, os debates sobre a educação profissional nas Conferências Nacionais dos Direitos das Pessoas com Deficiência que se realiza desde 2006. Trata-se de uma de grande relevância política e social... e que será retomada em meus estudos futuros.

¹⁹ Trata-se de um princípio que, segundo Mendes (2006), teve origem nos países escandinavos com Bank-Mikkelsen (1969) e Nirje (1969) e foi operacionalizado por Wolfensberger (1972).

²⁰ Segundo Garcia (2004), o movimento pela integração tornou-se o carro chefe das proposições para políticas educacionais direcionadas às pessoas com deficiência a partir da década de setenta: EUA (1975), França (1975), Itália (1971), e Canadá (1979), dentre outros países.

princípio da normalização, de acordo com Jannuzzi (2004a), não só era consonante com a perspectiva educacional atrelada ao desenvolvimento como também a reforçava.

As oficinas pedagógicas de pré-profissionalização e profissionalização, orientadas pelo princípio da normalização, princípio base do paradigma da integração, tinham como pressuposto a ideia de que a pessoa com deficiência, para ser integrada à vida social, precisava ser normalizada. A integração da pessoa com deficiência só era admissível se a mesma conseguisse se adaptar à organização social vigente. Desta forma, foram criados e/ou mantidos serviços para adequar o indivíduo com deficiência à estrutura escolar existente: os serviços de classes especiais e oficinas pedagógicas. Desse modo, “a pessoa com deficiência era mantida em ambiente segregado, para ser colocada no espaço comum da sociedade somente quando fosse considerada «pronta»” (BRASIL/MEC, 2000 p.21). Na verdade, as oficinas pedagógicas se propunham a normalizar/ajustar o indivíduo às condições excludentes de acesso e permanência nas escolas de educação profissional regular e no mundo do trabalho.

Nessa perspectiva, o paradigma da integração sustentou a formação inicial para o trabalho das pessoas com deficiência no âmbito do atendimento especializado por meio de oficinas (pedagógicas, de empresa, protegida). As oficinas compunham a estrutura educacional em forma de cascatas. É uma estrutura que, teoricamente, oferecia ao aluno a possibilidade de transitar do ensino especial ao ensino regular. No entanto, como afirma Mantoan (1993, p. 04), “os alunos que se encontram em serviços segregados muito raramente se deslocam para os menos segregados e, raramente, às classes regulares”. Somente aos alunos que conseguissem acompanhar o currículo era admitida a integração total na classe comum. O aluno, nesse processo, tinha que se ajustar à escola, que se mantinha inalterada.

Por meio do processo da integração da pessoa com deficiência, as políticas educacionais procuraram equiparar oportunidades entre as pessoas com deficiência

e sem deficiência, acataram algumas demandas específicas das pessoas com deficiências, até admitindo mudanças pontuais no nível de organização, da administração e da pedagogia.

1.2 - A Interface entre as políticas de educação profissional e especial na década de 90

As políticas de educação profissional direcionadas às pessoas com deficiência são resultado da interface entre as políticas de educação profissional em geral e das políticas de educação especial. Para compreender os processos excludentes vivenciados pelos sujeitos com deficiência no sistema de ensino, é necessário contextualizar as questões específicas no âmbito das questões gerais, para identificar as suas inter-relações e, assim, compreender as causas geradoras de tais processos. Nessa perspectiva, serão apresentadas, neste tópico, as políticas de educação profissional e especial a partir dos anos 90 do século passado.

O amplo debate que teve lugar no Brasil durante a formulação da Constituição Federal (1988) e, principalmente, após a sua aprovação, foi marcado por diversas e novas contribuições teóricas sobre o problema da educação para grupos econômicos e culturalmente vulneráveis. Uma das teorias que mais influenciaram nesse sentido foi a da “inclusão” social, termo que até os anos noventa não tinha centralidade na discussão dos problemas educacionais mais gritantes do país, decorrentes da marginalidade econômica, social e cultural.

O movimento pela inclusão social e educacional foi orientado por princípios que apregoam respeito à diversidade, igualdade de oportunidade e responsabilidade social e assume maior expressão na conferência de Jomtiem em 1990. Nessa ocasião, foi firmado o acordo internacional “Educação para todos”, no qual, assinala Martinez (2008), está embutida a noção de educação como forma de reduzir as desigualdades sociais. Dentre as estratégias para alcançar tal objetivo

está a de suprimir a discriminação do acesso à aprendizagem de grupos denominados desatendidos, devido a questões econômicas e culturais, tais como meninos e meninas de ruas, migrantes, trabalhadores dentre outros. Em relação às pessoas com deficiência, aquela declaração de Jomtiem recomenda que as mesmas sejam integradas ao sistema educativo. As ideias divulgadas na referida conferência repercutem na organização das políticas educacionais de todo o mundo.

No Brasil, a utilização do conceito de inclusão nas políticas de educação profissional tornam-se mais presentes a partir da década de noventa, no governo de Fernando Henrique Cardoso. É quando este delega ao então Ministério do Trabalho, de modo mais sistemático, atribuições referentes à formação profissional através da organização da Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional (SEFOR).

A década de 90 constituiu-se um ponto de inflexão nas políticas de educação profissional, especialmente na gestão de Fernando Henrique Cardoso. Na sua proposta de governo, de acordo com a análise de Cunha (2000), a educação é destacada em seu papel econômico, com base no novo estilo de desenvolvimento. Para realizar a dimensão econômica da educação, no que se refere ao seu financiamento e à sua gestão, o proposta de governo de Fernando Henrique Cardoso afirma a necessidade de se promover uma verdadeira parceria entre setor público e privado, universidade e indústria. Nessa perspectiva, novas competências foram atribuídas aos Ministérios da Educação e do Trabalho no que diz respeito à educação profissional. O Ministério do Trabalho foi reestruturado (decreto 1.643/1995), incorporando uma secretaria específica, voltada à formação profissional: Secretaria de Formação de Desenvolvimento Profissional (SEFOR). Dentre as diversas competências da secretaria estava a de promover e executar um programa de educação profissional de acordo com a exigência do mercado de trabalho e a realizações de pesquisas. Para isso, o órgão conta com o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT). Desse modo, o Ministério do Trabalho foi

contemplado com recursos e maior flexibilidade para o desenvolvimento de políticas de educação profissional.

Assim, em 1995, segundo Manfredi (2002), a SEFOR elabora e implanta o Plano Nacional de Educação Profissional [PLANFOR], atualmente denominado Plano Nacional de Qualificação [PNQ]. Esse plano está articulado a outras políticas de emprego, trabalho e renda e se baseia na descentralização das atividades de educação profissional desenvolvida pelo governo e na conjunção de recursos públicos, privados e externos.

A organização do PLANFOR foi norteada pelo modelo denominado de competência. Trata-se de um modelo que tem em vista o desenvolvimento de três habilidades complementares do trabalhador: básica, específica e de gestão, as quais devem ser definidas de acordo com a clientela e as potencialidades do mercado de trabalho. (BRASIL, MTE, RES. N. 126/96). As habilidades estão relacionadas a um conjunto de atributos a serem desenvolvidos nos trabalhadores, considerando o perfil de uma determinada área profissional. O desenvolvimento das habilidades básicas, específicas e de gestão envolve conhecimentos, atitudes e práticas de trabalho. Isso implica articulações entre as dimensões cognitivas, motoras e atitudinais. As habilidades básicas referem-se aos atributos essenciais do indivíduo, tais como comunicar-se, ler, interpretar, calcular e aquelas relativas aos direitos legais do trabalhador. As habilidades específicas estão relacionadas aos conteúdos, métodos, normas e técnicas exigidos por determinada profissão; já as habilidades de gestão dizem respeito aos conhecimentos e às competências requeridas na área de gestão. Desse modo, o perfil profissional do trabalhador deixou de ser definido apenas em função de uma ocupação específica, de forma monovalente, nos moldes fordista/taylorista, passando a visar à preparação de um trabalhador polivalente, capacitado para a empregabilidade.

Empregabilidade, afirma Cunha (2000), refere-se à competência requerida do trabalhador para se engajar em diversas situações de trabalho [Brasil/MTE Resolução N. 194/98]. A fim de formar o indivíduo para a empregabilidade, a

educação profissional deveria ser desenvolvida em cursos complementares à educação básica e de forma contínua visando permanente qualificação e atualização do trabalhador.

No PLANFOR, emergem propostas que procuram responder às demandas dos grupos historicamente discriminados e dos debates relativos à inclusão. Elas se manifestam na apresentação da meta de superar as tendências prevalentes na oferta da educação profissional tradicional, como a predominância do indivíduo branco, masculino e urbano-industrial. Dessa forma, os grupos considerados econômica e culturalmente vulneráveis seriam priorizados. Entre aqueles considerados vulneráveis estão às pessoas com deficiência.

Assim, no primeiro período do PLANFOR (1996-1998), as pessoas com deficiência foram contempladas com um plano específico: o Programa Nacional de Educação Profissional para pessoa com deficiência. A execução desse plano foi realizada em parceria com a Federação Nacional das APAES (FENAPAEs).

No segundo período (1999-2002), as orientações básicas para o desenvolvimento dos programas estaduais de qualificação incluem a supressão dos Programas Nacionais, como aquele destinado às pessoas com necessidades especiais (MIRANDA, 2000) Os recursos para financiar os programas do PLANFOR, provenientes do Fundo de Apoio ao Trabalhador [FAT], passam a dar prioridade às pessoas mais vulneráveis, do ponto de vista econômico e social e, dentre elas, as pessoas com deficiências [Artigo 4º da Resolução 194/98].

Além das organizações governamentais e não-governamentais especializadas, outras instituições foram contratadas para o desenvolvimento de cursos direcionados à pessoa com deficiência, dentre elas as fundações vinculadas a universidades, como os CEFETs, o SENAI, o SENAC. Esse foi o modo pelo qual as políticas do Ministério do Trabalho, através do PLANFOR, ampliaram os espaços de educação profissional para pessoa com deficiência e imprimiram sua marca e suas diretrizes nos programas de inclusão voltadas para esses indivíduos que posteriormente serão desenvolvidos, tais como o Programa de Educação

Profissional Especializada das Apaes, o Programa «Deficiência & competência do SENAC, o Programa do SENAI de Ações Inclusivas

Existem muitas avaliações e críticas ao PLANFOR. (MIRANDA, 2000; MOURÃO, 2004; JORGE, 2009,) Dentre as limitações apresentadas, destaca-se a prioridade da oferta de cursos de curta duração, nos quais é enfatizado apenas o treinamento para habilidades específicas, o que compromete uma formação de caráter mais integral. Além disso, a quantidade de cursos oferecidos à população é insignificante, diante da demanda. Outros aspectos também são criticados, como a demora das Secretarias do Trabalho em aprovar projetos de qualificação, bem como de liberar recursos para o seu funcionamento, a descontinuidade na oferta dos cursos; a falta de articulação entre políticas de qualificação profissional e as de educação básica, e de emprego e renda. No que se refere às pessoas com deficiência, os cursos eram e ainda são desenvolvidos predominantemente de forma segregada, com turmas exclusivas.

Em sua análise comparativa sobre as políticas de educação profissional dos Ministérios da Educação e do Trabalho, no governo de Fernando Henrique Cardoso, Cunha (2000) destaca alguns pontos comuns entre elas. Dentre eles, encontram-se o não investimento em uma rede pública de ensino profissional e o enfoque na dimensão profissionalizante da educação para trabalho, direcionando-a para as demandas do mercado, em detrimento de sua formação integrada a questões sociais, culturais e políticas. As políticas desenvolvidas por ambos os ministérios, segundo o autor, estão voltadas a ajustar a educação aos moldes do novo modelo toyotista de organização do trabalho e estão integradas a um projeto mais amplo de modernização social (CUNHA, 2000).

Com relação às diferenças e incongruências entre as políticas dos Ministérios da Educação e do Trabalho, Cunha (2000) destaca o grau de institucionalização. Enquanto que o Ministério da Educação possui um quadro de referência legal amplo e sistematizado e uma rede de educação profissional com recursos e objetivos definidos marcada pela participação de diversos atores (trabalhadores,

empresários, comunidade) em mais de 100 anos de história, o Ministério do Trabalho buscou reconstruir ou redefinir a institucionalidade hegemônica da educação profissional ao mobilizar e consolidar uma rede de agências formadoras, constituída de universidades públicas e privadas, centrais sindicais e sindicatos de trabalhadores, bem como de organizações não governamentais. Cunha avalia que o Ministério do Trabalho atua mais na linha da coordenação e na liberação de recursos para as instituições de nível inferior do Estado, tais como unidades federadas e administrações municipais, instituições privadas, sindicais e ONGs.

Por essas diferenças institucionais, a rede de educação profissional articulada ao Ministério da Educação procurou desenvolver ações no sentido da formação profissional de nível médio e superior, voltadas, preferencialmente, para os indivíduos já incluídos no mercado formal de trabalho efetivo ou, previsivelmente, tendo como requisito a escolaridade básica e/ou a integração com a mesma. Já o Ministério do Trabalho, dedicou-se aos programas de formação inicial e de qualificação profissional, dirigindo suas ações para grupos historicamente excluídos do mercado formal e das instituições de educação profissional hegemônicas (SENAI, SENAC, rede federal de educação técnica).

Cunha identifica, nas diferentes competências atribuídas aos Ministérios da Educação e do Trabalho, no que diz respeito à educação profissional, uma característica que vem marcando a educação no Brasil: a sua organização dualista.

A política de educação profissional no Brasil, desde as primeiras iniciativas é marcada pela organização de trajetórias distintas em função da divisão entre governantes e governados. É o que Gramsci chama "a marca social" da escola (GRAMSCI, 2004, p. 49). Além dessa diferenciação, foram construídos, no processo de organização da educação profissional mecanismos seletivos que excluíam determinados grupos sociais e, dentre eles, as pessoas com deficiências. A institucionalidade construída não acolheu as diferenças, notadamente quando se

reporta à pessoa com deficiência²¹. A integração só seria possível para as pessoas com deficiência se a deficiência/diferença fosse neutralizada ou enquadrada nas estruturas existentes.

As ações desenvolvidas pelo Ministério da Educação para a inserção da pessoa com deficiência na educação profissional, na década de noventa do século XX, estavam concentradas na Secretaria de Educação Especial, sintetizadas numa modalidade de atendimento educacional específica: as oficinas. Os princípios, objetivos e as estratégias da educação profissional da pessoa com deficiência foram traçados pela Política Nacional de Educação Especial [1994], na qual se encontra o predomínio das oficinas como modelo de referência.

Para cumprir o compromisso assumido pelo Brasil na Conferência Mundial sobre Educação para todos, o governo de Itamar Franco elaborou um Plano Decenal de Educação (1993 a 2003). A segunda política que norteou a organização da educação especial, até 2008, foi fundamentada no referido plano, na Constituição de 1988, e na Lei de Diretrizes e Bases Nacional 5692/71.

No decorrer de 1993, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação elaborou a Política Nacional de Educação Especial, tendo como base discussões com representantes de organização governamental e não governamental de e para pessoas com deficiência, condutas típicas²² e altas

²¹ Há também experiências positivas, resultado de iniciativa de instituições escolares, nas quais as demandas específicas dos alunos com deficiências foram atendidas. Um exemplos dessas experiências ocorre no Instituto Federal do Rio Grande do Norte, que desde 1993 oferece cursos de lapidação de pedras preciosas que recebe e forma pessoas com deficiências (OLIVEIRA, 2000)

²² Segundo a Política Nacional de Educação Especial de 1994, conduta típica "são manifestações de comportamento típicas de portadores de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos e psiquiátricos que ocasionam atraso no desenvolvimento e prejuízo no relacionamento social em grau que requeira atendimento educacional especializado". (MEC/SEESP, 1994 p.13)
Na nova política de educação especial do MEC (2008), esse tipo de manifestação das "condutas típicas" é redefinido e os estudantes que a apresentam são denominados alunos com transtornos globais do desenvolvimento. São aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e da comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. (MEC/SEESP, 2008)

habilidades. A Política Nacional de Educação Especial persiste com o princípio pedagógico da normalização que representa a base filosófica e ideológica da integração social e educacional.

Tendo como fundamento o princípio da igualdade de oportunidades, o principal objetivo da Política Nacional de Educação Especial foi o de se constituir como orientação à educação do portador de deficiência, conduta típica e alta habilidade, tendo em vista criar condições para o desenvolvimento de suas potencialidades e sua formação para o exercício consciente da cidadania. Dentre os seus objetivos específicos encontram-se o desenvolvimento de programas voltados para o preparo profissional de portadores de necessidades especiais e sua integração ao mercado de trabalho. Para o desenvolvimento desses programas, a Política Nacional de Educação Especial reitera a modalidade de atendimento em educação especial desenvolvida em instituições voltadas para o trabalho exclusivo com pessoas com deficiências: as oficinas pedagógicas. No documento elas são definidas como:

[...] ambiente destinado ao desenvolvimento de aptidões e habilidades de portadores de necessidades especiais²³, através de atividades laborativas orientadas por professores capacitados, onde estão disponíveis diferentes tipos de equipamentos e materiais para o ensino/aprendizagem nas diversas áreas do desempenho profissional. (MEC/SEESP, 1994, P. 21)

A oficina pedagógica é entendida na Política Nacional de Educação Especial como uma modalidade do atendimento específico à pessoa com deficiência e com conduta típica que implica espaço físico, recurso humano e material diferenciado. As oficinas pedagógicas têm como principal objetivo o desenvolvimento de aptidões

²³ A expressão "portadores de necessidades especiais", na Política Nacional de Educação Especial, refere-se às pessoas que apresentam, em caráter permanente ou temporário, algum tipo de deficiência, necessitando, por isso, de recursos especializados a fim de desenvolver mais plenamente suas potencialidades ou minimizar as dificuldades decorrentes da deficiência. (MEC /SEESP, 1994).

e habilidades por meio de atividades de trabalho em diversas áreas profissionais (MEC /SEESP, 1994).

A política de educação profissional expressa na Política Nacional de Educação Especial confirma um modelo que vinha sendo desenvolvido desde a segunda metade dos anos setenta, cuja principal característica é a de associar à formação terapêutica da pessoa com deficiência a oferta de uma formação instrumental para engajá-la em ocupações operacionais no mercado de trabalho (JANNUZZI, 2004). Nesse sentido, apresenta semelhanças com as concepções de educação profissional que desvinculam a formação geral da formação técnica. O principal objetivo da educação era o de adequar o trabalhador com deficiência ao contexto em que vivia e, nesse caso, adaptá-lo às demandas do mercado de trabalho.

Nas últimas duas décadas, ocorreram avanços no debate e no reconhecimento de direitos de grupos e setores que, por questões econômicas, culturais e biológicas, foram excluídos dos espaços educacionais ou submetidos a uma inclusão precária, instável e marginal.

Nessa direção, encontra-se a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, promovida pelo governo da Espanha e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 1994, da qual emergiu a conhecida Declaração de Salamanca. Trata-se de um documento que evidenciou como a escola existente nas sociedades capitalistas acentuava as desigualdades decorrentes de diferenças de origem biológica, social, cultural e política. Para reagir a essa tendência, a mencionada Declaração defendia reformas educacionais, para promover o acesso à educação, que, por sua vez, deveria ser de boa qualidade e destinada a todas as crianças.

Os princípios políticos e filosóficos que fundamentam a defesa da igualdade de oportunidade e a valorização da diversidade no processo educativo, defendidos na Declaração Mundial de Educação para todos e na Declaração de Salamanca,

foram referência para a elaboração das políticas educacionais no Brasil²⁴. O acolhimento desses princípios pela legislação brasileira contribuiu para reforçar a importância de inclusão da pessoa com deficiência na escola comum, sem romper com a estrutura paralela ao sistema comum.

Na década de noventa do século passado, houve avanços da legislação educacional no sentido de superar as desigualdades presentes na organização escolar. Assim, na formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), a educação profissional e a especial foram concebidas como modalidades dos dois níveis de ensino do sistema educacional brasileiro: o básico e o superior. A educação da pessoa com deficiência deve ser oferecida, preferencialmente, pela rede regular de ensino (art. 58 da LDBEN). Na referida legislação, também ficou determinado que os sistemas de ensino deveriam assegurar a educação especial para o trabalho aos alunos com deficiência (artigo 59 da LDBEN).

Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) incluísse a educação profissional como modalidade da educação básica e superior, as normas que regularizaram a educação profissional no país [decreto 2208/97] instituíram uma rede própria, paralela ao sistema básico de ensino, constituída pelo sistema S²⁵, instituições públicas e privadas de educação profissional. Essa rede passa a oferecer desde cursos básicos até os de pós-graduação (DORE SOARES, 1999; FERRETTI, 2010).

²⁴ Os referidos princípios estão expressos no capítulo V da LDB 9394/96, na Lei n. 10.172/01, que aprova o Plano Nacional de Educação e na Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

²⁵ O Sistema S é formado por nove instituições (Serviço Social da Indústria - SESI, Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI, Serviço Social do comércio - SESC, Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC, Serviço Social do Transporte - SEST, Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte - SENAT, Serviço Nacional de Aprendizagem Rural - SENAR, Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas SEBRAE e Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo - SESCOOP) instituições estas que juntas totalizam 4.774 unidades e pontos de atendimento fixos distribuídos nos 27 Estados brasileiros e no Distrito Federal.

Nessa perspectiva, assinala Ferretti (2010), a educação profissional e tecnológica enfatiza demasiadamente o domínio técnico e tecnológico em detrimento de outras esferas do conhecimento, como aqueles relativos aos contextos econômico, político e cultural nos quais são constituídas a ciência, a técnica e a tecnologia. Está voltada prioritariamente para a produção e o mercado, com enfoque para as demandas empresariais.

A Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Decreto nº. 3.298/99)²⁶, elaborada pela Coordenadoria Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) ligada à Secretaria de Direitos Humanos do Ministério da Justiça é um dos documentos que contribuiu para a configuração da educação profissional da pessoa com deficiência no Brasil.

Uma das diretrizes da Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, no que diz respeito à educação e ao trabalho, é a ampliação das alternativas de inserção econômica da pessoa com deficiência, proporcionando-lhe condições para a qualificação profissional e a inserção no mercado de trabalho. Além disso, tendo em vista a equiparação de oportunidades, propõe que as instituições e os órgãos federais prestem, direta ou indiretamente, serviços à pessoa com deficiência e, dentre outros, cita aqueles voltados à formação profissional e à qualificação para o trabalho. Define também que a oferta da Educação profissional deve contemplar os níveis básico, técnico e tecnológico, sendo oferecida ao aluno com deficiência em escola comum, em instituições especializadas e nos ambientes de trabalho. O documento enfoca a obrigatoriedade da oferta apenas de cursos de nível básico nas instituições de educação profissional.

A Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência apresenta um entendimento restrito e vago de educação/habilitação profissional,

²⁶ No documento governamental, a "deficiência" é concebida como toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica, anatômica que possa gerar a incapacidade da pessoa para desempenhar atividades, dentro do padrão considerado normal para o ser humano (BRASIL, 1999).

definindo-a como processo destinado a propiciar à pessoa portadora de deficiência, em nível formal e sistematizado, a aquisição de conhecimento e habilidades *especificamente associadas à determinada profissão ou ocupação*. Ao enfatizar a formação para uma ocupação específica, a referida Política desconsidera a necessidade de uma formação mais ampla, que inclua dimensões políticas e culturais e prepare de fato o trabalhador para a inserção no mundo do trabalho.

As instituições de educação profissional, caso considerem necessário, devem oferecer, segundo o documento da Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, serviço de apoio especializado às pessoas portadoras de deficiência tais como adaptação de recursos instrucionais, capacitação de recursos humanos e adaptação dos espaços físicos e ambientais e dos recursos de comunicação. Nesse sentido, o citado documento reconhece que o acesso, a permanência e o sucesso do aluno com deficiência decorrem também do atendimento às suas demandas peculiares, da oferta de atendimento educacional especializado no âmbito das escolas regulares.

Outro aspecto presente no referido documento é a regulamentação das oficinas protegidas de produção e da oficina protegida terapêutica, propondo a vinculação das mesmas a entidades públicas ou beneficentes de assistência social. A oficina protegida de produção, segundo o mencionado documento, visa a desenvolver programas de habilitação profissional para adolescente e adulto portador de deficiência, provendo-os com trabalho remunerado, com vista à sua emancipação econômica e pessoal relativa. Já as oficinas protegidas terapêuticas, têm por objetivo a integração social, por meio de atividades de adaptação e capacitação para o trabalho de adolescente e adulto que, devido ao seu grau de deficiência, transitória ou permanente, não podem desempenhar atividade laboral no mercado competitivo de trabalho ou em oficina protegida de produção.

Os objetivos apresentados na Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, relativos às oficinas protegidas de produção e terapêutica, são explicitados em normas do Ministério do Trabalho e Emprego sobre o

procedimento de fiscalização do trabalho da pessoa portadora de deficiência [Instrução normativa n.º 20 /2001]²⁷. Em relação à oficina protegida de produção, propõe-se que o programa de habilitação profissional fixe o período de duração da aprendizagem, bem como suas respectivas fases e critérios de avaliação realizadas por equipes multidisciplinares. A obrigatoriedade da renumeração também é afirmada nesse modelo de formação e de trabalho. As diferenciações na organização da educação profissional e do trabalho não são estabelecidas apenas em relação aos indivíduos, com ou sem deficiência, mas também entre os próprios indivíduos com deficiência, considerando-se as suas especificidades (natureza, grau da deficiência).

A diferenciação estabelecida entre oficina de produção e terapêuticas tem como base a severidade da incapacidade gerada pela deficiência. Para aqueles conduzidos à oficina protegida de produção, a inserção no mundo do trabalho realiza-se de forma subordinada e precária; para aqueles encaminhados à oficina terapêutica, não há possibilidade de inserção, restando-lhe apenas o exercício do trabalho como terapia ocupacional. A organização diferenciada da formação profissional e do trabalho, centrada na deficiência, não considera que a incapacidade pode ser superada e que esta não é decorrente apenas da deficiência em si, mas resultado de fatores relacionados ao contexto social, econômico e político no qual o indivíduo está inserido, bem como dos significados atribuídos à deficiência (capacidade/incapacidade), que estão sedimentados em nossa cultura.

A melhoria das condições de trabalho, tais como jornada variável, horário flexível, organização de espaços e equipamentos acessíveis a todos os trabalhadores são aspectos que não só facilitam a inserção do trabalhador com deficiência no mercado de trabalho como também possibilitam melhores condições de trabalho para todos.

A Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência reconhece também outras formas de habilitação, além daquelas desenvolvidas nos

²⁷ Em relação à oficina terapêutica, as normas apenas repetem o texto do Decreto nº. 3.298/99.

diversos espaços formais de habilitação e reabilitação profissional. A pessoa com deficiência habilitada é considerada aquela capacitada para o exercício da função. (MTE, 2001). Além disso, propõe a implementação de programas de formação e qualificação profissional voltados para pessoas com deficiência no âmbito do PLANFOR, visando a criar condições que lhes garantam o direito de receber uma formação profissional adequada; organizar os meios de formação para qualificar e inserir a pessoa com deficiência no mercado de trabalho e ampliar a qualificação profissional com base na educação geral.

O documento da Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência enfatiza o desenvolvimento da formação profissional para esse segmento social, principalmente por meio dos cursos básicos. Trata-se de uma política que articula as ações voltadas ao atendimento à pessoa com deficiência, nas diversas áreas governamentais, quando fundamenta a unicidade dessas ações no princípio da integração e da igualdade de oportunidade.

O estudo de documentos oficiais, tais como o PLANFOR, a Política Nacional de Educação Especial e a Política de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, oriundos de três ministérios do governo federal na década de noventa, revela aspectos importantes para o entendimento da política de educação profissional para a pessoa com deficiência. Trata-se de uma política que tem contradições e nuances, mostrando os embates presentes em projetos mais abrangentes de modernização social, os quais buscam modelar a educação aos seus pressupostos, especialmente a educação para o trabalho. Nuances e contradições que se revelam nas diferentes perspectivas: integração ou inclusão. De forma geral, as políticas voltadas à Integração da Pessoa Portadora de Deficiência enfatizam o desenvolvimento de programas que ora se voltam para uma formação de caráter mais pedagógico e/ou terapêutico, ora à preparação para uma ocupação específica no mercado de trabalho.

No Plano Nacional de Formação profissional (PLANFOR, o atual Plano Nacional de Qualificação (PNQ), os cursos são organizados de acordo com a

demanda local de trabalho, com vistas à empregabilidade do treinando, descartando, assim, a tendência assistencialista e terapêutica que marcou e ainda marca o desenvolvimento da formação profissional dos indivíduos com deficiência.

No período em que vigorou a Política Nacional de Educação Especial (1994-2008), as concepções e políticas não permaneceram estáticas, mas havia pontos de continuidades e rupturas em razão das intervenções de organismos internacionais e do movimento de pessoas com deficiência, associações de pais e de profissionais ligados à área. Dessa forma, a Secretaria de Educação Especial implementou um programa de apoio à educação profissional das pessoas com deficiências que previa, além do redimensionamento das oficinas pedagógicas, a sua articulação com a rede de educação Federal e com o sistema S.

A secretaria de Educação Especial propôs desenvolver, junto às Secretarias de Educação dos Estados, Municípios e Distrito Federal, ações de capacitação de gestores e professores em educação profissional/educação especial, visando à inclusão social desses alunos. O Programa foi concebido em três dimensões:

1. Reorganização das oficinas pedagógicas das escolas do sistema público e das organizações não governamentais por meio da expansão da oferta e melhoria da qualidade dos cursos preparatórios para a educação profissional, considerando a demanda do mercado de trabalho e as potencialidades dos alunos; da aquisição de equipamentos para as novas oficinas pedagógicas e melhoria da funcionalidade das que já existem; da capacitação dos professores para atuarem nesses cursos.
2. Articulação com a Rede Federal de Educação Tecnológica, para inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nos cursos de qualificação profissional e nos cursos técnicos e tecnológicos, com vistas ao seu ingresso no mercado de trabalho.
3. Articulação com o Sistema "S" (SENAI, SENAC, SENAR, SENAT, SEBRAE, SESI) com as ONGs e demais escolas de educação profissional para a

inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nos cursos de qualificação profissional. (MEC/SEESP, 2007)

No documento sobre oficinas pedagógicas, publicado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC, 2000), as oficinas são compreendidas como instâncias responsáveis pela primeira etapa da iniciação ao trabalho. Elas têm como objetivo desenvolver atividades-meios para o ensino de competências e habilidades básicas voltadas “para o funcionamento do aluno em todas as instâncias da vida em comunidade e, especificamente, na instância do mundo ocupacional” (MEC, 2000 p. 23). Além disso, a avaliação profissional do estudante deve considerar os fatores de empregabilidade e o perfil do mercado de trabalho local, tendo em vista suas demandas e exigências.

Com o objetivo de nortear gestores e professores na elaboração de propostas pedagógicas para a educação profissional de pessoas com necessidades educacionais especiais, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação apresentou, em 2003, algumas orientações para o funcionamento das oficinas pedagógicas. No documento que aborda o assunto, «Educação profissional: indicações para a ação, a interface educação profissional/educação especial» (BRASIL/SEE/MEC/2003), as oficinas destinam-se apenas a pessoas com deficiência intelectual e múltipla. As oficinas pedagógicas são entendidas como cursos que visam a preparar o educando para ser incluído na rede regular de educação profissional e no mundo do trabalho. As oficinas pedagógicas podem oferecer cursos de formação inicial e continuada ao trabalhador ou desenvolver programas baseados no modelo clínico e terapêutico.

A proposta é a de que os alunos ingressem na oficina pedagógica a partir dos 14 anos e o período de sua permanência não é pré-definido, mas resulta de um processo de avaliação, no que tange ao domínio pelo educando de habilidades básicas, específicas e de ações direcionadas para organização das oficinas pedagógicas. O citado programa de apoio à educação profissional do Ministério da

Educação também encoraja a inclusão da pessoa com deficiência nos cursos desenvolvidos pelas escolas técnicas federais, Sistema "S" (SENAI, SENAC, SENAR, SENAT, SEBRAE, SESI), com as ONGs e demais escolas de educação profissional (MEC/SEESP, 2007). Assim, caso o educando chegue a dominar as habilidades ensinadas na oficina, é possível a sua migração para cursos de qualificação profissional, ministrados pela rede de educação profissional regular (Escolas da Rede Federal de Educação Tecnológica, da Rede Estadual ou do Sistema "S").

Dentre os pontos que revelam pequenos avanços em relação as condições de exclusão da pessoa com deficiência na educação profissional está o redirecionamento das oficinas pedagógicas para as pessoas com deficiência intelectual e/ou múltipla; a organização de oficinas em escolas comuns articuladas ao ensino fundamental ou a programas de educação de jovens e adultos e a implementação de programas e ou núcleos de apoio à inclusão das pessoas com deficiência nos cursos regulares de educação profissional, em todos os níveis e modalidades. Os recursos liberados pela União para promover a educação especial, contudo, não possibilitaram criar as condições adequadas, nas escolas regulares, para a participação efetiva da pessoa com deficiência nos programas desenvolvidos. Essa limitação se deve ao fato de que a aquisição de equipamentos e a contratação de profissionais especializados não foram realizadas nessas instituições. Em 2000, os recursos liberados corresponderam a 0,4% do total de despesas com a educação e, em 2001, 2002 e 2003, a 0,3%. São valores que estão distantes do percentual de 5% proposto pelo Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/2001) (Ferreira, 2006). Além de escassos, os recursos para a educação especial são destinados também à manutenção das escolas especializadas filantrópicas, que são privadas.

O Plano Nacional de Educação, elaborado como proposta da Sociedade Brasileira no II Congresso Nacional de Educação (CONED, 1997), indica a exigência de se ampliar os recursos para as escolas que matriculam os alunos com necessidades especiais. O argumento é o de que a educação dos indivíduos com necessidades especiais demanda recursos financeiros mais elevados, em razão de

diversas exigências, tal como aquisição de recursos especializados. A inclusão do aluno com deficiência na escola comum, em diversos Estados do país, gerou dispositivos legais que vão em direção à melhoria da qualidade de educação para todos, como a diminuição de alunos nas classes que incluem educandos com necessidades educacionais especiais (Resolução N.º. 155/02-CEE/AM), verba para materiais didáticos complementares e sala de recursos multifuncionais.

A perspectiva da educação inclusiva foi incorporada à legislação nacional, assegurando às pessoas com deficiência o acesso à educação nas redes regulares de ensino público e privado, em todos os níveis e modalidades, bem como instituindo mecanismos para dar respaldo à sua formação profissional.

Em relação à educação especial, há uma ambiguidade presente na regulamentação e na prática do atendimento educacional especializado. Duas concepções sobre o atendimento educacional especializado, expressas nos debates da atualidade, contribuem para esclarecer o problema. A primeira pode ser caracterizada, em linhas gerais, como *paralela e substitutiva* ao ensino comum e a segunda como *inclusiva e transversal* a esse ensino. Essas concepções estão em constante confronto e seus defensores lutam pela conquista da direção das políticas educacionais voltadas à pessoa com deficiência no Brasil e, em particular, em Minas Gerais.

A legislação educacional apresenta a educação da pessoa com deficiência de forma ambígua, permitindo a concepção dos dois modelos de educação especial. A ambiguidade está presente nas diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CP N.º. 2/01) quando a *educação especial* é definida como modalidade de educação escolar que deve assegurar o atendimento educacional especializado para apoiar de forma complementar, suplementar e em alguns casos substituir os serviços educacionais comuns²⁸. Assim, ao admitir o desenvolvimento

²⁸ O parecer N.º17/2001 explicita cada aceção, sendo: a) *Apoiar*: "prestar auxílio ao professor e ao aluno no processo de ensino e aprendizagem, tanto nas classes comuns quanto em salas de recursos"; *complementar*: "completar o currículo para viabilizar o acesso à base nacional comum"; *suplementar*: "ampliar, aprofundar ou enriquecer a base nacional comum". b)

do atendimento especializado substitutivo²⁹, as referidas diretrizes se contrapõem ao conceito de educação inclusiva, expresso por ela : “a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade” (MEC/SEESP, 2002, p. 20). Já o segundo modelo é explicitado no documento que define a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SEESP, 2008), o qual enfatiza o modelo inclusivo e transversal de educação especial. De acordo com esse documento, é o aluno já incluído nas turmas comuns do ensino regular que deve receber atendimento educacional especializado, o qual consiste na identificação, elaboração e organização de

[...] recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela [...] (MEC/SEESP, 2008, p.16).

A compreensão do atendimento educacional especializado como atividade complementar e suplementar à formação dos alunos com deficiências no ensino regular rompe com a visão que historicamente predominou na prática educacional direcionada à pessoa com deficiência no Brasil. Assim, não se propõe mais que o atendimento seja “substitutivo” ao ensino comum e caracterizado por diferentes conceitos, terminologias e modalidades que conduziram à organização de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. O referido

Substituir: “colocar em lugar de”. Compreende o atendimento educacional especializado realizado em classes especiais, escolas especiais, classes hospitalares e atendimento domiciliar (MEC, 2002, p. 27 e 28).

²⁹ O documento que define a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva (MEC/SEESP, 2008) mostra que educação especial se organizou no Brasil como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico terapêuticos fortemente ancoradas nos testes psicométricos que definem, por meio de diagnósticos, as práticas escolares para os alunos com deficiência (MEC/SEESP, 2008).

documento salienta também que o atendimento especializado deve estar articulado ao projeto pedagógico da escola, constituindo-se como oferta obrigatória do sistema de ensino em todos os níveis e etapas da educação básica.

A educação especial, na perspectiva inclusiva, é reafirmada nas diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica [resolução n. 04/2009 do Conselho Nacional de Educação]. De acordo com tais diretrizes, o aluno com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e com altas habilidades serão contabilizados duplamente no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), quanto à matrícula na classe comum do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O recurso duplicado para o aluno com deficiência possibilitará à escola realizar o atendimento de necessidades que são distintas das dos outros alunos, tais como a aquisição e/ou elaboração de material didático acessível; a contratação de monitor para auxiliar as atividades de alimentação, higiene, locomoção, dentre outras; a organização de tecnologias assistivas (mobiilários e/ou equipamentos adaptados às necessidades de pessoas com deficiência).

As diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica também estabelecem que o AEE deve ocorrer, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais³⁰ da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios. (Resolução CNE N. 04/2009). Os recursos do FUNDEB são destinados apenas para o atendimento educacional especializado complementar e suplementar, não contemplando os atendimentos substitutivos à escolarização comum. Ao definir como prioridade as salas de recursos multifuncionais, as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação

³⁰ Sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos.

básica não descarta as outras formas de atendimento complementar, tal como as oficinas pedagógicas, correndo-se o risco de reforçar uma atividade complementar exclusiva no âmbito da escola comum e dos centros educacionais especializados.

Em relação à educação profissional, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) oferece cobertura para os cursos na modalidade ensino médio integrado e para educação de jovens e adultos, integrado à educação profissional - o PROEJA fundamental e médio. A modalidade da educação profissional técnica, que registra o maior índice de matrícula, inclusive para o aluno com deficiência, é a subsequente e, para essa modalidade, o FUNDEB não destina recursos. Uma solução apontada por alguns estudiosos do assunto, como Grabowski seria a criação de um fundo específico para a educação profissional.

1.3 - Panorama da educação das pessoas com deficiência no Brasil

A concepção de educação profissional utilizada como referencial no estudo é o da escola unitária. Fundamentada nessa concepção não há como pensar a formação para o trabalho desvinculada da formação básica. Por isso, antes de situar questões mais específicas da educação profissional, serão apresentados alguns aspectos referentes à educação geral da pessoa com deficiência.

No Brasil, as políticas educacionais para a inclusão da pessoa com deficiência, na educação básica, têm muitos desafios a enfrentar, particularmente no que se refere à formação para o trabalho.

Em primeiro lugar, o número de estudantes com necessidades especiais matriculados na educação básica é muito baixo. Enquanto a população com deficiência, em idade escolar de 0 a 17 anos, é de 2.850.604³¹, em 2006, por exemplo, apenas 700.624 matrículas de alunos com necessidades educacionais

³¹ Censo demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2000.

especiais³² foram registradas na educação básica pelo censo escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira do Ministério da Educação (INEP/MEC). Confrontando-se a quantidade de pessoas com deficiência que estão em idade escolar no Brasil com o número de matrículas apresentado no censo escolar de 2006, verifica-se que, naquele ano, apenas 24% delas estavam matriculadas na educação básica. Assim, mesmo numa perspectiva meramente quantitativa, o acesso das pessoas com deficiência à educação básica em relação à demanda é muito pequeno.

Os dados do censo escolar referentes ao fluxo de alunos com necessidades educacionais especiais por etapa/modalidade de ensino e tipo de atendimento, de 2004 a 2006 (MEC/INEP), mostram algumas questões problemáticas sobre a situação do aluno com necessidades educacionais especiais na educação básica (V. Tabela 1).

No que diz respeito ao fluxo escolar, o número de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais nas diferentes séries do processo de escolarização, especialmente na transição da 1ª para a 2ª série do ensino fundamental, vai diminuindo progressivamente. A falta de organização escolar que proporcione ao aluno o domínio dos saberes e das competências necessárias à progressão escolar, nos diferentes níveis de ensino, leva ao abandono, ao retorno à escola especializada ou ao encaminhamento para Programas de educação de Jovens e Adultos

³² Na categoria de alunos com «necessidades educacionais especiais», o censo do INEP incluiu alunos com deficiência visual, auditiva, mental, física e múltipla, bem como alunos com condutas típicas (transtorno global de desenvolvimento) e ainda os que são portadores de altas habilidades.

Tabela 1 - Fluxo de Alunos com N.E.E por Etapa/modalidade de Ensino e tipo de atendimento

Fluxo de Alunos com N.E.E por Etapa/Modalidade de Ensino e Tipo de Atendimento - 2004 a 2006

		Matriculas em Escolas Exclusivamente Especializadas/Classes Especiais + Escolas Regulares/Classes Comuns (com e sem apoio pedagógico especializado)															
		Ensino Fundamental															
		Total Geral	Creche	Pré-Escola	Série Inicial	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série	Ensino Médio	EJA	Ed. Profissional (Básico)	Ed. Profissional (Técnico)
Brasil 2004	Total	566.753	34.486	75.110		179.274	68.775	41.699	32.869	16.920	11.134	8.272	6.416	8.381	41.504		41.913
	Públicas	323.258	8.475	28.119		102.100	53.172	34.013	27.694	15.407	10.145	7.366	5.648	6.561	17.732		6.826
	Privadas	243.495	26.011	46.991		77.174	15.603	7.686	5.175	1.513	989	906	768	1.820	23.772		35.087
Brasil 2005	Total	640.317	34.295	78.857	54.080	148.019	72.816	47.700	38.075	23.817	15.631	10.825	8.346	10.912	50.369	44.340	2.235
	Públicas	383.488	8.348	31.971	25.647	92.439	58.941	40.159	32.986	21.887	14.289	9.832	7.352	9.068	23.943	6.282	344
	Privadas	256.829	25.947	46.886	28.433	55.580	13.875	7.541	5.089	1.930	1.342	993	994	1.844	26.426	38.058	1.891
Brasil 2006	Total	700.624	34.124	78.864	47.560	162.088	81.049	53.427	44.136	31.168	21.621	14.652	10.454	14.150	58.420	46.949	1.962
	Públicas	441.155	8.496	33.958	27.663	100.235	64.913	45.188	39.031	29.196	19.934	13.389	9.447	12.018	30.580	6.929	178
	Privadas	259.469	25.628	44.906	19.897	61.853	16.136	8.239	5.105	1.972	1.687	1.263	1.007	2.132	27.840	40.020	1.784
% entre 2004 e 2006		23,6%	-1,0%	5,0%	-12%	-9,6%	17,8%	28,0%	34,2%	84,2%	94,0%	77,0%	63,0%	68,8%	40,7%	5,8%	-12,2%

Fonte: MEC/INEP (Censo Escolar)

Fonte: MEC/SEESP, 2006.

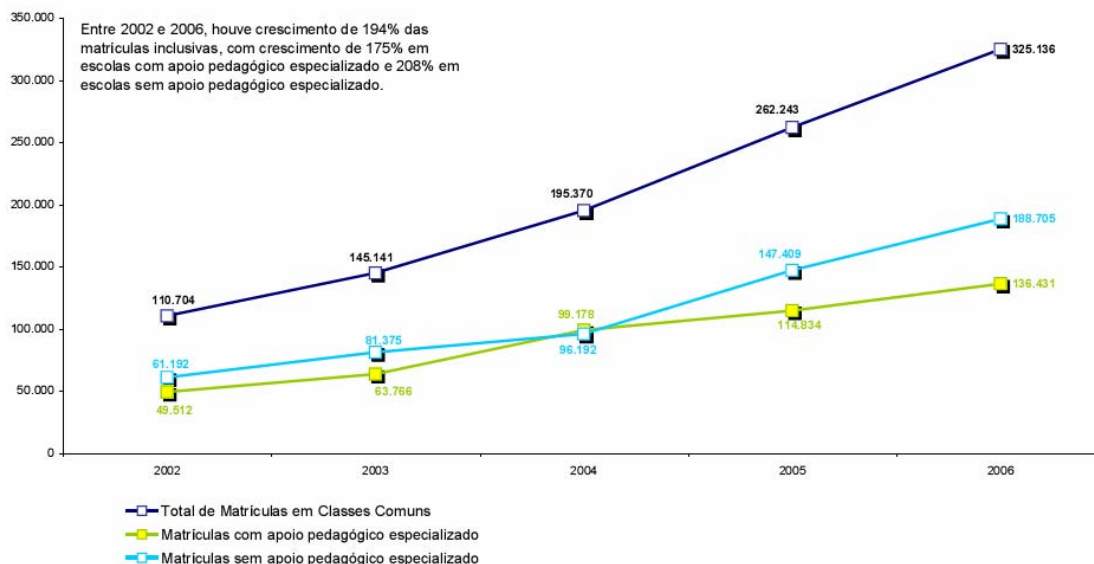
Quais são os mecanismos de seletividade que estão presentes na organização escolar, levando o aluno com necessidades especiais a interromper seu percurso escolar e a abandonar o curso?

Das 700.624 matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais, na educação básica, no ano de 2006, apenas 14.150 eram do ensino médio, o que equivale a 2% do total de matrículas. O reduzido acesso de indivíduos com deficiência ao ensino médio tem se constituído um entrave para o seu desenvolvimento profissional, pois, além do curso de o ensino médio ser um importante componente para a formação para o trabalho, a oferta da formação técnica ocorre predominantemente na modalidade subsequente, no nível pós-médio. Logo, a admissão, a permanência e o sucesso no ensino médio são pré-requisitos para o ingresso e um percurso com êxito no ensino técnico.

As políticas de educação inclusiva têm contribuído para o acesso do aluno com deficiência nas escolas regulares de educação básica: no ano de 2006, 53% desse alunado estava matriculado nesse tipo de instituição escolar. Porém, além das matrículas estarem concentradas no ensino fundamental, há problemas com as condições de permanência do estudante com deficiência na escola regular, evidenciadas pelo alto índice de abandono desse alunado (V. Tabela 1). O crescimento das matrículas não está sendo acompanhado na mesma medida pela oferta de apoio pedagógico especializado³³ nas escolas comuns (V. Gráfico 1).

³³ O censo escolar (MEC/INEP, 2005 e 2006) entende o apoio pedagógico especializado como atividades e recursos, tais como ensino e interpretação de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), sistema BRAILLE, comunicação alternativa, educação física adaptada, oficinas pedagógicas, dentre outros.

Gráfico 1 – Evolução de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais em escola/classes comum no Brasil - 2002 a 2006



Fonte: MEC/SEESP, 2006.

No que diz respeito à oferta de apoio pedagógico especializado na educação profissional, os dados do censo escolar do INEP, do ano de 2007, mostram que menos de um quinto das instituições dessa rede de ensino no Brasil (18,2%) possuem salas com recursos multifuncionais - ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado.

No início deste século, o Conselho Nacional de Educação (2001) apresentou diretrizes para a organização e o funcionamento das escolas da rede regular de ensino, no sentido de garantir o serviço de apoio especializado nas classes comuns (Resolução CNE/CP N. 2/01). As diretrizes sobre o atendimento educacional especializado estabelecem que ele deve ser oferecido principalmente pela escola regular e, extraordinariamente, por centros especializados (Resolução CNE/CP N. 2/01). Todavia, na maioria dos 65% dos municípios brasileiros que registraram matrículas em educação especial no ano de 2002, o atendimento educacional foi realizado de forma compartilhada com a Associação de Pais e Amigos dos

Excepcionais (APAE) ou exclusivamente por ela. É o que afirma Ferreira (2006), chamando a atenção para o fato de que a articulação dos serviços de apoio pedagógico especializado com os outros serviços educacionais é um desafio no âmbito da própria escola. A realização do serviço de apoio pedagógico de forma extra-escolar agrava a desarticulação entre os diferentes serviços educacionais requeridos para a educação especial e, por isso, dificulta a criação de estratégias para coordená-los sob a orientação do projeto político-pedagógico da escola. A assistência especializada à pessoa com deficiência, na opinião de Ferreira (2006), poderia ser desenvolvida dentro da própria escola, como uma de suas responsabilidades, como já está legalmente determinado.

Um dos aspectos importantes das diretrizes do Conselho Nacional de Educação (MEC, 2001) refere-se à formação do corpo docente para atuar nas escolas, o qual deve ser composto por professores especializados em educação especial e professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis, os quais devem atuar de forma colaborativa com professores e profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente. Assim, de acordo com as referidas diretrizes, as escolas da rede comum de ensino devem prever e prover a contratação de dois perfis de docentes para trabalhar com os alunos com necessidades educacionais especiais. Os *professores capacitados* de classe comum são aqueles que recebem uma formação de nível médio ou superior que os prepara para identificar as diferentes necessidades educacionais especiais, flexibilizar a ação pedagógica, avaliar a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais e trabalhar em equipe, inclusive com o professor de educação especial. A formação deste último, por sua vez, deve ser feita em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente, de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental.

Para atuar nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, o professor especializado deverá complementar seus estudos ou realizar um

programa de pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura, em diferentes áreas de conhecimento. A especialização teria como finalidade o desenvolvimento de competências profissionais para que o professor especializado possa ajudar o professor da classe comum nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, elaborando estratégias para flexibilizar o currículo e organizando práticas pedagógicas alternativas (MEC, 2001).

Do total de professores que atuam na educação básica, apenas 1,84% são considerados, pelo censo escolar de 2006 (MEC/INEP/SEESP), docentes em educação especial, sendo a maior parte deles professores especializados.

A distribuição dos professores que possuem no mínimo 40 horas de capacitação para atender a alunos com necessidades educacionais especiais, por nível e modalidade de ensino, mostra que somente 0,2% dos professores que atuam na educação profissional têm capacitação para atender a alunos com necessidades educacionais especiais (Censo de escolar de 2006, MEC/INEP).

A condição de acessibilidade³⁴ da escola é outro aspecto importante que influi sobre o processo de inclusão/exclusão escolar da pessoa com deficiência.

A legislação educacional determina que, para garantir a matrícula e a permanência do aluno com deficiência, as escolas da rede de educação profissional devem promover condições de acessibilidade, referindo-se à adequação dos seus espaços, mobiliários, equipamentos e dos recursos e das estratégias de comunicação e de aprendizagem concernentes às necessidades dos estudantes (Resolução CNE/ CP Nº. 2/01). Desde 2001, quando foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE - Lei 10.172/2001), ficou estabelecido que, em cinco anos, fosse

³⁴ O conceito de acessibilidade aparece no início da década de 1960, na área da arquitetura, nos EUA e na Europa, a partir do conceito de projetos livres de barreiras, focado nos problemas de mobilidade das pessoas em cadeiras de rodas. A partir desse conceito, chegou-se à ideia de desenho universal, que é uma forma de conceber produtos, meios de comunicação e ambientes para serem utilizados por todas as pessoas, o maior tempo possível, sem necessidade de adaptação, beneficiando pessoas de todas as idades e capacidades. No âmbito da acessibilidade, encontra-se a arquitetura das escolas, o sistema de comunicações, as metodologias e instrumentos adotados, bem como os programas e as posturas dos profissionais em relação à pessoa com deficiência. (CNBB, 2006, p.155).

feita a adaptação de todos os prédios escolares, de acordo com as exigências de padrões mínimos nacionais de infra-estrutura para o ensino. No entanto, em 2006, apenas 12,8% das escolas públicas possuía uma arquitetura planejada em consonância com as exigências das pessoas com deficiências (Ver dados do SEESP/MEC/INEP sobre Evolução da Educação Especial no Brasil, 2006).

No ano de 2007, segundo o censo escolar do INEP, apenas 24,1% das instituições de educação profissional no Brasil possuía vias adequadas às pessoas com deficiências e/ou mobilidade reduzida e somente 30,8% dessas instituições no Brasil tinha sanitários acessíveis.

As matrículas das pessoas com deficiência - menos de um terço da população com deficiência no Brasil, na faixa etária de 0 a 17 anos, está matriculada na escola - continuam a ser feitas em espaços restritivos e segregados: escola especial e classes especiais, concentrando-se no ensino fundamental. O crescimento da matrícula na escola comum não é proporcional à oferta de apoio pedagógico especializado e, além disso, tem ocorrido um alto índice de evasão, tanto nas escolas públicas como nas privadas (V. Tabela 1).

1.4 - A formação profissional das pessoas com deficiência no sistema escolar: Brasil e Minas Gerais

A rede de educação profissional no Brasil é constituída de instituições públicas e privadas, sendo o setor privado o de maior expressão. Estudos realizados por Bonfim (2009) a respeito dos dados do censo escolar do INEP mostram que, em 2006, os estabelecimentos de Educação profissional de nível médio no Brasil eram assim distribuídos: 70,4% em instituições privadas, 21,5% estaduais, 4,3% federais e 3,8% municipais. O setor privado concentrou 54,8% das matrículas no Brasil e 71% em Minas Gerais no referido ano. No setor público, a

administração da educação profissional está sob a responsabilidade principalmente da união e das unidades federativas – os Estados.

No âmbito da rede de educação profissional, destacam-se a rede federal de educação profissional técnica e tecnológica e os Sistemas Nacional de Aprendizagem Industrial e Comercial (SENAI e SENAC), devido aos programas que desenvolvem para a inclusão das pessoas com deficiência.

A Rede Federal de Educação Profissional Técnica e Tecnológica está presente em todas as Unidades da Federação e oferece cursos de qualificação profissional, formação básica e técnica de nível médio e cursos de graduação e pós-graduação. É uma rede pública, composta por 366 escolas, compreendendo Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFEs), Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), universidade tecnológica e escolas técnicas vinculadas a universidades.

O chamado «sistema S³⁵» é composto por instituições de formação geridas pelo empresariado e oferece Educação Profissional em todas as unidades da federação. Embora as instituições sejam administradas pelo setor privado, elas são mantidas, especialmente, com recursos públicos, provenientes das contribuições compulsórias que incidem sobre a folha de pagamento dos trabalhadores. Os recursos são arrecadados pelo Sistema Nacional de Seguridade Social e repassados ao Departamento Nacional de cada instituição que compõe o Sistema S (MANFREDI, 2002). Apenas as federações e confederações empresariais têm ingerência efetiva na definição de suas políticas de formação e em sua gestão administrativa.

Os cursos de aprendizagens ofertados pelo sistema S são uma modalidade de ensino na área de educação profissional que tem registrado um significativo número de matrículas de aluno com deficiência³⁶.

³⁵ Ver nota de rodapé n. 25

³⁶ No ano de 2009, 106 pessoas com deficiência concluíram o curso de aprendizagem industrial no SENAI em Minas gerais e em 2010 havia 250 matriculadas nos respectivos cursos. Segundo a coordenadora do Programa do SENAI de Ações Inclusivas (PSAI), a predominância das matricula

Os cursos de aprendizagem industrial ofertados pelo referido sistema possuem carga horária entre 400 e 1200 horas. O curso de aprendizagem industrial está voltado para prática desenvolvida por meio de atividades em oficinas e laboratórios, em situações efetivas de trabalho dentro das empresas. A carga horária teórica dos cursos de aprendizagem industrial, de acordo com a legislação [Portaria 615 do Ministério do Trabalho], deve ser de 25 a 50% do curso. Muitos desses cursos oferecidos pelo Sistema S são desenvolvidos em parceria com a empresa e possuem contrato de aprendizagem.

As normas governamentais que regula os contratos de aprendizagem (Lei 11.180/2005 e Decreto 5.598/2005) ³⁷ estabelecem alguns diferenciais com relação ao aprendiz com deficiência. Assim, por exemplo, a norma não estipula a idade máxima para a contratação de pessoa com deficiência como ocorre com o aprendiz sem deficiência (no máximo 24 anos). Para comprovar a escolaridade de aprendiz com deficiência mental, determinam que sejam consideradas sobretudo as habilidades e competências relacionadas à profissionalização. Com respeito à contratação de aprendizes, as normas exigem que seja considerada a natureza das atividades práticas é compatível com o desenvolvimento físico, psicológico e moral dos adolescentes.

Em sua atuação no Brasil desde 1942, o SENAI tem promovido a educação tecnológica, a inovação e transferência de tecnologia na área industrial. A instituição possui atualmente 738 unidades operacionais, distribuídas em todo o país, sendo 454 unidades fixas e 384 unidades móveis³⁸. Elas ofertam cursos em 28

nos cursos de aprendizagem industrial se dá em razão do fato de serem gratuitos, de não exigirem idade limite para o ingresso da pessoa com deficiência e também por causa da parceria entre o SENAI, o ministério do Trabalho e Emprego e empresas através do Projeto de Incentivo a Aprendizagem à pessoa com deficiência em 2009 (Entrevista concedida à autora desse trabalho pela coordenadora do PSAI em setembro de 2010)

³⁷ O contrato de aprendizagem é um trabalho especial que proporciona ao aprendiz a oportunidade de aperfeiçoar sua formação profissional técnico -científica, através de estágio na empresa.

³⁸ Unidades de Educação Profissional Móveis são aquelas que proporcionam o atendimento do SENAI em regiões distantes dos centros produtores do país. São carretas, veículos e barcos, todos equipados para oferecer programas de capacitação e ações voltadas para a

áreas de atuação, nas modalidades de aprendizagem industrial, curso técnico de nível médio, cursos superiores de graduação e pós-graduação, visando à preparação de trabalhadores para a indústria.

Desde sua criação em 1946, o SENAC passou a oferecer, em âmbito nacional e em larga escala, educação profissional destinada à formação e preparação de trabalhadores para o comércio, utilizando ambientes educacionais especializados, tais como empresas pedagógicas e unidades móveis. Atualmente, a instituição conta com 450 unidades educacionais, além de 67 carretas-escolas e de uma balsa escola. São 72 empresas pedagógicas em todo Brasil, tais como lanchonetes, hotéis, salão de beleza, nos quais o aluno aprende na prática.

A regulamentação atual estabelece que a educação profissional e tecnológica integre diferentes níveis e modalidades de educação. Estes devem ser desenvolvidos por meio de cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores ou qualificação profissional, de educação profissional técnica de nível médio, e de educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.

Neste estudo, é focalizado o itinerário formativo disponível para a pessoa com deficiência, nos cursos e programas de formação inicial e de educação técnica de nível médio. Nos cursos e programas de formação inicial e continuada do trabalhador ou de qualificação profissional estão incluídas a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização em todos os níveis de escolaridade. Os cursos podem ser ofertados de acordo com o itinerário formativo, visando ao desenvolvimento do educando em uma determinada área profissional.

Os cursos iniciais de capacitação possuem organização curricular livre e duração variável. Têm como objetivo atender à maioria dos jovens e adultos trabalhadores, independentemente de sua escolaridade, podendo ser ministrados por múltiplas instituições sociais, como escolas, sindicatos, organizações não governamentais, empresas, dentre outras instituições. Os cursos de qualificação

profissional devem, preferencialmente, ser articulados à educação de jovens e adultos (decreto 5154/04 e Lei 11.741/2008). A proposta de que a EJA e a educação profissional realizem-se de forma articulada entre si está fundamentada, no argumento de que a formação científica e cultural é indispensável ao processo de formação profissional e para o ingresso no mundo do trabalho. A proposta também leva em conta a realidade contemporânea em que as transformações tecnológicas ocorrem de modo acelerado, resultando em demandas sociais e culturais crescentes.

De acordo com as diretrizes apresentadas para a educação profissional técnica no Brasil (decreto 5154/04) ela pode se desenvolver-se de forma articulada à Educação Básica integrada ao currículo de ensino médio, de forma concomitante ao ensino médio, com currículos distintos, e ainda de forma subsequente, como pós-médio. As instituições que desejam ofertar cursos técnicos devem ser credenciadas por órgãos competentes, apresentando um projeto que deve ser aprovado pelo Conselho Nacional ou Estadual de Educação. A carga horária mínima dos cursos é fixada em 800 horas, podendo oferecer ou não oportunidades de estágios em empresas. O curso técnico pode ser organizado em módulos, conferindo ao concluinte o certificado de qualificação profissional específica. Os módulos podem ser, posteriormente, aproveitados para a composição do certificado de habilitação profissional. O ingresso do candidato nos cursos técnicos está condicionado à conclusão do ensino fundamental.

Quanto à educação profissional da pessoa com deficiência, as diretrizes governamentais (Resolução CNE/ CP Nº. 2/01) propõem que a rede de educação profissional seja constituída por escolas que disponham de espaço físico, mobiliário e equipamentos adequados, para garantir o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência. Os currículos precisariam ser flexíveis, promovendo-se também a capacitação dos profissionais da educação e o encaminhamento do aluno para o trabalho. As diretrizes governamentais também abrem a possibilidade de que a

educação profissional seja ofertada em escolas especiais, quando se esgotam os recursos da rede regular ou quando o aluno requer auxílios especiais:

A educação profissional do aluno com necessidades educacionais especiais pode realizar-se em escolas especiais, públicas ou privadas, quando esgotados os recursos da rede regular na provisão de resposta educativa adequada às necessidades educacionais especiais e quando o aluno demandar apoios e ajudas intensos e contínuos para seu acesso ao currículo. Nesse caso, podem ser oferecidos serviços de oficinas pré-profissionais ou oficinas profissionalizantes, de caráter protegido ou não. (Parecer CEB Nº. 17/01, p. 28)

Ao mesmo tempo em que as diretrizes governamentais exigem das escolas comuns de educação profissional a oferta de condições de acesso e permanência do aluno com deficiência em seus programas, também permitem a organização de serviços de oficinas pré-profissionais ou oficinas profissionalizantes, voltados exclusivamente para a pessoa com deficiência.

1.4.1 - A educação profissional da pessoa com deficiência em Minas Gerais

No Estado de Minas Gerais, a política de educação profissional voltada para pessoa com deficiência é desenvolvida pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), através da oferta de atendimento educacional especializado, principalmente por meio de oficinas pedagógicas de formação e capacitação profissional. As oficinas podem ser ofertada em escolas especializadas ou comuns da rede estadual, municipal e privada. A SEE/MG preparou um documento no qual o atendimento educacional especializado é concebido da seguinte forma:

Recursos educacionais e estratégias de apoio e complementação colocados à disposição dos alunos com deficiências e condutas típicas, proporcionando diferentes alternativas de atendimento, de acordo com as necessidades educacionais especiais de cada aluno,

representando procedimentos que são, necessariamente, diferentes do ensino escolar para melhor atender às especificidades desses alunos (SEE/MG, 2005 p. 1-2).

Conforme as diretrizes da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG Orientação SD nº. 01/2005), o atendimento educacional especializado, ofertado na escola comum, deve ser realizado com o objetivo de apoiar e complementar a escolarização do aluno com necessidades educacionais especiais. Além disso, propõem a organização de serviços que possibilitem ministrar a escolarização da pessoa com necessidades especiais em espaços exclusivos, destinados aos alunos com deficiências graves: a classe especial e a escola especial.

O atendimento educacional especializado de apoio e complementação disponibilizado pela SEE/MG é destinado às escolas públicas e privadas conveniadas com Secretaria as quais ofertam educação infantil, ensino fundamental e médio.

O atendimento educacional especializado de apoio, de acordo com as diretrizes da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, implica a contratação de profissionais que trabalhem com interpretação e/ou instrução de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); de guia intérprete para atender ao aluno surdo-cego; de professor de apoio ao aluno com deficiência múltipla e aos alunos com conduta típica³⁹ no seu processo de aprendizagem, instrutores de códigos aplicáveis, tal como Braille e do código matemático unificado; instrutor de orientação à mobilidade para a pessoa com deficiência visual, com o objetivo de desenvolver no aluno cego ou surdo-cego a habilidade de reconhecer o meio ambiente de maneira adequada e com ele relacionar-se. Outra forma de apoio à

³⁹ De acordo com a SEE/MG (2005) "condutas típicas são manifestações de comportamento típicas de síndromes e quadros psicológicos complexos, neurológicos ou psiquiátricos persistentes que ocasionam prejuízo ao desenvolvimento e ao relacionamento social, em graus que requerem respostas pedagógicas diferenciadas, que seu modo singular de aprendizagem exige". Na nova política de educação especial do MEC (MEC/SEESP, 2008), esse tipo de manifestação é redefinido e os estudantes que a apresentam são denominados alunos com transtornos globais do desenvolvimento (V. Nota de rodapé n. 22).

educação especial consiste no serviço de itinerância que é realizado através de visitas periódicas e sistemáticas, feitas pelo professor da escola especial à escola comum, na qual o aluno com necessidade educacional especial está incluído. O atendimento escolar desse tipo, segundo as referidas diretrizes, deve ser oferecido no mesmo turno da escolarização, sendo disponibilizado no interior da escola ou mesmo fora dela.

Além disso, em Minas Gerais, as diretrizes para a organização do atendimento educacional apresentam também a forma de atendimento especializado *complementar*, o qual seria constituído pelas «salas de recursos» e pelas «Oficinas Pedagógicas de Formação e Capacitação Profissional», que deveriam ser realizadas em turno inverso ao da classe comum na qual o aluno está matriculado.

As «Oficinas Pedagógicas de Formação e Capacitação Profissional» são destinadas aos alunos com deficiências ou condutas consideradas típicas. Elas têm como objetivo o desenvolvimento de aptidões, habilidades e competências, mediante atividades práticas e de trabalho nas diversas áreas do desempenho profissional. As oficinas podem ser oferecidas em escolas comuns ou especiais, com turmas compostas de 08 a 20 alunos, com idade acima de 14 anos. A carga horária das oficinas deve ser de 50 minutos, com a duração de até 4 horas diárias. O trabalho pedagógico ali realizado deve ter como base o plano de desenvolvimento individual do aluno (SEE/MG Orientação SD nº. 01/2005).

Para o funcionamento das oficinas, as escolas devem atender grupos de alunos de várias escolas da região e dispor de espaço físico, equipamento e mobiliário adequados à natureza da oficina. As oficinas atendem a alunos de todas as áreas de deficiências matriculados na própria escola que a oferece ou de outra escola.

As «Oficinas Pedagógicas de Formação e Capacitação Profissional» expressam, em sua organização, a Política Nacional de Educação Especial⁴⁰, formulada em 1994 pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (SEESP/MEC). Trata-se de uma política que apresenta a oficina pedagógica como uma modalidade do atendimento específico à pessoa com deficiência, o que implica espaço físico específico, recursos humanos capacitados para o ensino especializado e materiais e equipamentos diferenciados.

Para organizar as oficinas pedagógicas de formação e capacitação profissional, a escola comum ou especializada da rede estadual, municipal ou conveniada precisa solicitar a autorização da Superintendência Regional de Ensino da Secretaria do Estado de Minas Gerais à qual a escola está vinculada, encaminhando-lhe um projeto (V. formulário VI/2008, em anexo, também disponível na página da SEE/MG na internet). Este deve apresentar informações sobre o nível e a modalidade de educação no qual o atendimento especializado está vinculado, a formação e o tipo de vinculação institucional do profissional responsável pelo atendimento, perfil dos alunos atendidos, critérios para organização de turmas, estrutura física, proposta pedagógica, avaliação do atendimento entre outros itens.

Dois projetos de oficinas em escolas estaduais especializadas de Belo Horizonte ilustram a organização de oficinas pedagógicas de formação e capacitação profissional (SD/SED/DESP JULHO/2005). O primeiro deles refere-se à renovação das oficinas pedagógicas de encadernação e cartonagem; de tecelagem e costura, para o ano de 2006, e o segundo solicita autorização para implantar uma oficina de multimeios. Ambos estão vinculados ao primeiro ciclo do ensino fundamental. Nas duas escolas que encaminharam projetos, as oficinas eram realizadas duas vezes, com carga horária semanal de 8 horas e 30 minutos, sendo ministradas a jovens diagnosticados como alunos com deficiência mental, na faixa

⁴⁰ Ver item 1.2 - A Interface entre as políticas de educação profissional e especial na década de 90.

etária entre 14 a 27 anos. Elas atendiam apenas alunos matriculados na própria escola.

Os projetos das escolas apresentam as oficinas como espaços de pré-profissionalização, tendo como principal objetivo o desenvolvimento de competências e habilidades individuais que assegurem aos alunos, com necessidades educativas especiais, autonomia de vida pela afirmação no trabalho. Faixa etária, necessidades educacionais semelhantes e interesse e habilidades dos alunos são os critérios de agrupamento de turmas. Na proposta pedagógica das oficinas, são descritas as atividades a serem desenvolvidas, seja aquelas relacionadas à produção na área de encadernação, tais como cadernos, cartões, álbuns, porta-retratos, blocos, etc.; seja aquelas relacionadas à área de tecelagem e costura, apresentando atividades como tricô, crochê, pintura em tecido. A oficina de multimeios tinha como proposta desenvolver atividades construtivas, utilizando basicamente sucatas.

As oficinas estão contempladas nos projetos pedagógicos das duas escolas. A interação do professor das oficinas com o professor responsável pela escolarização do aluno, inclusive para o processo de avaliação da aprendizagem, é realizada por meio de reuniões, eventos da escola, bem como conselhos de classes. A primeira escola reservou na carga horária um dia na semana para reunião com o setor de orientação educacional e elaboração de relatórios. Contudo, nenhuma das duas escolas apresentou uma proposta para a avaliação educacional e pedagógica do aluno, de acordo com o modelo de projeto⁴¹, especificado pela Secretaria do Estado de Minas Gerais. Em vez disso, encaminharam um relatório indicando a deficiência de cada aluno, descrevendo suas respectivas incapacidades geradas pela mesma e enfatizando o limite de cada aluno e não as suas potencialidades, não apresentando possíveis intervenções pedagógicas que contribuíssem para a superação das dificuldades dos alunos.

⁴¹ Formulário VI/2008 em anexo

Outra estratégia do governo estadual para desenvolver oficinas pedagógicas consiste no estabelecimento de parcerias com as APAES. No entanto, as ações das APAES referentes à educação profissional não se reduzem às oficinas pedagógicas. Elas possuem um programa próprio de educação profissional, com uma estrutura específica em âmbito nacional, estadual, regional e local, organizado em três etapas: Avaliação e Iniciação para o trabalho, Qualificação Profissional e Colocação no Trabalho.

As oficinas pedagógicas integram o programa de ações de avaliação e qualificação profissional da APAE, cuja rede de escolas, em Minas Gerais, é a maior do Brasil, contabilizando 414 instituições presentes em todas as regionais do Estado. Elas oferecem, na área educacional, a educação infantil, o ensino fundamental preliminar, a educação de jovens e adultos e a educação profissional especializada, além de outros atendimentos educacionais especializados. Das 414 APAES no Estado, em torno de 219 dispõem do programa de educação profissional especializado.

1.5 - Estatísticas da diferenciação escolar na formação profissional de pessoas com deficiência.

O mapeamento da oferta de educação profissional em geral, notadamente daquela direcionada às pessoas com deficiência, no Brasil, especificamente em Minas Gerais e na região metropolitana de Belo Horizonte, permite identificar e caracterizar as diferentes formas de organização da educação profissional em nível inicial e médio, nas quais o indivíduo com deficiência pode obter sua formação.

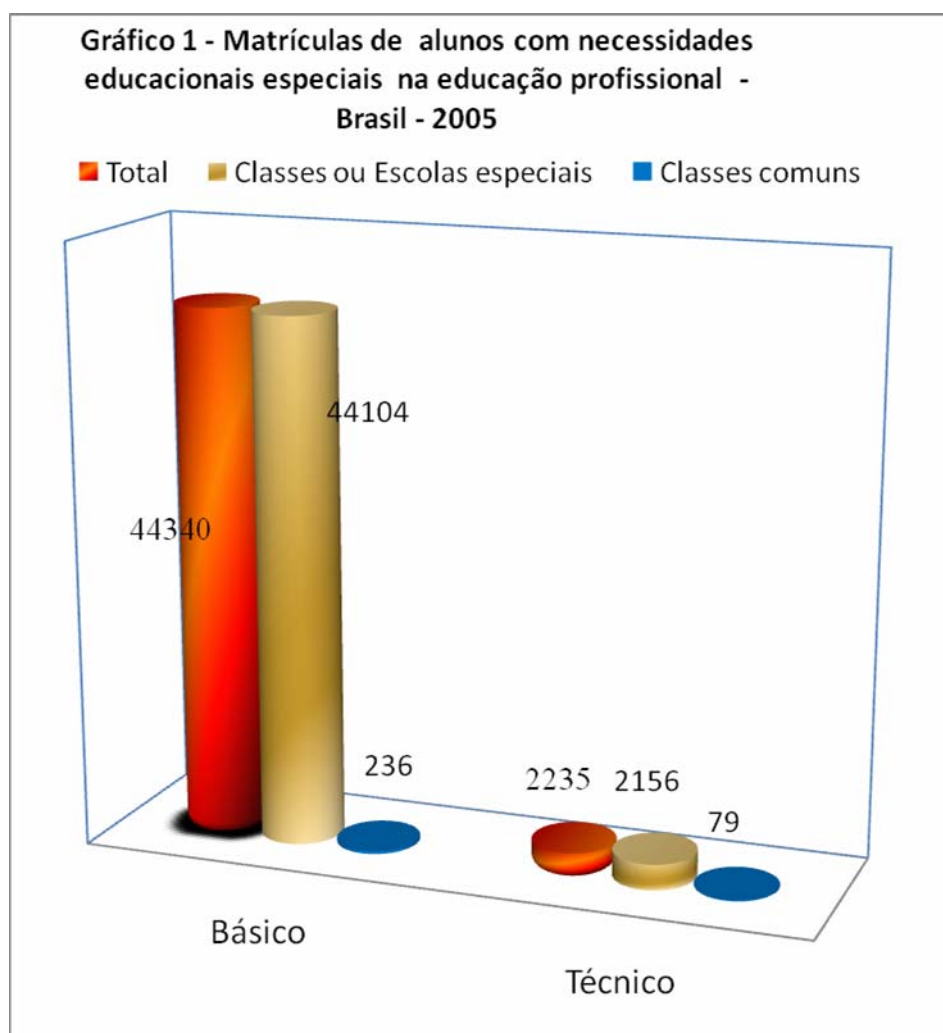
No âmbito desta pesquisa, a obtenção e organização de dados sobre a educação profissional de pessoas com deficiência foram orientadas pelas seguintes questões: em quais programas e instituições predomina a matrícula de pessoas com deficiências? Quem é responsável pela gerência e manutenção das

instituições? Como se apresentam as condições de acesso, permanência e progressão (acessibilidade arquitetônica, equipamentos adequados e profissionais de apoio) para as pessoas com deficiência?

No presente estudo, o foco está direcionado principalmente para a educação profissional de indivíduos com deficiência, na faixa etária acima dos 15 anos. No Brasil, os dados do Censo Escolar do INEP, bem como do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), referentes ao ano de 2000, mostram que quase metade da população brasileira (48,8%), que apresenta deficiências, com idade acima de 15 anos, não possui nenhuma instrução ou apenas frequentou de um a três anos de estudos, estando, portanto, excluída ou com acesso restrito à educação básica. Em relação ao ensino médio e superior, os dados do Censo Escolar do INEP, de 2005, mostram que, de um total de mais de 9 milhões e 4 milhões de matrículas respectivamente à população com deficiência, representa apenas 0,13% e 0,12%.

Do total de alunos matriculados na educação profissional técnica no Brasil, no ano de 2005, que foi de 747.892, apenas 0,3% corresponde a pessoas com necessidades especiais. Além de ser um percentual praticamente insignificante, a preponderância das matrículas é registrada na escola privada (84%), evidenciando dois grandes problemas: o restrito acesso à educação profissional técnica e a concentração desse pequeno acesso na escola privada.

Além disso, a maior parte das matrículas dos alunos com necessidades educacionais especiais, na educação profissional, tanto em nível básico como em nível técnico, se concentra nas escolas e classes especiais (V. Gráfico 2).



Fonte: Microdados do censo Escolar de 2005

Além do reduzido acesso e da predominância das matrículas dos alunos com necessidades educacionais especiais em escolas especializadas, outro aspecto que caracteriza a oferta da educação profissional para a pessoa com deficiência refere-se à concentração de matrículas na categoria denominada educação profissional (básico). No censo escolar 2005 e 2006 do INEP/MEC, essa categoria se refere tanto à educação profissional geral, como «cursos e programas de formação inicial de trabalhadores ou qualificação profissional», quanto à educação especial, pois inclui as «oficinas pedagógicas» e as «oficinas de produção», que são modalidades de atendimento educacional especializado dirigidas exclusivamente às pessoas com deficiência e conduta típica. Os dados do censo escolar de 2005 são confirmados em 2006, como se pode constatar na Tabela 2. Assim, o total de matrículas dos

alunos com necessidades educacionais especiais na educação profissional foi de 48.911, sendo 46.949 (96%) na educação profissional (básico) e 1962 (0,4%) na educação profissional técnica (V. Tabela 2).

Tabela 2 - Matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais na educação profissional no Brasil – 2006

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

Fonte: Censo escolar MEC/SEESP, 2007

Outro aspecto refere-se à concentração das matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais na educação profissional (básico), em classes e escolas especializadas (99,4%) (V. Tabela 2). A predominância das matrículas nas escolas especializadas não é só para os cursos e programas profissionais de formação inicial (básico), mas também para a formação técnica (91,8%).

As classes e escolas especializadas, portanto, se concentram na rede privada (86%), ou melhor, dizendo, na rede privado-filantrópico. No entanto, as matrículas nos cursos de educação profissional (básico) na escola regular concentram-se na rede pública (96%).

A oferta de apoio pedagógico especializado nos cursos de educação profissional, segundo o censo escolar de 2005, refere-se a atividades e recursos que viabilizem o acesso e a permanência, com qualidade, de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas, tais como intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), sistema Braille, tecnologia assistiva, aprofundamento curricular, etc. Em 2005, dos 79 alunos matriculados nos cursos técnicos de escolas regulares no Brasil, apenas 29 dispunham de apoio pedagógico especializado (V. Tabela 3).

Tabela 3 - Alunos com necessidades educacionais especiais matriculados nos cursos técnicos de educação profissional no sistema regular de ensino Brasil – 2005

<i>Necessidades educacionais especiais</i>	<i>Nº. de aluno sem apoio pedagógico especializado</i>	<i>Nº. de alunos com apoio pedagógico especializado</i>	<i>Total</i>
Cegueira	7	1	8
Baixa visão	6	2	8
Deficiência física	17	11	28
Surdez	4	5	9
Deficiência auditiva	2	7	9
Deficiência mental	13	2	15
Deficiência múltipla	1	1	2
Total	50	29	79

Fonte: Censo Escolar (MEC/INEP, 2006a).

Quais seriam as razões para a oferta de um reduzido apoio pedagógico especializado no Brasil? Será porque as pessoas com deficiência, que estão matriculadas na educação profissional, não necessitam desse apoio? Ou será que, apesar das determinações legais, as administrações dos sistemas educacionais não têm interesse em assegurar a sua implantação nas políticas locais?

O apoio pedagógico especializado na escola comum é um serviço educacional essencial à promoção do acesso do educando com deficiência à escola com qualidade e à sua permanência no ensino. Contudo, mesmo o pequeno número de alunos com deficiência que freqüentava os cursos de educação profissional técnico, no Brasil, no ano de 2005, não tinha apoio especializado suficiente (V. Tabela 2).

Outra questão relativa à formação de pessoas com deficiência refere-se ao acesso desigual de diferentes categorias de deficiência ou necessidades educacionais especiais nos cursos técnicos de educação profissional. Em relação ao total de matrícula de alunos com outras deficiências nesse tipo de ensino, a maior incidência de matrículas é de alunos com deficiência física (ver Tabela 3). Já outras categorias de deficiência, como autismo, síndrome de down, bem como outras necessidades educacionais especiais, tais como as denominadas condutas típicas e alta habilidade, não estavam contempladas nos cursos técnicos de educação profissional (ver Tabela 3).

A educação profissional direcionada à pessoa com deficiência no Brasil é caracterizada por um itinerário restrito ao ensino fundamental, articulado aos programas de formação inicial para o trabalho: são as oficinas pedagógicas. Além disso, há o problema da segregação em instituições filantrópicas exclusivas de educação especial e classes especiais.

No que diz respeito à formação profissional das pessoas com deficiência no Estado de Minas Gerais, a situação não é muito diferente daquela que se apresenta no resto do país. Em 2005, encontravam-se matriculados em cursos técnicos de educação profissional 86.168 alunos. Destes, apenas 10 tinham deficiência e estavam incluídos em classes comuns da escola regular de ensino técnico e não dispunham de atendimento educacional especializado. Nenhuma matrícula de pessoas com deficiência nos cursos técnicos em escolas exclusivas de educação especial foi registrada pelo censo escolar de 2005. Nesse ano, a concentração das matrículas de alunos com deficiência se encontrava na educação profissional básica, na qual foram identificadas 5.504⁴² matrículas em escolas especiais, o que confirma a tendência em nível nacional (V. Tabela 4).

Tabela 4 - Matrículas de alunos com deficiência na educação profissional (básico) nas escolas especializadas em Minas Gerais – 2005

Necessidades educacionais especiais	Municipal	Estadual	Particular	Total
Cegueira	0	48	32	80
Baixa visão	0	18	51	69
Surdez	2	0	142	145
Deficiência auditiva	1	0	50	51
Cego surdo	0	0	8	8
Deficiência física	0	4	172	176
Deficiência mental	54	95	3140	3289
Autismo	0	0	70	70
Síndrome down	19	13	403	435
Deficiência múltipla	74	43	1065	1182

⁴² Para chegar a esse resultado foram subtraídas dos dados referentes à matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais na educação profissional (básico), as matrículas dos alunos com conduta típica (transtornos globais de desenvolvimento, V. Nota de rodapé n. 22) por não serem consideradas pessoas com deficiência.

TOTAL	150	221	5133	5504
--------------	------------	------------	-------------	-------------

Fonte: Microdados do Censo Escolar (MEC/INEP, 2006a).

As matrículas na educação profissional (básica por rede de ensino e segundo a necessidade educacional especial nos mostra que a matrícula nessa modalidade nas escolas especiais atendem a todas as áreas de deficiências e se concentram na rede particular (93%) (V. Tabela 4). A educação profissional para pessoa com deficiência, em Minas Gerais, é oferecida predominantemente em nível básico, através de programas iniciais de formação para o trabalho, realizado por meio de oficinas pedagógicas de formação e capacitação profissional em escola ou classes especiais da rede privado-filantrópica (V. Tabela 4).

No Estado de Minas Gerais, as oficinas são caracterizadas como um atendimento educacional especializado complementar, isto é, um tipo de apoio suplementar para o aluno com deficiência na escola comum. No entanto, em vez de complementar o ensino profissional, as oficinas pedagógicas têm sido utilizadas como principal instrumento para realizá-lo, o que é demonstrado pelo elevado número de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais nos programas de educação profissional básica. A organização de oficinas tem se constituído, praticamente, como a única possibilidade de acesso das pessoas com deficiência à formação para o trabalho; e não apenas para pessoa com deficiência intelectual e múltipla, como recomenda o Ministério da Educação (Resolução CNE/CP Nº. 2/01), mas para todas as pessoas com deficiência.

Outro aspecto que evidencia como as oficinas pedagógicas de formação e capacitação profissional têm sido utilizadas como forma de substituir o ensino profissional regular é o fato de que elas não estão vinculadas a nenhum programa de educação profissional comum a todos os alunos. No entanto, a aquisição de habilidades básicas, entendidas como capacitação preparatória para o acesso do aluno com deficiência aos cursos de educação profissional e desenvolvida em turmas exclusivas, deveria ser uma meta incluída no programa das escolas

regulares tendo em vista todos os estudantes. Não seria a capacitação preparatória para o acesso do aluno aos cursos de educação profissional necessária a todos os que almejam sua inserção no mundo do trabalho? Além disso, a preparação desenvolvida pelas oficinas pedagógicas de formação e capacitação profissional não confere ao concluinte um certificado reconhecido, que possibilite o aproveitamento e a continuidade dos estudos em outras instituições ou a sua inserção no mercado de trabalho.

As escolas de Minas Gerais que ofereciam cursos de educação profissional técnica, em 2005, contabilizavam o total de 437. No entanto, apenas em 08 escolas havia matrículas de alunos com deficiência. Ao contrário dos dados referentes ao conjunto do país, em Minas Gerais não foi identificada a oferta de atendimento educacional especializado em classe comum dos cursos de educação profissional técnica (ver Tabela 3). Das oito escolas de educação profissional técnica do Estado de Minas Gerais que incluíram alunos com deficiência nos seus cursos, uma (01) delas pertence à rede federal, uma (01) à rede estadual e seis (06) são particulares, as quais não contavam com professores com capacitação em educação especial. Somente duas das oitos escolas onde foram identificadas matrículas de alunos com deficiência possuíam dependências acessíveis (Censo escolar de 2005 do MEC/INEP, 2006a).

Tabela 5 - Alunos com necessidades educacionais especiais matriculados nos cursos técnicos de educação profissional em escola comum em Minas Gerais - 2005

Necessidades educacionais especiais	Nº. de alunos em escola regular com apoio pedagógico especializado	N de alunos em escola comum sem apoio pedagógico especializado	TOTAL
Cegueira	0	2	2
Deficiência física	0	5	5
Surdez	0	1	1
Deficiência mental	0	1	1
Deficiência múltipla	0	1	1
Total	0	10	10

Fonte: Censo Escolar 2005 (MEC/INEP, 2006a).

Da mesma forma como ocorre no Brasil, as matrículas de alunos com deficiência nos cursos técnicos de escola comum em Minas Gerais são quantitativamente insignificantes (10), sendo 50% alunos com deficiência física. Mesmo para o reduzido número de matrículas, não foi identificada nenhuma oferta de apoio pedagógico especializado.

O estudo das informações do censo escolar de 2005 e 2006 no Brasil e em Minas Gerais mostrou que a educação profissional direcionada à pessoa com deficiência é desenvolvida predominantemente através de programas de formação inicial, por meio de oficinas pedagógicas em instituições especializadas, em sua maioria de caráter privado-filantrópico. Com base nessas informações, foi realizado um estudo das oficinas pedagógicas ofertadas em escolas estaduais e nas APAES, no ano de 2008, na região metropolitana de Belo Horizonte.

Na região metropolitana de Belo Horizonte, foram identificadas em torno de 72 oficinas pedagógicas. As oficinas pedagógicas de formação e capacitação profissional são oferecidas em 29 instituições, sendo 08 em escolas estaduais de educação especial e em 21 em APAES. Não foi identificada, na região metropolitana de Belo Horizonte, oferta de oficinas em escola regular.

Em relação à educação básica, as oficinas eram desenvolvidas de forma articulada ao ensino fundamental, à educação de jovens e adultos ou ainda de forma isolada. A maior parte das oficinas tinha caráter complementar ao ensino desenvolvido em nível fundamental preliminar, considerando-se a educação básica como parte integrante do processo de formação para o trabalho. Essas oficinas eram oferecidas no mesmo turno, dividindo o horário com a educação de jovens e adultos ou em turno inverso da classe de ensino fundamental em que o aluno estava matriculado.

A maioria das oficinas atendia a todas as áreas de deficiência, seguidas por aquele direcionado às pessoas com deficiência intelectual e múltipla. Foram identificadas oficinas dirigidas exclusivamente à pessoa com deficiência visual e outra a alunos com deficiência auditiva.

O levantamento de dados sobre as oficinas pedagógicas mostrou que 50% dos cursos oferecidos nas oficinas da região metropolitana de Belo Horizonte situa-se no eixo tecnológico de produção cultural e design, seguidos de produção industrial, com 13,3%, e de recursos naturais, com 12,%. A maior parte das oficinas tem como base a produção artesanal e está desvinculada dos setores produtivos considerados mais competitivos e que demandam um maior número de trabalhadores na região, tais como ambiente, saúde e segurança e gestão e negócios.

O estudo demonstrou que 69% das oficinas pedagógicas, identificadas na região metropolitana de Belo Horizonte, eram ministradas pela APAE. Elas integravam o programa de educação profissional especializada implementado pela entidade.

A descrição das condições em que se efetiva a educação profissional de pessoas com deficiência no Estado de Minas Gerais e no Brasil evidencia a existência de condições de exclusão social e escolar ou de uma inclusão precária e marginal, expressa na pouca participação no mercado de trabalho, no acesso restrito à educação básica e técnica e nas políticas contraditórias de educação especial que estabelecem diretrizes para o atendimento educacional especializado inclusivo e exclusivo. Em relação à educação profissional, prevalece a oferta de atendimento educacional exclusivo: as oficinas pedagógicas que são ofertadas predominantemente por instituições filantrópicas. Isto acaba por fortalecer o sistema educacional paralelo de caráter particularista e excludente, voltados apenas para as pessoas com deficiência. No entanto, o caráter particularista e excludente não diz respeito apenas às escolas especiais, mas também às escolas regulares, nas quais, apesar da luta histórica pela promoção de educação para todos, a organização está baseada em padrões de universalização/ homogeneização que não reconhecem as diferenças econômicas, culturais e de condições físicas, intelectuais e sensoriais de sujeitos reais que formam esse todo. Nossas escolas, afirma Mantoan (2008), ao se orientar por um projeto escolar elitista, meritocrático e

homogeneizador, produzem processos excludentes que prejudicam a trajetória de muitos estudantes.

O acesso às escolas de educação profissional regular é insignificante e são insuficientes as ações direcionadas para re-estruturação dessas escolas, tendo em vista a inclusão de alunos com deficiência. A re-estruturação está direcionada a superar as barreiras na arquitetura, na comunicação, nas estruturas curriculares e nas atitudes, oferecendo recursos e estratégias de acessibilidades que viabilizem o acesso, a permanência e a progressão desses alunos no processo de formação para o trabalho.

A precariedade dos programas de formação profissional desenvolvidos em instituições especializadas públicas e privadas já foi identificada em vários estudos sobre os programas de formação para o trabalho, como salientam Mendes e outros (2004):

O isolamento das oficinas em relação à realidade social da comunidade, além de dificultar logisticamente o encaminhamento de seus aprendizes para o mercado de trabalho, contribui para a manutenção, entre a classe empresarial e na sociedade em geral, do estereótipo do portador de deficiência como um incapaz (MENDES et al, 2004, p.13).

A proposta de estudar as políticas de educação profissional direcionadas às pessoas com deficiência surgiu de diversas inquietações: o pequeno número de matrícula desse segmento social na educação técnica profissional, tanto no Brasil como um todo, quanto em Minas Gerais especificamente; a redução da oferta de vagas pelos sistemas de ensino a programas de formação inicial articulado ao ensino fundamental destinados exclusivamente às pessoas com deficiência; a ausência de políticas de Estado que possibilitem a inclusão das pessoas com deficiência na educação profissional regular por meio da oferta de atendimento educacional especializado de apoio. São inquietações que encorajam a pesquisa sobre quais são as ideias e os condicionantes político, econômico e cultural que

contribuem para a organização diferenciada da educação profissional para pessoas com deficiência.

1.6 - Os programas de educação profissional para pessoa com deficiência

Na década de noventa, as políticas de educação profissional assumiram novas configurações para se adequarem às mudanças ocorridas no mundo do trabalho e, notadamente, para atender às demandas do processo de acumulação flexível. É nesse contexto, regido por políticas neoliberais, e também em razão das pressões do movimento social, que o governo brasileiro aprovou uma política pública afirmativa, voltada a inserir pessoas com deficiência no trabalho: a "lei de cotas" (Lei 8213/1991). Essa lei tornou obrigatória a contratação de um percentual proporcional de pessoas com deficiências em empresas que tivessem mais de 100 empregados.

A necessidade de pessoas com deficiências qualificadas para preencher as cotas nas empresas e a difusão de princípios voltados à inclusão social desse grupo contribuíram para o crescente debate sobre as políticas e os programas de formação para o trabalho direcionado a esses indivíduos. Além disso, também contribuíram para o fortalecimento de iniciativas de educação profissional e a organização de programas direcionados à inclusão da pessoa com deficiência nessa modalidade de ensino, tais como o «Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização para as pessoas com necessidade educacionais especiais» (TEC NEP), o «Programa de Inclusão de Pessoas com Necessidades Especiais» do SENAI, o «Programa deficiência e competência» do SENAC e o «Programa de educação especializada», da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAES).

1.6.1 - O Programa de Educação Profissional Especializada da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

O «Programa de Educação Profissional Especializada» das APAES foi implementado pela Federação Nacional das APAES (FENAPAES) ⁴³, em 1997, e teve como marco de sua organização a publicação do livro *Educação profissional e colocação no trabalho*: – nova proposta de trabalho junto à pessoa portadora de deficiência. Anteriormente, as experiências de profissionalização ocorriam em algumas APAES de forma isolada, sem um registro sistemático que pudesse orientar as praticas desenvolvida de forma conjunta. (FENAPAES, 2007).

No ano da publicação do livro, 1997, a Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (FENAPAES) e o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) iniciaram parceria para a realização de Curso de Formação de Formadores, que teve como objetivo a capacitação de multiplicadores de todos os estados do Brasil, para lidar com os novos paradigmas da educação profissional e do trabalho de pessoas com deficiências intelectual e múltipla. De um modo geral, direta e indiretamente, foram qualificados 28 mil profissionais, tendo sido envolvidos no curso professores, coordenadores, técnicos, familiares, dirigentes, empresários, instituições congêneres, representantes das Secretarias de educação, trabalho e saúde. (MOURÃO, 2004)

O «Programa de Educação Profissional Especializada» é viabilizado principalmente pelo estabelecimento de convênios com diferentes instâncias governamentais e segue as diretrizes fixadas pelas instâncias financiadoras. O referido Programa tem como seu principal suporte os programas do governo federal voltados para trabalhadores desempregados ou subempregados com baixa escolaridade, tais como o Plano Nacional de Qualificação (PNQ), antigo PLANFOR, o

⁴³ A Federação Nacional das APAES (FENAPAES) é uma sociedade civil filantrópica, de caráter cultural, assistencial e educacional. Foi fundada em 1962 e, nessa área, é o maior movimento filantrópico do Brasil e o segundo maior no mundo

Programa Nacional de Inclusão de jovens (PROJOVEM) ⁴⁴, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Mas, além do apoio a esses programas dado pelo Ministério do Emprego e do Trabalho, as Secretarias de educação do Estado também os auxiliam, no tocante à cessão de professores e de recursos financeiros para a implantação do atendimento especializado de oficinas pedagógicas. Já as prefeituras, cedem professores para atuar em outras áreas dos citados programas ou em oficinas promovidas pelas APAES.

O «Programa de Educação Profissional Especializada» das APAES está entrecortado por diferentes programas que se caracterizam, em sua maioria, por desenvolver atividades de qualificação profissional do trabalhador articuladas à escolaridade básica. O referido Programa é organizado segundo as regulamentações estabelecidas pelas políticas de educação profissional, principalmente as que são desenvolvidas pelo Ministério do Emprego e Trabalho e pela política de educação especial do Ministério da Educação. A qualificação profissional promovida pelos programas do Ministério do Trabalho e Emprego está integrada a um conjunto de ações destinadas a estimular a geração de trabalho e renda, direcionadas especialmente aos trabalhadores desempregados ou subempregados, com escolaridade precária. Os programas do Ministério do Trabalho e do Emprego, tais como PNO, PROJOVEM, favoreceram o desenvolvimento do «Programa de Educação Profissional Especializada» das APAES por serem implementados de forma descentralizada nos Estados, com apoio de parcerias realizadas com entidades da sociedade civil. São programas focalizados no mercado de trabalho, tendo em vista a empregabilidade do educando. O conceito de empregabilidade enfatiza a ideia de que cabe ao trabalhador se qualificar e se tornar empregável para uma diversidade maior de postos de

⁴⁴ Programa destinado a jovens entre 15 a 29 anos com o objetivo de promover sua reintegração ao processo educacional, sua qualificação profissional e seu desenvolvimento humano.

trabalho, colocando como responsabilidade do próprio trabalhador a sua inserção e permanência no mercado de trabalho.

O «Programa de Educação Profissional Especializada» das APAES tem como público prioritário as pessoas com deficiência intelectual e múltipla, mas atende também a todas as áreas de deficiência. Nesse sentido, a coordenadora do setor de educação profissional da Federação das APAES, em Minas Gerais, ressalta que *“Na área de escolaridade básica, as pessoas com deficiência estão sendo inseridas na escola comum, mas na educação profissional ainda quem desenvolve ações para pessoas com deficiência e qualquer tipo de deficiência são as APAES, no interior principalmente”*⁴⁵.

O «Programa de Educação Profissional Especializada» das APAES é organizado em três etapas: Avaliação e Iniciação para o trabalho, Qualificação Profissional e Colocação no Trabalho. Essas etapas não são desenvolvidas de forma estanque. A metodologia adotada, apesar de ser dividida em três etapas, não fragmenta o processo de formação para o trabalho do aluno com deficiência, destaca a coordenadora do programa em Minas Gerais. Na proposta do mencionado Programa, é afirmado que seu objetivo é o de formar o indivíduo como um todo, tendo em vista a sua inserção no mundo do trabalho, não só o trabalho competitivo, mas o mundo do trabalho em geral, com a finalidade de que a pessoa com deficiência seja produtiva⁴⁶.

O «Programa de Educação Profissional Especializada» também contempla as oficinas pedagógicas. Na etapa de Colocação no Trabalho, propõe o apoio e o acompanhamento do estudante com deficiência no processo de transição da escola para o mundo do trabalho, seja por meio de estágio, seja através da sua inserção na empresa ou ainda na organização de cooperativas.

⁴⁵ Entrevista concedida à autora deste trabalho, em abril de 2008, pela coordenadora do setor de educação profissional da Federação das APAES de Minas Gerais

⁴⁶ Ibid, 2008

As dificuldades em oferecer programas de educação profissional às pessoas com deficiência são muitas, como sustenta a pesquisa feita pela Federação das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais do Estado de Minas Gerais e pela Universidade Católica de Minas Gerais (Relatório de Avaliação dos Serviços prestados pela APAES, PUC/MG, 2006). De acordo com a mencionada pesquisa, as unidades das APAEs que oferecem programas de qualificação dispõem de instalações e equipamentos precários, além de não contar com um corpo docente devidamente qualificado. Existem controvérsias a respeito do conceito de educação profissional, o qual é interpretado, em quase todas as APAES, como o desenvolvimento de atividades de artesanato, com professores de artes. O objetivo das práticas educativas, em muitos casos, se limita ao desenvolvimento de habilidades motoras.

1.6.2 - Programa do SENAI de ações inclusivas

O SENAI, em parceria com a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, desenvolveu, em 1999, o Projeto Estratégico Nacional «Inclusão das Pessoas com Necessidades Especiais nos Programas de Educação Profissional» como uma experiência piloto em cinco Departamentos Regionais. Posteriormente, esse projeto transformou-se em uma vertente do Programa do SENAI de Ações Inclusivas e foi ampliado para atender a outros grupos discriminados pela sua condição racial, de gênero, idade e de etnia. O Programa de Inclusão de Pessoas com Necessidades Especiais (pessoa com deficiência, conduta típica e altas habilidades) possui dois grandes objetivos: “promover o acesso das pessoas com necessidades especiais aos cursos da entidade e mostrar que elas têm competência produtiva para oferecer ao mercado de trabalho”. (SENAI, 2007, p. 10) No entanto, tal Programa não está direcionado apenas ao ensino, mas também engloba

aspectos como a melhoria da qualidade de vida, o aumento da empregabilidade e a formação da cidadania.

O Programa do SENAI de Ações Inclusiva é desenvolvido em todos os departamentos da instituição, os quais têm uma equipe responsável pelo programa, geralmente composta por um interlocutor, técnicos e docentes. Uma das estratégias adotadas pelo SENAI para desenvolver o programa é a constituição de parcerias com associações, instituições públicas e privadas e universidades. São as parcerias estabelecidas pelo SENAI com essas instituições que possibilitam a realização de uma série de atividades, tais como capacitação da equipe; doações de material, equipamentos, serviços; resolução de problemas logísticos; apoio financeiro; adequação de material didático-pedagógico; identificação de potencialidades das pessoas com deficiência; divulgação/ encaminhamento para os cursos; intermediação do emprego. A «Inclusão das Pessoas com Necessidades Especiais nos Programas de Educação Profissional» tem promovido a implementação de inovação tecnológica e a adaptação de material didático para todas as áreas de deficiência. . (SENAI, 2007)

De acordo com o documento do SENAI, em que explica a atuação do Programa de «Inclusão das Pessoas com Necessidades Especiais nos Programas de Educação Profissional», os produtos que ele contribui para criar têm, dentre outras finalidades, a de viabilizar e/ou facilitar o desempenho na profissão, incluindo a adaptação de máquinas e acessórios. Um exemplo disso é a bancada adaptada para ajustador mecânico, bancada adaptada com painel giratório para eletricista e sinalizador visual para deficientes auditivos (SENAI 2007).

O SENAI (2009) considera a educação profissional como uma estratégia de inclusão por contribuir para a ampliação e o fortalecimento da autonomia e da dignidade humana

1.6.3 - Programa “Deficiência & competência” do SENAC

O SENAC organizou o Programa “Deficiência & competência” em 2002, tomando como referência princípios da educação inclusiva, como igualdade, equidade e disponibilização de condições para a garantia da igualdade (SENAC, 2002). No documento em que o citado Programa é apresentado, a equidade é definida como tratamento diferenciado aos diferentes para se alcançar a igualdade.

No caso específico da inclusão da pessoa com deficiência, ela é definida como “um processo bidirecional, de construção coletiva, que implica ajuste mútuo, tanto da pessoa com deficiência em relação às suas necessidades, como da sociedade na implementação das adaptações necessária que possibilitem a participação desse grupo social em espaço comum.” (SENAC, 2006a, p. 07)

O Programa “Deficiência & competência” tem como objetivo ampliar o acesso de pessoas com deficiência às ações educacionais da instituição e apoiar a inserção desses cidadãos no mercado de trabalho, promovendo, assim, sua inclusão. Para tanto, o Programa foi organizado em duas fases. A primeira delas, denominada “Eliminando Barreiras”, pretendeu, por meio de capacitação técnica e pedagógica de profissionais dos departamentos regionais da instituição, motivá-los a trabalhar com o Programa e acolher as pessoas com deficiência. Outro aspecto do Programa foi o de procurar adaptar a infra-estrutura das instituições às necessidades da pessoa com deficiência e a de adquirir tecnologias educacionais específicas, tais como equipamentos, acessórios e materiais didáticos (SENAC, 2006). A segunda fase, intitulada “Construindo Pontes”, consistiu na criação de uma rede de articulação e parcerias, entre o SENAC e órgãos governamentais e não-governamentais, para facilitar as ações nos departamentos estaduais da instituição, garantir a ampliação de atendimento às pessoas com deficiência pelo Programa, sua sustentabilidade e continuidade. (DORE; SILVA; LIMA, 2010).

1.6.4 - Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização para as Pessoas com Necessidade (TECNEP)

Em relação à inclusão na rede federal de ensino, foi criado, em 2001, o Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização para as Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (TECNEP). Com essa finalidade, foi estabelecido um Termo de Compromisso entre a Secretaria de Ensino Médio e Educação Tecnológica (SETEC/MEC) e a Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC), ambas do Ministério da Educação. O citado Programa tem como objetivo incluir alunos com necessidades educacionais especiais nos cursos de qualificação profissional e nos cursos técnicos e tecnológicos, em todas as unidades da federação. O Programa prevê a organização de Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNE), em cada instituição da Rede Federal de Educação Tecnológica. A função de tais Núcleos seria a de desenvolver ações no sentido de consolidar o Programa TECNEP no âmbito interno das instituições educacionais, envolvendo a comunidade escolar. O seu objetivo principal é o de criar, na instituição, a cultura da aceitação da diversidade e, principalmente, romper com as barreiras ainda existentes com relação às pessoas com necessidades especiais, seja no plano da educação, das atitudes das demais pessoas, bem como da própria arquitetura das escolas. (TECNEP, 2008).

A formulação do Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização para as pessoas com necessidades especiais (TEC/NEP), pelo Ministério da Educação, em 2001, representou um avanço no sentido de criar condições para a inclusão da pessoa com deficiência no ensino técnico das escolas federais. No entanto, os resultados do referido Programa ainda são precários, tendo em vista a ausência de uma política pública sistemática, a qual garanta às escolas técnicas os serviços de atendimento especializado e recursos para a organização e o funcionamento dos

núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais, como aponta pesquisa sobre avaliação do programa. (ANJOS, 2006)

Os programas de apoio a inclusão implementados pela rede federal de educação profissional, SENAI e SENAC são de âmbito nacional, mas circunscritos às escolas da rede federal e a parcela das escolas do sistema S: O SENAI e o SENAC. Portanto, os programas não abrangem toda rede de educação profissional do país. São programas recentes, implantados praticamente nessa última década, os quais possuem como principal articulador a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação. Estes programas têm desenvolvido ações voltadas à eliminação de barreiras na arquitetura das instituições, à formação de professores e à sua sensibilização para o problema da deficiência, à adaptação de metodologia de ensino às necessidades das pessoas com deficiência, a implementação de inovações tecnológicas, dentre outras atividades.

Os programas de inclusão implementados pela rede federal de educação profissional, SENAI e SENAC sinalizam avanços na perspectiva da educação inclusiva das pessoas com deficiência, mas ainda são muitos os desafios a serem superados para que de fato ocorram mudanças nas condições de exclusão e marginalidade vivenciadas por esses indivíduos no acesso à educação profissional.

A matrícula das pessoas com deficiência na rede de educação profissional ainda é pouco expressiva e concentra-se nos cursos básicos de formação inicial (V. tabela 1). É o que também aponta a pesquisa realizada por Anjo (2006), segundo a qual em 29 escolas técnicas federais que possuíam o núcleo de apoio às pessoas com necessidades especiais (NAPNE), cujo total de matrículas de pessoas com deficiência somava 369, 244 delas estavam nos cursos básicos de qualificação profissional. No SENAI, as matrículas estão concentradas nos cursos de aprendizagem industrial, porque são cursos gratuitos, de nível básico, não exigem idade limite para o ingresso da pessoa com deficiência e também por causa das parcerias estabelecidas com Ministério do Trabalho e Emprego e com as empresas

para o cumprimento da lei de cotas, por meio do Projeto de Incentivo à Aprendizagem da Pessoa com Deficiência.

Além da concentração das matrículas nos cursos básicos, outro desafio no processo de inserção da pessoa com deficiência na educação profissional diz respeito ao que podemos denominar de “inclusão segregada”. Os programas de inclusão da rede federal, do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) têm optado por desenvolver cursos de formação profissional em turmas exclusivas de pessoas com deficiências. A explicação para o desenvolvimento de cursos em turmas reservadas somente para pessoas com deficiência está na dificuldade de acesso desses alunos aos cursos, devido aos processos seletivos rígidos adotados pelas instituições regulares de educação profissional. Os processos seletivos ainda não incorporaram mecanismos capazes de avaliar e reconhecer formas diferentes na apropriação do conhecimento. As instituições não têm disponibilizado, ou disponibilizado parcialmente os recursos e/ou estratégias que garantam a participação, em igualdade de oportunidade, dos candidatos com deficiência no processo seletivo, tais como especialistas na área de deficiência do candidato na banca de avaliação, flexibilidade nos critérios de correção da redação e das provas discursivas dos candidatos com deficiência auditiva, dando relevância ao aspecto semântico da mensagem sobre o aspecto formal, adoção de outros mecanismos de avaliação da sua linguagem em substituição à prova de redação. Outro argumento que explica a inclusão segregada refere-se à necessidade da qualificação profissional de pessoas com deficiência em curto prazo para atender às demandas das empresas no cumprimento da lei de cotas.

Em síntese, as políticas de educação profissional direcionadas à pessoa com deficiência, no Brasil e em Minas Gerais, são predominantemente políticas de qualificação profissional de nível básico, implementadas pelo Ministério do Trabalho e Emprego, tais como o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), Plano Nacional de Qualificação, Projeto de Incentivo à Aprendizagem das Pessoas

com Deficiência, e pelo Ministério da Educação, através da modalidade de atendimento educacional especializado, como as oficinas pedagógicas articuladas à educação básica e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Em vez de serem fundamentados em uma política pública de educação profissional, com recursos definidos e vinculados a ações que garantam uma educação gratuita e de boa qualidade para todos, disponibilizando recursos e estratégia que possibilitem a participação da pessoa com deficiência, são programas que têm sua principal base de sustentação nas parcerias com o setor público e privado. Na realidade, os programas de educação profissional, e particularmente os direcionadas às pessoas com deficiência, dependem de negociação e da boa vontade de parceiros (empresas, ONGs, Secretarias estaduais, municipais) para a sua implementação. É como se as relações sociais fossem baseadas na cooperação e na responsabilidade social e não na competitividade, exploração e busca incessante do lucro.

Capítulo II - Aspectos teóricos e metodológicos

As pessoas com deficiência são inquestionavelmente o grupo minoritário mais discriminado do mundo. Apesar do crescente reconhecimento internacional dos direitos das pessoas com deficiência como direitos humanos, por exemplo, aqueles apresentados no Programa de Ações concernente à Pessoa com deficiência pela Assembleia Geral das Nações Unidas (1981) esse grupo continua sendo altamente discriminado. Embora a Organização Internacional das Pessoas com Deficiência (DPI) sustente que os indivíduos com deficiência deveriam tornar-se valiosos membros produtivos, terem plena participação em todos os segmentos da sociedade como bem ser integradas na educação e no mercado, a maioria é excluída da força de trabalho. (DORE; LIMA; SILVA, 2007) A Organização Internacional do Trabalho (OIT) apresenta alguns dados estatísticos sobre a situação das pessoas com deficiência no mundo. Segundo esses dados, uma em cada dez pessoas no mundo possui deficiência. Nos países industrializados em torno de 50 a 70% da população com deficiência está desempregada. Na América Latina e no Caribe, aproximadamente 80-90% das pessoas com deficiência estão fora do mercado de trabalho. A maioria dos que tem uma profissão não recebe nenhuma remuneração ou apenas uma pequena remuneração (WORLD BANK, 2004).

Essa situação de exclusão ou inclusão precária no mundo do trabalho é confirmada no Brasil. É o que mostra os dados do censo de 2000 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) segundo o qual existem no país aproximadamente 24,5 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência, 9 milhões delas em idade de trabalho. Somente 1,5 milhão trabalham, sendo 350 mil no mercado formal.

Na rede de educação profissional as pessoas com deficiências estão pouco representadas. Embora sua participação cresça no sistema de educação profissional em alguns países, elas permanecem abaixo da população em geral. No Brasil, dados do censo escolar de 2005 do Instituto Nacional de Estudos Pesquisa

Educacionais Anísio Teixeira (INEP) mostram que, além do número reduzido de matrículas de pessoa com deficiência nessa modalidade educacional, 96% dessas matrículas estão em uma categoria, denominada educação profissional básica, a qual se realiza predominantemente por meio das oficinas pedagógicas articulada ao ensino fundamental, em escola ou classes especiais.

A educação da pessoa com deficiência, desde seu primórdio no Brasil, foi organizada em um sistema paralelo ao sistema educacional comum, com características segregativas e tuteladoras, tanto no âmbito público como no privado. É somente a partir da década de noventa do século XX, que emerge a perspectiva da inclusão social da pessoa com deficiência, o que contribuiu para a elaboração de políticas visando a democratizar a sua inserção na escola comum de educação básica. No entanto, a educação disponibilizada a esse grupo social na rede de ensino ainda se restringe, praticamente, à escolarização em nível fundamental, articulada a programas de formação para o trabalho, em sua maioria funcionando em condições precárias e excludentes.

A exclusão escolar da pessoa com deficiência está relacionada à sua exclusão social e não é específica das classes subalternas. A exclusão atinge crianças, jovens e adultos com deficiência de todas as classes sociais. Por um longo período de nossa história social, as pessoas com deficiência, ricas ou pobres, foram submetidas a processos excludentes. A história está repleta de exemplos dessa natureza. Na sociedade espartana, onde a beleza, a força e a perfeição do corpo eram idolatradas, as crianças que nascessem com deficiência eram eliminadas; Na sociedade romana, os recém nascidos portadores de alguma deficiência eram abandonados à beira do rio Tigre e criados por escravos e pessoas empobrecidas para serem utilizados como meio de exploração da complacência alheia; Para o povo Hebreu, as deficiências e/ou doenças crônicas eram sinal de impureza, pecado, maldição de Deus e possessão diabólica. Aqueles que ousassem tocar nessas pessoas tornavam-se malditos (SILVA, 1986; SILVA, 2001; FCD, 1992). Até

os dias atuais, a nossa cultura está impregnada das ideias preconcebidas sobre a pessoa com deficiência.

Configurando-se como um problema que perpassa todas as classes sociais, a análise do problema não pode se restringir às suas dimensões social e econômica, que são insuficientes para compreender o tratamento que a sociedade dispensava (e ainda dispensa) às pessoas com deficiência. Que outros elementos teóricos, então, poderiam contribuir para compreender o problema da exclusão social e também escolar das pessoas com deficiência?

As especificidades do problema das pessoas com deficiência e sua exclusão social aproximam-se, de certo modo, das especificidades de outras questões, tais como, dentre outras, a dos negros e a das mulheres. Os problemas teóricos e metodológicos que se impõem ao estudo de questões como essas emergem também do fato de que elas atravessam todas as classes sociais e, assim, requerem categorias de análise que levem em conta aspectos que não se circunscrevem ao econômico e ao social.

No caso do estudo do problema do racismo, por exemplo, são extremamente relevantes as reflexões de Stuart Hall (2009), quando reivindica o conceito de hegemonia, elaborado por Gramsci, como categoria fundamental à compreensão da exclusão social dos negros. A hegemonia é exercida no plano cultural e, para Gramsci, ela é essencial ao entendimento das condições de dominação e da sua superação. A análise do conceito de hegemonia demanda um estudo sobre o Estado, o papel dos intelectuais e a organização da cultura em Gramsci. É um referencial rico e complexo que contribui para elucidar a situação de ampla exclusão social das pessoas com deficiência, que também aparece na organização diferenciada da educação para elas, especialmente da educação profissional, que é focalizada neste trabalho.

2.1 - Estado, hegemonia e organização da cultura

Ao chamar a atenção para o conceito de hegemonia no estudo da questão de raça, Stuart Hall argumenta que as particularidades dessa questão abrangem dimensões que não são captadas a partir de um referencial teórico no qual predomine a abordagem econômica e de classe. O mesmo ocorre, para ele, com respeito ao problema de gênero e etnia. O autor não contempla a questão das pessoas com deficiência, mas, por suas características em nossa sociedade, a sua compreensão também está condicionada aos aspectos assinalados por Hall. Estes serão aqui abordados para evidenciar a importância do conceito de hegemonia na análise do problema da exclusão social das pessoas com deficiência.

Gramsci contesta o enfoque economicista que prevalecia no marxismo clássico. O enfoque economicista, na visão de Hall (2009), é uma abordagem teórica que tende a interpretar as fundações econômicas como única estrutura determinante das diversas dimensões da formação social, concebendo, assim, todas as relações sociais como algo direta e imediatamente correspondente ao econômico. A concepção de formação social e do relacionamento entre seus distintos níveis à luz da abordagem economicista, assinala Hall (2009), não deixa espaço teórico para conceber as dimensões política e ideológica, tão pouco para diferenciações sociais que surgem em torno de raça, etnia, gênero e, eu acrescento àquelas relativas à deficiência. O referido autor mostra como Gramsci reformula a abordagem que concebe o desenvolvimento político e econômico da conjuntura de sua época, tendo como única base de análise as suas determinações econômicas pela abordagem mais completa das formações da classe econômica com todas as suas relações intrínsecas.

Gramsci mostra que para realizar uma análise não-reducionista das práticas sociais nas distintas formações sociais deve-se considerar o relacionamento entre estrutura e superestrutura ou a passagem do movimento histórico orgânico desde a base econômica até as esferas das relações ético-políticas.

Na interpretação do referido autor, hegemonia é o momento ético-político que transcende os interesses do corporativismo econômico e engloba os interesses de outros grupos subordinados os quais conseguem incluir suas questões no domínio do debate e da luta geral. Gramsci alerta, ressalta Hall (2009), que o resultado das lutas não está garantidas só pelo grau de unidade orgânica da sociedade, mas ele depende das questões táticas das relações das forças sociais.

Hall (2009) destaca três pontos a ser observado nessa formulação sobre hegemonia. Primeiro, a hegemonia é um momento específico e temporário da vida de uma sociedade. Essa estabilidade/unidade precisa ser construída e mantida. Em segundo lugar está o caráter multidimensional que envolve as diversas arenas de hegemonia. O domínio não é resultado só da imposição, mas envolve o consentimento das classes subalternas ao projeto que naquele momento possui a direção intelectual, moral, e política da sociedade. Em terceiro lugar, quem lidera no período de hegemonia é o bloco histórico, que não se restringe a uma classe social, mas é resultado de alianças entre frações da classe dominante e extratos das classes subalternas que foram conquistadas por meio de concessões e compromissos. Portanto, a força social e política que se torna decisiva em um momento de crise orgânica não será composta por uma classe única e homogênea.

2.1.1 - Análise não-reduativa entre classe e deficiência

Hall (2009) sublinha a abordagem não reduativa das questões que concernem aos inter-relacionamentos entre classe e raça, contrapondo as posições teóricas extremas que ora acentuam a categoria de classe social, ora a do racismo. Na primeira se privilegia os relacionamentos de classes subjacentes nos quais todos os trabalhadores independentes de suas diferenciações étnicas, raciais estão submetidos à mesma relação de exploração do capital, na segunda, se privilegia a centralidade da divisão étnica e racial. Gramsci, ao adotar uma abordagem não-reduativa para a questão de classe junto com a compreensão histórica de qualquer formação social específica aponta o caminho para a superação de uma abordagem não-reducionista da relação classe/raça.

Hall (2009) mostra que isso é enriquecido pela atenção que Gramsci dedica ao que o autor denomina de qualidade culturalmente específica das formações de classe em qualquer sociedade historicamente definida. Hall (2009) destaca que o desenvolvimento das forças sociais capitalistas consegue adaptar, controlar e explorar as qualidades particulares da força de trabalho. As diferenciações raciais, étnicas, de gênero, e de condições física, sensoriais e intelectuais são mantidas e refinadas, elas fornecem os meios distintos de exploração da força de trabalho fraturada.

Por exemplo, o trabalhador cego é encaminhado para o trabalho com câmara escura, o surdo é encaminhado para atividades de design, as pessoas com deficiência mental para atividades manuais. A profissão ou atividades são definidas tendo como base a deficiência ou seu inverso: o desenvolvimento de uma pretensa capacidade devido a ausência, por exemplo, toda pessoa com deficiência visual é considerada talentosa para música, quem não tem a capacidade de ouvir é apto para desenho. Essas definições geralmente são realizadas *a priori* considerando a deficiência de forma a - histórica como determinante central na formação do

indivíduo, sem avaliar os contextos cultural, econômico e político que levam a pessoa com deficiência a ter formas diferentes de lidar com suas limitações/capacidades físicas, sensoriais, cognitivas na constituição de suas relações sociais, inclusive as produtivas.

Além disso, o autor assinala que a análise gramsciana demonstra como diferentes modos de produção podem estar combinados dentro de uma mesma formação social, podendo conduzir a especificidades e irregularidades regionais como também a modos diferenciados de incorporar setores retrógrados no regime social do capital. Ele destaca que, teoricamente, o que precisa ser observado é a maneira como as formas de “incorporação” diferenciadas têm sido associadas ao surgimento de características sociais racistas. Estendo à perspectiva analítica de Hall as questões de trabalho e formação profissional direcionadas à pessoa com deficiência e busco compreender as novas formas de discriminação que são criadas e/ou mantidas com a incorporação diferenciada no trabalho, e em decorrência na sua formação profissional.

Essa perspectiva analítica pode nos ajudar a compreender porque a educação profissional direcionada às pessoas com deficiência é desenvolvida, em sua maior parte, através de oficinas que têm como base de produção o artesanato, vinculadas a funções instrumentais e operacionais do mercado de trabalho. Ao invés de focar a análise da organização educacional diferenciada apenas nas condições físicas, sensoriais e intelectuais dos indivíduos.

A categoria central de análise deste estudo é a hegemonia. Ela é utilizada na análise da situação de exclusão social e escolar da pessoa com deficiência, particularmente na sua formação para trabalho. Neste primeiro momento serão explicitados os conceitos a ela inter-relacionados e seus diversos desdobramentos

2.1.2 - Estado e hegemonia

O conceito de hegemonia não estava presente na concepção de Estado, que prevalecia no movimento internacional de operários, desenvolvida por Marx e Engels em torno de 1848: a de Estado força (DORE SOARES, 2000). Nessa concepção, o Estado é compreendido como meio de gerir os interesses particulares da burguesia, sendo, portanto, um aparelho coercitivo e instrumento de dominação de classe. Tendo como base esse conceito, a única via para a emancipação da classe trabalhadora seria a tomada de poder através da força. Gramsci afirma que essa foi a estratégia seguida por Lênin para a revolução soviética. Ela aparece, por exemplo, na ideia de que “A libertação da classe oprimida só é possível por meio de uma revolução violenta e da supressão do aparelho governamental criado pela classe dominante” (LENIN, 1978 p.13). É uma leitura que, segundo Gramsci, retrata a configuração do Estado num determinado momento histórico, no qual a sociedade civil era amorfa, ‘gelatinosa’, isto é, praticamente inexistente.

Gramsci contesta a fórmula de 1848, alegando que as mudanças ocorridas na Europa depois de 1870 tinham produzido também mudanças na estratégia de luta das classes sociais. Identifica grandes transformações na organização do poder político dos grupos dominantes a partir do final do século XIX, após a Comuna de Paris, mostrando que eles reconhecem a impossibilidade de exercer o poder sem fazer concessões às classes subalternas. Assim, passam a abrir canais na sociedade para que elas comecem a se organizar, como, por exemplo, os sindicatos e os partidos políticos, o que permite a sua intervenção nas decisões do Estado. Começa a se fortalecer, portanto, a sociedade civil, como dimensão do poder estatal. As concessões às reivindicações de organização da classe trabalhadora, contudo, não implicam a eliminação da repressão estatal, que continua a existir com as instituições jurídicas, policiais, etc. Mas a coerção passa a ser combinada à busca do convencimento das classes subalternas ao domínio burguês, que é realizada

tanto no plano ideológico quanto material (GRAMSCI, 2004a). Os grupos dominantes procuram obter a adesão das classes subalternas ao seu projeto político não só através da veiculação de um conjunto de ideias, valores, crenças e normas de conduta moral que justifiquem a sua direção, mas também através de concessões econômicas e políticas. É justamente naquele período que se ampliam os direitos político e social, tais como a legalização dos sindicatos, o sufrágio universal masculino, escola gratuita e obrigatória, dentre outros.

A sociedade civil é compreendida, na teoria gramsciana de Estado ampliado, como parte constitutiva do Estado, juntamente com a sociedade política. Portanto, a sociedade civil integra o Estado como forma distinta de governo. Dore Soares (2000) destaca que Gramsci usa a imagem do centauro para exemplificar a unidade e distinção entre sociedade civil e política: metade humano e metade animal. O Estado continua a ter forma selvagem da violência, mas possui a parte da negociação, do convencimento, através de estratégias indutoras de conformismo, dimensão que se realiza na sociedade civil.

No conceito de Estado elaborado por Gramsci não há lugar para uma estratégia de luta baseada na tomada e derrubada violenta do poder. Para ele, a luta ideológica alcança enorme importância para a conquista do poder político e se realiza nos espaços da sociedade civil, os quais se tornam “trincheiras de luta” pela conquista da direção política e cultural. Gramsci concebe essa nova estratégia de luta política como guerra de posição, a fórmula da “hegemonia civil”. De acordo com Dore Soares (1996), ela implica o envolvimento das maiorias sociais na resolução de seus próprios problemas, por meio da participação nas diversas associações da vida civil.

Ao reconhecer a dupla perspectiva da política estatal que se realiza não só pela sociedade política, mas também pela sociedade civil, Gramsci mostra que a hegemonia não se sustenta só pela imposição do Estado, mas nas relações privadas das instituições da sociedade civil envolvendo questões de identidade, gênero, raças, etnias. “A hegemonia não é exercida no campo econômico e administrativo

apenas, mas engloba os domínios críticos da liderança cultural, moral, ética e intelectual" (HALL, 2009, P. 296).

Hegemonia é, portanto, um conceito complexo que envolve as estratégias de luta e o momento de domínio de um determinado projeto intelectual, moral, econômico, e político. O momento de unidade em torno de um projeto não é permanente, mas precisa ser construído e mantido.

O exercício da hegemonia pressupõe, assim, a utilização de estratégias para a obtenção da aprovação das grandes massas populares ao programa político, econômico e cultural das classes dirigentes por meio da difusão de concepções de mundo e de ideologias que justifiquem a dominação de classe.

2.1.3 - A superação da exclusão escolar da pessoa com deficiência e as críticas às ideologias modernas

A invisibilidade e a condição de não sujeito atribuída às pessoas com deficiência, de forma mais aguda aquelas consideradas com deficiência severa, é uma realidade presente não só nas teorias de cunho liberal, mas também naquelas que têm uma perspectiva socialista. A superação dos processos excludentes vivenciado pela pessoa no âmbito social e escolar exige críticas às ideologias modernas. A criação de uma consciência unitária requer transformações nas culturas dominantes na qual o indivíduo com deficiência é visto como incapaz e 'coitadinho'. As ideologias hegemônicas em nossa sociedade robustecem a invisibilidade e a condição de não sujeito das pessoas com deficiência. Associada a essas ideologias está toda uma estrutura organizacional que reforça essas condições. Mas antes de se adentrarmos nas questões referentes à pessoa com deficiência será abordado o entendimento de *ideologia* em Gramsci.

A ideologia, para Gramsci, na interpretação de Hall (2009), é uma concepção de mundo, qualquer filosofia que se torne um movimento cultural que produza uma vontade prática, que se expressa na arte, na lei, na atividade

econômica, enfim, em todas as manifestações da vida individual e coletiva. A formulação gramsciana é resultado de uma releitura do conceito marxista de ideologia, considerando as mudanças nas estratégias de dominação do Estado capitalista. Marx empregou o termo ideologia para referir-se, especialmente, às manifestações negativas e distorcidas do pensamento burguês. Hall (2009) ressalta que, para Marx, as distorções ideológicas reportam-se aos entendimentos unilateral e parcial, que apresentam aspectos da realidade como se correspondessem à totalidade. Como são explicações parcialmente adequadas, são falsas. As categorias ideológicas burguesas, tais como normalidade/anormalidade, aptidão, empregabilidade, performatividade, dentre outras, que obscurecem nossa compreensão do processo capitalista, são insuficientes, para compreender as múltiplas determinações envolvidas nesse processo. Se as classes subalternas têm acesso apenas às categorias burguesas, sua leitura da realidade será parcial. Isso não significa que ela está completamente iludida sobre o que ocorre no capitalismo, ou possui a falsa consciência. A questão é que as categorias que utilizam para organização de seu pensamento não lhes permitem apreender a realidade como um todo. A análise da discriminação social enfrentada pela pessoa com deficiência não pode se basear num entendimento simplista de ideologia como representação falsa e distorcida da realidade, utilizada pela classe dominante, numa perspectiva dicotômica entre falso e verdadeiro, ciência e ideologia. A ciência não é neutra. Ao definir uma linha epistemológica e as categorias centrais em um estudo, faz-se uma escolha ideológica. No entanto, o estudo apresentará uma apreensão mais concreta e integral se buscar desvelar não só os diversos determinantes que envolvem a questão pesquisada, os limites e potencialidades das categorias utilizadas na produção científica, como também os interesses subjacentes à pesquisa.

Para Gramsci, a ideologia constitui um terreno contraditório no qual os conflitos sociais podem tanto ser ocultados como esclarecidos. O ser humano toma consciência de si e da desigualdade social a qual está submetido e a enfrenta por meio das ideologias. Por isso, Gramsci desenvolve seu pensamento, destacando a

importância da organização da cultura e da escola no processo de elevação civil das massas, na formação da consciência crítica e unitária.

A elevação do pensamento popular a um nível unitário e coerente exige a crítica às ideologias modernas e a crítica ao senso comum, assinala Dore Soares (2000). O senso comum, em Gramsci, na interpretação de Hall (2009), refere-se à consciência prática cotidiana da massa, o terreno no qual as ideologias devem disputar o domínio. Para Gramsci, todo extrato social tem seu senso comum que é a concepção de mundo mais difundida. Ela é uma concepção de mundo estratificada, na qual falta unidade e coerência, existindo elementos de bom senso, um núcleo sadio que se liga ao pensamento mais desenvolvido, como também imagens e saberes cristalizados e estereotipados. O senso comum não é estático; ele está em constante mutação, incorporando novos conceitos, valores e representações sociais difundidos pelos veículos culturais.

A educação na direção de uma «consciência unitária» é concebida por Gramsci como uma «luta cultural». Luta esta que realiza a mediação entre a filosofia e o senso comum. Para o autor, o desenvolvimento da consciência unitária parte da crítica ao senso comum e da explicitação das ideologias expressas nos diversos projetos político e social em constante disputa pela direção intelectual e moral da sociedade.

No senso comum, ainda prevalece conceitos estereotipados sobre a pessoa com deficiência e sua educação, os quais acentuam os limites decorrentes da deficiência e não reconhecem a capacidade dos sujeitos que as portam. Esses preconceitos se constituem como uma das bases que sustentam a política e a prática hegemônica de educação profissional direcionada às pessoas com deficiências. As representações sociais que permeiam o senso comum fundamentam-se em concepções no qual a deficiência é considerada a principal causa das condições de exclusão social e escolar em que vivem as pessoas que as portam. Essa forma de conceber as razões da exclusão social da pessoa com deficiência contribui para uma baixa expectativa social, de forma mais acentuada

em relação às pessoas com deficiência intelectual, o que tem contribuído para a organização de uma estrutura de ensino segregada, na qual se prevê para esses indivíduos a aquisição de uma escolaridade mínima (primeira fase do ensino fundamental) articulada a um programa de formação para o trabalho restrito às atividades instrumentais e operacionais.

A mudança começa com a crítica a essas concepções educacionais que sustentam a atual estrutura organizacional de ensino. Aqueles que exercem a função de intelectual têm um papel fundamental na elaboração e difusão dessa crítica.

Ao desenvolver o conceito de hegemonia, Gramsci dá início a uma importante discussão sobre o conceito de intelectual, ampliando-o e mostrando o seu papel no processo de elaboração e difusão de concepções de mundo, isto é, para o exercício da hegemonia. Para Gramsci (2004), todos os seres humanos são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectual. As categorias especializadas para o exercício da função de intelectuais são formadas em conexão com todos os grupos sociais, mas, sobretudo, com o grupo social dominante. Gramsci (2004, p. 15) mostra que “o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política e o organizador de uma nova cultura”. Os intelectuais fazem a ligação entre a estrutura e a superestrutura, estabelecendo laços entre a economia, a política e a cultura. Eles contribuem na elaboração e disseminação de ideologias e normas na busca de obter o consentimento das grandes massas ao domínio político, econômico e cultural da classe social a qual estão organicamente vinculados.

Além do papel específico em determinado ramo profissional, os intelectuais atuam na regulamentação geral da sociedade. Tomando como exemplo, o médico, além da função de cura, também exerce a função política de criação e transmissão de normas e o papel de direção intelectual e moral.

A conquista da direção intelectual e moral das classes subalternas dependem, assim, da ação dos intelectuais, seja através da veiculação das ideias

ou da proposição de um modo de atuar, constituindo uma direção *intelectual e moral* da sociedade (DORE, 2006).

Só é possível entender o conceito de hegemonia tendo como base a dialética, o princípio da unidade na diversidade

2.1.4 - Unidade na Diversidade

Para analisar as razões da organização escolar diferenciada para pessoa com deficiência recorro ao princípio da unidade na diversidade. Princípio dialético o qual tem sua referência em Marx e mostra que a unidade (igualdade) na diversidade (diferença) não é a mesma coisa que desigualdade. Desse modo, a igualdade na diversidade pode explicar as diferenciações que são expressões de desigualdades e aquelas que expressam respeito à diversidade.

O princípio da unidade na diversidade permeia a análise que Gramsci realiza sobre a natureza humana, a organização da política, da cultura e da escola.

Nessa perspectiva, o ser humano é compreendido como um ser mutável, contraditório, que transforma e se transforma nas relações sociais. Fundamentado nessa noção, Gramsci atribui à cultura um papel essencial na formação do indivíduo e na organização econômica, social e política, mostrando as relações dialéticas entre indivíduo e sociedade, na constituição do sujeito e das relações sociais. Suas ideias refutam a oposição entre natureza e cultura, entre objetivismo e subjetivismo, entre idealismo e materialismo. Essa perspectiva mostra que é através da mediação do trabalho que o ser humano se objetiva nos produtos que constroem e transferem para os objetos, materiais ou não, sua energia física e mental, e desse modo criam e transformam sucessivamente a cultura humana. Ao mesmo tempo, o indivíduo apropria-se da cultura já acumulada para se constituir como ser humano.

A base teórica da negação de direito a igualdade social, afirma Losurdo (2008), passa pelo não reconhecimento da dignidade de indivíduo e de homem a todo ser humano. O que se refere ao reconhecimento da igualdade e da diferença ao mesmo tempo do ser humano, de suas dimensões singulares e universais moldadas em contextos históricos específicos. A tradição liberal, continua o autor, apesar de afirmar a igualdade universal entre seres humano, nega o conceito universal de homem, constituindo assim a base teórica que fundamenta a negação de direitos aos não proprietários. E, acrescento, não só ao não-proprietário, mas àqueles marcados com o estigma que foge dos padrões considerados normais. Losurdo (2008) cita diversos exemplos de como teóricos da tradição liberal excluem frações e categorias sociais tais como operários, negros, mulheres, a classe subalternas do conceito universal de homem. Por exemplo, Locke classifica o negro como mercadoria, ao lado do cavalo; Edmund Burke define o assalariado como instrumento de trabalho; A classe subalterna é considerada "multidão sempre criança". Em última análise, nega-se a qualidade de ser humano a determinadas frações e classes sociais a fim de justificar as relações de exploração, dominação e desigualdades sociais.

É a afirmação da unidade do ser humano, da igualdade universal do ser humano que é resultado de um processo histórico e social, no qual o indivíduo é sujeito e resultado ao mesmo tempo dessa trama, é o princípio básico que sustenta a luta pela igualdade social. Mas não basta reconhecer a universalidade do ser humano, é preciso também reconhecer suas particularidades, diferenças, individualidades entendidas de forma dialética em relação a sua universalidade.

A igualdade e a diferença são inerentes à natureza humana. Esta abordagem parte do princípio de que todos os seres humanos são iguais e diferentes ao mesmo tempo. Nessa perspectiva, Carmo (2006) assinala que o ser humano pode ser diferente nos aspectos físicos, psicológicos, culturais, mas são semelhantes como pessoa, como ser humano. Essa visão, continua o autor, supera a tensão do universal que se pretende particular e do particular que se pretende universal na

medida em que critica o liberalismo e o ideário globalizante que procura igualar em nome do bem estar do mercado as histórias dos povos em todo mundo.

Segundo Dore (2006), o princípio unitário que, para Gramsci, é o princípio da igualdade na diversidade está relacionado à superação da divisão de classe, que se expressa na cisão entre trabalho industrial e intelectual, dividindo a sociedade entre governantes e governados. Neste sentido, Gramsci considera a relevância da educação no processo de reforma intelectual e moral, isto é, uma reforma das concepções de mundo e dos comportamentos que também implica um programa econômico.

Portanto, o princípio unitário deve orientar um projeto educativo amplo, envolvendo todos os organismos de cultura, com o objetivo de possibilitar a elevação civil das massas populares. Processo educativo que proporcione meios para que as classes subalternas possam compreender sua condição de classe social, a conjuntura econômica, social e política em que estão inseridas, os diferentes projetos que estão em disputa pelo poder de direção política. A elevação da consciência civil das massas populares visa torná-las aptas para construir seu próprio projeto político e de resistirem à direção do Estado capitalista. Projeto educativo que possibilite a formação da “unidade nacional popular”, e contribua para o desenvolvimento da consciência, da organização e da unidade de classe, tendo em vista a constituição de um Estado ‘sem Estado’, no qual a hegemonia é exercida pelo conjunto dos trabalhadores organizados em partidos, sindicatos, movimentos sociais (HALL, 2009; COUTINHO, 1979)

A formação da “unidade nacional popular”, não significa homogeneização, mas unidade na diversidade. Essa é uma construção plural com a participação organizada dos diversos sujeitos coletivos, inclusive com representação política de interesses divergentes, mas subordinados a direção das classes subalternas.

Coutinho (1979) assinala que a luta pela unidade com a diversidade de sujeitos políticos coletivos tem como base a dialética que afirma a totalidade concreta como resultado de uma síntese de múltiplas determinações, ao contrário

do totalitarismo, que afirma uma totalidade sem determinações. O avanço no processo democrático passa por se ampliar a organização e articulação dos diversos sujeitos coletivo de base, e ao mesmo tempo lutar pela sua unificação, respeitando sua autonomia e diversidade. O pluralismo dos sujeitos coletivos de base se degenera em corporativismo quando não há um processo de unificação política por meio de organismos representativos de âmbito nacional. Um aspecto estratégico para alcançar a unidade na diversidade refere-se aos processos educativos desenvolvidos nas diversas instituições culturais, tanto no que respeito ao conteúdo quanto ao método. Na interpretação de Dore (2006), a organização da cultura situa-se no quadro da disputa pela hegemonia política.

O processo de formação de uma consciência crítica e unitária é realizado por meio da difusão de um complexo ideológico, que tenha a força das crenças populares, a fim de contribuir para a constituição de uma vontade coletiva que seja capaz de modificar a história. “«O homem coletivo», o povo que assumiu uma mesma vontade, é o único capaz de realizar cada ato histórico” (DORE SOARES, 2000, p. 380). O campo de formação de uma vontade coletiva é a cultura, sendo concebida como um processo de criação histórica, resultado de uma complexa elaboração coletiva. A cultura não se desenvolve de forma espontânea e natural, pelo contrário, é elaborada a partir de condições históricas concretas e reflete interesses de classes e grupos sociais.

A escola, na perspectiva gramsciana, é o principal lócus de produção e divulgação da cultura, conseqüentemente de formação de intelectuais. Sua organização envolve a participação e interesses de diversos grupos, que visam disseminar suas concepções de mundo. Portanto, a escola reflete a luta e os conflitos da sociedade dividida em classes sociais. Não podemos negar que o processo de organização da escola no sistema capitalista está intrinsecamente relacionado aos interesses e necessidades dos setores econômicos e das camadas sociais que mantêm a direção política e cultural. No entanto entendê-la apenas na perspectiva de reprodução da ideologia da classe dominante é uma compreensão

equivocada, que não apreende as relações complexas e contraditórias presentes na organização escolar.

Para Gramsci, a organização escolar é resultado da luta de diferentes forças presentes na sociedade civil e política. Esse entendimento supera a compreensão formulada por Louis Althusser, da escola como mero instrumento de reprodução da ideologia dominante. Gramsci, ao considerar a relação dialética entre estrutura e superestrutura, rompe com essa visão mecanicista que tem como pressuposto que as relações de produção determinam as relações sociais políticas e culturais, sem considerar que essa determinação é mútua. Nessa perspectiva, o acesso de todos a uma escola comum, gratuita, leiga e de qualidade é fundamental para o processo de emancipação da classe subalterna, para que se tornem capazes de atuar autonomamente no campo de luta ideológico.

A participação de todos, inclusive as pessoas com deficiência, no espaço escolar contribui para a elaboração de projetos educativos que contenham seus interesses, e reforça a luta pela construção de uma escola de qualidade para todos. A aquisição dos instrumentos conceituais e metodológicos pela pessoa com deficiência, proporcionada por uma escola de qualidade, possibilita sua autonomia intelectual e moral, fortalecendo assim sua capacidade de intervir na luta pela emancipação política e social das classes subalternas e na desmistificação de imagens estereotipadas sobre a pessoa com deficiência, presentes em nossa cultura.

O conceito de hegemonia por meio de distinções estratégicas elaboradas por Gramsci: dominação/direção, coerção/consentimento, econômico corporativista/moral e intelectual, sociedade civil/sociedade política traz uma nova perspectiva de análise dos processos excludentes vivenciados pela pessoa com deficiência no âmbito social e escolar. A análise não pode considerar essas distinções de forma estanque, mas sim em sua relação orgânica e dialética. Primeiramente, a análise dos processos de exclusão deve considerar a inter-relação de condicionantes políticos, econômicos e culturais na sua produção, e manutenção e superação. Em

segundo lugar, eles não são criados e mantidos, ou questionados e superados por uma única classe social, mas por meio de alianças entre frações e setores das classes sociais; em terceiro lugar, a luta pela sua superação ou manutenção não ocorre apenas no âmbito das instituições políticas, mas também no âmbito da sociedade civil, nos espaços considerados privados; família, Igreja, escola, empresa. Não só nas dimensões moral, intelectual e ética, mas também na econômica, administrativa e pedagógica. Os processos de exclusão são justificados através de ideologias formuladas e divulgadas pelos organismos de cultura (meios de comunicação social, escolas, entres outros).

2.2 - A relação entre sociedade civil e Estado e suas implicações para as políticas sociais

As primeiras iniciativas de políticas direcionadas ao atendimento à pessoa com deficiência foram implementadas como dádiva e não como direito, sendo desenvolvida por meio de uma rede de organizações assistenciais dedicadas à prestação de serviços, estritamente relacionadas ao Estado e à Igreja Católica. Conforme abordado no Capítulo I. O Estado não assumiu diretamente a educação das pessoas com deficiência. Até o início do século XXI, as políticas de educação direcionadas às pessoas com deficiência foram assumidas predominantemente por instituições privadas com recursos estatais. As relações estabelecidas entre a sociedade civil e o Estado no desenvolvimento das políticas sociais direcionadas à pessoa com deficiência foram marcadas por uma prática assistencialista, corporativista e clientelista. Assistencialismo, explica Faleiro (2006, p. 68):

consiste na prestação de ajuda arbitrária, inconstante e vinculada a relações personalizadas entre aquele que «dá» e aquele que «recebe» [...] Quem recebe fica devendo favor, fica obrigado a retribuir [...] com serviços, lealdade ou com voto de cabresto nas eleições.

As políticas assistencialistas são utilizadas por alguns políticos para garantir a manutenção de poder e privilégio, através de distribuição de recursos públicos a «clientes políticos».

Até meados dos anos noventa do século passado, não havia serviços públicos estatais, como um sistema orgânico de oferta educacional à população com deficiência no campo do direito. Os serviços situavam-se, predominantemente, no campo da filantropia e da caridade. Essa situação começou a mudar com a organização das pessoas com deficiência em associações e sua intervenção na condução das políticas sociais. Associações que possuem núcleos em diversos municípios brasileiros e estão organizadas em federações com representações em diversos conselhos de direitos. Entidades como: Federação da Fraternidade Cristã Pessoas com Deficiência do Brasil (FCD/BR), Movimento de Vida Independente (MVI), Organização Nacional de Cegos do Brasil (ONCB); Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down (FBASD), dentre outras, inseriram diversas reivindicações nas políticas educacionais, possibilitando o avanço da organização escolar na perspectiva inclusiva. As mudanças são oriundas também da intervenção de profissionais e de suas organizações: médicos, pedagogos, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, professores, assistentes sociais, e clérigos que atuam na área de atendimento à pessoa com deficiência.

As políticas de educação profissional direcionadas às pessoas com deficiências são desenvolvidas predominantemente por meio de uma rede de organizações da sociedade civil. São organizações que prestam serviços principalmente nas áreas de saúde, educação e assistência social voltadas exclusivamente para as pessoas com deficiências. Essas instituições são de caráter público não-estatal, porém legalmente entendidas como privadas por sua gestão ser regulada pelos métodos do setor privado. São consideradas instituições sem fim lucrativo, financiadas com recursos públicos que têm por finalidade prestar serviço de interesse público.

Quais as implicações da atual relação entre Estado e sociedade civil no desenvolvimento das políticas educacionais direcionadas às pessoas com deficiência, tendo como parâmetro de julgamento a democratização do acesso e a qualidade do ensino disponibilizado a todos os alunos, inclusive os com deficiência? Com o objetivo de responder a essa questão, serão abordadas as principais concepções de sociedade civil e a sua relação com o Estado, no desenvolvimento das políticas sociais.

No pensamento contemporâneo, convivem diferentes abordagens sobre sociedade civil. O conceito é utilizado por diversos grupos e projetos políticos: por aqueles que defendem a superação do capitalismo; aqueles que entendem que apenas a reforma do sistema é possível, e ainda aqueles que primam por sua manutenção.

Nogueira (2003) aponta que a redefinição do conceito sobre sociedade civil e sua larga difusão foi estruturada por quatro vertentes principais. A primeira está relacionada com a complexificação, a diferenciação e a fragmentação das sociedades contemporâneas produzidas pelo desenvolvimento do capitalismo nas últimas décadas. As sociedades ficaram mais diversificadas e individualizadas com ambientes marcadamente competitivos. A segunda vertente refere-se ao fato de os países estarem mais interligados e integrados economicamente; há maior facilidade de circulação das informações. Esses fenômenos contribuíram para relativizar os poderes dos Estados nacionais. A terceira vertente que influenciou sobre a reformulação do conceito de sociedade civil, segundo o referido autor, diz respeito à crise da democracia representativa: o aumento crescente dos movimentos sociais e a falta de estratégia de articulação de projetos políticos. A última vertente trata da expansão da cultura democrática que possibilitou, ao lado de determinações econômicas e políticas, a derrubada das ditaduras na América Latina e no Leste Europeu.

As discussões sobre sociedade civil foram revigoradas nas últimas décadas do século XX, em diferentes contextos sociais e políticos, refletindo o surgimento de

novos movimentos sociais. Segundo Lenzen (2002), o debate sobre a nova sociedade civil ressurgiu com o declínio da ditadura portuguesa em 1974 e ampliou-se na década de 1980 para América Latina, Ásia e África, alcançando o clímax com a queda do bloco comunista da Europa oriental. Ainda segundo o referido autor, nos sistemas socialistas da Europa oriental, sociedade civil significava inicialmente um programa para estabelecimento de formas sociais de vidas independentes do autoritarismo estatal. Na América Latina, o conceito foi empregado em um esforço para expressar publicamente a oposição de grupos defensores dos direitos humanos à repressão de governos ditatoriais às organizações políticas e sociais.

2.2.1 - Conceituação contemporânea da sociedade civil

Lenzen (2002), Nogueira (2003), e Ramos e Gómez (2005) apresentam modelos teóricos para a compreensão das principais concepções sobre sociedade civil presentes na atualidade. Modelos que têm denominações diferentes, mas que se aproximam em termos de significação em muitos aspectos. Busquei aqui reorganizar e apresentar esses modelos em seus aspectos comuns. Nessa explanação, quero destacar o conceito de sociedade civil e sua relação com Estado, com o objetivo de compreender os desdobramentos políticos e consequentes impactos nas políticas sociais. Lenzen (2002), citando Mcdonald,⁴⁷ apresenta a posição neoconservadora, a posição liberal-pluralista e a posição neo-marxista. Nogueira (2003) fala sobre a sociedade civil político estatal, Sociedade civil Liberista e Sociedade civil social. Ramos e Gómez (2005) discutem o conceito de sociedade civil baseados nas matrizes neotocquevilliana, neoliberal, habermasiana e gramsciana.

⁴⁷ Mcdonald, Laura, *Supporting Civil Society: The Political Role of Non-Governmental Organizations in Central America* (New York/London: St. Martin's Press/Macmillan Press 1997). Maina, Wachira, "Kenya: The State, Donors and the Politics of Democratisation", in A. Van Rooy (ed.), *Civil Society and the Aid Industry* (London: Earthscan, 1998, p. 134-167.)









Aqui, o objetivo é o de dialogar com diferentes formulações sobre a sociedade civil, tendo como referência o conceito gramsciano no qual a sociedade civil é parte orgânica do Estado. Na interpretação de Nogueira (2003), para Gramsci, Estado e Sociedade civil são instâncias distintas, mas integradas. Abrigam ao mesmo tempo a plena expansão das individualidades com suas decorrentes diferenciações e fatores de unificação. Para o autor, a política é o principal fator de agregação e unificação da sociedade, um campo onde se reúnem ações, instituições e regras direcionadas para a conquista do poder e ainda para organização de interesses da vida em comum. Nogueira (2003) denomina essa formulação de Sociedade civil político-estatal porque nela, a política comanda. As lutas social e institucional caminham juntas. A sociedade civil possibilita a articulação dos interesses, a politização das ações e das consciências fracionadas pela dinâmica do capitalismo.

Nogueira (2003) assinala que o Estado correspondente a esse modelo de sociedade é o Estado máximo, democrático e participativo. Nessa formulação, o Estado e a sociedade são interdependentes. O poder estatal não é mantido apenas pelas organizações formais da sociedade política, mas também pela sociedade civil. Essa posição, destaca Lenzen (2002), incorpora em suas análises a influência dos sistemas internacionais e amplia o conceito de agentes históricos e sociais, não mais restritos ao proletariado.

A segunda posição é a neoconservadora fundamentada na matriz neoliberal intitulada sociedade civil liberista. Sintetizando-as, pode-se dizer que nessa formulação, a sociedade civil é considerada um complemento ou mesmo um substituto para o Estado e o mercado. O papel da sociedade civil, nessa concepção, é o de prover serviços para aliviar as pressões provenientes da pobreza gerada pelo sistema capitalista e evitar a instabilidade política. Essa posição é defendida por agências multilaterais como o FMI, Banco Mundial e por acadêmicos como Diamond, Mathews e Bresser Pereira. Para Ramos e Gómez (2005), tal matriz teórica tem como fundamento uma concepção restrita de bem-estar. Segundo essa

matriz, o bem estar social é de responsabilidade das famílias, da comunidade, das instituições religiosas e filantrópicas, isto é, do campo privado. O referido autor assinala que nessa compreensão subjaz uma estratégia substitutiva, de descentralização e privatização dos serviços públicos. Desta forma, os governos federais se liberam do dever de implementar programas sociais, repassando aos governos locais em parceria com as ONGs ou outras organizações sociais a responsabilidade pela implementação das políticas sociais.

A reforma do Estado brasileiro, executada pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, através do projeto implementado pelo Ministro Administração Federal e Reforma do Estado Bresser Pereira, expressa a hegemonia desse modelo. O quadro abaixo retirado do plano diretor, elaborado pela câmara de reforma do Estado em 1995, traz elementos que nos ajudam a entender as consequências dessa conceituação de sociedade civil para as políticas sociais.

	Estatal	Pública Não Estatal	Privada	Burocrática	Gerencial
NÚCLEO ESTRATÉGICO Legislativo, Judiciário, Presidência, Cúpula dos Ministérios, Ministério Público					
ATIVIDADES EXCLUSIVAS Regulamentação Fiscalização, Fomento, Segurança Pública, Seguridade Social Básica					
SERVIÇOS NÃO-EXCLUSIVOS Universidades, Hospitais, Centros de Pesquisa, Museus					
PRODUÇÃO PARA O MERCADO Empresas Estatais					

O quadro mostra a redução do campo de ação do Estado, notadamente em relação às políticas sociais. O Plano diretor de reforma do Estado brasileiro

propunha o enxugamento do Estado por meio de três programas: privatização, terceirização e publicização. Privatização refere-se à venda, geralmente, a preço aquém do mercado de empresas estatais e paraestatais constituídas com dinheiro público. Terceirização é a transferência para o setor privado de serviços auxiliares e de apoio. A publicização, nas palavras de Pereira (1995, p.13), consiste em transferir “para o setor público não-estatal a produção dos serviços competitivos ou não-exclusivos de Estado, estabelecendo-se um sistema de parceria entre Estado e sociedade para seu financiamento e controle”.

Ao mesmo tempo em que essa formulação concebe o Estado como “público” e tudo que é não-estatal – mercado e sociedade civil – como “privado,” entendidas como instâncias independentes e apartadas, é apresentado um espaço de interseção entre elas; o setor público não-estatal composto por organizações consideradas públicas porque voltadas ao interesse geral, porém não estatais, pois não fazem parte do aparato do Estado.

O público está vinculado ao entendimento de sociedade civil e à sua relação com o Estado. O público expressa aquilo que é de interesse coletivo, que é bem comum ou serviço disponível a todos, que por e para isso, deveria estar sobre o arbítrio e o controle dos cidadãos. No entanto, os defensores dessa concepção concebem o exercício do poder apenas em âmbito restrito aos interesses particulares das organizações, visando à substituição e complementação do Estado no desenvolvimento de políticas sociais. Nessa perspectiva, defende-se a democracia indireta que garanta à liberdade econômica restrita à prática de consumo: o Estado do Bem estar do Mercado. Para Nogueira (2003), nessa concepção, não há a busca pela direção do poder estatal por parte da sociedade civil. Os atores se organizam em vista de interesses restritos ou com base no assistencialismo ou voluntariado, sem uma preocupação maior com as questões ético-políticas. O referido autor salienta que nessa formulação a sociedade civil é externa ao Estado, uma instância infra-estatal que lhe faz oposição, mas não ao nível de comprometer a sua direção hegemônica.

Por último encontra-se a posição liberal, pluralista, classificada por Nogueira (2003) de *sociedade civil social*. Trata-se de uma posição que nem sempre se diferencia da neoconservadora. Essa formulação, de matriz Habermasiana, na interpretação de Ramos e Gómez (2005), parte do pressuposto de que “a categoria que propicia o salto ontológico do ser orgânico (que “re-produz o mesmo”) para o ser social (que “produz o novo”) não seria o trabalho, mas a linguagem, que produz não mais valores de uso e sim consensos a partir do agir comunicativo” (p. 88) Na visão dos autores, para Habermas, o «trabalho» não é categoria central e sim o «mundo da vida», sendo este último o pano de fundo das interações sociais, no qual se desenvolve a intersubjetividade constitutiva do ser social. Segundo Ramos e Gómez (2005), «o mundo da vida» herda de seus antepassados as interpretações e significados acumulados e esses são transmitidos, reelaborados, reproduzidos via comunicação, tendo como base a linguagem e a cultura para superar a racionalidade instrumental imposta pelo sistema capitalista.

Na interpretação de Ramos e Gómez (2005), tendo como base esse pressuposto, Andrew Arato e Jean Cohen elaboraram o conceito de sociedade civil. O modelo de três partes, de Arato e Cohen, segundo Lenzen (2002), concebe sociedade civil como uma esfera de interação social entre economia e Estado, composta acima de tudo de setores privados: família, associações - especialmente as de caráter voluntário - os movimentos sociais e as formas de comunicações públicas. Formas de associações que procuram articular valor, criar solidariedade, e representar interesses. Eles acentuam que as três esferas são conceituadas de forma diferente, mas devem ser consideradas em relação uma com a outra. Nessa concepção, o papel político da sociedade civil não está relacionado com o controle e a conquista do poder. O papel político diz respeito a uma influência genérica no debate da esfera cultural pública para representar seus interesses. A sociedade civil necessita do papel mediador da sociedade política em sua relação com o Estado.

A sociedade civil incluiria, assim, todas as instituições e formas associativas que requerem interação comunicativa para sua reprodução e que confiam

primariamente em processos de integração social para uma ação coordenada dentro de suas fronteiras. Desta forma, é possível perceber que o que proporciona as relações na sociedade civil é a comunicação, e que a sociedade civil é autônoma quando suas atividades são governadas por normas que são tiradas do mundo da vida e reproduzidas e reformuladas através da comunicação. Tendo a natureza comunicativa como aspecto definidor da sociedade civil, torna-se mais fácil ver como a economia e o Estado podem ser excluídos. Para Ramos e Gómez (2005), Cohen e Arato reabilitam o conceito hegeliano de sociedade civil. Para estes autores, a autoridade das comunidades locais e daquilo que era chamado de corporações (guildas ou associações) na sociedade civil, são consideradas barreiras contra a intrusão de caprichos subjetivos no poder confiado ao servo civil. A sociedade civil é a arena na qual o indivíduo é socializado; Através do trabalho com outros dentro das instituições da sociedade civil, o indivíduo se torna consciente dos "fins universais" (p. 90)

Na visão de Lenzen (2002), a posição liberal-pluralista segue os passos de Tocqueville e o conceito de poliarquia⁴⁸ de Dahl no qual organizações civis são o meio que possibilita a participação política e têm como função contrabalançar o autoritarismo estatal. O individualismo é visto como núcleo elementar da sociedade civil. Essa posição ignora que são os mais educados organizados e ricos que melhor representam seus interesses num sistema pluralista. Já para Nogueira (2003), na sociedade civil social a política se apresenta, mas nem sempre comanda. A luta muitas vezes se restringe as demandas sociais, dificultando a elaboração de uma estratégia de poder e hegemonia. A política é definida de forma isolada em relação aos demais âmbitos da sociedade, como o Mercado.

Seus autores, os novos movimentos sociais, com fortes características de isolamentos e corporativismo, atuam, sobretudo, nas políticas de identidades (negros, índios, pessoas com deficiência) e estão circunscritos às demandas de suas problemáticas específicas com pouquíssimas expressões de articulações,

⁴⁸ Governo exercido por muitos.

visando objetivos políticos sociais mais amplos. Os novos movimentos sociais desenvolvem políticas que tem mais influência no plano simbólico e cultural, visando uma reforma social. Eles agem em rede, por meio da cibermilitância, na busca de ativar uma sociedade civil mundial; nesta perspectiva, o Estado é cosmopolita. Essa concepção prega que a sociedade civil é um sistema independente e que se auto-referencia, podendo disciplinar instituições, como o mercado e o Estado. Há uma mistificação da sociedade civil como se ela fosse representante dos valores universais, distantes dos interesses de classes.

Nogueira mostra os limites de se pensar um processo de democratização no Estado cosmopolita, mas fala de forma vaga sobre a forte influência internacional na constituição da sociedade civil social. Democracia para além do Estado-nação.

Ainda segundo o referido autor, no seu modelo ideal, essa sociedade produz incentivos libertários e mobilizadores. Possibilita a aquisição de direitos, para a criação de éticas alternativas, redes de resistência, melhor distribuição de renda.

A descrição desses modelos não significa que na organização social eles se apresentem de forma pura e bem definida: como categorias históricas eles se entrelaçam na dinâmica social. A apresentação desses modelos de forma estanque e contraposta têm como finalidade a organização de uma exposição didática.

Não é possível analisar o conceito de sociedade civil desvinculado do contexto social, político econômico, regido por interesses que vão de encontro aos direitos elementares da maioria da população em uma sociedade dividida em classes sociais. No final da década de 70 e início dos anos 80 do século XX no Brasil, no contexto de ditadura, uma leitura equivocada do conceito gramsciano de «sociedade civil» propagou a visão de que tudo que provinha do Estado era ruim e tudo que vinha da sociedade civil era bom. (DORE, 2003; COUTINHO, 2003). Essa visão distorcida da relação entre o Estado e sociedade civil provocou uma cegueira teórica e estratégica, impedindo que parte da esquerda percebesse que apesar da sociedade civil na sua maior parte se opusesse a ditadura, ela era dividida em classes sociais. Assim, muitas das análises por parte da esquerda do processo de

transição não foram concebidas como um processo de luta de classe. Fundamentado nessa falsa leitura do conceito gramsciano de sociedade civil, assinala Coutinho (2003), muitos apoiaram a privatização, entregando o patrimônio público à “sociedade civil”. O gerenciamento e a execução das políticas educacionais foram repassados à sociedade civil como se ela fosse imune e independente dos interesses de classes.

O grande antagonismo que precisa ser enfrentado não é entre a sociedade civil e o Estado, mas sim entre capital e trabalho. Estado e sociedade civil são espaços onde se travam a luta de classes, ambos são arenas de luta na busca pela democratização educacional.

A compreensão da sociedade civil descontextualizada dos conflitos e interesses de classes, desvinculada do Estado, e sendo este entendido como incapaz e a serviço apenas dos grupos dominantes, produziu a desvalorização da política institucionalizada, nas palavras de Nogueira (2003), “a despolitização da política e da cidadania”.

2.2.1 - Análise da inter-relação Estado e sociedade civil nas políticas de educação profissional e Especial

Desde as primeiras regulamentações da educação em nível nacional, resultado de práticas que pouco a pouco foram sendo sedimentadas nas unidades federativas, a educação da pessoa com deficiência foi assumida pelo Estado de forma subordinada, no qual o parte do controle e financiamento dessa educação era delegada a instituições privado-filantrópicas.

As diretrizes para a educação nacional estabeleceram regulamentos para os «excepcionais», os quais deveriam ter atendimento educativo dentro do sistema geral de educação, “no que for possível”, de modo a serem integrados à comunidade. Ao mesmo tempo em que orienta a inserção do indivíduo com

deficiência na escola comum (regular), a referida legislação propõe garantir recursos públicos para manter uma rede privada de atendimento ao indivíduo com deficiência através da oferta de bolsas, empréstimos, e subvenções para a iniciativa privada (LDBN 4024/61, art. 89). Além disso, a legislação estabelece formas para o funcionamento e a organização de entidades como a Sociedade Pestalozzi e as APAES, que se incumbiram de dar assistência aos indivíduos com deficiência, mesmo antes da nova legislação. Essa tendência mostra que o Estado não se encarrega desse tipo de educação, como assinala Kassir (1998, p.18), segundo a qual “já naquele momento, a educação especializada não seria assumida diretamente pelo Estado, ou seja, não se daria, em sua maioria, na escola pública, mas em instituições especializadas [privadas] e de caráter assistencial”.

O desenvolvimento das políticas educacionais direcionadas aos “excepcionais” se dava notadamente por meio de convênios com organizações da sociedade civil através de órgãos federais como a Legião Brasileira de Assistência Social (LBA) ou através de governos locais. Esses convênios, assinala Batista (2004), não continham uma definição clara dos papéis de cada um, não havia garantias de continuidade, e nem acompanhamento e avaliações das atividades desenvolvidas por parte do poder público. As relações estabelecidas, em decorrências desses fatos, tenderam para uma prática assistencialista, corporativista e clientelista.

O fato de a educação da pessoa com deficiência no Brasil ter como principal agente de promoção as instituições privadas de cunho assistencial e filantrópico distingue a educação especial da educação regular (Bueno citado por Góes, 2009). Assim, as políticas destinadas aos sujeitos deste estudo caracterizam-se mais como política de dádiva, de favor, do que de direito formalmente reconhecido. Ao delegar às instituições privado-filantrópicas a responsabilidade na execução de programas educacionais voltados aos indivíduos com deficiência, o Estado de certa forma se exime do encargo de organizar na rede de ensino regular, principalmente no que

refere à educação profissional, as condições necessárias para o ingresso, permanência e certificação do aluno com deficiência.

No que se refere à educação profissional, de um lado temos escolas e serviços especiais desenvolvidos predominantemente por organizações filantrópicas com apoio do Estado, desenvolvendo programas os quais não correspondem às demandas de formação para inserção no mundo do trabalho. De outro lado temos uma rede de educação profissional predominantemente privada⁴⁹, com uma estrutura organizacional rígida que ainda enfatiza projetos educacionais de caráter meritocrático e homogeneizador.

Um sistema público de educação profissional formado principalmente por escolas da rede federal e estadual de caráter elitista, voltado principalmente para atender as necessidades de formação de trabalhadores para atuar com tecnologias de ponta a fim de atender às necessidades das grandes indústrias e desvinculados das demandas dos trabalhadores por políticas que garantam e ampliem o direito ao trabalho e à formação profissional a todos.

Não basta prescrever legalmente o acesso à rede regular de educação profissional, sem garantir uma estrutura organizacional que esteja acessível a todos inclusive aos alunos com deficiências. A mudança dessa situação requer investimentos na rede pública para que esta disponibilize uma formação profissional integrada à educação básica. Uma escola para todos precisa também dar respostas concretas às demandas peculiares dos alunos com deficiências tais como acessibilidade dos espaços e recursos didáticos, e equipe multidisciplinar com profissionais especializados que contribuam para a elaboração e o acompanhamento de um plano de desenvolvimento institucional no qual as questões do aluno com deficiência sejam incluídas.

⁴⁹ No Brasil, no ano de 2007, 64,2% das escolas da rede de educação profissional eram instituições privadas. No Estado de Minas Gerais esse percentual sobe para 82%. Isto dificulta o acesso de trabalhadores com nível sócio-econômico baixo e entre esses, muitos com deficiência.

Ao delegar parte do financiamento e do controle da educação profissional a grupos e facções do setor privado ou ainda daqueles denominados público não-estatal, o Estado reforça o processo de despolitização, pois quem estabelece a direção da educação profissional ou da educação direcionada a pessoa com deficiência são esses grupos e não a sociedade como um todo. Isto reforça o caráter neoliberal do Estado brasileiro integrado a uma sociedade liberal, que age com braço gerencial desse Estado, despolitizado e sob o comando e interesses de grupos e facção que dirigem a sociedade como um todo.

Nessa forma de gerir as políticas em parceria subjaz uma estratégia substitutiva de descentralização e privatização dos serviços públicos e conseqüentemente o encolhimento do Estado na área das políticas educacionais.

O modelo de políticas desenvolvidas pelas organizações não governamentais, que tem uma perspectiva liberista e atuam como braço gerencial do Estado, efetivamente, não têm capacidade de promover elementos que alterem as regras do jogo; ou seja, não são capazes de acirrar o debate, de trazer novos elementos para reflexão, de mostrar a desigualdade como um ponto fundamental na disputa política e, por conseguinte, garantir e universalizar a cidadania. O Estado não funciona como regulador, o mercado funciona segundo sua própria lógica e o espaço dos direitos acaba erodindo, porque é justamente a regulação entre a ação de mercado e as necessidades de cidadania, sendo essa regulação provida pelo Estado, que define qual é a arena da política de disputa de recursos (FREIRE, 2009, p. 07).⁵⁰

A questão inicial deste tópico será retomada no próximo item focando a organização da escola e das políticas educacionais.

⁵⁰ Não é que nosso Estado tenha diminuído de tamanho, "no Brasil, nos últimos dez anos, a receita pública cresceu 50%, o Estado cresceu 22% do PIB para 31,32% do PIB (Francisco de Oliveira fala em 35%) o Estado não tem nada de mínimo, ele mudou o perfil" (Cava apud Dagnino e Alvarez, 2001, p.41).

2.3 - A organização da escola pública, gratuita, única e obrigatória

No Brasil, a educação oferecida à pessoa com deficiência, desde as primeiras iniciativas no século XIX, se deu de forma diferenciada das de outros países. Além de se apresentar como um serviço separado do ensino regular oferecido a outras crianças, jovens e adultos, a educação para a pessoa com deficiência era organizada em classes anexas aos hospitais e, depois, anexas à escola regular ou, ainda, como centro de reabilitação ou escola especializada.

A partir da década de 90 do século XX, o movimento pela inclusão tem contribuído no processo de organização de uma escola direcionada a todos. Muitas das reivindicações das organizações de pessoas com deficiência e de associações de familiares e dos profissionais da área foram incorporadas nas políticas educacionais. Os avanços nessas políticas são expressivos. Os dados do censo escolar revelam um crescimento de 193% das matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais na escola comum entre 2002 e 2006. É preciso considerar também que as matrículas nas instituições escolares comum não garantem por si a inclusão educacional e social do aluno com deficiência, esta é uma questão complexa que envolve múltiplos fatores, desde o *background* familiar, a formação dos profissionais da educação, o projeto pedagógico da escola, a acessibilidade, recursos e estratégia de apoio, dentre outros.

Os avanços da educação inclusiva ainda estão circunscritos ao âmbito do ensino fundamental. A situação é distinta quando se volta para a questão da inclusão da pessoa com deficiência no ensino médio e na educação profissional, os dados do censo escolar, como foi demonstrado no primeiro capítulo, mostram diferenciações que retratam desigualdades escolares: O número insignificante de matrículas de pessoas com deficiência na educação técnica profissional; A redução da oferta pelos sistemas de ensino a programas de formação inicial articulado ao ensino fundamental destinados exclusivamente a esse segmento social; a baixa efetividade dos programas de inclusão na rede de educação profissional regular

como um todo, mesmo considerando aspectos elementares, tais como a adequação do espaço físico e a disponibilização de salas de recursos multifuncionais, são dados que atestam a desigualdade na organização escolar no que diz respeito à participação da pessoa com deficiência no âmbito da educação profissional.

As desigualdades escolares não são exclusivas da pessoa com deficiência, elas estão presentes na organização da escola na sociedade capitalista, especialmente no que se refere à formação para o trabalho. Nesse tópico será apresentado com se deu essa organização e as diversas concepções que estão em embates.

No período feudal, a sociedade civil era diretamente política, assinala Dore Soares (2000). A unidade do Estado se revelava por meio da organização dos grêmios e das comunidades ligadas a vontade ativa do Estado. No entanto, salienta a autora, o poder desse Estado apresentava-se como assunto particular do Senhor dissociado do povo. Nesse regime, destaca Petitat (1994), a única responsabilidade do Estado com relação ao ensino referia-se à concessão de autorização para abertura de escolas. Não havia um corpo administrativo responsável pela educação. O gerenciamento do ensino estava sob os cuidados de outras entidades principalmente as religiosas.

O ensino de ofícios não era ministrado nas escolas tradicionais, onde o ensino era reservado a uma pequena elite. A formação profissional ocorria nos espaços de trabalho. Nas oficinas de artes e ofício, cada artesão, acompanhado por um ou dois aprendizes, produzia a mercadoria por inteiro. Marx mostra como era a formação para o trabalho nas oficinas de tipografia da Inglaterra: "Os aprendizes, [...] começavam pelas tarefas mais fáceis evoluindo gradativamente para as mais complexas. Percorriam as etapas de aprendizagem até ser tornarem um tipógrafo completo. Saber ler e escrever era, para todos, uma exigência do ofício". (MARX, 1998, p. 549). O conhecimento da arte de fabricar certo produto era considerado um enigma: posse única da corporação de ofício. Por isso, a aprendizagem dos ofícios estava concentrada nas oficinas e sob o controle dos mestres de ofícios. A

formação para o trabalho efetivava-se na própria dinâmica social, concomitante à atividade produtiva.

De acordo com Dore Soares (2000), a revolução burguesa e a organização do Estado moderno nos moldes de produção capitalista provocam uma ruptura da unidade Estatal apresentada no feudalismo, destacando-se o público do privado e a sociedade civil da sociedade política. A sociedade civil na qual os indivíduos passam a existir apenas como proprietários apartados do interesse comum é despolitizada, prevalecendo os seus elementos particularistas.

Os primeiros regimes liberais, por terem participação restrita da sociedade civil, foram de fato regimes oligárquicos, nos quais a direção política era monopolizada por um grupo social e exercida em seu favor, ignorando ou reprimindo pela força as tentativas de mobilização e reivindicações da sociedade civil.

Somente após mobilizações populares como a comuna de Paris, direitos políticos e sociais foram conquistados: o sufrágio universal, a liberdade de organização sindical e política e a escola primária única, gratuita e obrigatória. Atualmente, a maior parte dos Estados tem a forma de regime liberal democrático, por incorporarem demandas da classe de trabalhadores. O processo de participação das classes subalternas na política (a democratização do Estado), afirma Coutinho (2003), levou o liberalismo a repensar suas estratégias para controlar o avanço democrático e submetê-lo à organização capitalista.

No processo de democratização e ampliação do Estado, os governos vão assumindo a responsabilidade pela educação, anteriormente delegada às instituições religiosas. Próximo a 1900, quase todos os países em processo de industrialização, assinala Petitat (1994), haviam adotado a escola gratuita e obrigatória. A instrução primária, antes assumida como ato de filantropia de corações humanitários, passa a ser entendida tanto como direito fundamental do cidadão como serviço público sob a responsabilidade do Estado.

O processo de estatização da educação integra a reforma moral e intelectual implantada pela burguesia ao ascender econômica, social e politicamente. As classes que ascendem ao poder entendem a importância de o Estado assumir sua condição de educador, para assegurar o domínio político e cultural sobre as massas populares, para formar moralmente o indivíduo para que se ajuste a ordem civil e estatal estabelecida. Na condição de educador, o Estado torna-se o responsável pelo principal meio de produção e transmissão das ideologias: a escola.

No início do século XIX, apesar de a burguesia acolher as reivindicações do movimento revolucionário e defender a escola para todos, pública, comum e gratuita, esta “organizou uma estrutura escolar para formar dirigente, fechada à maioria social, excluindo de seus conteúdos e práticas a questão do trabalho produtivo.” (Dore Soares, 2000, p. 24). As demais iniciativas educacionais daquela época eram escolas promovidas em sua maioria pelas paróquias, direcionadas para filhos de trabalhadores, cujos objetivos eram ensinar a ler e escrever, e para repassar os princípios religiosos. Além da educação promovida pelas paróquias, havia escolas de ensino de ofício, vinculadas às corporações.

No final do sec. XIX, ocorreram mudanças na base técnica do trabalho, com a descoberta das novas formas de energias e com a introdução dessa nova tecnologia nas fábricas. Essas transformações demandaram novas competências do trabalhador e, em decorrência disso, mudanças no processo de formação deles. A formação nas oficinas de artes e ofícios preparava o trabalhador apenas em uma determinada função com base no artesanato. Ela já não respondia mais a necessidades do processo de industrialização em pleno crescimento. Portanto, a inclusão da ciência no âmbito da vida produtiva e social gera a necessidade do deslocamento do ensino para o trabalho da oficina para a escola.

Esses fatos levaram, a partir da segunda metade do século XIX, assinala Dore Soares (1999), à organização de escolas politécnica e agrônoma na Inglaterra e as escolas profissionalizantes na França. As escolas profissionais foram assumidas pelos filantropos, sendo destinadas aos filhos de trabalhadores. Essas

escolas combinavam a formação básica na área tecnológica e o domínio dos instrumentos de todos os ramos da indústria. As escolas politécnicas e agronômicas tornaram-se um paradigma socialista para a formação dos trabalhadores, por unificar ensino geral e técnico.

De acordo com Dore Soares (2000), Marx captava as tendências contraditórias presentes na organização da Escola do sistema capitalista. Ao mesmo tempo em que considerava as escolas profissionalizantes como meio de adestrar os trabalhadores em um maior número de atividades a serviços das necessidades do capital, Marx reconhecia nela um caráter inovador em relação à formação técnica desenvolvida na oficina e na escola elementar de formação humanista, pois as escolas profissionalizantes combinavam a formação intelectual, corporal e tecnológica.

Marx reconhece como avanço o modelo das escolas profissionais, orientadas pelo princípio do trabalho, que integra a educação técnica, física e intelectual assumindo-o como referência para a educação do proletariado. No entanto, ele defende a organização de uma escola para a classe trabalhadora e não para toda sociedade. O entendimento da escola «politécnica» como escola de classe, segundo Dore Soares (2000), está vinculada à perspectiva teórica de Estado força, monopolizado pela classe ou frações dominantes, que atua exclusivamente em vista dos seus interesses particulares. Era essa a configuração do Estado na época de Marx.

Na sociedade Francesa, em meados do século XIX, Bisseret (1979) afirma que a sociedade civil não tinha ainda força política na direção do Estado; uma vez que o sufrágio era censitário e as reivindicações dos clubes e das sociedades populares pela democratização da instrução eram abafadas. A escola existente era direcionada para as frações que detinham o poder político e econômico. Segundo a autora, o ensino primário, em 1823, era confessional, não gratuito e nem obrigatório e concebido apenas para o sexo masculino. A preocupação educacional

girava em torno do ensino secundário, reservado às famílias ricas. Nesse contexto, Marx não vê possibilidades de organização de uma escola única.

A partir do final do século XIX, a expansão da escola elementar, na Europa, aprofundou a crise do modelo escolar humanista. A escola, acostumada a educar a elite, não estava preparada para educar a todas as crianças. É justamente nesse contexto que teóricos liberais⁵¹ burgueses começam a formular uma proposta para a escola, que posteriormente foi denominada Escola Nova, Ativa, ou ainda Escola Única. De acordo com Dore (2006), a proposta da Escola Nova foi formulada em resposta às exigências de mudanças na escola humanista, que não atendia mais às exigências decorrentes da expansão do capitalismo de base industrial.⁵² O escolanovismo também foi elaborado em resposta à mobilização dos trabalhadores pela inclusão do princípio do trabalho na escola e pela democratização da cultura. Os teóricos da escola nova incorporam reivindicações do movimento operário e propõem uma escola democrática, laica, pública e única, articulando a formação geral e técnica.

A análise gramsciana, destaca Dore (2003), entende o programa da Escola Nova como uma diretiva política pedagógica da classe burguesa que se apropria das propostas, das ideias do movimento social e procuram submetê-las a sua hegemonia.

As diferentes vertentes do Programa Escola Nova foram elaboradas por meio de um processo transformista⁵³, incorporando parte das reivindicações do

⁵¹ O movimento pela escola única adquiriu grande expressão nos Estados Unidos (John Dewey 1873 a 1940) e na Europa (Edouard Claparede, 1873 a 1940). Ver DORE SOARES, R. Formação de Técnicos de Ensino Superior no Brasil: do engenheiro de operação ao tecnólogo. Dissertação (mestrado). UFMG. MG. 1982.

⁵² A escola humanista era criticada por desenvolver uma instrução verbalística, intelectualista, não contemplando no seu currículo demandas do mundo do trabalho principalmente aquelas relativas ao emergente processo de industrialização; Era criticada também pelos seus métodos, considerados impositivos, os quais estabeleciam uma disciplina de fora para dentro, mantendo o aluno passivo. Gramsci considera a crítica, no entanto mostra que aspectos da escola humanista precisam ser preservados na constituição de uma escola unitária.

⁵³ O conceito de transformismo é uma das formas históricas da "revolução restauração" ou "revolução Passiva". A revolução passiva é uma tentativa de controle por parte dos grupos dominante de um processo de mudança que está posta pelas pressões sociais, econômicas e

movimento operário ao projeto educacional da burguesia, subordinando-o a sua direção. Um indicador desse processo transformista está relacionado ao debate sobre a escola do trabalho (DORE, 2003).

Para os trabalhadores, o vínculo entre a escola e o trabalho representava uma estratégia para construir uma formação que unisse ciência e técnica, cultura e produção, rompendo com a divisão entre escolas para formar a elite e escolas voltadas aos trabalhadores (DORE SOARES, 2003, p. 74).

O movimento socialista, ao sistematizar as reivindicações dos trabalhadores na proposta da escola única tomou como base uma leitura equivocada e restrita do conceito marxista de trabalho. Marx entende trabalho de forma ampla, como um processo que envolve um conjunto de ações implementadas pelo ser humano para transformar a natureza, a sociedade, os outros homens e a si próprio com o objetivo de produzir as condições necessárias para sua existência. A educação para promover essa formação envolve dimensões socioeconômicas, éticas, políticas e culturais, e não pode ser reduzida ao domínio de técnicas de trabalho. A concepção ortodoxa do marxismo interpretava a noção de trabalho reduzida às forças produtivas, confundidas com técnicas e trabalho industrial. Desse modo, a dimensão pedagógica e cultural do trabalho era relegada a uma função meramente instrumental. A formação era reduzida à mera profissionalização: domínio de diversas técnicas para atender as demandas do mercado de trabalho.

Os neo-idealistas apropriam-se da categoria marxista de trabalho, criticando a perspectiva economicista da escola do trabalho, a escola única, defendida pelo socialismo. Eles reconhecem o trabalho como fundamento da relação entre os seres humanos, a natureza e as culturas. E elaboram a dimensão cultural da categoria

políticas. Essa "revolução" controlada ocorre sem a participação popular ou através do controle dessa participação, por meio da força, da cooptação, ou ainda por meio de concessões parciais das reivindicações apresentadas. Há uma apropriação por parte dos grupos dirigentes das teses, reivindicações e exigências dos movimentos sociais que procura adaptá-las aos seus interesses a fim de submetê-las a sua hegemonia. É um fenômeno que expressa as estratégias da classe dominante para controlar na teoria e na prática a força de seus antagonistas no processo de mudança. (DORE SOARES, 2003)

trabalho, independente da produção industrial imediata. Para eles, segundo Dore Soares (2000): “trabalho é entendido como atividade que o homem realiza no plano econômico, social, cultural e político: a organização da comunidade, seu governo, suas leis (p.204)”. No entanto, essa noção é esvaziada de seu conteúdo revolucionário. Ela não visava à transformação social, sob outras bases econômicas e políticas na busca da superação da desigualdade social e das relações de dominação, destaca a autora. Trabalho na perspectiva do programa da escola nova é entendido como um elemento de formação profissional articulado ao processo de integração do indivíduo à ordem estatal. Portanto, a inclusão do trabalho, entendido como atividade no programa da escola, tinha como principal objetivo a formação do caráter do indivíduo, visando a sua livre subordinação as normas estabelecidas: “a obediência ativa”. Trabalho entendido como atividade tornar-se o princípio educativo central do programa escola nova.

A tentativa do controle teórico, por parte dos grupos dominantes das ideias de seus adversários não ocorre em sua totalidade. No processo de transformação (tese, antítese e síntese) não é possível prever ou fixar aprioristicamente o que será conservado da tese na síntese. O Programa Escola Nova traz em si o germe da contradição, ao resgatar a dimensão cultural do trabalho e incluí-lo como princípio educativo, reflete parcialmente as reivindicações das classes subalternas. Gramsci reconhece as contradições do Programa Escola Nova e apropria-se criticamente do conceito de trabalho como atividade, para renová-lo, fortalecê-lo e ampliá-lo em sua proposta de escola unitária.

2.3.1 - A escola unitária

Em sua proposta de escola unitária, Gramsci integra a cultura humanista e o trabalho como princípio educativo; trabalho entendido como atividade

transformadora, fundamental para a formação da cultura. De acordo com Dore Soares (1996, p. 158) a escola unitária

supera a escola tradicional ao incorporar a cultura humanista como base formativa para o exercício das funções de governo na sociedade. Em segundo lugar, supera a escola única do trabalho (escola politécnica) ao apresentar a unidade do trabalho intelectual ao trabalho produtivo em uma dimensão mais cultural: o conceito de trabalho como elemento historicizante e socializante realiza a mediação entre a ordem natural (ciências naturais) e a ordem social e política (leis civis e estatais). Enfim, supera também a escola nova ao aprofundar e ampliar a ideia de atividade como mediação entre o trabalho teórico e prático.

Para Gramsci, a criação de um tipo único de escola – elementar e média – fundada no princípio da atividade responderia as demandas da sociedade da época. Gramsci, na interpretação de Dore Soares (2000), ao definir as premissas necessárias para realizar o princípio unitário, diferencia os significados atribuídos ao conceito de atividade pelo escolanovista da noção de atividade apropriada pelo marxismo, base da escola unitária. As premissas são apresentadas pela autora em quatro momentos:

- 1) A atividade para Gramsci, segundo Dore, está na atividade social como um todo: na relação entre Estado e sociedade civil, nos direitos civis e políticos. Atividade é a expressão pedagógica de nova relação de força no contexto de guerra de posição; expressa uma relação de hegemonia, uma relação de poder – dominação/subordinação. Expressa uma proposta político-ideológica. No entanto, a escola nova visa à manutenção da organização social vigente e a escola unitária a transformação
- 2) A natureza do ser humano não é fixa, mas é pura atividade um devir. Isto leva o reconhecimento do ser humano como ser ativo. Considera a relação dialética do ser humano com a realidade material e social. Ele é ao mesmo tempo resultado das relações sociais e produtor delas. Ele se constitui nas relações sociais.

- 3) A união da teoria e da prática, não pode ser de forma justaposta como na escola nova, mas de forma orgânica, integrando a cultura geral, ciência e saberes técnicos.
- 4) Gramsci critica a concepção espontaneista de atividade desenvolvida pela escola nova, nesse sentido propõem um método de ensino que propicie a aquisição dos instrumentos da linguagem e da lógica formal, especialmente pelas classes subalternas, considerando que seu modo de vida não proporciona a mesma facilidade em que as classes dominantes.

O entendimento de trabalho como atividade está relacionado às mudanças da relação entre sociedade civil e Estado, ao processo de democratização, da organização e participação política da sociedade civil. Refere-se à nova estratégia, a dimensão pedagógica que busca o convencimento ativo da sociedade como um todo, por meio das instituições formadoras de opiniões, principalmente a escola. A principal diferença entre a Escola Nova e a unitária está na proposta política ideológica. As duas reconhecem o ser humano como sujeito, capazes de interferir e atuar sobre a realidade; buscam a orientação das individualidades e dos interesses particulares a determinados projetos políticos por meio do convencimento, de uma obediência ativa. No sistema social, que tem a escola nova como modelo, há uma tentativa de ocultar os processos conflitantes, a luta de classes pelo domínio econômico, cultural e político, repassando uma aparente ideia de democracia plural, resultado das relações de colaboração entre as classes sociais. Relações de poder que se estabelecem no âmbito da organização escolar. No modelo social que tem a escola unitária como referência, os processos conflitantes são expressos, a hegemonia é exercida pelo conjunto dos trabalhadores representados pela pluralidade de seus organismos.

Por meio da proposta da escola unitária, Gramsci contesta a desigualdade social e educacional expressa no dualismo da organização escolar no sistema capitalista. Dualismo este expresso através da organização de escolas voltadas

exclusivamente para a formação do trabalho numa perspectiva instrumental, destinadas às classes subalternas, e escolas clássicas que disseminavam a cultura geral indiferenciada com objetivos de formar dirigentes, destinadas às classes dominantes.

A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental. Se quer destruir essa trama, portanto, deve-se não impedir a multiplicação, e hierarquizar os tipos de escola profissional, um tipo único de escola preparatória (primária, média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o durante esse meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige. (GRAMSCI, 2004, p. 49).

Apesar de Gramsci não discutir a organização escolar desigual baseado em critério de gênero, raça ou deficiência, a perspectiva analítica do referencial cultural da escola unitária pode ser estendida para a compreensão e superação de formas de organização escolar voltadas para grupos específicos os quais não contemplem a formação integral do ser humano. A perspectiva analítica da escola unitária pode ser estendida a essas questões porque o princípio unitário é o princípio da igualdade na diversidade.

A organização direcionada a cada grupo social leva a demarcação de distintos percursos educacionais e formações diferenciadas não só em razão da classe social em que o indivíduo se situa, mas também por sua condição racial, étnica, de gênero e deficiência. Gramsci mostra que a estratificação e a diferenciação de organizações escolares destinadas a grupos e/ou classes sociais específicas contribui para perpetuar relações de dominação/subordinação nos diversos âmbitos das relações sociais: familiares, religiosas, educacionais, produtivas, dentre outras.

A escola unitária é uma escola direcionada a formação de intelectuais de todas as classes sociais, que une mãos e mentes, não contrapondo o trabalho manual do trabalho intelectual. Articula cultura, ciência e técnica em único projeto

de formação voltado a emancipação social e política das classes subalternas, propõem uma formação científica e tecnológica articulada ao mundo do trabalho. Enfim, uma formação que não se limite a preparar os indivíduos para uma cidadania abstrata, mas que tenha em mira preparar o especialista+político, isto é, o dirigente.

Ao propor um modelo de formação orientada pelo princípio da unidade (igualdade) na diversidade (diferença), a escola unitária critica à organização escolar fundamentada em modelos particularistas e excludentes. Nesta proposição a escola deve criar espaços em que haja concomitantemente o reconhecimento e o fortalecimento das identidades (diferenças) e afirmação da unidade (igualdade). Sua organização envolve a participação e interesses de diversos grupos, que visam disseminar suas concepções de mundo. Portanto, a escola é palco de lutas de uma sociedade dividida em classes sociais. Não podemos negar que o processo de organização da escola no sistema capitalista está associado aos interesses e necessidades de grupos economicamente expressivos e das camadas sociais que mantêm a direção política e cultural.

Capítulo III - A relação entre igualdade e diferença nas políticas e organização escolar

No Brasil, no início do século XX, para aqueles classificados como anormais, era destinado o ensino emendativo, a partir da década de 30, os anormais passaram a ser denominados de excepcionais e a sua formação ganha o adjetivo daqueles para qual é destinada, educação do excepcional. Na década de 70, a educação daqueles considerados deficientes é intitulada de especial. Nos anos 90, a educação que inclui as pessoas com deficiência é voltada para todos os que apresentem necessidades educacionais especiais e é nomeada como inclusiva. No início do século XXI há uma focalização na pessoa com deficiência e a educação especial torna-se uma perspectiva da educação inclusiva.

As diferentes nomenclaturas refletem mudanças na forma de conceber o indivíduo com deficiência e a sua educação. Conjeturam princípios e diretrizes que não só orientam a sua educação geral, mas também a sua formação para o trabalho. Uma questão de base para compreender a organização escolar destinada as pessoas com deficiência, esta no modo de conceber e relacionar o comum e o diverso, a igualdade e a diferença

3.1 - As significações atribuídas às diferenças/deficiência e suas implicações para a organização da escola

Na retrospectiva histórica desenvolvida no capítulo I, no qual foi destacado o desenvolvimento da política de educação profissional e, no âmbito dessas políticas, aquelas direcionadas a pessoa com deficiência, foi evidenciado como na legislação e na organização escolar foram sendo elaborados mecanismos que levaram à exclusão da pessoa com deficiência ou sua inserção em espaços restritos de

formação. Mecanismos construídos fundamentados no conceito diferença/deficiência compreendido como inaptidão e incapacidade sendo essa uma condição considerada imutável das pessoas que eram assim classificadas. Justificando assim a desigualdade escolar daqueles considerados diferentes. O conceito de diferença foi reapropriado pelos novos movimentos sociais que lutam pela sua ressignificação. No que diz respeito ao conceito diferença/deficiência, este já passou por diversas transformações e atualmente é considerado um conceito em evolução. Para elucidar melhor como as significações atribuídas às diferenças influenciaram na organização de modelo diferenciado de educação será focalizada inicialmente a reflexão de conceitos mais amplos como normalidade, aptidão, e diferença que estão inter-relacionados com os significados atribuídos à deficiência. Posteriormente, com base em documentos elaborados pela Organização Mundial de Saúde serão discutidas as questões relativas à diferença/deficiência.

3.1.1 - A desigualdade social postulada como resultado da diferença natural entre os indivíduos

As conquistas social e política da burguesia se estabeleceram a partir do século XVIII, tendo como base a defesa do princípio da igualdade. No entanto, a nova organização social, sob a égide do capital, perpetuou e aprofundou as desigualdades sociais. Nela, os privilégios sociais só podem ser justificados por meio da propagação de ideologias que sustentem a coesão social. A fim de legitimar a falta de inclusão social e escolar das classes subalternas, de grupos étnicos e raciais distintos daqueles dominantes e de pessoas com deficiência foi-se constituindo um sistema de interpretação social no qual algumas categorias, como normalidade/anormalidade, aptidão, diferença e deficiência, são centrais à elucidação de determinantes das desigualdades social e educacional.

Esses conceitos foram construídos historicamente e estão vinculados a concepções mais amplas de sociedade e homem, ou seja, do modo de organização social, econômica e política. Não são resultados da consciência espontânea do indivíduo ou da ação divina, mas sim construtos elaborados tendo como base relações sociais concretas no âmbito produtivo, político e cultural. Eles estão sedimentados na legislação, nos costumes e na cultura, compondo o ordenamento moral, ético e jurídico que regulam as relações sociais.

O conceito de aptidão surge no século XV significando no âmbito da filosofia a tendência natural para alguma coisa, o que remete à ideia de natureza. Essa era entendida como o conjunto de leis que o criador fixou, de forma harmônica e pré-estabelecida, para reger a matéria e o espírito. A ideia de *natural* referia-se ao que era bom e direito conforme o desígnio da natureza ou do criador da natureza. Dessa forma, 'natural' era um modo de estabelecer pelos grupos hegemônicos daquele período, o que era bom e direito de forma que pretendia ser inquestionável e universal. O que não era natural era considerado monstruoso e diabólico, inclusive as pessoas com deformidades físicas e mentais. O poder da monarquia e da nobreza era considerado algo natural, uma concessão divina (BAYNTON, 2001; BISSERET, 1979).

Quando a burguesia detinha o poder econômico, mas não o político, em meados do século XVIII, começou a questionar a ordem social vigente, na qual o poder era hereditário, entendido como dádiva divina (aptidão), concedida a determinados indivíduos ao nascer (Bisseret, 1979). Rompendo com essa concepção, o discurso burguês mostra que o poder não é desígnio divino, mas resultado da organização social. Para conquistar o poder político, defende a igualdade social fundamentada no mérito individual. O termo aptidão vinculado, às ideias de hereditariedade e imutabilidade, perde seu caráter aleatório associado à liberdade e à ação divina para ligar-se à ideia de liberdade e ação humana.

O vínculo entre as ideias de aptidão, mérito e responsabilidade individual, elementos da ideologia igualitária, é estabelecido com a ascensão da burguesia

(Bisseret, 1979). Ao mesmo tempo em que ela classifica as instituições sociais como igualitárias, atribui as causas das desigualdades a elementos naturais. A burguesia fundamenta seu ideário no princípio de igualdade social com o objetivo de atacar os privilégios da nobreza. Não obstante, a crítica da burguesia a esses privilégios constitua um movimento revolucionário, seus interesses sociais não têm uma dimensão universal. Por isso, ela cria uma nova hierarquia social, também baseada em desigualdades econômicas, sociais e políticas, em vista de seus interesses particularistas. Para justificar seus privilégios e a desigualdade social, ela relaciona o princípio da igualdade social à noção de igualdade de mérito, de aptidão e de competência.

As mudanças nas relações sociais com a conquista do poder econômico e político pela burguesia levam à mudança na significação de conceitos como o de aptidão e subsunção do conceito de natural pelo o de normalidade, a fim de garantir a manutenção desse poder. O conceito de anormalidade incluía todos os que ameaçavam a segurança do poder instituído, em grande linha pode-se definir que normal e anormal são formas de classificar e categorizar o ser humano em suas diferenças individuais e grupais de acordo com um ordenamento ético de controle social estabelecido na perspectiva do grupo hegemônico. Estabelecendo uma hierarquia social que justifique a negação da legitimidade e certos direitos para indivíduos e grupos (PLATT, 1999).

A interpretação liberal, ao considerar as instituições sociais como igualitárias, explica as desigualdades sociais como decorrência da incapacidade intelectual e física dos indivíduos. O destino do ser humano não depende da ordem estabelecida, mas sim de suas capacidades individuais. Bisseret (1979) mostra que as diferenças entre os seres humanos, baseadas na biologia, foram utilizadas para justificar a hierarquização social, destacando-se o conceito de aptidão, entendido como capacidade intelectual e física, ou seja, com uma fundamentação na biologia.

O sistema de explicação que justifica as desigualdades sociais ganhou força com o desenvolvimento das ciências biológicas. Na teoria da evolução formulada

por Charles Darwin (1809-1882), as desigualdades sociais são determinadas por uma ordem transcendental de natureza biológica, não sendo, portanto, resultado da ordem social criada pelos seres humanos. Francis Galton (1822-1911), fundador da psicologia diferencial, foi influenciado pela obra de seu primo Charles Darwin, *A Origem das Espécies*, onde aparece o conceito de seleção natural. Baseado nele, Galton propôs a seleção artificial para o aprimoramento da população humana.

O estudo realizado por Galton, em 1869, sobre a inteligência em bibliografias de 117 famílias inglesas resultou na tese de que a inteligência acima da média nos indivíduos de uma determinada família se transmite hereditariamente. Tendo como pressuposto de que a inteligência é determinada pelas condições inatas do indivíduo e não por seu ambiente, Galton formulou o conceito de *Eugenia*.

As ideias eugênicas de se realizar a seleção artificial a fim de aprimorar a espécie humana tiveram grande repercussão e se espalhou rapidamente em diversos países do mundo, ganhando adeptos que se organizaram em diversas associações para defender e desenvolver a prática social visando evitar a «degeneração da espécie humana». O movimento eugênico favoreceu a institucionalização, a esterilização e o extermínio de pessoas com deficiência, inclusive de crianças, em todo mundo.

No final do século XIX e meados do século XX, a psicologia começa a surgir como ciência dos fenômenos psíquicos e do comportamento independente da medicina e filosofia. A nova ciência enfocou, sobretudo, no estudo das questões dos anormais na escola, tendo como base os métodos utilizados nas ciências naturais. Os primeiros trabalhos de Alfred Binet (1857 a 1911), pai da psicopedagogia, ao adotar o postulado defendido na época, de que a inteligência era resultado da herança genética da mesma forma que as características físicas, utilizou em seus estudos o método anatômico de mensuração do crânio, do rosto, do desenvolvimento físico na busca de compreender a inteligência.

Binet queria melhorar as relações entre patrões e empregados e sonhava com uma cidade ideal “onde o meio social seria mais bem organizado que o nosso, onde cada um trabalharia de acordo com suas reconhecidas aptidões de forma que nenhuma parcela da força psíquica fosse perdida pela sociedade” (BINET APUD BISSERET, 1979, p. 46).

Alfred Binet rompe com a taxinomia da deficiência mental que prevalecia na época, assinala Jannuzzi (2004). Nesse período, a medicina reconhecia os aspectos profundos da deficiência mental, denominados *idiotia* e *imbecilidade* nos quais a inteligência não tinha um papel relevante no conjunto da complexa patologia. Binet estabeleceu os diferentes graus de inteligência, tendo com base o rendimento escolar (Jannuzzi, 2004, p. 58). Ele considerava a idade da criança como critério central para mensurar o grau de normalidade/inteligência. Mas suas conclusões não podem ser desvinculadas do campo e dos interesses envolvidos na produção de seu trabalho. Binet desenvolveu seus estudos no contexto da democratização do ensino, da implantação da escola obrigatória, no qual a idade de início e término eram pré-estabelecidas, assim como o rendimento escolar relativos a cada idade.

A criança anormal passa a ser entendida como aquela que sabe comunicar-se oralmente e por escrito, mas possui um retardo de dois a três anos no curso de seus estudos. Não se analisou que se as crianças das camadas mais favorecidas teriam uma assimilação mais rápida, considerando que os conteúdos desenvolvidos na escola estavam mais relacionados com seu modo de vida. Não se avaliou também se as diferenças de acesso aos bens materiais e intelectuais poderiam interferir no desempenho escolar das crianças das classes subalternas.

Binet elabora uma escala métrica de inteligência, visando o estabelecimento de normas fundadas em critérios de utilização social dos indivíduos. Os testes de inteligência elaborados por Binet tinham a finalidade de explicar a diferenciação e a hierarquização dos indivíduos e dos grupos sociais. Classificando os indivíduos em aptos ou inaptos ao acesso e progressão na vida escolar. O conceito de aptidão foi

utilizado para justificar a desigualdade de acesso ao ensino e conseqüentemente a desigualdade social.

Bisseret (1979) mostra que os pesquisadores de meados do séc. XX não conseguiam perceber que seus estudos, para compreender as diferenças entre os indivíduos, se baseavam na busca da essência das aptidões do ser humano em geral, sem considerar as especificidades histórica e cultural que o define. Os teóricos liberais interpretam a capacidade do ser humano em geral, considerando apenas as categorias explicativas de sua cultura. Desta forma, uns possuem aptidões complexas, organizadas em uma estrutura hierárquica; outros se definem especialmente pela falta dessas estruturas, não possuindo as aptidões valorizadas socialmente. As aptidões reconhecidas nos indivíduos da classe subalterna pela classe inteligente são aquelas necessárias ao mercado de trabalho.

Enquanto as pesquisas sobre as aptidões intelectuais preocupam-se com o conhecimento global da diversidade da capacidade do ser humano em geral, estabelecendo uma diferenciação entre indivíduos e grupos sociais, as pesquisas sobre a capacidade para realizações de atividades manuais são realizadas numa perspectiva atomística a partir do pressuposto de que tarefas manuais não exigem aptidões complexas, portanto são destinadas àqueles (as) que não possuem as aptidões intelectuais. A ciência do teste possibilitou que duas exigências inconciliáveis tornassem compatíveis. A necessidade de oferecer a todas as pessoas oportunidades iguais e a necessidade de manter as desigualdades de posição profissional e social.

Na condição de expoente da psicologia diferencial, Clapárede tenta dar uma definição científica ao conceito de aptidão, baseada na prática social da seleção escolar e profissional. Embora assuma que todas as nossas atividades psíquicas são resultantes ao mesmo tempo da hereditariedade e do meio, seus pressupostos naturais levam a considerar os fatores do meio como epifenômeno que é preciso isolar, reduzir para entender os fenômenos naturais. O método utilizado falseia as determinações da aptidão no diagnóstico, concluindo por ratificar a definição do

senso comum na qual aptidão é considerada uma tendência natural. Piéron critica os estudos de Claparede, afirmando que ele utiliza o conceito de aptidão como se fosse capacidade, mostrando que o conceito de aptidão seria um «substrato congênita» anterior à capacidade.

Bisseret (1979) afirma que, apesar das novas abordagens psicológicas (psicanalítica, gestáltica, culturalista, behaviorista) incluírem na explicação das gênese das diferenças individuais a influência do meio, além dos aspectos biológicos, o último aspecto ainda é privilegiado, ao adotarem em sua prática empírica o método de testes, uma vez que estes utilizam no seu esquema explicativo o campo do saber sustentado pela ênfase nos aspectos biológicos. Desta forma, reforça o entendimento de que a inteligência dependeria de uma aptidão hereditária.

A ideologia global quer que homens e mulheres, negros e brancos, pessoas com deficiência e sem deficiência, proletários e burgueses sejam por «natureza» diferentes. As características diferenciais são colocadas de forma inconsciente, como se não fossem definidas pelo sistema das relações concreta e simbólica. O postulado subjacente é o de que determinados distintivos corporais como a falta de um pênis, da pele de cor branca, de facilidade nos gestos e na elocução correspondesse a distintas características mentais e psíquicas as quais são consideradas essenciais, para alcançar a condição de elite dirigente. Essa concepção reforça a ideologia de que os grupos dominantes só devem o poder de sua superioridade às suas características físicas e mentais.

Muitos autores, para contraporem a substancialização das aptidões enfatizam as diferenças culturais tendo como base as diferenças de linguagem entre as classes sociais. O método utilizado, destaca Bisseret (1979), busca abstrair do real os elementos da linguagem e cultura, sem demonstrar os processos pelos quais essas linguagens se constituem como diferentes no seio de uma mesma cultura global, sem considerar as relações concretas que dependem da repartição desigual do poder político, econômico e jurídico.

A ideologia das desigualdades sociais postuladas como resultado das diferenças naturais ganhou *status* de verdade científica fundamentada na craniometria, antropometria, biologia, genética, psicologia, e na sociologia. A burguesia utilizou-se da ciência para justificar sua dominação social. Esta ideologia fundamenta a seleção e a orientação escolar a qual garante uma escola de qualidade apenas para a formação da elite. A palavra aptidão é ainda um dos suportes da interpretação simbólica que a sociedade se dá, de sua organização e de seus conflitos.

Ainda prevalece nos dias atuais, o esquema de pensamento originado no séc. XIX que procura apresentar as desigualdades sociais, recorrendo à ideia de desigualdade natural entre os indivíduos. Os conceitos de aptidão, normalidade/anormalidade, deficiência, e seleção fazem parte do mesmo campo semântico e têm peso relevante para se justificar a desigualdade de acesso no sistema escolar. O processo seletivo comprovava a inaptidão de determinados grupos em dar continuidade à sua formação e atuar em espaços e profissões valorizados socialmente. Para os grupos 'premiados' com as diferenças socialmente inferiorizadas, são reservadas escolas especiais e escolas técnicas com formação de curta duração.

No primeiro capítulo desse trabalho, foi demonstrado que, desde as primeiras regulamentações da educação profissional no Brasil, o conceito de aptidão foi utilizado para classificar e selecionar aqueles considerados aptos ou inaptos para ingressar nos cursos de educação profissional e no mercado de trabalho. Somente era permitido o ingresso nos cursos de educação profissional àqueles que comprovassem através de exames sua capacidade física e aptidão mental para os estudos a serem feitos e conseqüentemente para o exercício da profissão. As pessoas com deficiência eram excluídas *a priori* a partir do pressuposto de que a aptidão é uma condição inata e imutável no indivíduo, sendo encaminhadas para o atendimento em escolas especializadas.

Essa situação começou a mudar com o movimento que defendia a integração da pessoa com deficiência nas diversas instâncias sociais, sem advogar uma necessária modificação nessas organizações para que a referida integração acontecesse. Paulatinamente, os movimentos de pessoas com deficiência vão se afirmando e mostra que a diferença/deficiência é uma das características inerentes à diversidade humana, que traz em si necessidades específicas, as quais precisam ser consideradas no âmbito das demandas gerais para criar as condições adequadas ao desenvolvimento da pessoa com deficiência.

3.1.2 A concepção de deficiência em documentos da Organização Mundial de Saúde

O presente estudo tem como recorte temático a educação para o trabalho de um grupo específico de pessoas, as quais são classificadas atualmente como pessoas com deficiência. Toda classificação, por buscar homogeneizar, em determinados padrões, a diversidade e complexidade presentes na natureza humana, traz em si um viés. Entretanto, a classificação está presente nas várias instâncias da organização da vida moderna, inclusive na metodologia científica.

No caso da deficiência, distintos significados são tomados como referência para elaborar paradigmas com o objetivo de caracterizar a relação da sociedade com essas pessoas. Aqui, apresento inicialmente os principais modelos conceituais que orientam não só a compreensão desses sujeitos, mas também a organização dos serviços que lhes são direcionados. Portanto, exponho o processo de construção dos entendimentos do sujeito com deficiência como integrante da problemática da pesquisa.

Para examinar a concepção de deficiência, tomo como principal referência os documentos elaborados pelo Secretariado Nacional de Reabilitação da Organização

Mundial da Saúde (OMS). Tal instituição definiu instrumentos de classificação que contribuem não só para identificar a deficiência, mas também para estabelecer o seu grau de intensidade, limites e possibilidades dos sujeitos que a possuem. A esse respeito, as informações difundidas pela OMS são utilizadas na organização dos serviços da área de saúde, educação, seguridade social, dentre outros.

A preocupação em organizar instrumentos para classificar os diversos tipos de doença, segundo Amiralian e outros (2000), remonta ao sec. XVIII. Contudo, apenas na segunda metade do século XX foi formulada a Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (CIDID), por ocasião da IX Assembléia da Organização Mundial de Saúde, realizada em 1976. Trata-se de um Manual de acordo com o qual a deficiência envolve três dimensões: deficiência, incapacidade e desvantagem. A primeira dimensão (*impairments*) está relacionada à perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica; a segunda (*disabilities*) refere-se a restrições para realizar determinadas atividades, como manipular, andar, ambular, ver, falar, ouvir, compreender e reagir rapidamente e adequadamente aos sinais do mundo ao seu redor em virtude de algum tipo de lesão; e a última, denominada impedimento (*handicaps*), é resultante da primeira ou da segunda dimensão e se relaciona mais estreitamente ao contexto social: diz respeito às consequências da deficiência em si e/ou de restrições geradas por ela as quais limitam ou impedem o desempenho de papéis de acordo com a idade, sexo, fatores sociais e culturais. Essa compreensão da deficiência, como assinala Diniz e outros (2007), é a base do modelo biomédico que, atualmente é muito criticado, porque estabelece uma relação de causalidade entre a deficiência e a situação de desvantagem social, sem considerar as barreiras presentes no meio social. Esse modelo atribui ao indivíduo com deficiência a responsabilidade por não usufruir dos bens material e cultural produzidos pela sociedade. No modelo biomédico, afirma Carvalho (2009), está subjacente uma visão depreciativa da deficiência. Termos e expressões tais como perda, anomalia, exteriorização de um estado patológico, defeito, restrição e prejuízo reforçam um

enfoque pejorativo. Nessa perspectiva, as pessoas com deficiência são percebidas muito mais em função do que lhes falta do que em relação às suas possibilidades. As práticas pedagógicas e de avaliação do modelo biomédico, assinala Oliveira (2002), estão focalizadas na deficiência e nas suas consequências.

A insatisfação de pesquisadores do problema bem como do próprio movimento de pessoa com deficiência com a leitura estritamente biomédica da deficiência, contribuiu para a elaboração do «modelo social», o qual considera a deficiência como uma das características da diversidade humana (DINIZ et al, 2007). Trata-se de um modelo que busca compreender o indivíduo em sua integralidade, contextualizando-o em seu ambiente econômico, social, político e cultural. Os problemas da privação e restrição escolar e produtiva presentes na vida dos indivíduos com deficiência só podem ser enfrentados com mudanças no contexto em que eles estão inseridos. Assim, na prática pedagógica e de avaliação, são enfatizados o ambiente e os aspectos educacionais.

Alguns princípios formulados pelos críticos do modelo biomédico foram parcialmente assimilados pela OMS. Desse modo, em 2001, a organização publicou um novo documento para classificar a deficiência, denominado Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), o qual inclui aspectos do modelo biomédico e do social, constituindo-se, assim, o modelo biopsicossocial. A deficiência passou a ser compreendida como um fenômeno multidimensional, resultado da interação entre as características do indivíduo e do contexto social em que está inserido. No modelo biopsicossocial, o foco da prática pedagógica e da avaliação está tanto no desenvolvimento do aluno como na organização do ambiente educacional.

A concepção de deficiência estabelecida pela CIF foi incorporada à convenção sobre direito da Pessoa com deficiência, aprovada pela Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), em 2006, e ratificada no Brasil mediante o Decreto legislativo 186/2006 que dá força constitucional a essa convenção. Esses documentos reconhecem a pessoa com deficiência como

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

O conceito de deficiência apresentado pela CIF e incorporado à convenção sobre direito da pessoa com deficiência apresenta avanços, pois desloca a deficiência do indivíduo para relação/interação com sua atitude e ambiente os quais podem dificultar ou facilitar a participação social. A classificação considera os fatores contextuais externos ao indivíduo como barreiras ou agentes facilitadores que podem provocar ou não a experiência da deficiência (CARVALHO, 2001). No entanto, os critérios de identificação dessa deficiência continuam tendo como base os parâmetros de normalidade/anormalidade, como ressaltam Diniz e outros (2007).

As políticas de saúde, educação, assistência social direcionados à pessoa com deficiência, ao utilizar em sua organização os instrumentos de classificação produzidos pelo CIF, tendem a adotar o esquema explicativo cuja ênfase é nos aspectos biológicos. Mantém-se, assim, a tendência em estabelecer limites e possibilidades para a pessoa de acordo com o grau e a intensidade de sua deficiência.

Não se trata de negar as características relacionadas às deficiência/diferença físicas, sensoriais ou intelectuais, mas de contextualizá-las no conjunto das relações sociais como um dos elementos que pode influenciar mais ou menos na constituição do sujeito social. Minha compreensão sobre o sujeito com deficiência está fundamentada na abordagem gramsciana, na qual o ser humano não pode ser compreendido considerando-se apenas as determinações biológicas de forma isolada primordial. Nessa questão, Gramsci segue de perto e desenvolve o pensamento de Marx sobre o «homem concreto»: não uma «ideia» de homem, mas o resultado de múltiplas relações sociais e históricas de confronto com a natureza, através do trabalho. A formação de sua identidade não é um fenômeno individual,

mas coletivo, constituída no âmbito da práxis social. Identidade de natureza plural e multifacetada.

A convenção sobre direito da Pessoa com deficiência incorporou a posição de movimento internacional pela educação inclusiva o qual teve como principal marco a Declaração de Salamanca em 1994. O movimento pela educação inclusiva defende a organização de uma 'escola para todos', em que sejam reconhecidas as diferenças, as necessidades de cada um, promovendo a aprendizagem de todos. A declaração de Salamanca disseminou o conceito de necessidade educacional especial o qual se refere a todos os estudantes que apresentam diferenças significativas no processo de aprendizagem, não necessariamente vinculadas a uma deficiência. Nela, a deficiência torna-se uma necessidade educacional especial, dentre muitas outras. O conceito das necessidades educacionais especiais foi adotado nas políticas de educação especial no Brasil. No entanto, ele foi utilizado ora na implementação dessas políticas em sentido amplo, ora de forma restrita⁵⁴. Dez anos após a declaração de Salamanca, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva publicada pelo Ministério da Educação redefine o público da educação especial, que antes se referia aos alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem, direcionando o atendimento especializado para os alunos com deficiência, com transtorno global de desenvolvimentos e aqueles com altas habilidades, adotando para o aluno com deficiência o conceito expresso na Convenção de Direitos da Pessoa com deficiência e na CIF. Mas, o referido documento (MEC, 2004) alerta para a necessidade de contextualizar as definições e classificações para que a avaliação do aluno não se esgote na mera especificação de um quadro de deficiência porque a diversidade de

⁵⁴ Para exemplificar, o censo escolar incluiu na categoria de alunos com «necessidades educacionais especiais», aqueles com deficiência visual, auditiva, mental, física e múltipla, bem como alunos com condutas típicas (transtorno global de desenvolvimento) e ainda os que são portadores de altas habilidades, não contemplando o aluno com dificuldades acentuadas de aprendizagem conforme definição ampla e usual do conceito necessidades educacionais especiais.

contextos e de cada ser humano, que está em constante transformação não pode ser reduzida aos limites estabelecidos em uma definição.

A interpretação da deficiência no imaginário e nas representações dos profissionais da educação interfere no processo de aprendizagem podendo contribuir para o êxito ou ao fracasso escolar, independentemente do aluno com diferença/deficiência possuir ou não necessidades educacionais especiais. Interessa-nos compreender as formas como sistema de ensino, especialmente no que se refere à formação para o trabalho, é organizado para lidar com as diferenças biológicas, criando mecanismos de inclusão e/ou de exclusão.

3.2 - Anotações sobre os conceitos de igualdade, cidadania e inclusão/exclusão

As reflexões gramscianas trazem uma perspectiva analítica que contribui para evidenciar as dimensões contraditórias do conceito de inclusão e alguns de seus pressupostos. É uma perspectiva dialética que mostra os limites e possibilidades dos mesmos nos debates teóricos e na práxis social os quais vislumbram a superação das desigualdades sociais. Mostra que são contraditórios, pois, ao mesmo tempo em que se configuram como estratégias de controle e coesão social das classes dominantes para garantir a hegemonia de seu projeto político e econômico, refletem parte dos anseios e das demandas das classes subalternas.

Os conceitos gramscianos de Estado ampliado e de hegemonia reconhecem a participação dos diversos organismos da sociedade civil na elaboração e gestão das políticas públicas como ação do Estado. A luta dos partidos políticos, dos sindicatos, e movimentos sociais conseguiu transformar muitas de suas demandas em responsabilidade social do Estado. Tendo como base essa perspectiva de análise

pode-se afirmar que o surgimento e a repercussão do conceito inclusão nos dias atuais têm como um dos seus alicerces a organização e as lutas de grupos sociais que até pouco tempo não tinham expressão na sociedade como os de pessoas com deficiência, homossexuais, afro-descendentes, meninos e meninas de ruas, os quais se mobilizaram contra a discriminação quando a não-realização do direito à diferença. A luta se expressa também na definição e redefinição de conteúdos e significados de conceitos chaves na área de políticas públicas. Desta forma diferentes concepções de educação, inclusão, e cidadania estão em constantes embates com o projeto político social hegemônico, que ao mesmo tempo concorre com ele e o integram, no entanto de forma subordinada.

A leitura que frisa sobre os aspectos econômicos no processo de luta pela superação dos mecanismos que geram desigualdade social, não consegue perceber que conceitos elaborados pela tradição liberal, tal como democracia, direitos humanos, cidadania e inclusão foram apropriados e reformulados no processo de lutas históricas das diversas organizações da sociedade civil e do ideário socialista.

Na perspectiva economicista, questões relacionadas principalmente ao plano cultural tais como a escola, a violência simbólica e material dirigida a grupos considerados minoritários como negros, índios, mulheres, e pessoas com deficiência são consideradas em segundo plano. A leitura gramsciana destaca a importância da dimensão cultural nas estratégias de luta pela superação das desigualdades sociais e avanço na construção na perspectiva de um Estado socialista. Dando ênfase às organizações sociais que lidam com a cultura, especialmente a escola, esta passa a ser considerada primordial para a organização cultural dos trabalhadores. Para Gramsci, a luta pela igualdade social, econômica, política passa por mudanças nas concepções morais e intelectuais que dirigem determinadas sociedades. Ele propõe como princípio orientador da reforma intelectual e moral a unidade na diversidade tendo como base a filosofia da práxis.

Numa análise mais simplista e que está bem presente em nosso meio, a exclusão é entendida como expressão do conjunto de problemas sociais e a

inclusão como proposta de solução para os mesmos. Essa forma de entender os problemas sociais e seu enfrentamento é equivocada, pois parte do pressuposto de que uns estão fora da sociedade e outros estão dentro; Todos estão inseridos de alguma forma na sociedade. O que há de fato é uma inclusão precária, instável e marginal. Essa forma de entender a exclusão e a inclusão é estática porque suprime o movimento contraditório presente no desenvolvimento do modo de produção capitalista (MARTINS, 1997; OLIVEIRA, 1997).

Os processos de exclusão ou de uma inclusão precária, instável e marginal são resultados do modo de organização econômica, cultural e política do Estado Capitalista, que demarca lugares sociais, não só em função da classe em que o sujeito se situa, mas também por causa de diferenças raciais, étnicas e de suas condições físicas, sensoriais e cognitivas.

Ao buscar explicar todas as questões sociais pelo conceito de exclusão e seu avesso, negam-se as especificidades histórica e local como também a responsabilidade dos diferentes sujeitos sociais (MARTINS, 1997). Ao atribuir-se mecanicamente ao conceito de exclusão todos os problemas sociais, tende-se a suprimir as mediações que se interpõem entre a economia e outros níveis e dimensões da realidade social. Os aportes de Martins (1997) indicam a necessidade de se captar os processos excludentes e includentes os quais se encontram na organização complexa e contraditória da nossa sociedade. A análise desses processos exige um olhar que considerem os seus condicionantes econômicos, políticos e culturais, revelando como os diferentes sujeitos sociais são afetados e atuam na transformação ou manutenção dos ditos processos.

O conceito de inclusão, na ótica sociológica está inter-relacionado ao de exclusão. A exclusão não é um fenômeno novo. Ela tornou-se mais visível e alvo de intenso debate na atualidade devido às situações decorrentes de dois grandes movimentos do século XX. O primeiro refere-se à crise recessiva dos anos 70, a reestruturação produtiva e as políticas neoliberais, o que provocou a desregulamentação de direitos garantidos no Estado Social, desemprego estrutural,

acirramento das desigualdades sociais e criação de novas desigualdades. O segundo refere-se à luta especialmente dos movimentos sociais (mulheres, homossexuais, afro-descendentes, indígenas, pessoas com deficiência) contra a discriminação quando da não-realização do direito a diferença (SPOSATTI, 1999).

Exclusão e inclusão não substituem conceitos como desigualdade e igualdade social, mas estão a eles relacionados. Seu potencial está no reconhecimento da diferença e da diversidade; em contribuir na luta contra a discriminação e pelo reconhecimento e realização das demandas específicas relacionadas à diferença, neste caso à diferença/deficiência.

O princípio que tomo como referência para análise do conceito de inclusão é o da *unidade na diversidade*, o qual compreende a relação entre igualdade e diferença de forma dialética; não há como discutir a igualdade desconsiderando as questões da diversidade e nem há como abordar a questão da diferença dissociada da afirmação da igualdade.

O problema é que se estamos incluídos na sociedade pelo princípio da igualdade, muito são excluídos pelo princípio da diversidade, pois há uma hierarquização das diferenças. Para Lima (2006), temos que discutir inclusão porque há uma sociedade excludente que dicotomiza identidade e diversidade. Ele salienta ainda que diversidade não se opõe à igualdade, a desigualdade socialmente construída é que se opõe à igualdade. A diversidade integra a igualdade num processo de contradição e síntese. Resultados de múltiplas determinações, onde os opostos compõem o todo.

O conceito de inclusão fundamentado no princípio da unidade na diversidade busca superar a polarização entre igualdade e diferença, que ora foca na normalização pela igualdade, ora pela diferença. Há uma constante tensão entre a homogeneização e o reconhecimento da diferença, daquilo que é comum a todos e dos direitos individuais ou coletivos ou que o Requejo (1999) prefere denominar de direito de grupo.

As políticas orientadas pelo princípio da igualdade na diversidade estão direcionadas a todos, reconhecendo as especificidades e as diferenças incluídas nesse todo. Políticas de caráter universal entrecortados por programas que consideram as singularidades de indivíduos e grupos sociais.

A utilização do conceito de diversidade, o qual é um dos pilares da noção de inclusão sem considerar as especificações das diferenças conduz à própria negação das diferenças que são multidimensionais e tem origem e formas de manifestações distintas dependendo do contexto em que estão inseridas.

Ao mesmo tempo, a análise da inclusão e de suas políticas não pode direcionar-se apenas a diferença/deficiência em si de forma isolada e primordial sem considerar outras dimensões que determinam as condições históricas dos sujeitos envolvidos. Ele está situado em uma família, município, Estado, país com língua, costumes e culturas diversas.

Os significados de inclusão modificam-se dependendo do entendimento de igualdade e cidadania que o sustenta.

A igualdade postulada pela tradição liberal reduz-se à igualdade formal perante a lei e no máximo a igualdade de oportunidade. O conceito de inclusão nessa perspectiva está fundamentado em um conceito restrito de cidadania, que se refere ao gozo dos direitos básicos legais estabelecidos juridicamente, possibilitando apenas garantias limitadas e parciais que não comprometam o poder político e econômico das frações e classes hegemônicas. Dessa forma, a cidadania se vincula a uma estratégia das classes dominantes e do Estado para a incorporação política progressiva dos setores excluídos, com vistas a uma maior integração social, ou como condição jurídica e política indispensável à manutenção do capitalismo. Nesse arcabouço, as desigualdades sociais não são compreendidas como resultados de políticas econômicas, culturais e sociais, mas como diferenciações dos sujeitos que apresentam desvantagens sociais. As sociedades liberais são orientadas pela transformação das necessidades humanas em mercadorias lucrativas. Como muitas das necessidades humanas não são

lucrativas, não há por parte da sociedade liberal, reconhecimento dessas necessidades (CARONE, 1998). Dessa forma, muitas das necessidades específicas da pessoa com deficiência não são consideradas no âmbito das instituições orientadas pela racionalidade instrumental.

A política inclusiva fundamentada nesse ideário de igualdade entre os homens nega a diversidade humana por meio da ocultação do estatuto histórico do indivíduo e conseqüentemente dos estratos sociais (CARMO, 2006; FREIRE, 2009). As políticas inclusivas, nessa perspectiva, nem sempre são capazes de reconhecer as diferenças dos sujeitos históricos concretos, as demandas específicas de categorias sociais que historicamente foram alijadas do acesso a direitos fundamentais. As políticas são baseadas em programas padronizados, homogêneos os quais nivelam a necessidade de todos tendo como base as individualidades particulares dos grupos hegemônicos entendidos como universais. As políticas universalistas na verdade não são universalistas, pois não incluem a todos

A igualdade de oportunidades está inserida no domínio da igualdade formal, mas avança ao reconhecer e reporta-se à realidade social de desigualdades diferenciadas constituídas por distintas determinações históricas (CARONE, 1998). A autora argumenta que o princípio de igualdade de oportunidade tem inspiração socialista, na medida em que propõe uma igualdade positiva e pode ser absorvida pelo sistema capitalista por possibilitar uma maior distribuição da população excluída na hierarquia ocupacional e na política, diminuindo assim focos de tensão social. As políticas inclusivas fundamentadas no princípio de igualdade de oportunidade são direcionadas a grupos minoritários, desvinculadas das políticas universais e não consideram as inter-relações dos condicionantes políticos, econômicos e culturais na constituição dos processos excludentes vivenciados por esses grupos.

Na corrente socialista, a igualdade não é considerada algo dado e natural. Ela é um devir que deve ser conquistado. É resultado de processos de embates, que depende das relações das forças sociais para ser alcançada e mantida, os quais

permeiam as instâncias política, econômica e cultural. Nessa abordagem, as políticas inclusivas são resultados de confrontos e disputas realizadas por sujeitos sociais em um contexto histórico definido, os quais podem estabelecer-se na direção de questionar e contribuir no avanço da luta pela superação das desigualdades sociais (GARCIA, 2004).

Nessa perspectiva, as políticas inclusivas devem ser orientadas pela nova noção de cidadania e direitos sociais. Dagnino (1994) mostra que a luta dos movimentos sociais por direitos – tanto os direitos pela igualdade como pela diferença, agregada à busca pela ampliação do processo democrático, fez emergir uma nova noção de cidadania. Essa noção de cidadania é inovadora por reconhecer e enfatizar a necessidade de transformações culturais para o avanço do processo democrático.

A autora mostra que, no Brasil, as desigualdades social e econômica são aspectos visíveis de uma organização social orientada pela hierarquização das relações sociais, o que ela denomina de autoritarismo social. Esse autoritarismo se expressa em um sistema que categoriza as pessoas, demarcando seus lugares sociais, não só em função da classe em que o sujeito se situa, mas também por causa de diferenças raciais, étnicas e de suas condições físicas, sensoriais e cognitivas. O autoritarismo social gera formas de sociabilidade e uma cultura excludente. Isso é bem visível no nosso cotidiano: lugar de deficiente é na escola especial; no mundo do trabalho, nas atividades operacionais e instrumentais.

Dagnino (1994) destaca que cidadania é um construto histórico, isto é, seu significado e conteúdo mudam dependendo das relações de forças sociais de um determinado momento histórico. Isto implica no reconhecimento da atuação dos movimentos sociais, e entre eles o da pessoa com deficiência no campo da política, na conquista de direitos e na denuncia das representações culturais excludentes. Essa ampliação da ideia de cidadania transcende a noção liberal na qual o foco está na relação entre Estado e indivíduo para inserir fortemente a relação com a sociedade civil, evidenciando no campo da política as questões culturais.

A nova cidadania se baseia numa redefinição da ideia de direitos humanos, a qual não se reduz ao acesso a direitos previamente definidos, as conquistas legais, mas inclui a criação de novos direitos que surgem de lutas específicas.

A organização dos movimentos sociais no processo de criação de novos direitos tem contribuído para o engendramento de novas formas de sociabilidade com caráter mais igualitário. Trata-se de um processo de aprendizagem social, o qual inclui a constituição de cidadãos como sujeitos sociais ativos que se recusam a permanecerem nos lugares que foram predefinidos socialmente e culturalmente para eles (DAGNINO, 1994).

O conceito de inclusão educacional da pessoa com deficiência resulta do questionamento, ampliação e aprimoramento do conceito de integração. O conceito de inclusão, segundo Carvalho⁵⁵ (apud Kassar, 2004), emerge a partir dos debates realizados na Conferencia Mundial de Educação para Todos, de 1990 e de encontros subseqüentes, tais como o Seminário Regional sobre Políticas, Planejamento e Organização da Educação integrada para Alunos com Necessidades Especiais, realizado na Venezuela, em 1992, e na V reunião do Comitê Intergovernamental do Projeto Principal de Educação na América Latina e do Caribe, ocorrido no Chile, em 1993, onde foi elaborada a Declaração de Santiago. Nesse mesmo ano, a Organização das Nações Unidas aprovou "As normas sobre a equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência", as quais estabelecem para os países membros a responsabilidade pela educação das pessoas com deficiência em ambiente inclusivo (Regra 6) particularmente no campo do emprego (Regra 7).

Em relação especificamente à inclusão educacional das pessoas com deficiência, Mendes (2006) argumenta que o termo inclusão surgiu, inicialmente, nos países de língua inglesa, por volta de 1990, agregado à ideia de colocação de alunos com dificuldades, prioritariamente, na escola regular. Na interpretação de Mendes (2006), as reformas educacionais implementadas nos Estados Unidos, na

⁵⁵ CARVALHO, R. E. Análise histórica dos acordos internacional relativo à educação como direito de todos. 1998. datilografado.

década de oitenta, voltadas, especialmente, para melhorar a educação da população de risco, aumentaram a consciência e o respeito à diversidade. A escola passou a responder melhor às necessidades de seus diferentes estudantes, fornecendo recursos centrados na própria escola. Ainda segundo a autora, além das mudanças na educação geral, que favoreceram a integração escolar das pessoas com deficiência, surgiram dois movimentos: «*regular education initiative*» (Will, 1986) e «*full inclusion*» (Gartner & Lipsky, 1989; Stainback & Stainback, 1984)⁵⁶, mais focalizados na educação especial. Esses movimentos influenciaram o aparecimento de propostas visando à inclusão escolar da pessoa com deficiência na classe comum da escola regular.

De acordo com Mendes (2006), os dois movimentos - «*regular education initiative*» e «*full inclusion*» - surgiram fundamentados nas ideias de integração escolar, e defendiam a fusão do ensino regular e especial, advogavam a constituição de um único sistema educacional de ensino capaz de acolher as diferenças. Entretanto, o movimento «*regular education initiative*» defendia a inclusão na escola regular somente para as pessoas com deficiência leve ou no máximo moderada. Já a proposta de *full inclusion* (inclusão total) defendia a participação em tempo integral na classe comum de todos os alunos, independentemente do grau de suas limitações físicas, sensoriais e/ou intelectuais. Esses movimentos se configuraram em duas correntes principais: a corrente da «educação inclusiva» e a da «inclusão total».

A questão está no estabelecimento de uma organização escolar orientada pelo princípio da unidade (igualdade) na diversidade (diferença) o qual afirme a igualdade no direito de todos a uma educação de boa qualidade e ao mesmo tempo, para assegurar essa igualdade de direitos, considere as diferenças dos sujeitos envolvidos. A diferença/deficiência impõe alguns limites que exigem recursos e estratégias distintos dos demais e que precisam ser considerados no

⁵⁶ De acordo com a tradução de Mendes (2006): «Iniciativa de educação regular e inclusão total

âmbito da organização do ensino para garantir o acesso, a permanência e a progressão do aluno com deficiência na escola.

Considerações finais

Os resultados do mapeamento da educação profissional direcionada à pessoa com deficiência no Estado de Minas Gerais e da pesquisa documental nos programas e na legislação nacional e estadual sobre a interface entre educação profissional e especial nos fornecem elementos substantivos, juntamente com a pesquisa teórica para identificar e analisar as causas da oferta diferenciada de educação profissional para pessoa com deficiência.

O percurso seguido pela investigação permitiu traçar um quadro que evidenciou que a educação direcionada à pessoa com deficiência, especialmente a educação para o trabalho, que se dá de forma diferenciada, em um sistema paralelo ao regular e circunscrita ao ensino fundamental. Trata-se de uma diferenciação escolar que não se restringe à educação de pessoas com deficiência, mas abrange a organização da escola na sociedade capitalista.

A retrospectiva histórica da organização da escola no Brasil evidenciou que as diferenciações estabelecidas, sejam na educação profissional, sejam na educação direcionada às pessoas consideradas deficientes, integram projetos de modernização capitalista do país.

Desde as primeiras iniciativas de organização da educação profissional foram sendo criados mecanismos para excluir da escola ou dispor a educação daqueles considerados anormais ou subnormais em espaços restritos e segregados – classes e escolas especiais. Um exemplo desses mecanismos de exclusão foi à regulamentação da educação profissional a qual definia que as escolas de Artífices e Aprendizes eram destinadas de preferência aos desfavorecidos da sorte, desde que não apresentassem «defeitos».

Essas diferenciações foram reforçadas a partir do final da década de vinte do século passado tendo como uma base de sustentação a organização escolar orientadas pelos princípios do Programa Escola Nova.

Nas leis orgânicas de ensino, ganham forças as propostas contraditórias do Programa Escola Nova, já expressas no manifesto dos pioneiros, os quais defendiam ao mesmo tempo, a organização de uma escola única e gratuita para todos e o estabelecimento de mecanismos seletivos no âmbito legal e escolar para garantir na diferenciação educacional a reprodução das relações de dominação/subordinação. Os pioneiros da educação tiveram um papel central na integração da escola para o trabalho ao sistema regular de ensino, garantindo também por intermédio dos processos de seleções encaminhamentos distintos para o ensino secundário (clássico e científico) e ensino técnico. Justificavam o processo seletivo como forma de garantir que os estudantes considerados 'naturalmente' mais capacitados pudessem dar continuidade aos estudos, e os outros menos capacitados, uma profissão. Além de determinar trajetórias distintas no processo de formação profissional, o processo seletivo também era utilizado para excluir das instituições escolar aqueles considerados inaptos, incapacitados física ou mentalmente.

Os processos seletivos que barravam o ingresso do aluno com deficiência nos cursos de educação profissional e/ou o encaminhavam para classes ou escolas especiais fundamentavam-se na noção de diferença/deficiência entendida como inaptidão e incapacidade de forma totalizante e imutável. A concepção da 'pessoa com deficiência' como "incapaz" enfatiza as dificuldades decorrentes da deficiência nos indivíduos, ignorando os seus condicionantes econômicos, políticos e culturais. Trata-se de um conceito que, segundo Skliar (2001, p.11), refere-se a *"toda opinião ou prática que antepõe valores e determinações acerca do tipo e nível da deficiência acima da ideia da construção do sujeito como pessoa integral, com sua deficiência específica"*. Ainda segundo o autor, o referido conceito de deficiência destaca apenas a dimensão negativa, em detrimento das possibilidades do ser humano de desenvolver sua capacidade criativa e encontrar meios equivalentes para compensar suas limitações.

No Brasil, a formação profissional da pessoa com deficiência ocorreu preponderantemente por meio da organização de oficinas em instituições especializadas de caráter assistencial-privado-filantrópico. Dakuzaku (2005) afirma que as oficinas apresentam enfoques e objetivos diferenciados. Havia aqueles com o propósito ocupacional, aqueles que utilizavam a atividade de trabalho como recurso pedagógico ou mesmo terapêutico e ainda aqueles voltados para a inserção do indivíduo com deficiência no mercado de trabalho. Nem sempre havia clareza desses propósitos podendo os mesmos estarem diluídos ou mesclados no cotidiano da prática, afirma a referida autora.

Nas oficinas que se constituem como espaços de formação e de trabalho, comumente denominada oficina de produção protegida, viabilizada muitas vezes através de subcontrato com a instituição especializada e empresas para o desenvolvimento de atividades tais como classificação de peças, pequenas montagens, empacotamentos, entre outras atividades, não estão fora das relações do mercado competitivo, mas a serviço dele, porém incorporadas de forma subordinada e precária. Essas oficinas são desenvolvidas em situação similar à do mercado de trabalho. A remuneração, a maioria das vezes, era de acordo com a produção do indivíduo. Geralmente, o montante arrecadado com o trabalho das oficinas de produção era dividido entre os aprendizes e a instituição, para fins de manutenção desta última (GOYO, 1989). Isto se constitui numa incorporação subordinada e precária do trabalhador com deficiência no mercado de trabalho.

A luta, principalmente dos novos movimentos sociais, e entre eles o de pessoa com deficiência ressignificou o conceito de diferença/deficiência, considerando-o uma característica da diversidade humana a qual demanda alguns recursos e estratégias específicas que facilitam os processos de inclusão. O reconhecimento e atendimento dessas demandas específicas é um aspecto essencial na efetivação dos direitos da pessoa com deficiência ao acesso, permanência e sucesso na educação. Contrapondo-se à discriminação negativa que

excluiu e segregou, a discriminação positiva tem contribuído para a superação dos mecanismos que geram a desigualdade escolar.

No conceito de inclusão educacional subjaz a noção de educação como estratégia de reduzir as desigualdades escolar e social. O projeto educacional hegemônico que orienta a organização escolar na atualidade tem contribuído para ajudar a superar as relações de desigualdade ou reforçado essas relações? A organização escolar vigente tem como orientação hegemônica os princípios do programa da escola nova. Organização marcada pela diferenciação na trajetória escolar das classes subalternas e daqueles considerados como diferentes/deficientes, especialmente no diz respeito a sua formação para o trabalho.

Os processos de inclusão não podem ser entendidos simplesmente como a inserção de sujeitos passivos em uma realidade pronta e acabada. Eles pressupõem movimentos que envolvem todos os sujeitos do processo e a transformação da realidade.

A escola é um espaço contraditório, de luta ideológica, de afirmação e ou negação de concepções, de significados. De constituição de processos de direção intelectual e moral. Na perspectiva analítica da escola unitária a inclusão da pessoa com deficiência no espaço comum da escola regular parte do pressuposto que ela é um sujeito ativo, co-participante dos processos inerentes à organização escolar. Seus interesses e necessidades específicas decorrentes da diferença/deficiência não serão incluídos e considerados de forma espontânea. E nem serão resolvidas de forma isoladas as questões relativas à organização de uma escola democrática e de boa qualidade para todos.

A inclusão nos espaços comuns da escola é interativa. Ao mesmo tempo em que o indivíduo se transforma nesses espaços ao adquirir os instrumentos teóricos metodológicos, ele transforma a escola, ao desafiá-la a encontrar caminhos diversos para incluir e educar aqueles considerados diferentes.

A democratização do saber realizada pela escola contribui para que o indivíduo assuma a condição de sujeito, não só de suas questões específicas, mas também de questões que envolvam a luta por uma organização social mais justa.

Nos processos que geram a desigualdade há mecanismos profundos que estão relacionados não só com as questões econômicas, mas que envolvem dimensões culturais e políticas, notadamente quando se trata das pessoas com deficiência. A superação desses processos excludentes requer, portanto, intervenções que abrangem dimensões econômicas, políticas e culturais as quais estão situadas também no âmbito da organização escolar, mas não se restringem a ela.

O reduzido número de matrículas de pessoas com deficiência na educação profissional e a concentração dessas nos cursos básicos em turmas exclusivas são questões relacionadas às políticas educacionais hegemônicas a dois pontos que considero estratégico. O primeiro relaciona-se à universalização da educação, particularmente de nível médio, principalmente para segmentos sociais historicamente marginalizados, entre eles as pessoas com deficiência. O acesso ao ensino médio e a educação profissional técnica tem como pré-requisito a conclusão do ensino fundamental. Um dos entraves para o acesso ao ensino médio e profissional esta no alto índice de evasão do aluno com deficiência ainda no percurso do ensino fundamental (ver Tabela 1). Quais os mecanismos de seletividade presentes na organização escolar que levam o aluno com deficiência a abandonar os estudos? O que a escola pode fazer para prevenir e evitar a evasão do aluno com deficiência? São questões a serem aprofundadas em pesquisas posteriores.

Outro desafio refere-se ao fato de que a inclusão educacional prevista na legislação em vigor é limitada e parcial, pois prescreve como dever do Estado a obrigatoriedade de oferta de vagas e atendimento educacional especializado somente a educação básica, assumindo apenas parcialmente a responsabilidade pela educação profissional.

O segundo ponto refere-se à organização escolar orientada pelo princípio da unidade na diversidade o qual visa superar a organização escolar paralela, de escolas de educação profissional, de escolas de educação básica e ainda de escolas de educação especial. Essa forma de organização diferenciada tem demarcado trajetórias educacionais distintas, não só em função da classe em que o sujeito se situa, mas também por causa de diferenças raciais, étnicas e de suas condições físicas, sensoriais e cognitivas. Trajetórias educacionais distintas que contribuem para uma organização social injusta e desigual. A proposta da escola unitária, elaborada por Gramsci nos anos 30 e divulgada mais intensamente no Brasil nos anos 80 contesta e reelabora princípios propostos pela Escola Nova, a qual sustenta as diferenciações e trajetórias desiguais. A análise da questão na perspectiva da escola unitária tem contribuído no debate pela constituição de uma escola democrática, alargando as possibilidades de encontrar novas alternativas para a escola em resposta às demandas da sociedade brasileira por uma escola de qualidade para todos. É um referencial que possibilita contestar projetos excludentes e particularistas direcionados a determinados grupos e segmentos sociais

A organização da educação profissional tendo como base formação fundamental e média unitária deve proporcionar a articulação em um único projeto pedagógico, a formação científica e tecnológica como também os recursos e estratégias de acessibilidade, possibilitando dessa forma a todos os alunos, inclusive aqueles com necessidades educacionais especiais, e entre eles alguns com deficiência, o acesso à preparação não só para atuar no mercado de trabalho, mas para uma participação efetiva na vida política e cultural do seu país.

As mudanças na situação de exclusão ou inclusão precária da pessoa com deficiência na educação profissional passam por mudanças nas políticas de educação profissional como um todo. As questões específicas referentes à educação das pessoas com deficiência devem ser consideradas no âmbito das gerais. Muitos dos entraves enfrentados por esse segmento social relativos ao acesso,

permanência e progressão nos programas de educação profissional são comuns à maioria da população, especialmente das classes subalternas. E exigem investimento nas políticas educacionais públicas, incluindo a formação para o trabalho.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Isa Regina Santos dos. **Programa TEC NEP: avaliação de uma proposta de educação profissional inclusiva**. São Carlos, São Paulo, 2006. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, (SP). 2006.

AMARAL, Lígia Assumpção. **Pensar a diferença: deficiência**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE, 1994.

_____. Sobre crocodilos e avestruzes: Falando sobre deficiência física preconceito e sua superação AQUINO, Julio Groppa (org.). **Diferenças e preconceitos: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998.

AMIRALIAN, Maria L.T. et al. Conceituando deficiência. **Rev. Saúde Pública [online]**. 2000, vol. 34, n.1, pp. 97-103. ISSN 0034-8910. doi: 10.1590/S0034-89102000000100017.

ANTIPOFF, Helena. Classes especiais 'D' e 'E' e modo de formá-las. In: _____. **Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff: educação do Excepcional**. Org. Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff – CDPHA. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1992a, p. 47- 48. V. III

ANTIPOFF, Helena. O Rosário e o seu nascimento In: _____. **Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff: educação rural**. Org. Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff – CDPHA. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1992b, p. 128. v. IV

ANTIPOFF, H. Das classes homogêneas. In: CAMPOS, R. H. F. (Org). **Helena Antipoff: textos escolhidos**. SP: Casa do Psicólogo, 2002.

BATISTA, Cristina A. M. **Inclusão: construção na diversidade**. Belo Horizonte/Minas Gerais : armazém de Idéias, 2004.

BISSERET, N. A ideologia das aptidões naturais. In: DURAND, J. C. G. (Org). **Educação e hegemonia de classe: as funções ideológicas da escola**. Rio de Janeiro :Zahar Editores., 1979. P.30 -70

BRASIL. **Lei 11 741/ 2008** - Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.

BRASIL/MEC/SEESP. **Educação profissional: indicações para a ação: a interface educação profissional / educação especial**. Brasília: MEC/SEESP, 2003.

BRASIL. Presidência da República. Câmara de Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, 1995.

BRASIL/MEC/SEESP. **Apoio à educação profissional**. Disponível em mec.gov.br/seesp/index.php?option=content&task=view&id=72&Itemid=201 . acesso em Nov. 2007.

BRASIL. **Decreto 3.298 de 29 de dezembro de 1999.** Regulamenta a lei 7853/89, dispõe sobre a política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência, consolida a norma de proteção. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 1999.

BRASIL. Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial da União. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes nacionais para educação especial na educação básica. Brasília: MEC; SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 10.098 de 20 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2000.

BRASIL. **Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20/12/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 jul. 2004.

BRASIL. **Decreto legislativo 186 de 09 de julho de 2008.** Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Diário oficial da União, Brasília, DF, 20/08/2008.

BRASIL/MEC/SEESP **Evolução da educação especial no Brasil.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/brasil.pdf>. Acesso em nov. 2007.

BRASIL/MEC/SEESP. **Censo escolar 2005. Números da educação especial no Brasil.** Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=content&task=view&id=62&Itemid=191> acesso em Janeiro de 2006

BRASIL/MEC/INEP. **Micro dados do censo escolar de 2005.** Brasília, 2006a. 1 CD-ROM.

BRASIL/MEC/INEP. **Educação profissional de nível médio no censo escolar.** Brasília, 2006b disponível em <http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp> Acesso em novembro de 2006.

BRASIL/MEC/SEESP. **Oficinas pedagógicas:** um espaço para o desenvolvimento de competências e habilidades na educação profissional In: _____ Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília, 2000

BRASIL MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva.** Brasília, 2008. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf> Acesso em agosto de 2008.

BRASIL/MEC/CENESP. **Educação especial:** dados estatísticos – 1974, Brasília, Apex, vol. I. 1975.

BRASIL. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico de 2000:** Brasil: deficiência. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/> Acesso em: 13 de maio de 2007.

BRASIL/MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial,** Brasília, em 1994.

BATISTA, Cristina A. M. **Inclusão: Construção na diversidade**. Belo Horizonte/MG: Armazém de Ideias, 2004.

BONFIM, Carla. M. P. A. **A situação das mulheres na educação profissional de nível médio: uma análise do censo escolar – 2001 a 2006**. Belo Horizonte/ Minas Gerais, 2009. Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

CARMO, A. Apolônio O. **Escola não seriada e inclusão escolar: a pedagogia da unidade na diversidade**. Uberlândia: EDUFU, 2006.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social: uma crônica da questão social**. Petrópolis: Vozes, 1999.

CAMPOS, Regina H. F. Da orientação sócio-cultural em psicologia a uma concepção democrática de educação. **Psicologia, ciência e profissão**. Distrito Federal, N.1, janeiro/1992. p. 4-13.

CARONE, Iray. Igualdade versus diferença: um tema do século. IN: AQUINO, Julio Groppa (org.). **Diferenças e preconceitos: Alternativas Teóricas e Práticas**. São Paulo: Summus, 1998.

CARVALHO, Rosita Edler. **Inclusão de pessoas com deficiência no Brasil, no século XXI**. IN: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EXCLUSÃO, INCLUSÃO E DIVERSIDADE, I, 2009, João Pessoa, PB. cdrom

CASSEMIRO, M. de Fátima P. **Representações de instituições especializadas sobre profissionalização dos portadores de deficiência mental**. Belo Horizonte, 1996. Dissertação. (Mestrado em psicologia) – Faculdade de filosofia e ciências humanas, Universidade Federal de Minas Gerais,.

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Plano Nacional de Educação: proposta da Sociedade Brasileira**. In: Congresso Nacional de Educação, II, 1997, Belo Horizonte.

CERIGNONI, F. Versão preliminar do documento base da Campanha da Fraternidade da CNBB. 2006, mimeografado.

COUTINHO, N. Carlos. A democracia na Batalha das Ideias e nas lutas políticas do Brasil de Hoje. In: FÁVERO, O; SEMERARO, G.(orgs) **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. 2ª ed. Petrópolis,RJ: Vozes, 2003.

COUTINHO, N. Carlos. **A democratização da cultura depende do controle social sobre a mídia**. Entrevista concedida a Denis Moraes. In: Ciberlegenda, Número 4, 2001. Disponível em <http://www.uff.br/mestcii/denis6.htm>

_____. **Democracia como valor universal**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1979.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação** (São Paulo), no. 14, maio/agosto, 2000.

_____. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo/Brasília, Editora da UNESP/FLACSO, 2000. (2a. edição revista, 2005).

_____. Os ministérios da Educação e do Trabalho na educação profissional, in: Silvia C. Yannoulas (org.) **Atuais tendências na educação profissional**, Brasília, Paralelo 15/FLACSO, 2001.

_____. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**, São Paulo/Brasília, Editora da UNESP/FLACSO, 2000. (2a. edição revista, 2005).

DAGNINO, Evelina. Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania. In: DAGNINO, Evelina (Org.). **Os anos 90: política e sociedade no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1994. p.103-115. Disponível em: <http://www.cefetsp.br/edu/eso/cidadania/movimentosnovacidadania.html>

DAKUZAKU, Regina Y. **De deficiente a trabalhador, reabilitação profissional na perspectiva da pessoa com deficiência** – um estudo de caso. São Carlos, 1999. Dissertação de mestrado apresentada no programa de pós-graduação em engenharia de produção da Universidade Federal de São Carlos

_____. **Pessoas com deficiência organizando-se em cooperativas: uma alternativa de trabalho**. São Carlos: UFSCAR, 2004. Tese de doutorado apresentada no programa de pós-graduação em engenharia de produção da Universidade Federal de São Carlos

DINIZ Débora; MEDEIROS, Marcelo; SQUINCA, Flávia. Reflexões sobre a versão em Português da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 23(10): 2507-2510, out, 2007.

DORE, Rosemary. Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil. **Cad. CEDES** vol.26 no. 70. Campinas Sept./Dec. 2006, p. 329-352

DORE, R; LIMA, P.; SILVA, I. «**Disability and social exclusion**: the Brazilian experience», trabalho apresentado no II International Research Network on Youth Education and Training London Conference 2007: Making Systems Work—How and for Whom?, Institute of Education – University of London, 7 de Junho de 2007.

DORE Soares, Rosemary. Escola nova versus escola unitária: contribuições para o debate. **Educação e Sociedade**. Campinas. nº. 54, abril de 1996. p.141-160.

DORE Soares, Rosemary. **Ensino técnico no Brasil**: 90 anos das escolas técnicas federais. Revista Universidade e Sociedade. Brasília: ANDES, n.18, p.108-115, 1999.

_____. A pesquisa educacional sobre o programa da Escola Nova. In: GONÇALVES, Luiz A. (org.) **O currículo e políticas públicas**. Autêntica: Belo horizonte, 2003. p. 63 -105.

_____. Gramsci, o Estado e a escola. Ijuí: Unijui, 2000

DORE, Rosemary. Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações? In: MENDONÇA, Sueli; SILVA, Vandei; MILLER, Stella (orgs). **Marx, Gramsci e Vigotski: Aproximações**. Araquarara, SP: Junqueira & Martins. Marília, São Paulo: Cultura acadêmica, 2009. p. 157-184

ESTATUTO DA SOCIEDADE PESTALOZZI. Arquivos inéditos do acervo do centro de documentação e pesquisa Helena Antipoff. UFMG.

FALEIRO, Vicente P. **O que é política social**. São Paulo: Ed. Brasiliense. Primeiros Passos, 2006.

FRATERNIDADE CRISTÃ DE DOENTES E DEFICIENTE - FCD. **Documento Base**. 2ª edição. São Paulo: Centro de capacitação da juventude. 1992.

FENAPAES/MTE. **Educação profissional e trabalho para pessoas com deficiências intelectual e múltipla**: plano orientador para gestores e profissionais. FENAPAES/MTE, Brasília, 2007.

FENAPAES. Estatuto Nacional da Federação Nacional das Apaes. Disponível em www.apaebrasil.org.br/arquivo.phtml?a=12395

FERREIRA, Julio Romero. Educação Especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: David A Rodrigues (Org.). **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus Editorial, 2006. P. 85-114.

FERRETTI, C. **As tensões decorrentes da implantação das políticas educacionais e tecnológicas no IFSP**. In: DALBEN, et. al (Org.) Textos selecionados do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino realizado na UFMG, no período de 20 a 23 de abril de 2010. Belo Horizonte: autêntica, 2010.

FRANÇA, Júlia Lessa. **Manual para normalização de publicações técnico – científicas**. 8 ed. rev. ampl.por Júlia Lessa França e Ana Cristina de Vasconcellos. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007.

FREIRE, Silene. **As armadilhas da exclusão social e os direitos humanos**. IN: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EXCLUSÃO, INCLUSÃO E DIVERSIDADE, I, 2009, João Pessoa, PB. cdrom

GARDOU, C.; DEVELAY, M. O que as situações de deficiência e a educação inclusiva “dizem” às ciências da educação. **Revista Lusófona de Educação**, v.6, p.31-45, 2005. Disponível em: redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/349/34900603.pdf

GARCIA, Rosalba M. C. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira**. Florianópolis, SC, 2004. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**. Edição de Carlos Nelson Coutinho com Marco Aurélio NOGUEIA e Luiz Sérgio HENRIQUES. Volume 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**. Edição de Carlos Nelson Coutinho com Marco Aurélio NOGUEIA e Luiz Sérgio HENRIQUES. Volume 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004a.

GÓES, Ricardo S. **O direito à educação: um estudo sobre políticas de educação especial no Brasil (1974/2008)**. São Paulo, 2009. Dissertação apresentada no programa de pós-graduação em educação, história, política e sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009

GOYO, Antonio C. et al. Justificativas para a formação profissional do Deficiente Mental. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo. N. 18 p. 53-67, 1989. p. 53-63.

HALL Stuart. A relevância de Gramsci para o estudo de raça e etnicidade. In: **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Organização Liv. Sovik; tradução Adelaide La Guardia Rezende...et al. 1ª edição atualizada. Belo Horizonte: ed. UFMG, 2009.

INTERNATIONAL LABOUR ORGANIZATION (ILO). **The right to decent work of persons with disabilities**. Printed by the International Labour Office, Geneva, Switzerland, 2003. disponível em <http://www.ilo.org/public/english/employment/skills/disability/index.htm> Acesso em 24 de março de 2009.

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

JANNUZZI, G. Algumas concepções de educação do deficiente. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, maio 2004a.

JORGE, Tiago A. **Políticas públicas de qualificação profissional no Brasil: Uma análise a partir do PLANFOR e do PNO**. Belo Horizonte, MG, 2009. Dissertação apresentada no programa de Pós-graduação em educação da Universidade Federal de Minas Gerais,

JUNIOR, L; Martins, M. C. (comp.) **História do movimento de pessoas com deficiência no Brasil**. Brasília, Secretaria de Direitos Humanos, 2010.

KASSAR, M. C. M. Matrículas de crianças com Necessidades Educacionais Especiais na rede de ensino regular: do que é e de quem se fala. In: GÓES, M. C. R. e LAPLANE, A L. F. (ORGS). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 49 a 68

_____, Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: algumas implicações. **Cad. CEDES [online]**. 1998, vol.19, n.46, pp. 16-28. ISSN 0101-3262. doi: 10.1590/S0101-32621998000300003.

LANDIM, L; VILHENA L. R. **O terceiro setor no Brasil**. IN: SEMINÁRIO DE CAPACITAÇÃO GERENCIAL, 1999. Guaraqueçaba/PR.

LENIN, V.I. O Estado e a revolução. São Paulo: Hucitec, 1978.

LENZEN, Marcus H. **The use and abuse of 'Civil Society' in Development. Transnational Associations** 54.3 (2002). 170-87. (Disponível em: <http://incomunicado.info/node/14>; Acesso em 16 novembro 2007

LIMA, P. A. **Educação inclusiva e igualdade social**. São Paulo: AVERCAMP. 2006.

LOSURDO, Domenico. Marx, a tradição liberal e a construção histórica do conceito universal de homem. Campinas: *Revista Educação e Sociedade*, número 57, dezembro, 1996, p. 686-708. Disponível em: <http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/revistaspge/revista5/5rev2.htm> Acesso em: 23 de março de 2008.

MANFREDI, Sílvia Maria. **A educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MANTOAN, M. Tereza (org) **O desafio das diferenças nas Escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. Integração X inclusão: escola de (qualidade) para todos. Campinas, SP, 1993. Disponível em <http://styx.nied.unicamp.br:8080/todosnos/acessibilidade/textos/revistas/IntegrInclusaoEscolaParaTodos.rtf/view>

MARTINS, J. de S. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MARX, K; ENGEL, F. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: global editora. 1984.

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da Economia Política**. 16ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998. Livro 1, volumes I e II 895p.

MELO, M. F. **Santa Casa da Misericórdia do Rio de Janeiro**: assistencialismo, solidariedade e poder. Rio de Janeiro, 1997. 162 p. Dissertação (Mestrado em História) – Departamento de História, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1997. (BCOC)- MODO de proceder-se à eleição e nomeação dos irmãos que têm de servir na Santa Casa da Misericórdia do Rio de Janeiro (13/5/1838). Rio de Janeiro: Tipografia Imperial e Constitucional de J.Villeneuve & Companhia, 1838.

MENDES, E. G; NUNES, L. R. P; FERREIRA, J. R; SILVEIRA, L.C. Estado da arte da pesquisa sobre profissionalização do portador de deficiência. **TEMAS EM PSICOLOGIA DA SBP** – 2004 Volume 12 número 2. ISSN 1413-389X. Disponível em <http://www.sbponline.org.br/revista2/vol12n2/sumario.htm> Acesso em: jan, 2008

MENDES, Eniceia G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. V. 11 n. 33 set/dez. 2006. p. 387 a 559. NERI,

MINAS GERAIS/SEE. **Atendimentos Educacionais Especializados**. Disponível em http://200.198.28.154/sistema44/banco_objetos/%7B9DB64EA0-BDCF-48CB-B12-F68C5F6B2506%7D_ATENDIMENTO%20EDUCACIONAL%20ESPECIALIZADO.pdf. Acesso em: 29 Abr.2009.

MINAS GERAIS/SEE. **ORIENTAÇÃO SD nº 01/2005** - orienta o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiências e condutas típicas. **PUBLICADA NO DIÁRIO OFICIAL DE MG EM 09 DE ABRIL DE 2005**. Disponível em http://200.198.28.154/sistema44/banco_objetos/%7B6B48795E-8C57-4951-9DE1-32EF5E8F1739%7D_ORIENTAÇÃO%20SD%2001_2005.pdf

MIRANDA, Therezinha G. **O plano Nacional de qualificação do trabalhador**: Uma experiência com pessoas portadoras de deficiência UFBA In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED.,23ª, 2000. Minas Gerais. . Disponível em <http://www.anped.org.br/> acesso em outubro de 2007

MORAES Carmen Sylvia Vidigal. **A normatização da pobreza**: crianças abandonadas e crianças infratoras Set/Out/Nov/Dez 2000 Nº 15

MORATO, Andréa. **A constituição da educação especial destinada aos excepcionais no sistema público de ensino do Estado de Minas Gerais na década de 1930**. Belo Horizonte, 2008. Dissertação de Mestrado do programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

MOURÃO, Luciana. **Avaliação de programas públicos de treinamento: um estudo sobre o impacto no trabalho e na geração de renda**. . Brasília, 2004 . Tese de doutorado apresentada no Programa de pós-graduação da universidade de Brasília.

NERI, Marcelo. et al. **Retratos da deficiência no Brasil**. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2003.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. Sociedade civil, entre o político-estatal e o universo gerencial. **Rev. bras. Ci. Soc.** , São Paulo, v. 18, n. 52, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092003000200010&lng=&nrm=iso>. Acesso em: 03 2008. doi: 10.1590/S0102-69092003000200010.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. Gramsci desembalsamado: Em torno dos abusos do conceito de sociedade civil. **Educação Em Foco**. Universidade Federal de Juiz de Fora, v. 5, nº 2, p. 115-130, 2000.

NORONHA, O. M. A Luta pela Ampliação de Oportunidades Educacionais. In: Maria Elizabete Xavier; Maria Luisa Ribeiro; Olinda Maria Noronha. (Org.). **História Educação brasileira: a escola no Brasil**. São Paulo - SP: FTD, 1994, v. p. 206-294.

OLIVEIRA, ANA A. S. **Representações sociais sobre educação especial e deficiência**: o ponto de vista de alunos deficientes e professores especializados. Marília, São Paulo, 2002. Tese de doutorado – programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: Ensino na Educação Brasileira, da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília. 2002.

OLIVEIRA, Maria S M. Lapidação, joalheria e artesanato mineral do CEFET/RN: uma perspectiva de profissionalização para portadores de deficiência. In MEC/SEESP **Integração** – Educação profissional da pessoa com deficiência. Ano 10. N. 22, Brasília, 2000

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Programa de Acción Mundial para Las Personas con Discapacidad**. Versión castellana del real Patronato de prevención e de Atención a persona con minusvalía de España. Uruguay, 1992.

PETITAT, A. **O surgimento dos sistemas escolares estatais: premissas e contradições**. In: _____ Produção da escola, produção da sociedade. Análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. P. 141 a 149

PIRES, N. **Educação Especial em Foco**. Rio de Janeiro: INEP, 1974.

PLATT, A. D. **O paradigma inclusivo das políticas educacionais e o paradigma excludente das políticas econômicas nos anos 90**: o constructo sócio-conceitual da normalidade/anormalidade (ou adequação social). Campinas/SP. 2004. 171f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física – Universidade Estadual de Campinas/Unicamp..

PUCMINAS/FEDERAÇÃO DAS APAES DO ESTADO DE MINAS GERAIS. **Relatório Final de Avaliação das APAES**. Belo Horizonte, 2006. Disponível em <http://www.apaeminas.org.br/acervo.asp> acesso em novembro, 2007.

RAMOS, Leonardo César Souza; GÓMEZ, José Maria. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO Instituto de Relações Internacionais. **A sociedade civil em tempos de globalização**: uma perspectiva neogramsciana. Rio de Janeiro, 2005. P. 75-98. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Instituto de Relações Internacionais,. Disponível em http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas0310315_cap.04.pdf . Acesso em 28 dez. 2008.

REQUEJO, Ferran. **Pluralismo cultural e cidadania democrática**. Lua Nova [online]. 1999, n.47 [citado 2010-10-10], pp. 91-119 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451999000200006&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0102-6445. doi: 10.1590/S0102-64451999000200006

REZENDE, Cintia Gontijo. **Alguns obstáculos à política de inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Brasília, 2006. Dissertação (mestrado) – Universidade Católica de Brasília

SENAC. DN. **Deficiência e competência**: programa de inclusão de pessoas portadoras de deficiência nas ações educacionais do SENAC. Rio de Janeiro: SENAC Nacional, 2002.

SENAC. DN. **Eliminando barreiras, construindo pontes:** programa deficiência e competência: primeiros resultados. Rio de Janeiro, 2004a.

SENAC. DN. **Pessoas com deficiência:** Educação e trabalho. Rio de Janeiro: SENAC/DEP/CEAD, 2006a.

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL. **Estudo sobre inovações tecnológicas e recursos didático-pedagógicos.** Departamento Nacional. - Brasília: SENAI/DN, 2007.

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL. **Orientações técnico-pedagógicas para a educação profissional e tecnológica de pessoas com deficiência.** /Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. Departamento Nacional. Brasília, 2009.

SILVA, Izaura M.A. **O trabalhador com (d)eficiência física na área de Assentamento rural,** João Pessoa/PB, 2001. Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de pós-graduação da Universidade Federal da Paraíba.

SILVA, Otto Marques. **A Epopéia Ignorada:** A Pessoa Deficiente na História do Mundo de Ontem e de Hoje. São Paulo: Cedas, 1986. 450p.

SILVA, A. G. **A educação profissional de pessoas com deficiência mental: a história da educação especial/trabalho na APAE/SP.** Campinas/SP, 2000. Tese de doutorado apresentada ao programa de pós-graduação em educação da Universidade Estadual de Campinas.

SKLIAR, Carlos (Org). **Educação e exclusão:** abordagens sócio-antropológicas em educação especial. 3ª ed. Porto Alegre: ed. Mediação. 2001

SOUZA, Messias T. A FCD de Recife vai até o governo fazer suas reivindicações. **Cartas Abertas.** Ano VI, N. 25/26. Pernambuco. 1979

SPOSATTI, A. Exclusão social abaixo da linha do Equador, in Veras, M.P.B. (ed.e org.) **Por uma sociologia da exclusão social - O debate com Serge Paugam.** Educ.SP, 1999, p. 126-138

TEODÓSIO, A. S; BATISTA, C. A, M; GIVISIÉZ, L. J. V. **Gestão inclusiva:** primeiro, segundo e terceiro setor. Belo Horizonte: armazém de ideias, 2003.

VOGEL, Vera L. O. Pessoa portadora de necessidades especiais no PLANFOR. In: VOGEL, Arno (org) **Trabalhando com a diversidade no PLANFOR:** raça/cor, gênero e pessoas portadoras de necessidades especiais. Convênio: ABC/MTE/SEFOR - FLACSO/Brasil (1998-1999).

WORLD BANK, **Disability and inclusive development:** Latin America and the Caribbean', 2004

APÊNDICE A– Roteiro de entrevista

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROJETO DE PESQUISA: POLITICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Roteiro de entrevista direcionada à gestores de programas de inclusão da pessoa com deficiência na educação profissional.

1. Nome e formação da equipe responsável pelo programa?

2. A equipe exerce outras funções?

3. Histórico da constituição do programa de inclusão (Descreva sucintamente o histórico do processo de implantação do programa)

4. Ano da implantação do programa _____

5. O programa possui parcerias com outras instituições para atender pessoas com necessidades educacionais especiais;

6. No caso de existir descreva a função de cada instituição parceira?

7. Quais as principais fontes de financeiros que o programa dispõem para atingir seus objetivos e garantir sua sustentabilidade e continuidade?

8. Há registro de informações sobre evasão, certificação e encaminhamento para o trabalho de aluno com deficiência

9. Principais ações desenvolvidas

10. Dentre os suportes pedagógicos relativos à inclusão de pessoas com deficiência, de quais dispõe atualmente?

Suportes pedagógicos		(1) Sim	(2) Não	(97) NR	(99) NA
10.1	Intérprete de Libras				
10.2	Itinerância (professor especializado que atua em várias instituições no acompanhamento periódico de alunos matriculados na escola).				
10.3	Monitor para auxiliar nas atividades de alimentação, higiene, locomoção, entre outras.				
10.4	Professores especializados e ou equipe multiprofissional de apoio.				
10.5	Recursos ópticos e não ópticos (lupa, material ampliado e/ou com contraste).				
10.6	Material didático em Braille, digital, gravado, soroban.				
10.7	Salas de recursos multifuncionais (ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado).				
10.8	Tecnologia assistiva (mobiliários e/ou equipamentos adaptados às necessidades de pessoas com deficiência)				

11. A Lei nº. 8.213/91 reserva cotas para pessoas com deficiências nas empresas. Que ações a escola desenvolve para ampliar as possibilidades de inclusão de pessoas com deficiência no trabalho?

Itens	Ações	(1) Sempre	(2) Às vezes	(3) Nunca	(97) NR	(98) NS
11.1	Organização de "cadastro de emprego" para pessoas com deficiência.					
11.2	Formação continuada dos profissionais da escola para atuar com pessoas com deficiência.					
11.3	Atendimento das demandas profissionais de empresas para o preenchimento de cotas.					
11.4	Preparação dos alunos para atuar com pessoas com deficiência no mundo do trabalho.					

97 () Não respondeu 98 () Não sabe

12 - Indique os recursos e/ou estratégias que as escolas dispõe para garantir a participação, em igualdade de oportunidade, dos candidatos com deficiência no processo seletivo: (Pode marcar quantas opções forem necessárias)

1 - Os editais de seleção expressam, com clareza, os recursos que poderão ser utilizados pelo candidato com deficiência no momento da prova, bem como os critérios de correção a serem adotados pela comissão responsável.

2 - Na ficha de inscrição há espaço para que o aluno possa identificar sua deficiência e assinalar os recursos e estratégias que necessita para participar com igualdade de oportunidade do processo de seleção.

3 - A banca de avaliação contém pelos menos um especialista na área de deficiência do candidato.

4 - Há flexibilidade nos critérios de correção da redação e das provas discursivas dos candidatos com deficiência auditiva, dando relevância ao aspecto semântico da mensagem sobre o aspecto formal e/ou adoção de outros mecanismos de avaliação da sua linguagem em substituição a prova de redação.

5 - Ampliação do tempo determinado para a execução das provas de acordo com o grau de comprometimento do candidato.

6 - Outra(s).

Qual(is): _____

7.7 - A escola não dispõe de nenhum desses recursos e/ou estratégias.

88 - NR

13 - Por favor, assinalem na relação abaixo, os dispositivos que as escolas coordenada pelo programa oferece para garantir a acessibilidade da pessoa com deficiência e ou mobilidade reduzida

1 Vagas reservadas no estacionamento de veículos, próximas dos acessos principais da escola, devidamente sinalizadas, para veículos que transportem pessoas com deficiência e ou com dificuldade de locomoção;

Sim Não

2 Acesso ao interior da edificação livre de barreiras arquitetônicas e de obstáculos que impeçam ou dificultem a acessibilidade;

Sim Não

3 Banheiro acessível, com equipamentos e acessórios distribuindo de maneira que possam ser utilizados por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida;

Sim Não

4 Elevadores amplos, ou rampas com corrimão que permitam o acesso da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida a todos os ambientes da escola;

Sim Não

Obras de orientação pedagógica, técnica e de literatura, acessíveis em Língua Brasileira de Sinais libras, Braille, áudio, com caracteres ampliados e em TXT disponível na biblioteca

Sim Não

5 Intérpretes de língua de sinais disponíveis quando necessário;

Sim Não

6 Telefone de atendimento adaptado para comunicação com e por pessoas com deficiência auditiva;

Sim Não

7 Equipamentos e mobiliários com altura acessível ao aluno em cadeira de rodas, tais como lavabo, balcão de recepção, bebedouro, telefone público, etc;

Sim Não

8 Sinalização visual e tátil para orientação de pessoas com deficiência auditiva e visual (piso tátil direcional e de alerta, botões sinalizado em Braille e, informação de voz nos elevadores, etc.);

Sim

Não

9 Os portais ou sítios eletrônicos da instituição acessíveis às pessoas com deficiência; (ex: descrição textual de imagens, legenda ou transcrições de áudios, linguagem simples e claras);⁵⁷

Sim

Não

14 – Quais os principais indicadores de resultados do programa

⁵⁷ Ver <http://www.serpro.gov.br/acessibilidade/acesso.php>

APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
Conhecimento e Inclusão Social
Faculdade de Educação da UFMG**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Participante:

A pesquisa intitulada «Políticas de educação profissional para pessoa com deficiência» tem o objetivo de identificar e analisar as políticas e programas de educação profissional que inclui aluno com deficiência em Minas Gerais, e de forma mais aprofundada, nos programas implementados na região metropolitana de Belo Horizonte.

COMO FAREMOS ISSO?

1. Entrevistas com gestores, técnicos responsáveis pelos programas de inclusão da pessoa com deficiência na educação profissional
2. Entrevistas com alunos, professores e diretores.

A SUA PARTICIPAÇÃO CONSISTIRÁ

Em fornecer informações, por meio de entrevista sobre as questões estudadas. A sua participação neste estudo é fundamental, mas voluntária e você poderá desistir de participar da pesquisa em qualquer momento; Todas as informações de identificação pessoal coletadas serão mantidas de forma confidencial. O seu nome não será vinculado aos resultados desse estudo quando os mesmos forem publicados, os dados serão avaliados e divulgados de forma coletiva. Sinta-se à vontade para esclarecer quaisquer dúvidas antes de decidir sobre a sua participação no estudo.

PARA DEMAIS INFORMAÇÕES você poderá entrar em contato com Izaura Andrade pelo telefone 33476239, e-mail: izamarasi@ufmg.br ou com Rosemary Heijmans pelo telefone 34417153 – e-mail: rosedore@fae.ufmg.br

É importante ressaltar que o Comitê de Ética da UFMG foi consultado e aprovou o projeto, também pode auxiliar a esclarecer alguma dúvida que você tiver, pelo telefone 34094592 ou pessoalmente no seguinte endereço: Av. Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II – 2º andar – sala 2005 – Campus Pampulha – Belo Horizonte, MG.

E-mail: coep@prpq.ufmg.br

Eu, _____ declaro ter lido o conteúdo do presente Termo de Consentimento e concordo em participar desse estudo de forma livre e esclarecida. Também declaro ter recebido cópia deste termo.

_____ Data __/__/__

Assinatura do participante

_____ Data __/__/__

Izaura Maria de Andrade da Silva



Secretaria de Estado de Educação
Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica

FORMULÁRIO VI

Prezado (a) Diretor (a),

Antes de preencher a Solicitação de Atendimento Educacional Especializado:

1. Consulte a Orientação SD nº. 01/2005 e a resolução de designação de pessoal vigente.
2. Para esclarecimentos, entre em contato com a Equipe de Apoio a Inclusão . SAI da SRE a qual pertence sua escola.
3. Só serão analisados os formulários digitados ou preenchidos a caneta com letra legível.
4. A avaliação educacional será preenchida pela escola de origem (onde o aluno está matriculado).
5. Todas as vias do formulário deverão conter o carimbo e assinatura da escola.

SOLICITAÇÃO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL E ESPECIALIZADO
OBS: É necessário preencher 1 (um) formulário para cada serviço.

1 - INFORMAÇÃO GERAL

SRE: _____ **Município:** _____ **Código da escola:** _____

Escola:

Rede: () Estadual () Municipal () Privada

Projeto Incluir: () Sim () Não

Níveis da educação básica:

- () Educação Infantil
() Ensino Fundamental
() Ensino Médio

Modalidades:

- () Educação de Jovens e Adultos
() Educação Indígena
() Educação Profissional

2- SOLICITAÇÃO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

2.1- Situação do Atendimento Educacional Especializado

() Primeira solicitação para a Autorização

() Renovação

Tempo de existência do atendimento educacional na escola

- () menos de 1 ano
() 1 ano
() 2 anos ou mais

Ano da última autorização: _____

2.2- Tipo de Atendimento Educacional Especializado

5.2.1 Forma substitutiva : () Classe Especial

5.2.2 Forma de apoio:

- | | |
|--------------------------|-----------------------------|
| () Itinerância | () Guia Intérprete |
| () Intérprete de Libras | () Professor de Apoio |
| () Instrutor de Libras | () Orientação e Mobilidade |

5.2.3 Forma de complementação:

- () Sala de recursos
() Oficina pedagógica de formação e capacitação profissional.
Qual oficina? _____

3 - PROFISSIONAL RESPONSÁVEL PELO ATENDIMENTO

- Nome:

- Situação funcional: () Efetivo () Designado

- Cargo:

- () Professor
() Autorizado a lecionar (somente para os seguintes atendimentos: oficina; intérprete de Libras, instrutor de Libras e guia intérprete)

- Formação:

- Especialização: *(indique o(s) curso(s), instituição(es), ano, carga horária)*

- Curso(s) de atualização na área:

- Experiência profissional na área: *(relatar)*

4- PLANO DE ATENDIMENTO																	
Ano:																	
Serviço:											Turno de Funcionamento:						
Dias da Semana (Especificar horário de atendimento)																	
							Segunda		Terça		Quarta		Quinta		Sexta		
Nº	Nome da escola de origem	Código da escola	Nome do aluno	Tipo de deficiência	Idade	Série/ciclo	De	Até	De	Até	De	Até	De	Até	De	Até	
01																	
02																	
03																	
04																	
05																	
06																	
07																	
08																	
09																	
10																	
11																	
12																	
13																	
14																	
15																	
16																	
17																	
18																	
19																	
20																	
Carga horária do professor:																	

Observações:

Assinatura e carimbo da escola solicitante:

1. É imprescindível o preenchimento do código da escola onde o aluno está matriculado.

2. Caso o aluno não tenha diagnóstico clínico, o campo Í tipo de deficiência não será preenchido.

5- AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DO ALUNO

Esta avaliação é preenchida pelo professor regente com apoio da equipe pedagógica da escola de origem do aluno ao requisitar o atendimento especializado tendo como base o **Í Plano de Desenvolvimento Individual do Aluno**.

5.1- IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO:

Nome da Escola onde o aluno está matriculado:

Código da Escola:

Turno em que o aluno estuda:

Endereço:

Telefone:

Nome do aluno:

Data de nascimento:

Série/Ciclo:

5.2- HISTÓRIA DE VIDA DO ALUNO:

5.2.1- Com que idade o aluno começou a freqüentar a escolarização?

5.2.2- Descreva, até o momento, onde e como foi o percurso escolar desse aluno.

5.2.3- Se houve alguma mudança de escola, citar o motivo.

5.2.4- Há quanto tempo está na atual escola?

() Menos de 1 ano

() 1 ano

() 2 anos ou mais Quanto?

5.2.5- Há quanto tempo está neste ciclo/série?

() Menos de 1 ano

() 1 ano

() 2 anos ou mais Quanto?

5.2.6- Há quanto tempo freqüenta o atendimento educacional especializado?

() Nunca freqüentou

() Menos de 1 ano

() 1 ano

() 2 anos ou mais Quanto?

5.2.7- Há algum diagnóstico clínico? () Não () Sim.

Qual o diagnóstico?

5.2.8- Qual o profissional que atesta o diagnóstico? Deverão ser listados os profissionais

5.2.9- O aluno faz uso de algum medicamento? () Não () Sim.

Qual?

5.2.10 - Como a escola obteve estas informações? () Família () Médico () Psicólogo () Outros

5.2.11- Atualmente, o aluno tem algum acompanhamento clínico?

() Não

() Sim.

Qual(is)

Há quanto tempo?

() Menos de 1 ano

() 1 ano

() 2 anos ou mais

() Nunca teve acompanhamento clínico

5.3- AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA DO ALUNO

Com base no PDI do aluno, preencher os campos abaixo com informações sobre o desenvolvimento do aluno no que se refere a suas habilidades e capacidades, além do aprendizado e utilização dos conteúdos curriculares da base comum.

Habilidades Observadas	Conhecimentos e capacidades do aluno	Dificuldades que o aluno apresenta	Intervenção pedagógica desenvolvida com o aluno em sala de aula
Cognitivas e metacognitivas			
Motoras e psicomotoras			
Interpessoais/ Afetivos			
Comunicacionais			

Habilidades Acadêmicas Observadas	Conhecimentos e capacidades do aluno	Dificuldades que o aluno apresenta	Intervenção pedagógica desenvolvida com o aluno em sala de aula
Língua Portuguesa			
Matemática História			
Geografia			
Ciências			

5.4 . Outras observações importantes:

5.5- Profissional(ais) responsável(eis) pelo preenchimento dos dados:

5.5 - Assinatura e carimbo da escola onde o aluno está matriculado

6- PROPOSTA PEDAGÓGICA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

A **acessibilidade** representa as condições e recursos que garantem o direito de acesso, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte, ao lazer e ao trabalho.

Tendo como pressuposto que a proposta do atendimento educacional especializado será organizada para prover condições de acessibilidade aos alunos com deficiências e condutas típicas que necessitem de acesso ao meio social, à informação, à comunicação, ao conhecimento, à mobilidade, à locomoção e aos meios digitais, solicitamos a essa escola que nos indique, nos itens abaixo, como a acessibilidade será oferecida no atendimento educacional proposto:

- Ação integrada com o professor da classe comum, visando favorecer o acesso do aluno ao currículo e a sua interação ao grupo;
- Adequação de material didático-pedagógico;
- Apoio ao processo de aprendizagem através de orientações ao professor;
- Atividades ou estratégias que desenvolvem os processos mentais (atenção, percepção, memória, raciocínio, linguagem, imaginação, criatividade, etc);
- Atividades ou estratégias que favorecem a autonomia dos alunos para decidir, opinar, escolher e tomar iniciativas a partir de suas necessidades e motivações;
- Desenvolvimento de competências e habilidades essenciais para o mercado de trabalho e para a construção da cidadania;
- Desenvolvimento de competências e habilidades específicas acerca das atividades desenvolvidas pelas diversas ocupações;
- Estratégias e recursos tecnológicos que promovem o acesso ao conteúdo pedagógico;
- Estratégias e recursos que promovem o acesso ao conhecimento, à comunicação e à locomoção:

- Código Matemático Unificado;
- Comunicação Alternativa/Aumentativa;
- Libras;
- Língua Portuguesa como 2ª língua;
- Sistema Braille;
- Orientação e Mobilidade;

Outros:

7. A partir dos itens assinalados acima, descreva sucintamente a proposta a ser desenvolvida no atendimento educacional solicitado: