

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO – MINTER UEM / FAFIJA**

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E EDUCAÇÃO ESPECIAL:
POLÍTICAS PARA A FORMAÇÃO
PROFISSIONAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA MENTAL
NO BRASIL NA DÉCADA DE 1990**

ODAIR ANTONIO FERNANDES

**MARINGÁ
2009**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO – MINTER UEM / FAFIJA

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E EDUCAÇÃO ESPECIAL:
POLÍTICAS PARA A FORMAÇÃO
PROFISSIONAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA MENTAL
NO BRASIL NA DÉCADA DE 1990**

Trabalho apresentado por ODAIR ANTONIO FERNANDES, ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:
Profa. Dra. Irizelda Martins de Souza e Silva.

MARINGÁ
2009

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

F363e Fernandes, Odair Antonio
Educação profissional e educação especial: políticas
para a formação profissional de pessoas com deficiência
mental no Brasil na década de 1990 / Odair Antonio
Fernandes. -- Maringá : [s.n.], 2009.
173 f.

Orientadora: Profa. Dra. Irizelda Martins de Souza e
Silva

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de
Maringá, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.

1. Educação especial - Brasil - 1990. 2. Educação
profissional. 3. Deficiência mental. 4. Políticas
públicas. I. Universidade Estadual de Maringá. Programa
de Pós-Graduação em Educação. II. Título

CDD 21.ed.: 371.9

ODAIR ANTONIO FERNANDES

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E EDUCAÇÃO ESPECIAL:
POLÍTICAS PARA A FORMAÇÃO
PROFISSIONAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA MENTAL
NO BRASIL NA DÉCADA DE 1990**

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Irizelda Martins de Souza e Silva. (Orientadora) – UEM

Profª Drª Silvia Márcia Ferreira Meletti – UEL

Profª Drª Maria Aparecida Cecílio – UEM

Maringá, _____ de agosto de 2009.

DEDICATÓRIA

No meio das trevas, sorrio à vida, como se conhecesse a fórmula mágica que transforma o mal e a tristeza em claridade e em felicidade. Então, procuro uma razão para esta alegria, não a acho e não posso deixar de rir de mim mesma. Creio que a própria vida é o único segredo (Rosa de Luxemburgo: In Cartas da Prisão).

À Neuza Aparecida Soares de Mello, pela dedicação, compreensão e cumplicidade que tivemos no decorrer do curso. Nossas ideias e debates em torno de causas sociais encontram-se neste trabalho. *In memoriam*

À minha estimada amiga, Nelci Lopes da Silva, cujas contribuições e orientações foram fundamentais para a elaboração deste trabalho.

Aos meus amados filhos, Filipe e Gustavo, que foram capazes de compreender minha ausência durante o Curso.

AGRADECIMENTO

À Profª Drª Irizelda Martins de Souza e Silva, que se prontificou a me orientar neste trabalho num momento difícil, posto que o estudo já estava em andamento.

À banca examinadora, composta pela Profª Drª Silvia Márcia Ferreira Meletti e a Profª Drª Maria Aparecida Cecílio, pelas observações fundamentais durante a qualificação, permitindo que eu desse um rumo mais consistente ao trabalho.

À minha estimada amiga de curso, Carmen Torresan, que acompanhou minhas dificuldades e sempre me incentivou.

Aos companheiros da Secretaria do Curso, Hugo e Márcia, pessoas extremamente gentis e que sempre atenderam as minhas solicitações, com profissionalismo.

À Profª Drª Terezinha Oliveira, coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação, que soube compreender as minhas necessidades pessoais e conciliá-las com as exigências do Curso.

Ao Colegiado do Curso que dedicou atenção especial às minhas solicitações decorrentes de problemas de saúde que enfrentei.

Aos companheiros de curso, pelos quais tenho grande afeto e carinho, pelos momentos em que estivemos juntos, compartilhando discussões que nos conduziram ao crescimento.

Aos professores que ministraram as aulas no decorrer do Curso.

Ao amigo Jorge Curi Madi Neto, pelo apoio e estímulo para o desenvolvimento deste trabalho.

À Dra. Angelina Carmela Romão Mattar Matiskei, chefe do Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, pelo apoio dispensado para a conclusão do trabalho.

Ao casal Evaristo e Maria Aparecida, pelo apoio afetivo durante essa caminhada.

Em especial, à minha mãe, Regina, e à minha irmã, Melissa, que me dedicaram atenção e carinho nos momentos difíceis.

Um último agradecimento a todos os que, de uma forma ou outra, colaboraram para a realização deste trabalho.

FERNANDES, Odair Antonio. **Educação Profissional e Educação Especial: Políticas para a Formação Profissional de Pessoas com Deficiência Mental no Brasil na Década de 1990**. 2009. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Profa. Dra. Irizelda Martins de Souza e Silva.

RESUMO

Este estudo aborda o ensino profissionalizante para pessoas com deficiência mental, no contexto de reestruturação do sistema produtivo em que políticas internacionais, fundamentadas no ideário neoliberal, orientaram as políticas nacionais para a educação, efetivadas na década de 1990 sob a égide da inclusão. Enfatiza as políticas educacionais brasileiras e os vínculos estabelecidos entre a educação e a esfera econômica. Revela a influência das agências internacionais – Banco Mundial, UNESCO, UNICEF, OIT e outras – para efetivação das políticas nacionais, sob o enfoque neoliberal. Estabelece relações entre as Declarações de Jomtien e de Salamanca com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96 e as políticas nacionais para a formação profissional de deficientes mentais. Constata que o Estado brasileiro, sob a influência das agências internacionais, porém não sem seu consentimento, desenvolve políticas voltadas à educação profissional e, em particular, para as pessoas com deficiência mental articuladas aos preceitos da ideologia neoliberal. A análise das políticas nacionais e internacionais revelou que, apesar de o Estado brasileiro ter o papel de mediar os conflitos entre as classes sociais, o que se constata é que a hegemonia de uma classe transparece e reflete nas políticas educacionais. Esclarece o discurso inclusivo e sua relação com os interesses do capitalismo, bem como o vínculo falacioso que se estabelece entre o ensino profissionalizante, o crescimento econômico e a diminuição da pobreza. As oficinas protegidas se apresentam como instrumento para amenizar possíveis conflitos sociais. O discurso neoliberal apresenta a educação profissional, praticada no interior dessas, como resposta ao desemprego das pessoas com deficiência mental. Este estudo desvenda os princípios e a lógica do capitalismo e do discurso neoliberal ao apresentar a educação como causa e não efeito do desemprego.

Palavras-chave: ensino profissionalizante para pessoas com deficiência mental; políticas inclusivas; neoliberalismo; reestruturação produtiva; oficinas protegidas.

FERNANDES, Odair Antonio. **Professionalizing and Special Education: Policies for Professionalizing Formation of People with Mental Deficiency in Brazil in the 90's**. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Irizelda Martins de Souza e Silva, 2009.

ABSTRACT

This study discusses the professionalizing education, for people with a mental deficiency, in the context of the re-structuration of the productive system in which international policies, based on the neoliberal ideas, guide the national policies for education, effected in the 90's under the defense of inclusion. It emphasizes the Brazilian educational policies and the ideological entailment established between the educational and the economical ranges. It reveals the influences of international agencies – The World Bank, UNESCO, UNICEF, ILO (International Labour Organization) – for making effective the national policies, based on the neoliberal approach. It establishes relations between Jomtien and Salamanca Declarations and the Law of Basic Tenets and Guidelines of National Education, Law 9.394/96, and the national policies for the professional formation for people with a mental deficiency. It confirms the Brazilian State, under the international agencies' influence, but with their consent, it develops policies applied to the professional education and, specially, for the people with a mental deficiency, articulated to the neoliberal ideology precepts. The national and international policies' analyse revealed that, besides the Brazilian State plays the part of mediating the conflicts between the social classes, it is possible to verify that the hegemony of a class reveals itself and reflects on the educational policies. It elucidates the inclusive discourse and its relation with the interests of the capitalism and the fallacious tie that is established between the professional instruction, the economic increase and the decrease of the poverty. The protected workshops appears as instrument to render pleasant possible social conflicts. The neoliberal discourse presents the professional education, practiced in their interior, as a response to the people with a mental deficiency's unemployment. This study reveals the beginnings and the logic of the capitalism and of the neoliberal discourse when presents the education as a the cause and not the effect of the unemployment.

Key words: professionalizing education for people with a mental deficiency; inclusive policies; neoliberalism; productive re-structuration; protected workshops.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APAE	–	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CENESP	–	Centro Nacional de Educação Especial
CEPAL	–	Comissão Econômica para América Latina e o Caribe
COHA	–	Centro Ocupacional Helena Antipoff
CTI	–	Centro de Treinamento do Itaim
FAT	–	Fundo de Amparo ao Trabalhador
FENAPAE	–	Federação Nacional das Apaes
FMI	–	Fundo Monetário Internacional
FNDE	–	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBC	–	Instituto Benjamin Constant
INEP	–	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
INES	–	Instituto Nacional de Educação de Surdos
MARE	–	Ministério da Administração e Reforma do Estado
MEC	–	Ministério da Educação
NAAPs	–	Núcleos de Aprendizagem e Atividades Profissionais
OCDE	–	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
OIT	–	Organização Internacional do Trabalho
ONG	–	Organização Não-Governamental
ONU	–	Organização das Nações Unidas
PCN	–	Parâmetros Curriculares Nacionais
PECT	–	Processo de Educação Profissional e Colocação no Trabalho.
PIA	–	População em Idade Ativa
PNUD	–	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PLANFOR	–	Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PPTR	–	Política Pública de Trabalho e Renda
PREMEN	–	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino
ProEsQs	–	Projetos Especiais de Qualificação

SEFOR	–	Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional
SENAC	–	Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio
SENAT	–	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SENAI	–	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENEB	–	Secretaria de Educação Básica
SESI	–	Serviço Social da Indústria
SESPE	–	Secretaria de Educação Especial
SEESP	–	Secretaria de Educação Especial
UNESCO	–	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	–	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USAID	–	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Estabelecimentos de ensino para deficientes mentais e outros42

Tabela 2: Número de alunos excepcionais atendidos pela natureza da
excepcionalidade – Brasil – 1974.....47

Tabela 3: Execução financeira durante os anos de 1975 a 1979.....48

Tabela 4: Modalidades de Educação Especial.....89

Tabela 5: Taxa de desemprego e taxa de criação de emprego98

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	CONFIGURAÇÃO HISTÓRICA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA MENTAL.....	23
2.1	PANORAMA HISTÓRICO DA CONSTITUIÇÃO DO DIREITO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA MENTAL À FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL.....	25
2.2	O ESTADO E A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	31
2.3	REPRESENTAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAIS E A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DE CUNHO PRIVADO....	39
2.4	POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A DÉCADA DE 1990 E SUAS REPERCUSSÕES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA A PESSOA COM DEFICIÊNCIA	52
3	CONFIGURAÇÃO DAS POLÍTICAS INTERNACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA MENTAL.....	68
3.1	REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA, POLÍTICAS INTERNACIONAIS E O PAPEL DA EDUCAÇÃO.....	70
3.2	POLÍTICAS INTERNACIONAIS DESTINADAS À PROFISSIONALIZAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	79
3.2.1	A Declaração Universal dos Direitos Humanos.....	80
3.2.2	Recomendação n.99 da Reabilitação Profissional de Pessoas Portadoras de Deficiências.....	82
3.2.3	Convenção 111 da Organização Internacional do Trabalho – Discriminação em Matéria de Emprego e Profissão.....	89
3.2.4	Declaração de Direitos do Deficiente Mental.....	90
3.2.5	Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes.....	91
3.2.6	Declaração de Sundeberg.....	94
3.2.7	Convenção n.159 da Organização Internacional do Trabalho.....	95
3.2.8	Recomendação n.168 relativa à reabilitação profissional e ao emprego (pessoas portadoras de deficiência).....	97

3.3	DÉCADA DE 1990: UM NOVO CONTEXTO HISTÓRICO PARA O ENSINO PROFISSIONALIZANTE DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA MENTAL.....	99
3.3.1	Declaração de Jomtien (1990)	100
3.3.2	Declaração de Santiago (1993)	103
3.3.3	Declaração de Salamanca (1994)	106
4	POLÍTICAS INTERNACIONAIS INCLUSIVAS E AS RELAÇÕES COM AS POLÍTICAS BRASILEIRAS VOLTADAS PARA O ENSINO PROFISSIONALIZANTE DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA MENTAL NA DÉCADA DE 1990	110
4.1	REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA: NECESSIDADE PARA MANUTENÇÃO DO CAPITALISMO.....	111
4.2	AS RELAÇÕES ESTABELECIDAS ENTRE O BANCO MUNDIAL E A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO CENÁRIO DE REFORMAS	114
4.3	CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS: PESSOAS COM DEFICIÊNCIA MENTAL E UMA NOVA PEDAGOGIA PARA A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA.....	117
4.4	DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: AS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS FRENTE À REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA.....	132
4.5	A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO – LEI FEDERAL 9.394/96 E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA MENTAL NO CONTEXTO DA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA.....	140
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	156
	REFERÊNCIAS	159

1 INTRODUÇÃO

O interesse por este estudo surgiu a partir da minha prática profissional, que, desde 1996, está vinculada à educação especial. Nesse mesmo ano, fui convidado a participar do processo de implantação e implementação do Programa de Apoio às Pessoas com Deficiência na Agência do Trabalhador do Município de São José dos Pinhais – PR. Minha cedência, da área educacional, foi viabilizada por meio de uma parceria estabelecida entre a Secretaria de Estado da Educação e a Secretaria do Trabalho e Emprego do Estado do Paraná.

O Programa apresentava como proposta inicial a qualificação de pessoas com deficiência¹, bem como a intermediação entre estas pessoas e empresários. Visava à inserção no mercado de trabalho, além de outras ações pertinentes às relações de trabalho². Após a implantação do Programa, coordenei-o até o ano de 2003.

Concomitantemente à implantação do Programa, instalaram-se no Município de São José dos Pinhais montadoras do setor automotivo, além de empresas fornecedoras de componentes para as mesmas. Passei então a realizar contatos frequentes com essas montadoras e empresas fornecedoras, buscando a inserção de pessoas com deficiência nos postos de trabalho disponibilizados pelas mesmas. Nos contatos realizados, procurava esclarecer dúvidas a respeito das pessoas com deficiência, na tentativa de desmistificar diversas situações postas e determinadas erroneamente pelo desconhecimento da sociedade. Tratava de apresentar o sujeito como um todo e não de forma fragmentada, como até então eram vistos.

A partir desse momento de contato com as empresas, pude evidenciar as inúmeras lacunas e descontinuidades existentes entre a preparação profissional que era realizada por escolas especiais e as necessidades de qualificação exigidas pelo mercado de trabalho.

¹ Os cursos para qualificação eram realizados com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador.

² Ressalte-se que o Programa continua suas atividades até os dias atuais.

Essa constatação me conduziu à necessidade de realizar uma especialização em economia do trabalho, tanto em busca de aprimoramento, como de compreensão sobre sistemas econômicos; modo de produção e realidade brasileira; relações produtivas, exclusão social e educação especial. Minha atenção voltou-se, particularmente, para a década de 1990. Ao longo desse curso, desenvolvi uma pesquisa monográfica, cujo objetivo principal era fazer levantamento e análise do número de pessoas com deficiência, no Estado do Paraná, que se apresentavam como população economicamente ativa³, e as empresas, que se enquadravam no sistema de cotas⁴. Minha hipótese era que, mesmo se todas as empresas, compreendidas pelo sistema de cotas, do Estado do Paraná, cumprissem as cotas estabelecidas, o número seria insuficiente para empregar as pessoas com deficiência que compunham a população economicamente ativa da época (ano de 2000), o que realmente foi constatado.

No ano de 2003, retornei para a área de educação. Inicialmente fui locado para o Núcleo Regional de Educação de Curitiba e posteriormente para a Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Em ambos atuei no setor de educação especial, trabalhando diretamente com escolas especializadas.

Tendo conhecimento que a maioria das escolas especiais implementa projetos de educação profissional cujas diretrizes são traçadas pelo poder público suscitou em mim o interesse pela investigação concernente aos fundamentos e princípios que sustentam as propostas oficiais. Embora as diretrizes atuais apregoem a necessidade de que o sistema educacional opere a conexão entre educação, trabalho e inclusão social, essa tendência não se comprova nas práticas desenvolvidas no contexto da educação especial.

Minhas qualificações profissionais, somadas à constatação das inúmeras dificuldades enfrentadas por professores e pessoas com deficiência, no processo de formação, diante das relações produtivas da sociedade capitalista, motivaram

³ Devido à ausência de dados que apresentassem pessoas com deficiência que compõem a população economicamente ativa, foi necessário fazer projeções a partir dos dados gerais da população economicamente ativa.

⁴ Lei n.8.213 – de 24 de julho de 1991, estabelece em seu art. 93 que, “a empresa com 100 (cem) ou mais empregados está obrigada a preencher de 2% (dois por cento) a 5% (cinco por cento) dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiência, habilitadas [...]” (BRASIL, 1991).

o interesse pelo tema que se tornou a proposição deste estudo e impuseram, como urgência, a ampliação de horizontes e de aportes teóricos e metodológicos para subsidiar um processo de reflexão que ultrapasse os limites da nossa singular prática imediata.

Empreender este estudo requereu adotar procedimentos metodológicos específicos para a abordagem do tema delimitado e inscrito em um lugar: a sociedade capitalista e em um tempo: a década de 1990.

Partindo das práticas vivenciadas no sistema público de ensino e evidenciadas no cotidiano, referentes às pessoas com deficiência, no presente trabalho os objetos de estudo são a educação profissional e a modalidade educação especial concretizada nas políticas nacionais destinadas à educação profissional de pessoas com deficiência, particularmente na década de 1990.

Contextualizando o tema, destacamos que as últimas décadas do século XX foram marcadas por um processo de reestruturação produtiva como resposta à crise mundial do capital, agudizada a partir da década de 1970. A ideologia neoliberal foi a base teórica para a reestruturação das esferas econômica, política e social que implicaram uma reestruturação produtiva. Dentre as reformas estabelecidas no setor social, a educação, em particular, foi enfaticamente vinculada ao processo de desenvolvimento econômico.

No Brasil, a partir da década de 1990, as políticas e os programas para a reforma do Estado passaram a ser anunciadas como primordiais para superação da crise. Fundamentada no Neoliberalismo, a reforma brasileira teve como objetivo a redefinição do papel do Estado por meio de políticas públicas e programas. Para a organização e efetivação da redefinição do Estado, durante o Governo de Fernando Henrique Cardoso, foi criado, em 1995, o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), que apresentou, no mesmo ano, o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, com a finalidade de conduzir esse processo, permeando todos os setores organizados no Brasil, o que justifica a delimitação de nossa temática por compreendermos que, “à luz” das reformas do Estado brasileiro, na década de 1990, estabelecida a partir da crise mundial do capital, determinaram-se significativas alterações na economia, bem como nas bases da política educacional. Amparadas no discurso ideológico de inclusão

social, diversas ações governamentais voltadas às pessoas com deficiência, no que se refere à formação profissional e ao emprego, foram implementadas por intermédio de políticas e programas. Considerando que o sistema econômico vigente é excludente, observamos que o Estado, por meio da legislação, incentivou e assumiu o discurso da inclusão social, mascarando as reais contradições sócio-econômicas que originam a exclusão.

Entre os fundamentos teóricos saliento a adoção do conceito de inclusão como categoria analítica, posto que nos permite refletir sobre políticas inclusivas, educação e trabalho ao abordarmos a crise do capitalismo, suas consequências e as respostas neoliberais propostas em políticas sociais, para compreender as fontes documentais – tanto quanto os discursos e o que expressavam –, produzidas em um lugar – Brasil – e em uma conjuntura histórica – década de 1990.

A partir da investigação, compreensão e interpretação sobre a política nacional de educação, instituída na década de 1990, no objetivo de evidenciar as vinculações entre as políticas internacionais – de cunho neoliberal – e a formação profissional destinada às pessoas com deficiência mental que se apresentaram na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, observamos que, dentre os direitos universais do cidadão, a educação, compreendida como um “direito de todos”, norteia a política de educação inclusiva. Esta – por sua vez –, orienta a efetivação da igualdade constitucional que preconiza a oferta de educação básica para todos na rede regular de ensino.

Problematizando o tema, no que se refere à educação profissional, é possível inferir que as pessoas com deficiência, e em particular as com deficiência mental, têm seus direitos assegurados nas leis Federais. No entanto, a partir do levantamento bibliográfico e documental, constatou-se que, no cotidiano, essa situação não vem se efetivando a contento das populações afetadas, apesar dos esforços políticos envidados pela sociedade civil organizada e pelo poder público para a inclusão social dos sujeitos de direito. Cabe então, no desvendamento do tema, identificar os fundamentos teóricos que norteiam os autores, cuja produção reporta, analisa ou comenta o assunto tematizado.

No Brasil, a educação profissional destinada às pessoas com deficiência vem sendo debatida no âmbito da educação especial, tendo como pressuposto que o ensino profissionalizante é fator determinante para a inclusão social.

A prática da profissionalização de pessoas com deficiência mental geralmente ocorria em escolas especiais, em oficinas protegidas⁵ – muitas vezes confundidas com espaços terapêuticos –, que se caracterizavam como espaços segregados, não possibilitando aos educandos participar das relações sociais mais amplas, restringindo-os a trabalhos manuais e mecânicos.

Durante a década de 1990, no Brasil, veiculou-se amplamente o discurso político da inclusão escolar, para as pessoas com deficiência – em especial na área da deficiência mental. Observou-se, no entanto, que a educação profissional desenvolvida nas oficinas protegidas apresentava caráter excludente, posto que a preparação para o trabalho, desenvolvido no interior das oficinas protegidas, não acompanhava a revolução tecnológica, as exigências do mercado de trabalho e as relações de produção. Os trabalhos desenvolvidos, em grande parte, eram marcados por certo arcaísmo, sem a utilização de tecnologias inovadoras. Geralmente os equipamentos utilizados nas oficinas eram adquiridos por meio de doações de empresas que não os utilizavam, por serem obsoletos. Chamamos a atenção, também, para o fato de que poucos alunos tinham acesso ao maquinário disponível – normalmente manuseado por instrutores –, cabendo aos alunos tarefas manuais em descompasso com as habilidades que a produção da época exigia. Mesmo incluídos nas oficinas, com vistas à qualificação para um futuro emprego, o tipo de formação que recebiam acabava por excluí-los do mercado de trabalho, minimizando suas oportunidades de emprego, conduzindo-os geralmente à ocupação de postos precarizados de trabalho.

⁵ Conforme o Decreto Federal 3298/99 que, em seu artigo 35, define oficina protegida como: § 4º Considera-se oficina protegida de produção a unidade que funciona em relação de dependência com entidade pública ou beneficente de assistência social, que tem por objetivo desenvolver programa de habilitação profissional para adolescente e adulto portador de deficiência, provendo-o com trabalho remunerado, com vista à emancipação econômica e pessoal relativa. § 5º Considera-se oficina protegida terapêutica a unidade que funciona em relação de dependência com entidade pública ou beneficente de assistência social, que tem por objetivo a integração social por meio de atividades de adaptação e capacitação para o trabalho de adolescentes e adultos que devido ao seu grau de deficiência, transitória ou permanente, não possa desempenhar atividade laboral no mercado competitivo de trabalho ou em oficina protegida de produção.

Embora o discurso e as propostas oficiais, desenvolvidas no contexto da educação especial, fossem de inclusão, podemos nos perguntar, problematizando e apontando para especificidades do tema: Em que sentido esse tipo de prática contribui para a inserção social do trabalhador com deficiência? Em torno de que ideias, linhas estratégicas e justificativas se articulavam os documentos normativos e orientadores que davam configuração às políticas para a educação profissional para pessoas deficientes? Mediante o discurso do desenvolvimento de competências e habilidades para o mundo do trabalho, em que medida as práticas desenvolvidas nas oficinas profissionalizantes eram compatíveis com as políticas de alinhamento neoliberais implementadas pós 1990? O que justifica a manutenção do ideário da inclusão e de práticas artesanais nas instituições especializadas, no contexto da mundialização do capital e dos interesses do mercado competitivo? Também podemos expressar a problemática inerente ao tema com a seguinte indagação: Para além do discurso oficialmente propalado, qual foi o significado histórico que se estabeleceu entre a educação profissional e a educação especial frente à política do Governo ao ser legalmente materializada na política nacional destinada à educação profissional de pessoas com deficiência mental?

Reportando-nos ao arcabouço teórico – que sedimentou as bases desse estudo –, no propósito de interpretar e compreender a determinação social do objeto em condições históricas específicas apreendem-se as relações entre o educacional, o econômico e o político mediante o movimento correspondente à fase da mundialização do capital, articulado com o processo de reorganização capitalista decorrente da resposta à sua crise estrutural que se tornou mais evidente a partir da década de 1970, bem como com as transformações da sociedade brasileira na área econômica, política e social no processo de redefinição do Estado ocorrido a partir da década de 1990.

Convém ressaltar que as diretrizes e bases que dão sustentação às políticas educacionais adotadas pelos governos brasileiros não foram constituídas exclusivamente em âmbito nacional. Incorporaram-se à análise, à existência de relações de abrangência internacional. Nessa perspectiva, ao se articular a esfera do particular com o universal, torna-se pertinente considerar a influência direta ou

indireta de agências internacionais no direcionamento das políticas públicas, dentre elas, as destinadas à educação.

Ao analisar as recomendações e diretrizes internacionais das políticas educacionais em âmbito nacional, buscamos apreender – a partir da pesquisa bibliográfica consolidada –, se as políticas para a formação profissional de recursos humanos na educação especial apresentaram relações com aquelas estabelecidas nas diretrizes internacionais. Igualmente, é preciso analisar a articulação das forças políticas internas que articularam o modelo de políticas educacionais, forjado além de suas fronteiras. Significa, também, ressaltar que as transformações de ordem econômica, política e educacional, ocorridas na década de 1990, foram regidas por influência das agências internacionais e, certamente, contaram com a ativa participação e convivência dos governos nacionais.

Há de se enfatizar que o poder das agências internacionais – Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização Internacional do Trabalho (OIT) e outras – era reconhecido paralelamente à atuação dos governos e de outros atores nacionais, não significando a supremacia daquelas sobre todas as decisões efetivadas, considerando-se que o Estado-nação é politicamente autônomo.

No debate que aborda políticas neoliberais, consideramos o contexto histórico em que as mesmas foram planejadas e atentamos para o fato de que, geralmente, as políticas legitimadas foram propostas e endossadas pelos segmentos defensores dos grandes blocos econômicos que monopolizavam e centralizavam o capital mundial. Por mais que as organizações internacionais propalassesem operar com o propósito de reduzir as condições de desigualdades sociais dos países denominados em desenvolvimento pelas vias educacionais, deve-se ter presente que essas agências representavam os interesses do capital e agiam, direta e indiretamente, para a sua manutenção pelo reparo das rupturas do tecido social.

É preciso considerar que quando há mudanças no modo de se pensar, concomitantemente há mudanças nas relações sociais, representações, categorias e ideologias com as quais os homens explicam, justificam e atribuem

significados à prática social da qual são atores. Na década de 1990, no contexto da reforma dos Estados Nacionais e das políticas e práticas de alinhamento neoliberais, diversos significados passaram a ser atribuídos para ressignificar termos como liberalismo, democracia, cidadania, reforma, dentre outros. Nessa década, também foi efetiva a cunhagem de termos como empregabilidade, empoderamento, dentre outros.

No contexto histórico da reforma do Estado brasileiro também ocorreram reformas na esfera educacional. Estas, resultantes de um modo de se pensar a relação entre Estado, educação, sociedade e relações produtivas. Esse “novo” modo de pensar pode ser identificado nas políticas educacionais, visto em efeito social a partir de 1996, por meio da análise de documentos orientadores internacionais e nacionais e documentos normativos concernentes à educação profissional e à educação especial.

Destacamos que, para se estabelecer o tema e o seu contexto, fez-se necessário, no presente estudo, primeiramente, explorar a literatura – para compor um quadro referencial bibliográfico –, que abordasse: a dicotomia inclusão/exclusão e suas complexidades, o Estado capitalista e a política inclusiva, as relações entre capital, trabalho, capital educação, as diretrizes da educação e a formação dos deficientes mentais. A posteriori, foram arroladas fontes documentais, cujos conteúdos evidenciam e fundamentam o debate sobre o tema, e classificadas segundo a sua natureza: orientadoras e normativas. Tais documentos são fontes de informação contextualizada. Foram produzidos e divulgados por diferentes agências internacionais e nacionais. Tanto apontaram para a dicotomia inclusão/exclusão, quanto conceituaram “inclusão”. Prescreveram “medidas” a serem adotadas para atenuarem impactos e banalizaram as origens da “exclusão”. Também retrataram o modo de se pensar da sociedade capitalista.

Das fontes documentais, depreenderam-se proposições políticas que denotaram as práticas do Estado capitalista. Tais proposições produziram e deram sentido às matrizes ideológicas que nortearam a adoção de modelos, projetos, estratégias educacionais, particularmente aqueles que se destinavam à inclusão.

A partir de um diálogo com novas fontes de investigação, foi possível retirar o véu que envolvia as diversas intenções, não explicitadas. Esse diálogo se deu “à luz” da categoria inclusão, a qual – para este estudo –, é a “chave” para se compreender e desvendar as reais relações que os documentos apresentavam com outros elementos e, em particular, as relações entre a educação profissional e a educação especial e as formas de produção.

Foi necessário examinar os documentos em sua singularidade, entendê-los e estabelecer as devidas mediações com outros elementos e suas relações com o momento histórico em que se deu. A partir da imersão nas fontes documentais e na pesquisa bibliográfica, compreendemos determinados fatos e vínculos estabelecidos pelas políticas destinadas à educação e, em particular, à educação especial e o interesse destas pelo capital. Tais fatos compõem um quadro de especificidades. Deparamo-nos com um processo – engendrado histórica e dialeticamente –, que se concretizou a partir de diferentes interesses das classes sociais.

Dentre os documentos orientadores, produzidos em âmbito internacional e nacional, que objetivavam estabelecer diretrizes e recomendações, destacamos: Declaração Mundial de Educação para Todos (1990); Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais (1994). Dentre os documentos normativos nacionais que objetivavam estabelecer regras, diretrizes ou características destacamos: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996).

Para o desenvolvimento e a análise do tema proposto, optamos por uma pesquisa qualitativa, histórica e descritiva, fundamentada no levantamento de fontes primárias e documentais. Dela resultou a seguinte estrutura de dissertação: três capítulos. No primeiro, delimitamos o objeto de estudo, a configuração das políticas e programas para a Educação profissional destinadas a pessoas com deficiência, no Brasil, na década de 1990.

No segundo capítulo, tratamos da investigação histórica do objeto, estabelecendo vinculações com a política internacional para a educação inclusiva e especial, visando apreender suas repercussões na educação profissional para pessoa com deficiência mental.

No terceiro capítulo, apresentamos às relações existentes entre as políticas internacionais e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, seus desdobramentos para a reforma da educação brasileira e implicações nas ações e nos projetos referentes à formação profissional das pessoas com deficiência mental.

2 CONFIGURAÇÃO HISTÓRICA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA MENTAL

O principal objetivo deste capítulo é apresentar uma análise das políticas voltadas para a educação profissional de pessoas com deficiência mental no Brasil republicano.

Trata-se de um período em que a inserção do direito à educação escolar tornou-se um princípio e uma norma do ordenamento jurídico brasileiro, constituindo-se em um dos quesitos essenciais para a cidadania. Segundo Fernandes (2000, p.60), “como identidade social dos indivíduos, a cidadania é o instrumento institucional que visa corrigir as diferenças instituídas pela sociedade de privilégios, nas quais prevalecem antagonismos de classe”. Sendo assim,

Nessa sociedade, cidadania representa igualdade jurídica [...]. De fato, a cidadania fundamenta-se no princípio de que as pessoas são iguais perante a lei e unicamente perante a lei, porque a cidadania consiste em instrumento criado pelo capitalismo para compensar a desigualdade social, isto é, a situação em que alguns acumulam riquezas, acumulam propriedades, enquanto outros, não. Então, não existe cidadania sem garantias de direitos, não existe cidadania sem igualdade jurídica (VIEIRA, 2001, p.13).

Fundamentada nesse conceito de cidadania e na concepção da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a educação inclusiva se institui como modalidade educacional nos anos 1990. As políticas de inclusão passam a representar, nos discursos políticos, “[...] bandeira de democratização dos processos educacionais” (GARCIA, 2005, p.345).

É importante refletir sobre a concepção de políticas inclusivas como estratégias destinadas à universalização de direitos civis, políticos e sociais, que foi conquistada e formalizada nas lutas de segmentos sociais em prol de sua institucionalização como dever do Estado, considerando-se, também, que a

efetividade legal pela igualdade tem a intenção de controle social, “[...] a promoção da igualdade desses segmentos proporcionará, funcionalmente falando, a sua integração social e a conseqüente diminuição dos focos de tensão social” (CARONE, 1998, p.179).

Carone (1998, p.172) aponta para o fato de que os embates realizados por grupos minoritários, referentes a direitos, não ocorrem no âmbito da igualdade, mas sim das diferenças. A autora comenta que

Os vários universos e as várias coletividades dentro da mesma sociedade têm alcançado o espaço público, formalizado as suas demandas específicas, alterado mentalidades por meio de discursos ilustrativos, impondo um patamar novo para a discussão dos direitos à diferença (CARONE, 1998, p.12).

Nas sociedades democráticas, podem surgir novas reivindicações e exigências de direitos pleiteados por minorias não incluídas. Esses grupos “buscam não apenas o reconhecimento social de suas demandas específicas e de algumas linhas a mais dos textos constitucionais com referência aos seus direitos políticos e sociais, mas retraçar o mapa da geografia identitária [...]” (CARONE, 1998, p.12). Esses grupos “não lutam, é óbvio, pela desigualdade, mas sim pelos contornos das diferenças” (CARONE, 1998, p.12).

No Brasil, embora permaneça nos limites da sociedade dos direitos formais, a conquista do direito pelos deficientes mentais à escolarização e à profissionalização se inscreve em um longo e contraditório processo ainda em construção.

É possível clarificar esse processo no panorama histórico, ou seja, por meio da exposição da trajetória que constitui o referido direito dos deficientes mentais, evidenciando que o mesmo foi gestado num contexto social marcado por lutas de segmentos diferenciados, com a participação de muitos atores, nem sempre de posicionamentos congruentes. Também de um Estado que, frequentemente, acenava com promessas de justiça social, uma constante entre as variáveis que perpassam a construção de políticas sociais e, por extensão, educacionais.

2.1 PANORAMA HISTÓRICO DA CONSTITUIÇÃO DO DIREITO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA MENTAL À FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Ao tempo e ao espaço, Harvey (1996, p.189) aponta que não “[...] podem ser atribuídos significados objetivos sem se levar em conta os processos materiais e que somente pela investigação destes podemos fundamentar de maneira adequada os nossos conceitos daqueles”. Prossegue o autor afirmando “[...] que as concepções do tempo e do espaço são criadas necessariamente através de práticas e processos materiais que servem à reprodução da vida social” (HARVEY, 1996, p.189).

É a partir da compreensão das práticas e dos processos materiais que a “[...] análise histórica assim desenvolvida serve de fundamento que justifica e qualifica todo o conhecimento produzido sobre o excepcional e a educação especial com base no princípio do *progresso*” (SILVEIRA BUENO, 2004, p.73).

Isso posto, podemos inferir que, para compreendermos a configuração das políticas de educação profissional e suas relações com a educação especial no Brasil, na década de 1990, faz-se necessário refletir processualmente sobre os fatores estruturais e conjunturais que contribuíram e possibilitaram mudanças que antecederam esse período. Reconhecendo que essas mudanças não se deram em espaço vazio, mas se apresentaram em meio a conflitos de interesses entre classes sociais, que envolviam aspectos econômicos, sociais, assistenciais e educacionais, destaca-se o papel do Estado como mediador de conflitos, pois

O Estado, nesse sistema, ocupa lugar central e, ainda que com autonomia relativa sobre as classes sociais – mostrando-se como representante de todas elas e de seus segmentos –, orienta, induz ou faz transformações no âmbito da produção, da economia, da política, da cultura e da educação (SILVA JUNIOR, 2002, p.23).

Apesar de o Estado ter como função implantar políticas que atendam às necessidades da maioria da população e de se apresentar como mediador nos

conflitos entre classes sociais, a hegemonia de uma classe transparece e reflete nas políticas educacionais.

Para compreendermos como as pessoas com deficiência tiveram acesso ao ensino profissionalizante no decorrer do século XX, é imperioso verificar em que contexto histórico das relações e distensões sociopolíticas e econômicas isso se deu e quais fatores lhe foram determinantes das formas de acesso.

Durante séculos, no Brasil, Estado e Igreja Católica¹ conviveram sem estabelecer limites entre suas competências. Fundamentalmente a educação esteve nas mãos da Igreja Católica. A partir da proclamação da República (1889), no entanto, o Estado tornou-se laico e a Igreja Católica perdeu a hegemonia sobre o processo educacional. A Constituição promulgada em 1891 declarou a separação entre o Estado e a Igreja Católica. Resultado de uma tensa aliança entre liberais e positivistas (CUNHA, 2000).

Nas primeiras décadas do século XX, a sociedade brasileira se encontrava envolvida em lutas sociais e políticas, período em que as questões sociais afloravam no âmbito das incumbências do Estado e em que a Igreja Católica buscava retomar sua influência sobre esse.

O Estado, por seu lado, restringiu sua atuação no que tangia à implementação de políticas sociais. Não tratou de consolidar uma rede de ensino laica e pública, ou seja, destinada a toda a população, possibilitando que a Igreja Católica readquirisse certa autonomia no que concernia à esfera educativa privada.

Para recuperar o prestígio e retomar sua influência, a Igreja Católica utilizava como estratégia investir na “[...] reintrodução do ensino religioso nas escolas públicas, com o claro objetivo de criar condições ideológicas para a manutenção da ordem que se julgava ameaçada” (CUNHA, 2000, p.22). Enquanto o Estado recuava, a Igreja avançava no que tangia à educação, às diretrizes, aos princípios e aos conceitos.

¹ A Igreja Católica não foi a única instituição da época a desenvolver práticas assistencialistas voltadas às pessoas com deficiência. Outras instituições ligadas, ou não, a questões religiosas também atuaram em ações de cunho assistencialista destinadas às pessoas com deficiência. No entanto, devido à hegemonia da Igreja Católica, no que se refere à educação, atemo-nos apenas a esta instituição.

O fortalecimento da Igreja Católica se deu entre lutas ideológicas e políticas entre católicos e liberais e católicos e positivistas. No entanto, apesar das divergências ideológicas e políticas, tanto os liberais quanto os positivistas “[...] convergiam com o catolicismo no que concernia ao ensino profissional e não recusavam subsídios governamentais a instituições religiosas que atuavam nessa área” (CUNHA, 2000, p.24).

Em meio a esse movimento, a Igreja Católica disseminava suas ideias e estabelecia seu espaço ideológico e político às pastorais sociais ecumênicas. O Estado, sob a pressão de movimentos sociais, passava a necessitar do apoio da Igreja Católica, com a “justificativa [...] de que a religião impediria a rebeldia e levaria à obediência às leis e à hierarquia” (CUNHA, 2000, p 24). O então Presidente, Getúlio Vargas, em 1931, por decreto, instituiu o ensino religioso em todo o País, dando início, assim, a uma nova união entre Estado e Igreja Católica. No entanto, tal fato não se deu sem interesses recíprocos, pois

O Estado buscava o apoio político e ideológico do clero católico na manutenção da ordem, ameaçada primeiro pelos movimentos anarco-sindicalistas, depois pelos movimentos insurrecionais dos militares. A Igreja Católica, por sua vez, buscava o reconhecimento oficial de seus atos (como validade civil do casamento religioso) e a possibilidade de exercer seu ministério nos hospitais, nas prisões e nas escolas mantidas pelo Estado. Pretendia ela, também, receber subsídios governamentais para manutenção de seus empreendimentos (CUNHA, 2000, p.23).

Desse modo, é possível compreender que o vínculo estabelecido pela Igreja Católica com a educação integrava-se, na realidade, aos interesses desta em propagar a ideologia de sua doutrina, atingindo, inclusive, segmentos considerados em “situação de risco” e de “ameaça à segurança”, por não se enquadrarem nos critérios de normalidade da época. Entre esses segmentos, enquadravam-se as pessoas com deficiência, seguindo-se propósitos segregacionistas expressos em instituições como os hospitais psiquiátricos e as prisões.

Importante destacar que, nesse período (Governo Vargas), a educação de pessoas com deficiência mental persevera como objeto da Medicina, da

Psicologia e do Serviço de Higiene Mental, cujos discursos sobre patologias e deficiência mental incidiam diretamente sobre a educação. Os médicos apresentavam como proposta, a escolarização das pessoas com deficiência mental “[...] em classes anexas a hospitais psiquiátricos em que estavam internadas, como, por exemplo, a Escola Pacheco e Silva, de 1929, dependência do Juqueri” (JANNUZZI, 1985, p.60).

Quanto à educação profissional para os segmentos da sociedade que se encontrava em situação de miserabilidade ou desamparados,

O ensino profissional [...] era visto [...] como uma pedagogia tanto preventiva quanto corretiva. Enquanto pedagogia preventiva propiciaria o disciplinamento e a qualificação técnica das crianças e dos jovens cujo destino era ‘evidentemente’ o trabalho manual de modo a evitar que fossem seduzidos pelo pecado, pelos vícios, pelos crimes e pela subversão político-ideológica. Ademais, nas oficinas das escolas correcionais, o trabalho seria o remédio adequado para combater aqueles desvios, caso as crianças e os jovens já tivessem sido vítimas das influências nefastas das ruas (CUNHA, 2000, p.24).

Nesse contexto, em que transparecem os interesses da Igreja Católica e do Estado na época, evidencia-se o fato de que a educação especial “[...] se constituiu prioritariamente por meio do trabalho de instituições especiais privadas de caráter filantrópico e de omissão do Estado no que se refere à educação das pessoas com deficiência” (MELETTI, 2007, p.1). No entanto, essa omissão do Estado não se apresentava de forma imparcial, pois, conforme aponta Meletti (2007, p.1), “[...] o que pode ser observado é que nessa omissão do Estado reside o favorecimento, inclusive financeiro, das instituições especiais filantrópicas”. Tais instituições, em grande parte, eram mantidas ou tinham vínculos com a Igreja.

Quanto às ações destinadas à educação profissional para pessoas com deficiência mental, ressalta-se a intensa participação da sociedade civil, “[...] certos tipos de interações entre essa instância e o Estado tornam-se mais evidentes a partir dos anos de 1930-1940” (ROMERO, 2006, p.120). Diante dessa interação com o Estado, a sociedade civil organizada passava a desempenhar importante papel na prestação de serviços “[...] às amplas camadas da população

que ficaram à margem das políticas sociais” (ROMERO, 2006, p.120). Na educação especial, essa situação é evidenciada por Batista (2003, p.58), apontando que “os programas de profissionalização foram assumidos por essas organizações devido à exclusão das pessoas com deficiência dos demais programas desenvolvidos pelas organizações públicas e/ou privadas” (BATISTA, 2003, p.58).

Corroborando os apontamentos de Romero (2006) e Batista (2003), denotam-se a preocupação e participação da sociedade civil, com reconhecimento do Estado, no que se refere às pessoas com deficiência mental. Em 1926, foi criada, no Rio Grande do Sul, a primeira instituição particular especializada no atendimento a pessoas com deficiência mental, o Instituto Pestalozzi. Similarmente às “[...] instituições de caráter filantrópico atuais, a primeira Pestalozzi atendia parte de seus alunos através de convênios com instituições públicas” (KASSAR, 1999, p.22), fato que evidenciava o reconhecimento e apoio do Estado às instituições privadas que se propunham a atender às pessoas com deficiência.

Na década de 1930, a Sociedade Pestalozzi ampliava seus atendimentos, fundando, em novembro do ano de 1932, com a professora Helena Antipoff, a Sociedade Pestalozzi em Belo Horizonte - Minas Gerais. Dois anos após, 1935, foi fundado, no mesmo município, o Instituto Pestalozzi² (KASSAR, 1999, p.42-43), o qual tinha como proposta atender a alunos que não se enquadravam aos padrões da ordem e da moral estabelecidos na sociedade da época (JANNUZZI, 1985, p.90). Importante ressaltar que o Instituto Pestalozzi de Belo Horizonte possuía status de “[...] órgão da Secretaria de Educação” (JANNUZZI, 1985, p.90), demonstrando “[...] a repartição de gastos e responsabilidade do governo do Estado com a sociedade civil” (JANNUZZI, 1985, p.90).

Esse reconhecimento e apoio do Estado à educação se deram em meio ao crescimento urbano, decorrente do processo de industrialização, ocasionando, por parte do Estado, preocupação com a escolaridade da população (KASSAR, 1999, p.25) e essa “[...] passou a ser uma expectativa social mais abrangente,

² Importante destacar que o Instituto Pestalozzi foi criado em Belo Horizonte por intermédio do Decreto de 5 de abril de 1935 pelo então Secretário da Educação, Dr. Noraldino de Lima (MAZZOTA, 1996, p.43).

principalmente em relação à população rural que se deslocava para os centros urbanos em busca de melhores condições de vida” (SILVEIRA BUENO, 2004, p.112). O deslocamento da população rural para áreas urbanas estabeleceu novas relações entre as pessoas com deficiência, advindas das áreas rurais, e a população urbana. Essas relações acarretavam em “rótulos” para algumas pessoas que, até então, por se encontrarem em áreas rurais, não tinham acesso à educação e, portanto, não possuíam o estigma socialmente estabelecido pela escola, a qual associava o mau êxito escolar à deficiência. Em consonância com esse fato, Silveira Bueno (2004, p.30) aponta que

Na verdade, não é o desvio de padrões que determina a excepcionalidade, mas o fracasso escolar, já que se parte da premissa de que a escola cumpre o seu papel e se algumas crianças – ou muitas, não importa – não conseguem aprender na escola, devem possuir características pessoais impeditivas.

O crescimento urbano tendeu a determinar certo posicionamento, pois as pessoas com deficiência, que eram estigmatizadas pelo fracasso escolar, passavam também a ser relacionadas com diversos problemas sociais advindos dessa urbanização. Essa situação é evidenciada nos estudos de Pettirossi e Lombardi (1997, p.126), os quais identificaram que Norberto de Souza Pinto³ apresentava em seu “[...] discurso ideológico, fortes tonalidades do discurso eugênico, do médico-sanitarista” além do “importante papel que representou, enquanto um intelectual empenhado em legitimar as idéias e as formas de poder da classe dominante” (PETTIROSSI; LOMBARDI, 1997, p.126). Jannuzzi (1985, p.70) aponta para o fato de que Norberto de Souza Pinto “estava sempre correlacionando **anormalidade** com criminalidade, falta de moralidade, não-rendimento social [...]”. Porém, este não fazia as devidas relações com outros determinantes sociais, acarretando no não-entendimento “[...] de que eram valores bem dentro da sociedade brasileira do momento, que acentuavam suas características de capitalismo dependente, dentro da ordem imperialista universal” (JANNUZZI, 1985, p.70).

³ Norberto Souza Pinto, autor campineiro, que foi pioneiro, em Campinas e no Estado de São Paulo, em 1917, na educação de crianças então chamadas de anormais (PETTIROSSI; LOMBARDI, 1997, p.126).

A autora também atenta para o fato de que o conceito de anormalidade passava a ser aplicado a todos que, de uma forma ou de outra, colocassem em risco “[...] a segurança da camada social estabelecida; a função social da educação do retardado é estar a serviço de um trabalho visando à produção de mercadorias rentáveis a essa mesma camada social” (JANNUZZI, 1985, p.55).

Nas primeiras décadas do século XX, marcadas pelo desenvolvimento industrial, crescimento da população urbana e por conflitos ideológicos e políticos entre segmentos sociais, é que o Estado apresentava legalmente sua preocupação com a escolaridade, a qual passava a ser

[...] registrada na Constituição brasileira de 1934, quando fica estabelecida, pela primeira vez, como competência da União, traçar as diretrizes da educação nacional, ao mesmo tempo em que fica estabelecida como competência, tanto da União, como dos estados, a difusão da instrução pública em todos os seus graus (KASSAR, 1999, p.25).

2.2 O ESTADO E A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A participação do Estado de forma mais efetiva na educação, por intermédio de políticas, repercutiu na educação especial, consolidando a expansão das instituições privadas destinadas ao atendimento de pessoas com deficiência referente ao ensino profissionalizante.

Esse fato é evidenciado a partir do ano de 1940, quando a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais iniciou suas atividades voltadas ao ensino profissionalizante, instalando uma “[...] Granja-Escola na Fazenda do Rosário, proporcionando experiência em atividades rurais, trabalhos artesanais, oficinas e mantendo cursos para o preparo de pessoal especializado” (MAZZOTA, 1996, p.43).

Em 1948, devido aos esforços engendrados por Helena Antipoff, foi fundada, no Rio de Janeiro, a Sociedade Pestalozzi do Brasil, “pioneira na

orientação pré-profissionalizante de jovens deficientes mentais, [...] responsável pela instalação das primeiras *Oficinas Pedagógicas* para deficientes mentais no Brasil” (MAZZOTA, 1996, p.44).

É imperioso destacar que a influência da Medicina, da Psicologia bem como do Serviço de Higiene Mental continuaram a prevalecer como nas décadas anteriores (1910, 1920 e 1930), estabelecendo, na educação, um modelo clínico em detrimento do pedagógico. Dessa maneira, “tanto a medicina quanto a psicologia e a pedagogia embaraçam-se em suas propostas de cura” (PAN, 2005, p.96). O fato de se priorizar a cura estabelece um olhar estritamente da deficiência, fragmenta o sujeito, reduzindo-o à deficiência, desconsiderando que este participa das relações sociais e, conseqüentemente, limita seu direito à educação, ou, quando muito, ele a tem em espaço segregado. Conforme aponta Pan (2005, p.96), nesse período, definiu-se que “mesmo que algumas crianças com deficiência mental sejam educáveis, convém vigiá-las continuamente e educá-las separadamente”.

É possível consolidar a assertiva pela forte influência exercida pela área clínica ou da saúde sobre a educação das pessoas com deficiência mental em detrimento das questões pedagógicas, por intermédio de parte do Documento explicitado por Silveira Bueno (2004, p.117), que aponta para a “[...] quarta conclusão do 1º Congresso Nacional de Saúde Escolar” (1942), a qual definia que a

[...] deficiência mental, que constitui sério empecilho à redução do número de repetentes, exige corretivo enérgico e de caráter médico-pedagógico. A homogeneização das classes por meio de testes, ou pela intervenção do professor e do médico, com ajuda da *psicologia aplicada*, das mensurações corporais e da avaliação dos alimentos dos alunos, ou, ainda, pelo seu exame pré-escolar, com a organização de um modelo de ficha para a correção, no início do ano letivo, para o grande mal, parece ser o remédio, bem como o *reajustamento* ao fim de um ou dois meses. A formação de classes especiais com número reduzido de *alunos-problema* é aconselhável (BRASIL, 1942 apud SILVEIRA BUENO, 2004, p.117).

Esses fatos demonstram que a condição de deficiência do sujeito, pré-estabelecida pela Medicina e pela Psicologia, são fatores que determinam os “rótulos quantitativos ou os qualitativos [que] servem para decretar o futuro e as

oportunidades das pessoas com deficiência” (PAN, 2005, p.96). As avaliações realizadas pela área clínica “[...] passaram a oferecer o aval [...] para a segregação dos que ‘prejudicavam’ o bom andamento da escola” (SILVEIRA BUENO, 2004, p.117).

O Estado tomava o fracasso escolar como determinante para se caracterizar a deficiência mental. Essa condição se dava em meio ao reordenamento do Estado brasileiro, resultando “nas reformas educacionais, trabalhistas, sanitárias e previdenciárias que tinham como objetivo fundamental impedir a participação das camadas populares nas grandes decisões nacionais” (SILVEIRA BUENO, 2004, p.118). Nesse contexto de reformas, Silveira Bueno (2004, p.118) afirma que “[...] a determinação científica e neutra da deficiência, principalmente no que se refere à deficiência mental, contribuiu para o acobertamento das reais determinações do fracasso escolar das crianças dessas camadas”.

Tal concepção decorreu “[...] da incorporação dos conhecimentos das ciências naturais pelas ciências humanas e da visão estritamente organicista da deficiência mental” (KASSAR, 1999, p.22).

No modelo clínico, que associava deficiência à ordem e à moral, encontrava-se, também, uma relação com as condições socioeconômicas, durante o período em que se deu a expansão das Pestalozzi:

Helena Antipoff elaborou reflexões acerca da relação entre meio socioeconômico e desenvolvimento mental e propôs às escolas a adoção de programas de ‘ortopedia mental’⁴, acreditando que os mesmos poderiam auxiliar na equalização de oportunidades para as crianças provenientes dos meios de baixa renda, as quais, geralmente, não obtinham, nos testes de inteligência, resultados considerados satisfatórios para sua faixa etária (CAMPOS, 2001)⁵.

⁴ Os programas de ‘ortopedia mental’ dizem respeito à “correção do pensamento por analogia à correção dos órgãos físicos, são baseadas em Binet, Claparède, Montessori e Deswcoeudres, principalmente, apoiadas em exercícios sensoriais para aprendizagem de números, letras, cores etc.” (JANNUZZI, 2004, p.130-131).

⁵ CAMPOS, Regina Helena de Freitas (Org.). **Dicionário biográfico da psicologia no Brasil**. Rio de Janeiro: Pioneiros Imago Editora, 2001. Disponível em: <<http://www.cliopsyche.uerj.br/arquivo/antipoff.html>>. Acesso em: 09 maio 2009.

Na citação, Helena Antipoff associa as condições de renda à deficiência mental, demonstrando que, conforme a classe social em que os sujeitos encontram-se, pode-se determinar maior ou menor grau da deficiência. Obviamente que não é a renda que determina a deficiência, porém melhores condições financeiras garantem acesso a determinados recursos que não se encontram disponíveis a todos. Jannuzzi (2004, p.133) aponta para o fato de que a “limitação dos testes de inteligência e a idéia de que a seleção das crianças na entrada da escola pública patenteavam o grau de civilização do grupo social de origem e não suas disposições inatas”. A autora apresenta também que, além disso, o “[...] conceito de **anormal** pode ter ocasionado a separação de camadas desfavorecidas economicamente, englobadas na **anormalidade** por não apresentarem comportamentos convergentes com os parâmetros escolares” (JANNUZZI, 1985, p.71). Silveira Bueno (2004, p.31) segue a mesma linha de pensamento e afirma que

[...] na medida em que as possibilidades de sucesso se restringem às características individuais e aos atendimentos especializados específicos, fica escamoteado o caráter de classe da educação escolar das sociedades capitalistas e do qual a educação especial não está isenta. Isso faz com que os excepcionais das camadas subalternas sejam duplamente prejudicados, em razão das próprias dificuldades inerentes às suas características intrínsecas (quando elas existem) e por fazerem parte da parcela da população para a qual as oportunidades de acesso ao saber estão prejudicadas.

Cabe ressaltar que o sistema educacional selecionava pessoas com deficiência, por meio dos testes de inteligência, estabelecendo uma divisão entre as pessoas com deficiência mental.

Apesar de ter sido estabelecida na Constituição de 1934, a competência da União e dos Estados, quanto à disseminação do ensino em todos seus graus, “[...] a inclusão da ‘educação de deficientes’, da ‘educação dos excepcionais’ ou da ‘educação especial’ na política educacional brasileira ocorre [somente] no final dos anos cinquenta e início da década de sessenta do século XX” (MAZZOTA, 1996, p.27). Mazzota (1996, p.31) denota que até a “[...] primeira metade do

século XX [...] havia quarenta estabelecimentos de ensino regular mantidos pelo poder público, sendo um federal e os demais estaduais, que prestavam algum tipo de atendimento escolar especial a deficientes mentais”.

Quanto ao ensino profissionalizante, mesmo que algumas atividades relativas a este tenham sido desenvolvidas pela Sociedade Pestalozzi antes de 1950, considera-se que foi a partir de meados dessa década que se intensificaram, no Brasil, os programas de treinamento vocacional e de profissionalização voltados a pessoas com deficiência mental. Conforme afirma Silva (2000, p.132), foi a partir desse período que se iniciaram “[...] os trabalhos de capacitação e de exercício profissional destinados a aprendizes adolescentes e adultos, nas chamadas oficinas pedagógicas e/ou protegidas”.

No entanto, Goyos et al. (1989, p.54) apontam para o fato de que, nesse período, em que ocorreram diversas transformações nas relações de produção, não houve questionamento às adequações das propostas de formação profissional apresentadas e o “[...] salto transcultural também não foi exposto a uma análise cuidadosa”. O autor prossegue assegurando que, ao invés de questionamentos, o que se deu foi o “[...] contrário, a finalidade de formação profissionalizante começou a ser exigida como sendo direito do indivíduo portador de deficiência mental, e também como inserida no processo de normalização ou de integração à comunidade” (GOYOS et al., 1989, p.54).

Em meados do século XX, “[...] o casal Beatrice e George Bemis, membros da National Association for Retarded Children (NREC), organizada nos Estados Unidos em 1950” (JANNUZZI, 2004, p.87), conjuntamente com pais que viviam as dificuldades de educar seus filhos com deficiência mental, devido ao fato de estes serem “[...] excluídos da escola, em virtude da existência de leis e regulamentos obstaculizadores” (FONTES, 2002, p.503), organizaram-se e fundaram, em 11 de dezembro de 1954, na cidade do Rio de Janeiro, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Segundo Kassir (1999, p.26), “a APAE é concebida tendo como parâmetro a organização da ‘National Association for Retarded Children’ [...], que consistia em uma associação de assistência às crianças excepcionais”. O crescimento do movimento apaeano se deu de tal forma que

atualmente a APAE se faz presente em todos os estados brasileiros, participando ativamente de decisões políticas referentes às pessoas com deficiência.

Dois anos após a criação da APAE, o Presidente da República, Juscelino Kubitschek de Oliveira (1956-1961), demonstrava preocupação com a necessidade e importância da educação para as pessoas com deficiência, “[...] mencionava o pouco atendimento público a esse alunado [...]” (JANNUZZI, 2004, p.71). O então Presidente

Propõe [...] um programa de ensino emendativo⁶: ampliação de ação no campo e estímulo às iniciativas no mesmo sentido pelo governo federal, estados, municípios e entidades privadas; levantamento de profissões acessíveis aos indivíduos de capacidade reduzida, oferecimento de oportunidades de trabalho (JANNUZZI, 2004, p.71).

Juscelino Kubitschek não foi o único Presidente da República a demonstrar interesse pela educação especial. João Goulart (1961-1964), em 1963, na abertura da sessão legislativa, apresentou mensagem ao Congresso Nacional, afirmando que era necessário

Reorganizar a rede nacional de estabelecimentos de ensino emendativo de nível primário e médio, de modo a alcançar melhores resultados do investimento federal, superior, atualmente, a 2 bilhões de cruzeiros⁷ e para que às escolas especializadas se somem programas realizados nas escolas comuns, para atender a maior número de jovens carentes de cuidados especiais na educação (MEC/INEP, 1987, p.363).

Apesar da preocupação desses presidentes, Jannuzzi (2004, p.71) afirma que, em suas pesquisas, não é possível evidenciar, em documentos, tais promessas.

⁶ “A expressão *ensino emendativo*, de emendare (latim), que significa corrigir falta, tirar defeito, traduziu o sentido diretor desse trabalho educativo em muitas das providências da época” (JANNUZZI, 2004, p.70). Essa expressão foi empregada a partir de 1930 e, ainda no final da década de 1960 e início de 1970, tal termo designava escolas para pessoas com deficiência (JANNUZZI, 2004, p.69).

⁷ O cruzeiro foi a moeda-padrão utilizada no Brasil no referido período.

Em 1964, dez anos após sua fundação, a APAE desenvolveu sua primeira experiência especificamente na área da profissionalização, com a instalação do Centro Ocupacional Helena Antipoff (COHA), em São Paulo. Com o propósito de propiciar a integração social, a instituição deu início aos trabalhos de capacitação e exercício profissional, “[...] destinados aos aprendizes adolescentes e adultos nas chamadas oficinas pedagógicas e protegidas” (SILVA, 2006, p.233). Enquanto as oficinas pedagógicas tinham como objetivo a “inclusão no mercado de trabalho”, as oficinas protegidas tinham por “finalidade propiciar trabalho a pessoas sem condições de competir no mercado de trabalho comum” (SILVA, 2000, p.153), oferecendo-lhes o “chamado trabalho em regime especial, produtivo e remunerado” (SILVA, 2006, p.233).

Cabe ressaltar que, nesse momento, o COHA atendia prioritariamente ao adolescente com deficiência mental do sexo feminino. Devido a esse fator, as atividades desenvolvidas inicialmente se restringiam “[...] [à] costura, bordado e pintura em tecido [...] essas atividades [possibilitavam] o desenvolvimento de habilidades básicas, propiciando, na avaliação da APAE/SP, a capacitação doméstica e uma semi-ocupação profissional” (SILVA, 2000, p.157).

Podemos afirmar que as atividades desenvolvidas no COHA representam um microcosmo social, do ponto de vista organizacional, pois muitas sociedades têm a divisão do trabalho fundamentada em uma dissensão de gênero em padrões masculinos e femininos. Conforme afirmam Vianna e Ridenti (1998, p.97), têm-se a “separação da vida social entre esfera pública, associada ao homem (à política e ao mercado de trabalho), e esfera privada, doméstica, vinculada à reprodução e ao cuidado das crianças [associada às mulheres]”. Nagle (2001, p.294) reafirma essa posição, apresentando o contido no Regulamento de Ensino – Rio de Janeiro – o qual expressava que

A educação profissional feminina [...] ao lado dos objetivos comuns a todo o ensino profissional – ministrar conhecimentos e proporcionar a prática de artes e ofícios, despertar e desenvolver o gosto artístico e a capacidade técnica nas pequenas indústrias e elevar o nível moral e intelectual das classes pobres e operárias – tem por finalidade, também, não só contribuir para a independência da mulher e atraí-la para os trabalhos manuais e ocupações domésticas, como prepará-la para futuras donas-de-casa, em proveito da vida de família.

Apesar de as atividades desenvolvidas no COHA se apresentarem aparentemente restritas aos trabalhos manuais e a ocupações domésticas, encontravam-se muito mais próximas da realidade do sistema produtivo vigente da época. Contrariamente ao que ocorre nos dias atuais, em que as oficinas de produção continuam a desenvolver atividades manuais e com pouco significado, o que nos permite considerar certo anacronismo no modo de pensar e nas atividades que propõe. Devemos atentar para a relevância das atividades desenvolvidas no COHA, considerando o momento histórico, pois as possibilidades de empregos para as mulheres eram limitadas, a divisão do trabalho por gênero consistia em assegurar às mulheres atividades “[...] dotadas de menor qualificação, mais elementares e muitas vezes fundadas em *trabalho intensivo*” (ANTUNES, 1999, p.105-106).

A APAE/SP ampliava o atendimento destinado à habilitação profissional de pessoas com deficiência, instalando, em junho de 1967, o Centro de Treinamento do Itaim (CTI), “[...] destinado ao atendimento de adolescentes com deficiência mental, de ambos os sexos, com a finalidade de habilitá-los a adquirir hábitos, experiências e atitudes indispensáveis ao ajustamento vocacional e profissional” (APAE/SP, 2008). Em 1971, foram inaugurados, em São Paulo, também pela APAE/SP, “[...] cinco Núcleos de Aprendizagem e Atividades Profissionais (NAAPs para adolescentes e adultos com deficiência mental leve e moderada” (APAE/SP, 2008).

Os poucos estudos sobre as atividades desenvolvidas pelas oficinas dão conta de que “estão presentes as contradições resultantes do desafio de compatibilizar as atividades de ensino com aquelas da produção, além de conciliar as necessidades pessoais do aprendiz/trabalhador e as necessidades do mercado” (SILVA, 2006, p.234).

A realidade resultante dessas propostas é pouco animadora, não dando conta de cumprir com o propósito de integração social dos indivíduos por elas atendidos. A expansão quantitativa das APAEs converteu-se em influência junto ao governo federal, mobilizando “políticas públicas para atender às pessoas com deficiência mental” (SILVA, 2006, p.241). Colaborando para isso, ao final da década de 1960, iniciou-se o “processo de centralização administrativa e de coordenação política” (SILVA, 2006, p.241), até então inexistente. A APAE,

segundo Jannuzzi (2004, p.87), “[...] vai ser a grande propulsora da educação especial, tentando abranger os diversos problemas da excepcionalidade, englobando áreas de saúde e educação”.

2.3 REPRESENTAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAIS E A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DE CUNHO PRIVADO

No decorrer da história do atendimento à educação especial, explica Kassar (1999, p.22) que as instituições especializadas foram configurando-se “[...] como extremamente fortes, com lugar garantido no discurso oficial, chegando a confundir-se com o próprio atendimento ‘público’, aos olhos da população, pela ‘gratuidade’ de alguns serviços”.

É necessário, conforme afirma Kassar (1999, p.21), “[...] ressaltar que delimitar os conceitos de ‘público’ e ‘privado’ consiste em uma tarefa bastante difícil no movimento da história, visto que seus contornos e limites muitas vezes se desfazem na dinâmica da sociedade”. Continua a autora evidenciando que, na educação especial, os setores ‘público’ e ‘privado’ encontravam-se, simultaneamente, desde o início do século XX, favorecendo “[...] o estabelecimento de uma tênue linha entre os limites e os papéis dos serviços de atendimento [entre estes setores], resultante, entre outros fatores, da dinâmica na luta de interesses dos segmentos sociais” (KASSAR, 1999, p.22).

Nessa mesma direção, Silva Júnior (2002) considera que o público e o privado são espaços distintos, mas que se encontram relacionados entre si. Prossegue o autor acenando para o fato de que, no sistema capitalista, o público e o privado só podem ser entendidos a partir das necessidades inerentes do capital e de suas crises do capitalismo, momento em que o público e o privado recebem nova configuração, estabelecendo novas relações entre o Estado e a sociedade, ampliando ou reduzindo os direitos sociais (SILVA JÚNIOR, 2002, p.23).

Na década de 1960, com o estabelecimento e a consolidação das Pestalozzi e das APAEs, além de outras instituições, tornava-se evidente a prática de atendimentos a pessoas com deficiência mental por organizações não-governamentais. Estas apresentavam em suas propostas a “[...] escolarização das crianças [com deficiência], o que não estava ocorrendo de modo satisfatório na rede de ensino pública” (KASSAR, 1999, p.26).

Em 1961, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 4024/1961 –, a relação existente entre o público e o privado, concernente à educação especial, passou a ser normatizada apresentando, em seu artigo 89, a seguinte redação: “Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções”. Por essa redação, pode-se inferir o compromisso que o Estado assumia com as organizações não-governamentais, desde que os Conselhos Estaduais de Educação apreciassem e aprovassem a eficiência dessas organizações, bem como o fato de o Estado estar se eximindo de sua responsabilidade, transferindo-a para as organizações não-governamentais (EDLER CARVALHO, 1997, p.66). Além dessa condição, o artigo 89 também não deixa claro quanto à

[...] natureza dos serviços educacionais a serem oferecidos, nem seus vínculos com o sistema geral de educação. O tratamento especial preconizado sob as formas de bolsas de estudo, empréstimos e subvenções gerou muita polêmica, principalmente pela indefinição das ações educativas oferecidas e dos critérios de eficiência da iniciativa privada e relativa à educação de excepcionais (EDLER CARVALHO 1997, p.66).

Reafirmando a posição de Edler Carvalho, referente ao artigo 89, da LDB 4.024/61, Mazzotta (1996, p.68) aponta para o fato de que “[...] no compromisso [...] dos Poderes Públicos com a iniciativa privada não fica esclarecida a condição de ocorrência da educação de excepcionais; se por serviços especializados ou comuns, se no ‘sistema geral de educação’ ou fora dele”. Prossegue o autor afirmando que a ausência de clareza quanto ao local de atendimento das pessoas com deficiência.

[...] acarretou, na realidade, uma série de implicações políticas, técnicas e legais, na medida em que quaisquer serviços de atendimento *educacional* aos excepcionais, mesmo aqueles não-incluídos como escolares, uma vez considerados eficientes pelos Conselhos Estaduais de Educação, tornavam-se elegíveis ao tratamento especial, isto é, bolsas de estudos, empréstimos e subvenções (MAZZOTTA, 1996, p.68-69).

A LDB 4.024/61 apresentava, também, em seu artigo 88, específico à educação especial, que “a educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 2008)⁸.

Referente ao artigo 88 da LDB 4.024/61, Mazzota (1996, p.68) afirma que, na expressão “sistema geral de educação”, há uma ambiguidade que pode ser interpretada de forma que tanto os sistemas educacionais comuns quanto os especiais poderiam estar sendo abarcados pelo sistema geral. Destarte, “[...] quando a educação de excepcionais não se enquadrar no sistema geral de educação, estará enquadrada em um sistema especial de educação”, ou seja, à margem do sistema geral de educação.

Nessa mesma perspectiva, Edler Carvalho (1997, p.64), ao analisar o mesmo artigo 88 da LDB 4.024/61, aponta para o fato de que, concomitantemente à diretriz que estabeleceu garantias de direitos à educação “[...] aos excepcionais, entendendo-se que, para contribuir para sua integração na comunidade, seu processo educativo deve enquadrar-se no sistema geral de educação”, seguiu-se outra que condicionou “[...] o referido direito à integração ao ‘no que for possível’”. Para a autora, foram geradas algumas dúvidas no entendimento dessa expressão, se isso é “[...] referido aos excepcionais, consideradas suas condições, ou ao sistema geral de educação para enquadrar a educação dos excepcionais ou, ainda, a ambas as condições” (EDLER CARVALHO, 1997, p.64).

Poderíamos considerar, como avanço legal, os artigos 88 e 89, específicos da educação especial na LDB 4.024/61, no entanto, ao observarmos as considerações de Edler Carvalho e Mazzota, referentes a esses artigos, é possível perceber contradições na redação dos mesmos, pois, não se

⁸ BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc_especial.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2008.

constituíram em atos casuais ou desprovidos de interesses que não somente a educação especial, mas sim de interesses políticos, econômicos e sociais em detrimento das pessoas com deficiência.

Foi possível, até o presente momento, apresentar que, desde as primeiras décadas do século XX até o início da década 1970, houve expressivo aumento das instituições especializadas que destinavam suas atividades ao atendimento de pessoas com deficiência. Cabe ainda evidenciar, conforme os números da Tabela que segue, que o maior acréscimo de atendimentos aconteceu na área de deficiência mental, pois “[...] em 1949 havia 41 instituições para eles e 26 para outras deficiências; em 1959, crescera para 191 e 58, respectivamente, e em 1969, já eram 821 para deficientes mentais e 313 para outras deficiências” (JANNUZZI, 2004, p.86).

Tabela 1: Estabelecimentos de ensino para deficientes mentais e outros (DV, DA, DF e DMplas⁹).

Deficientes Mentais											
Ano	Estabelecimentos – Ensino Regular					Instituições Especializadas					Geral
	Fed.	Est.	Munic.	Part.	Total	Fed.	Est.	Munic.	Part.	Total	
1876/1929	-	13	-	-	13	-	1	-	2	3	16
1930/1949	1	26	-	-	27	-	3	-	11	14	41
1950/1959	-	143	3	2	148	1	3	1	38	43	191
1960/1969	1	586	16	9	612	-	35	6	168	209	821
1970/1974	-	454	19	27	500	1	22	46	213	282	782
Sem data	-	31	2	1	34	-	3	-	6	9	43
Total	2	1253	40	39	1334	2	67	53	438	560	1894

Outros											
Ano	Estabelecimentos – Ensino Regular					Instituições Especializadas					Geral
	Fed.	Est.	Munic.	Part.	Total	Fed.	Est.	Munic.	Part.	Total	
1600/1929	-	6	-	4	10	2	3	-	5	10	20
1930/1949	1	3	-	-	4	-	6	-	16	22	26
1950/1959	1	31	1	4	37	-	3	2	16	21	58
1960/1969	-	90	1	11	102	1	21	4	41	67	169
1970/1974	2	208	9	30	249	1	13	1	49	64	313
Sem data	-	28	-	-	28	1	6	-	2	9	37
Total	4	366	11	49	430	5	52	7	129	193	623

Fonte: MEC/CENESP, *Educação especial: cadastro geral dos estabelecimentos do ensino especial*, 1975, v.2. Observar que, na computação de instituições para deficientes mentais, englobaram-se também aquelas que atendiam a outras deficiências. O que não ocorreu quando da computação de instituições específicas de deficientes.

⁹ DV: deficiência visual; DA: deficiência auditiva; DF: deficiência física e DMplas: deficiências múltiplas.

Importante ressaltar que o aumento dessas instituições apresenta, no decorrer da História, como característica marcante, a segmentação dos atendimentos conforme o poder aquisitivo da população. Essa divisão, por meio da renda, é evidenciada nas pesquisas de Jannuzzi (2004) e Silveira Bueno (2004), os quais apontam para o fato de que o crescimento do setor privado, “[...] tanto o de caráter filantrópico quanto o pago [...]” (JANNUZZI, 2004, p.87) trazem, em seu bojo, a divisão dos atendimentos às pessoas com deficiência, sendo que, para os que pertenciam às camadas de renda mais favorecidas, utilizavam-se os serviços pagos, enquanto os serviços filantrópicos eram “[...] procurado(s) pelos desfavorecidos financeiramente, diferenciando, provavelmente, a eficiência dos resultados” (JANNUZZI, 2004, p.87).

Para Silveira Bueno (2004, p.120), as instituições “[...] filantrópico-assistenciais [...] dirigiram-se à população deficiente oriunda dos extratos mais baixos da classe média e das classes baixas”, enquanto o atendimento da população de poder aquisitivo elevado era realizado por empresas prestadoras de serviços de reabilitação e educação. O autor conclui afirmando que, “[...] enquanto os excepcionais das camadas populares continuaram sendo objetos da assistência e caridade pública, passaram-se a oferecer, aos excepcionais das elites, serviços que garantiam seus direitos em relação à saúde e à educação” (SILVEIRA BUENO, 2004, p.120).

Portanto, tem-se que as diferenças também se dão no interior das próprias diferenças, ou seja, apesar das diversas lutas sociais estabelecidas em prol das pessoas com deficiência mental, há certa fragmentação desse grupo, determinada por questão de renda e não mais de deficiência. Esse fato amplia as diferenças, colocando a pessoa com deficiência mental associada a uma condição financeira menos favorecida, para além da marginalidade daquela pessoa com deficiência que se encontra numa melhor condição financeira. Conforme apresentado anteriormente, os serviços pagos não se destinavam a todas as pessoas com deficiência, mas sim às que podiam pagar. “Em termos políticos, isso significa um fracionamento da análise sobre as lutas sociais, de modo que cada grupo é identificado de maneira isolada” (GARCIA, 2005, p.346).

O fator renda, assim como a educação, que determinava a deficiência pelo fracasso escolar, leva-nos a admitir e confirmar que a deficiência também seja um fator social e não simplesmente inerente à pessoa.

No início da década de 1970, com a aprovação da Lei 5.692/71, de 11 de agosto de 1971, que fixou diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, os interesses da internacionalização da economia passaram a ser legitimados por meio da educação. Segundo Edler Carvalho (1997, p.63), o “[...] interesse maior passou a ser o suprimento do mercado de trabalho para o que havia necessidade de profissionalizar. Este é o ‘espírito’ da Lei 5.692/71, isto é, a motivação com a especialização para atender à divisão do trabalho”. A análise realizada pela autora coaduna com a de Pimenta (1981, p.119), uma vez que, para este,

A Lei 5.692 é formulada com o objetivo explícito de formação de mão-de-obra para o mercado ocupacional. O ensino profissionalizante que estabelece ‘pretendeu fundir os dois grandes ramos do ensino médio’, o secundário, destinado à educação geral, e o técnico, destinado à educação profissional.

Referente à educação especial, a Lei 5.692/71 assegura, em seu artigo 9º, que

Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 2008).

A redação revela a concepção do Estado em relação à área, pois a Lei dedica simplesmente um artigo para a educação especial, além de não contemplar as pessoas que apresentam condutas típicas das síndromes neurológicas psiquiátricas ou psicológicas graves. Destacam-se também equívocos conceituais como o de incluir os cegos e os surdos na categoria de deficientes físicos, sendo que estes deveriam estar inclusos na categoria de deficientes sensoriais (EDLER CARVALHO, 1997).

A desordem de entendimento, apresentada no artigo 9º, persiste quando passam a ser inclusos, como alunados da educação especial, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula. Esse equívoco faz com que muitos alunos, que se encontrem em defasagem escolar, seja por distúrbio de aprendizagem ou por outros fatores sociais, sejam encaminhados para classes especiais, sem, contudo, serem deficientes. Em decorrência da forma como se apresenta o artigo 9º, considerado literalmente, passam a receber atendimento especial alunos não-deficientes conjuntamente com alunos deficientes (EDLER CARVALHO, 1997).

Como resultado desse artigo, Edler Carvalho (1997, p.67) afirma que “até hoje, a despeito de tantas e tão antigas recomendações de agências internacionais e brasileiras, constata-se um inchaço nas classes especiais com alunos que não deveriam ser encaminhados para elas”. Prossegue a autora, apontando para o fato de que se torna mais questionável tal situação quando consideradas as críticas que as classes especiais têm sofrido quanto à qualidade da educação escolar nelas oferecida.

A Constituição Brasileira de 24/01/1967, vigente ao período da promulgação da LDB 5.692/71, destaca, em seu art. 169º § 2º, que “cada sistema de ensino terá, obrigatoriamente, serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar” (BRASIL, 1967). Em atenção especial e minuciosa a esse artigo, Edler Carvalho (1997, p.69-70) apresenta que “embora muito vagas, as expressões ‘assistência educacional’ e ‘alunos necessitados’ (supõe-se que, dentre eles, estivessem considerados os que apresentam necessidades educativas especiais)” constituíram-se em

Uma forma sutil, embora pouco explícita de dizer que à escola cabe promover as condições de eficiência que assegurem, a qualquer aluno, a apropriação do saber e do saber fazer. É neste princípio que se assentam as modernas propostas da educação inclusiva. E a assistência educacional despe-se de seus foros de assistencialismo compensatório, ganhando as dimensões de propostas emancipatórias (EDLER CARVALHO, 1997, p.70).

Por meio da leitura pormenorizada da autora, é possível perceber que a Lei se pauta em deixar o atendimento escolar a pessoas com deficiência a cargo de interpretações diversas, apesar de utilizar o termo obrigatoriamente e não esclarece se o atendimento aos “alunos necessitados” contempla as pessoas com deficiência ou não.

Dentre as significativas alterações que se deram na década de 1970, referentes à educação especial¹⁰, merece destaque “[...] por se constituir no período em que, pela primeira vez na história, a educação especial brasileira se organizou de forma integrada e planificada” (SILVEIRA BUENO, 2004, p.126). Diante de um movimento de criação de diversos Serviços de Educação Especial nas Secretarias Estaduais de Educação, por força de influência das instituições privadas de educação especial, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), órgão público autônomo, ligado diretamente à Secretaria Geral do Ministério de Educação e Cultura, por meio do Decreto Federal n.72.425 de 03/07/1973. Para Januzzi (2004, p.137), o CENESP era a promessa de governo para “[...] uma ação política mais efetiva [...]”, e que por intermédio deste órgão vislumbrava-se a possibilidade de “[...] organizar o que se vinha realizando precariamente na sociedade: escolas, instituições para ensino especializado desse alunado, formação para o trabalho [...]” (JANUZZI, 2004, p.137).

O CENESP teve, como incumbência, a implementação do Projeto Prioritário (PP) n.35 que tratava de Educação Especial e buscava “[...] garantir a tão desejada igualdade de oportunidades de acesso à educação a todos excepcionais, oferecendo-lhes, ao mesmo tempo, as condições para seu atendimento” (MIRANDA, 1999 p.33). Por intermédio do CENESP, buscava-se garantir a filosofia e a política responsável em disseminar, em nível nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais. Tal propósito visava ser alcançado por meio de amparo às “[...] entidades públicas e particulares na racionalização de esforços, incentivando-as em suas iniciativas e prestando-lhes assistência técnica e financeira quando necessário” (MIRANDA, 1999, p.33)

¹⁰ Cabe ressaltar que, ao final da década de 1960, especificamente no ano de 1969, é promulgada a Emenda Constitucional n.1, de 17/10/1969, que altera a redação da Constituição de 24/01/1967, passando a contemplar a educação das pessoas com deficiência no Artigo 175 § 4º, o qual apresenta que a “Lei especial disporá sobre a assistência à maternidade, à infância e à adolescência e sobre a educação de excepcionais” (BRASIL, 2008).

Com a intenção de obter um panorama dos atendimentos às pessoas com deficiência, um ano após sua criação, o CENESP realizou levantamento estatístico desses atendimentos no Brasil, apresentando os seguintes números:

Tabela 2: Número de alunos excepcionais atendidos pela natureza da excepcionalidade – Brasil – 1974.

Natureza da excepcionalidade	Número de alunos
Deficientes visuais	3.091
Deficientes auditivos	6.463
Deficientes físicos	7.522
Deficientes mentais	61.512
Deficientes múltiplos	5.632
Problemas de conduta	12.473
Superdotados	103
Total	96.796

Fonte: Brasil, MEC-CENESP (1975a).

Referente aos dados da tabela acima, podemos inferir que os mesmos não só legitimam como estabelecem consenso sobre a necessidade de se ampliar o número de instituições privadas para o atendimento das pessoas com deficiência. De posse desses dados é possível justificar os fundamentos do CENESP, que estabelecia “[...] ‘cooperação financeira às iniciativas particulares’ [e] deixa[va] clara a posição de repasse de verbas públicas para o custeio da rede privada de educação especial [...]” (SILVEIRA BUENO, 2004, p.128). Outra relação possível de se estabelecer com os dados acima é quanto ao crescimento das APAEs, pois o número de pessoas “consideradas” com deficiência mental se sobrepõe às outras deficiências. O fato de a primeira APAE instituir, em seu estatuto, o atendimento específico a pessoas com deficiência mental, fez com que as APAEs, fundadas posteriormente, baseassem seus estatutos naquela¹¹. Dessa forma, com a identificação de um número expressivo de pessoas com deficiência

¹¹ Como exemplo dos estatutos que se seguiram, apresentamos o artigo primeiro da APAE de São Paulo que estabelece o atendimento à pessoa com deficiência mental. **Artigo 1º:** A ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS DE SÃO PAULO – APAE de São Paulo – fundada em 04 (quatro) de abril de 1961, é de natureza civil, sem fins lucrativos, prazo de duração indeterminado, com sede e foro na Cidade de São Paulo, Estado de São Paulo, tendo por missão prevenir a deficiência, facilitar o bem estar e a inclusão social da pessoa deficiente mental, adotando princípios contidos na Declaração dos Direitos da Pessoa Deficiente Mental, aprovados em Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas – ONU – em vinte de dezembro de 1971, bem como promovendo e articulando serviços e programas de assistência social, saúde, educação, esporte, lazer, atividades físicas e sócio-culturais em geral (ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS DE SÃO PAULO, 2008, p.1).

mental e o fato de o Governo se eximir de prestar atendimento a esse segmento da sociedade, repassando a responsabilidade para as entidades particulares, acarreta-se no considerável aumento das APAEs¹², estas se fazendo presentes nos diversos estados do Brasil.

São constatados tais fatos por meio da pesquisa realizada por Jannuzzi (2004, p.150), a qual apresenta o resumo do Relatório Geral do MEC – 1979, em que aparecem os gastos do Governo, no período de 1975 a 1979, com a educação especial.

Tabela 3: Execução financeira durante os anos de 1975 a 1979.

Execução financeira durante os anos de 1975 a 1979 em Cr\$ 1.000,00					
	Previsto 1975-79	Realizado 1975-79	% verba utilizada	% do total previsto utiliz.	fontes de recursos
• Capacitação de RH para a área de educação especial.....	60.702	58.204	95,9	8,8	8,7 Tesouro, PREMEN, FNDE
• Cooperação técnica e financeira às Instituições privadas da área de educação especial.....	90.504	85.458	94,4	13,1	12,8 Tesouro, FNDE
• Reformulação de Currículos para a educação especial.....	10.849	10.548	97,2	1,6	1,6 Tes., PREMEN, INRP-FNDE
• Assistência Técnica e financeira aos sistemas estaduais de ensino.....	55.670	55.670	100	8,1	8,3 FNDE
• Qualificação profissional de excepcionais.....	11.400	11.400	100	1,7	1,7 FNDE
• Organização e desenvolvimento de serviços de educação precoce.....	5.200	5.200	100	0,8	0,8 Tesouro
• Atendimento a educandos com problemas de aprendizagem.....	1.810	1.810	100	0,3	0,3 Tesouro
• Apoio a projetos de desenvolvimento da educação e cultura.....	41.218	40.524	98,3	6,0	6,1 FNDE
• Administração do CENESP, INES e IBC.....	412.771	399.680	96,8	59,8	59,8 Tesouro, FNDE
Total Geral	690.124	668.494	96,9		

Observação: A tabela original traz previsão para o ano de 1980, acrescentando dois itens: expansão e melhoria da educação especial e desenvolvimento da educação pré-escolar a excepcionais com verbas do FNDE e do Tesouro de 15.000 e 4.000 cruzeiros, respectivamente.

Fonte: MEC/SG/S. Planejamento/Coordenação de avaliação (1980).

Os dados da tabela nos mostram que os gastos do Governo com a cooperação técnico-financeira às instituições privadas são superiores aos gastos

¹² Salientamos o crescimento das APAEs por evidenciarmos que esta instituição obteve maior crescimento. No entanto, é importante ressaltar que outras entidades, como a Pestalozzi, também obtiveram considerável aumento.

com os sistemas estaduais de ensino. Enquanto as instituições privadas receberam incentivos na ordem de 85,458 milhões de cruzeiros, aos sistemas estaduais de ensino coube o recebimento de 55.670 milhões de cruzeiros, “confirmando ainda que o governo não assumira inteiramente essa modalidade de ensino” (JANNUZZI, 2004, p.151). A autora salienta ainda que, “[...] embora no período entre 1975 e 1979 o prioritário fosse o apoio técnico à educação especial em que a formação de recursos humanos é um dos elementos” (JANNUZZI, 2004, p.151), foram gastos com a capacitação de recursos humanos para a área de educação especial somente 8,7%, enquanto para a administração do CENESP, INES e IBC foram destinados 59,8% (JANNUZZI, 2004, p.151).

Assim, a educação especial brasileira perpassa a década de 1970 sendo afirmada como uma das prioridades da política educacional, consubstanciada com a criação do CENESP (SILVEIRA BUENO, 2004, p.125). No entanto, conforme apresenta o Documento do Ministério da Educação (BRASIL, 2008), o CENESP “[...] sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação; ainda configuradas por campanhas assistenciais e ações isoladas do Estado”. Continua o Documento afirmando que, nesse período, não se efetivou “[...] uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de ‘políticas especiais’ para tratar da temática da educação de alunos com deficiência [...]” (BRASIL, 2008).

Sob o véu de um discurso que se pautava na ‘assistência técnica’, o que ocorria, na prática, era “[...] o repasse de verbas públicas a entidades particulares, contribuindo para a privatização da educação especial e contrariando a garantia de escolaridade fundamental aos excepcionais, pois” (SILVEIRA BUENO, 2004, p.139)

[...] do ponto de vista de uma educação formal que realmente deseje converter-se em democrática, conseqüente com a garantia do princípio ‘educação como direito de todos’, não há como negar que a escola pública tem o dever de incorporar também os ‘deficientes mentais’ [e os outros deficientes] como parte integrante de sua clientela (SANFELICE, 1989 apud SILVEIRA BUENO, 2004, p.140).

Na medida em que o Estado se afasta do cenário da educação especial, ele fortalece as entidades privadas, que, organizadamente, passam a decidir certos rumos da educação especial, pois o Estado ocupa o mero papel de provedor destas. Outro aspecto significativo é o de que, com a inversão de papéis entre Estado e entidades privadas, a ênfase é por uma política focalizada nesse segmento da sociedade em detrimento de uma política de caráter universal.

Na década de 1980, especificamente no ano de 1986, o CENESP foi transformado em Secretaria de Educação Especial – SESPE. “Criada na estrutura básica do Ministério da Educação como órgão central de direção superior, a Secretaria de Educação Especial manteve, basicamente, as competências e a estrutura do CENESP [...]” (MAZZOTA, 1996, p.58). É importante destacar que, nesse mesmo ano, pouco antes de o CENESP se transformar em SESPE, foi editada a Portaria CENESP/MEC n.69, que definia normas para a prestação de apoio técnico e financeiro à educação especial nos sistemas de ensino público e particular. Mazzota (1996, p.75) destaca que, nesse documento, “a Educação Especial é entendida como parte integrante da Educação visando ao desenvolvimento pleno das potencialidades do ‘educando com necessidades especiais’”. É também nesse documento que surge “[...] pela primeira vez, a expressão ‘educando com necessidades especiais’ em substituição à expressão ‘aluno excepcional’, que, daí para frente, é praticamente abolida dos textos oficiais” (MAZZOTTA, 1996, p.75).

A expressão “educando com necessidades especiais” faz-se presente até os dias atuais, muitas vezes sendo utilizada como sinônimo de educando que possui alguma deficiência. É comum observar alunos com dificuldade de aprendizagem, que, por diversos fatores que não a deficiência, apresentam certa necessidade educacional especial. No entanto, esses, muitas vezes, acabam ampliando as estatísticas das pessoas que possuem alguma deficiência, apesar de não serem sujeitos integrantes desse segmento da sociedade.

No que tange à formação profissional para as pessoas com deficiência, essa década (1980) destacou-se pela elaboração da nova Constituição Federal, promulgada em 5 de outubro de 1988, a qual contemplava, em seu Título VIII,

Capítulo VII Da Família, da Criança, do Adolescente e do Idoso, Artigo 227, Parágrafo 1º, a seguinte redação:

II- criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, **mediante o treinamento para o trabalho** e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Kassar (1999, p.34) aponta que, ao mesmo tempo em que a Constituição de 1988 demonstrava a necessidade de “[...] integração social do adolescente portador de deficiência mediante treinamento para o trabalho [...]” (BRASIL, 1988), também apresentava, em seu art.203, inciso V, “a garantia de um salário mínimo de benefício mensal à pessoa portadora de deficiência [...] que comprove não possuir meios de prover a própria manutenção [...]” (BRASIL, 1988).

Essa situação é um tanto quanto contraditória, ao mesmo tempo em que se busca “garantir” legalmente a integração social da pessoa com deficiência, é atribuído um benefício à mesma. Sem dúvida, a orientação é para os que não possuem condições de prover sua própria manutenção, no entanto, julga-se extremamente importante ressaltar que tem direito ao benefício a pessoa com deficiência cuja renda mensal da família “[...] dividida pelo número destes, seja inferior a $\frac{1}{4}$ (um quarto) do salário mínimo” (BRASIL, 1994). O benefício em questão não passa de medida compensatória, fundada sob o discurso da equidade¹³, que, nesse momento histórico, passa a substituir o termo igualdade. A equidade, quando desvelada, apresenta como princípio o atendimento aos segmentos sociais extremamente vulneráveis, sem, contudo, garantir condições satisfatórias às pessoas com deficiência.

¹³ Para o referido estudo, utilizaremos o termo equidade, conforme estabelece Arelaro (2000, p.102). Apresenta a autora que o termo equidade promove uma “[...] reconceituação do direito social de ‘todos’ [...], substituindo-se sutilmente, o conceito de ‘igualdade’ de direitos pelo da ‘equidade’ de direitos, na medida em que se admite que ‘alguns’ – poucos ou muitos – não poderão ou deverão ser atendidos, seja por falta de capacidade, talento, condição socioeconômica, recursos financeiros ou administrativos do poder público”.

Retomando Kassar (1999) é possível evidenciar que o artigo 203 da Constituição, que institui o benefício de prestação continuada, estimula a não-inserção no mercado de trabalho e, por conseguinte, não estabelece prioridade ao ensino profissionalizante. Podemos inferir que a contradição presente, na realidade, é uma aparente contradição, pois, quando relacionada às relações de trabalho, percebe-se que o Estado passa a praticar uma política focalizada que, veladamente, mantém esse segmento da sociedade distante do mercado formal de trabalho, além de consolidar o discurso ideológico das práticas sociais. Portanto,

Pode-se dizer que as contradições presentes na Constituição de 1988, na qual podemos identificar avanços e recuos do Estado perante as questões sociais, são, antes de tudo, registros do movimento da própria sociedade, formada por setores antagônicos, acabando por prevalecer, como já ocorrido em outros momentos, as estratégias de conciliação (KASSAR, 1999, p.34).

No ano seguinte à promulgação da Constituição Federal, foi sancionada a Lei 7.853 de 24/10/89, que reestruturou a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), garantindo autonomia administrativa e financeira ao órgão. A mesma Lei trata, em seu Artigo 2º, inciso III, na área da formação profissional e do trabalho, assegurando em sua alínea “a) o apoio governamental à formação profissional e a garantia de acesso aos serviços concernentes, inclusive aos cursos regulares voltados à formação profissional” (BRASIL, 1989).

2.4 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A DÉCADA DE 1990 E SUAS REPERCUSSÕES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA A PESSOA COM DEFICIÊNCIA

A reforma do sistema educacional brasileiro, a partir da década de 1990, foi fortemente influenciada pelas políticas internacionais, especialmente as voltadas

para a inserção dos grupos marginalizados e excluídos dos processos formativos. Destacam-se, nesse conjunto de políticas, as oriundas da Convenção sobre os Direitos da Criança, 1989, da Declaração de Educação para Todos, 1990, bem como da Declaração de Salamanca (1994). Estes Documentos nortearam a elaboração de políticas nacionais inspiradas na inclusão social. Porém, segundo Garcia (2004, p.24), quando a inclusão torna-se representação dos discursos políticos nos seus diferentes significados, surge associada a mudanças inovadoras e revolucionárias. Associada às reformas educacionais, originadas a partir da década de 1990, emerge, sob um discurso ideológico da classe hegemônica, a inclusão social, pois

Embora suas raízes pareçam estar em uma matriz de pensamento que explica de maneira mecânica as relações sociais, e de **ter sido originado** numa compreensão que privilegia a manutenção da organização social vigente, atualmente vem sendo usado como algo que pode superar a ordem social estabelecida. Em outros termos, é apresentado como solução para a exclusão social (GARCIA, 2004, p.24).

Nesse mesmo sentido, Oliveira (2004, p.154) aponta que é no *conceito operativo* que se encontram, com mais frequência, as aplicações de exclusão. “No entanto, é também onde é mais utilizado como conceito independente e, portanto, incapaz de ir além do nível das negações imediatas.” Prossegue o autor afirmando que

O campo das políticas sociais compensatórias é o terreno do planejamento e execução das ações públicas de combate à exclusão. Neste sentido, seu par de oposição é, invariavelmente, a inclusão. Em alguns casos, como projeto intencionalmente deliberado, noutros, por insuficiência teórica, é sempre a própria lógica do sistema que é reposta. Ao construir a negação indeterminada das formas de aparecimento invertido, resulta reafirmada a lógica de fundo do sistema. O que ocorre neste caso é, novamente, que a tomada da exclusão como conceito independente do referencial teórico abrangente faz com que fenômeno e essência sejam percebidos como coincidentes. Deste modo, as formas imediatas de exclusão são compreendidas como quadros patológicos de disfuncionalidade. É esta a perspectiva da maioria das políticas de institucionalização da sociedade civil, dos apelos à cidadania, das políticas inclusivas, da educação inclusiva etc. (OLIVEIRA, 2004, p.155-156).

No âmbito do conceito operativo, é necessário superar dialeticamente as contradições estabelecidas entre exclusão/inclusão. É preciso estabelecer as devidas relações do objeto com a totalidade. Sem essas relações, negam-se os aspectos da realidade, ocasionando a percepção na superficialidade, não deixando transparecer “[...] o fundo oculto do sistema do capital” (OLIVEIRA, 2004, p.155). Assim, é imperioso estabelecer as devidas relações entre as políticas da década de 1990 e o contexto histórico em que se deram e suas repercussões na educação profissional destinada às pessoas com deficiência mental.

Nesse sentido, fundamentada nos princípios da Declaração dos Direitos da Criança, adotada pela Assembleia das Nações Unidas de 20 de novembro de 1959¹⁴ e reconhecida na Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 13 de julho de 1990, é aprovada, no Brasil, a Lei Federal n.8.069, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, garantindo, em seu Título II, Capítulo V, que trata Do Direito à Profissionalização e à Proteção no Trabalho e que “[...] ao adolescente portador de deficiência é assegurado trabalho protegido” (BRASIL, 1997a, p.22).

Na década de 1990, por intermédio do Decreto Federal n.129, de maio de 1991, foi ratificada a Convenção 159 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre a reabilitação profissional e o emprego de pessoas deficientes. As duas primeiras partes da Convenção são pertinentes para nosso objeto de estudo. A primeira define a expressão ‘pessoas portadoras de deficiência’ e estabelece o objetivo da readaptação profissional para pessoas com deficiência. A segunda se refere aos princípios da política de reabilitação profissional e de emprego para pessoas portadoras de deficiência e prevê que o país-membro, conforme suas “[...] possibilidades, formulará, executará e reverá periodicamente, uma política nacional referente à readaptação profissional e ao emprego de pessoas portadoras de deficiência.” Essa orientação política objetiva que “[...] adequadas medidas de readaptação profissional estejam disponíveis para todas

¹⁴ Declaração dos Direitos da Criança, adotada pela Assembleia das Nações Unidas de 20 de novembro de 1959 e ratificada pelo Brasil, através do art. 84, inciso XXI, da Constituição, e tendo em vista o disposto no art. 1º da Lei 91, de 28 de agosto de 1935, e no 1º do Decreto n.50.517, de 2 de maio de 1961.

as categorias de pessoas portadoras de deficiência [além de] promover as possibilidades de emprego dessas pessoas no livre mercado de trabalho” (BRASIL, 1997b, p.20-21).

Outro documento que assegura a qualificação profissional da pessoa com deficiência é o Decreto Federal n.914, de 06 de setembro de 1993, que institui a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Em seu Capítulo III, Artigo 5º, inciso VIII, estabelece, como diretriz dessa Política, “[...] proporcionar ao portador de deficiência qualificação profissional e incorporação no mercado de trabalho” (BRASIL, 1993).

Nos devidos termos, a década de 1990 inicia-se apresentando forte amparo legal às pessoas com deficiência, garantindo, por intermédio da Lei 8.069, do Decreto Federal n.129 e do Decreto Federal n.914, a qualificação e inserção no mercado de trabalho desses sujeitos.

No entanto, apesar de se iniciar a década de 1990 com uma legislação aparentemente favorável às pessoas com deficiência, temos outro extremo que se apresenta pouco favorável, pois esse período é também marcado pela “[...] adoção de um novo modelo econômico que resultou pouco positivo para a economia e para o trabalho no Brasil” (POCHMANN, 2001, p.11). Nessa década, tanto “o desemprego assumiu volume sem paralelo histórico nacional, como o rendimento do trabalho alcançou uma das mais baixas participações na renda nacional” (POCHMANN, 2001, p.11).

Ao se confrontar as questões legais estabelecidas com o que apresenta Pochmann (2001), percebe-se que há certa contradição no que se apregoa à legislação e às relações sociais de produção instauradas nesse período. É possível deduzir que o desemprego passa a ser justificado pela necessidade de qualificação profissional, ocultando as reais formas de desemprego estrutural que vêm se estabelecendo desde décadas anteriores.

Nesse descompasso, tem-se que a qualificação profissional para pessoas com deficiência ocorre, em sua grande maioria, em oficinas protegidas, as quais, pela lógica do modelo econômico, deveriam estabelecer um padrão de modo a reproduzir as necessidades do sistema, ou seja, conforme afirma Alves (2006, p.48),

[...] as mutações estruturais do capitalismo global tendem a expor, de modo pleno, a aguda contradição entre forças produtivas sociais, isto é *forma material* em expansão e *forma social* do capital, com impactos significativos, nesse caso, na instância sócio-reprodutivista da educação, principalmente da educação profissional (ALVES, 2006, p.48).

No entanto, os trabalhos desenvolvidos nas oficinas protegidas, como apresentado anteriormente, são limitados até mesmo quanto à condição reprodutivista que os educandos realizam, na maioria das vezes, trabalhos repetitivos e fetichizantes¹⁵.

Esses fatos nos direcionam a um pensamento dedutivo de que tanto os discursos, ditos inclusivos, quanto as ações legais, efetivadas pelos órgãos oficiais, representam, de forma velada, um controle social, pois enfatizar a necessidade de qualificação profissional e a promoção de emprego, num momento de desemprego estrutural, é um tanto quanto contraditório.

Em 1994, merece destaque a aprovação da Declaração de Salamanca, princípios, política e prática das necessidades educativas especiais. Este Documento, como apontado anteriormente, orienta diversas políticas nacionais no que se refere à educação especial.

¹⁵ Segundo Marx (2006, p.94), fetichismo consiste em apresentar a mercadoria “misteriosa simplesmente por encobrir as características sociais do próprio trabalho dos homens, apresentando-as como características materiais e propriedades sociais inerentes aos produtos do trabalho; por ocultar, portanto, a relação social entre os trabalhos individuais dos produtores e o trabalho total, ao refleti-la como relação social existente, à margem deles, entre os produtos do seu próprio trabalho. Através dessa dissimulação, os produtos do trabalho se tornam mercadorias, coisas sociais, com propriedades perceptíveis e imperceptíveis aos sentidos. A impressão luminosa de uma coisa sobre o nervo óptico não se apresenta como sensação subjetiva desse nervo, mas como forma sensível de uma coisa existente fora do órgão da visão. Mas, aí, a luz se projeta realmente de uma coisa, o objeto externo, para outra, o olho. Há uma relação física entre coisas físicas. Mas a forma mercadoria e a relação de valor entre os produtos do trabalho, a qual caracteriza essa forma, nada têm a ver com a natureza física desses produtos nem com as relações materiais dela decorrentes. Uma relação social definida, estabelecida entre os homens, assume a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas. Para encontrar um símile, temos de recorrer à região nebulosa da crença. Aí, os produtos do cérebro humano parecem dotados de vida própria, figuras autônomas que mantêm relações entre si e com os seres humanos. É o que ocorre com os produtos da mão humana, no mundo das mercadorias. Chamo a isso de fetichismo, que está sempre grudado aos produtos do trabalho, quando são gerados como mercadorias. É inseparável da produção de mercadorias. Esse fetichismo do mundo das mercadorias decorre, conforme demonstra a análise precedente, do caráter social próprio do trabalho que produz mercadorias”.

Nesse mesmo ano, é sancionada a Política Nacional de Educação Especial, coordenada pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e do Desporto (SEESP/MEC), fundamentada na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação em vigência 5.692/71, no Plano Decenal de Educação para Todos e no Estatuto da Criança e do Adolescente. Seus objetivos gerais eram fundamentar e orientar o “[...] processo global da educação de pessoas portadoras de deficiências, [...], criando condições adequadas para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades, com vistas ao exercício consciente da cidadania” (BRASIL, 1994, p.45). Em seu capítulo VI, referente a Diretrizes Gerais, além de diversos outros pontos apresentados, afirma que se deve “[...] desenvolver programas voltados para o preparo profissional das pessoas portadoras de necessidades especiais e sua integração na força do trabalho” (BRASIL, 1994, p.57).

A Política Nacional de Educação Especial (1994), em seu conjunto, “[...] contempla não só a revisão conceitual dos termos mais usuais em educação especial, como indica os valores que norteiam o trabalho educacional com pessoas com necessidades especiais” (ROMERO, 2006, p.28-29). A partir de então, a terminologia utilizada até o momento, ‘portadores de deficiência’, determinada na Constituição Federal de 1988, é superada, passando a ser utilizado o termo ‘portadores de necessidades educativas especiais’, o qual, segundo Romero, (2006, p.29), é um termo “[...] utilizado com mais clareza conceitual, uma vez que define as categorias da deficiência [...]”. No entanto, conforme explicitado anteriormente e sustentado nas palavras de Edler Carvalho (1997, p.65),

Na verdade, as necessidades educativas especiais e que não se manifestam, apenas, em portadores de deficiência, apresentam-se como decorrência das relações dinâmicas entre o indivíduo e o ambiente educacional, escolar ou não. Decorrem das características do educando e das do contexto que o cerca e que, muitas vezes, as geram.

Assim, os termos utilizados para se caracterizar os alunos com alguma deficiência não é simplesmente uma questão conceitual, mas uma condição que se apresenta nas relações sociais, em especial na educação, estabelecendo

certos estigmas que geralmente conduzem esses sujeitos à margem da sociedade.

No ano de 1995, o Ministério do Trabalho estabeleceu o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), um dos mecanismos da Política de Trabalho e Renda (PPTR), que tinha como financiador o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT). Por intermédio da Resolução Ministerial n.126 de 26 de outubro de 1996, assegurava, em seu Artigo 10, inciso I, que

Deverão prosseguir ou ser implementados Programas Nacionais de Educação Profissional que beneficiem, prioritariamente, os seguintes segmentos: adolescentes e jovens em situação de risco social, assentamentos e comunidades rurais; desenvolvimento comunitário e artesanato; detentos e egressos do sistema penitenciário; conscritos das forças armadas; **peessoas portadoras de deficiências**; servidores da administração pública; setor da pesca; setor do turismo; serviços pessoais; indústria da construção; bancários e outros trabalhadores do setor financeiro; portuários; trabalhadores da área da saúde (BRASIL, 1996, grifo nosso).

A partir do segundo semestre de 1996, o Ministério do Trabalho, por intermédio da Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional – SEFOR, gestora do PLANFOR, implementou o Programa de Qualificação de Trabalhadores na área de Pessoas Portadoras de Deficiência (BRASIL, 1998). Assim, as políticas voltadas à qualificação profissional de pessoas com deficiência passaram a estar ligadas a dois ministérios, o da Educação e o do Trabalho, com os objetivos propalados de ampliar e reforçar as ações ditas inclusivas.

Ainda nesse ano, foi promulgada a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional. Para a promulgação dessa LDB, foram transcorridos aproximadamente seis anos e as discussões em torno da nova LDB iniciaram-se logo após a promulgação da Constituição Federal de 1988.

O apoio técnico e financeiro às instituições privadas, até então presente na Portaria CENESP/MEC n.69 de 1986, recebe *status* de lei e as orientações desta passam a incorporar a LDB em seu art.60, o qual garante que o Poder Público concederá apoio técnico e financeiro às “[...] instituições privadas sem fins

lucrativos e com atuação exclusiva em educação especial [...]” (BRASIL, 1996), reafirmando e consolidando as iniciativas de décadas passadas do setor privado.

No que concerne à educação especial, em particular à qualificação profissional, a LDB 9.394/96, em seu art.59, estabelece que os sistemas de ensino assegurem aos educandos com necessidades especiais

IV - **educação especial para o trabalho**, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de **inserção no trabalho competitivo**, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística ou psicomotora (BRASIL, 1996, grifos nossos).

Somente cinco anos após a promulgação da LDB de 1996, o MEC instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica por meio do Parecer n.17/2001 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação que iria subsidiar a Resolução n.02/2001. Por meio do Parecer n.17/2001, era assegurado às pessoas com deficiência o direito à educação profissional. Este parecer estabelecia que a formação deveria ocorrer em cursos “[...] oferecidos pelas redes regulares de ensino públicas ou pela rede regular de ensino privada [...]”. Deveria ser ofertado com as devidas “[...] adequações e apoios em relação aos programas de educação profissional e preparação para o trabalho, [viabilizando] o acesso das pessoas com necessidades educacionais especiais aos cursos de nível básico, técnico e tecnológico [...]” (BRASIL, 2001, p.60).

O referido Documento permitia parcerias entre as escolas de educação profissional e as escolas especiais, públicas ou privadas no intuito de “[...] construir competências necessárias à inclusão de alunos em seus cursos quanto para prestar assistência técnica e convalidar cursos profissionalizantes realizados por essas escolas especiais”. Além disso, o Documento também estabelecia que as escolas de educação profissional poderiam “[...] avaliar e certificar competências laborais de pessoas com necessidades especiais não-matriculadas em seus cursos, encaminhando-as, a partir desses procedimentos, para o mundo do trabalho”.

O ensino profissionalizante poderia ser ofertado em escolas especiais, públicas ou privadas, por intermédio de “[...] oficinas pré-profissionais ou oficinas profissionalizantes, de caráter protegido ou não”. Porém, tal situação deveria ser realizada somente depois de “[...] esgotados os recursos da rede regular na provisão de resposta educativa adequada às necessidades educacionais especiais e quando o aluno demandar apoio e ajuda intensos e contínuos para seu acesso ao currículo” (BRASIL, 2001, p.60-61).

Nessa mesma linha, o Decreto Federal n.2.208, de 17 de abril de 1997¹⁶, regulamentou o § 2º do art.36 e os arts. 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleciam as diretrizes e bases da educação nacional, garantindo o acesso às pessoas com deficiência a educação profissional conforme segue:

Art. 2º A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, **em instituições especializadas** ou nos ambientes de trabalho (BRASIL, 1997c, grifo nosso).

O Decreto n.2.208 regulamentava os níveis da educação profissional da seguinte forma:

Art. 3º A educação profissional compreende os seguintes níveis:
I – básico: destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhos, independentes de escolaridade prévia;
II – técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos de ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;
III – tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinado a egressos do ensino médio e técnico (BRASIL, 1997c).

No parágrafo 1º do artigo 4º, cabe destacar que as instituições privadas sem fins lucrativos, como o Sistema “S” (SENAC, SENAR, SENAI, SENAT e

¹⁶ O Decreto n.2.208/97 é revogado pelo Decreto 5.154 de 2004 e este não faz referência, em sua redação, às pessoas com deficiência.

outras que compõem o sistema), deveriam oferecer cursos profissionalizantes de nível básico para trabalhadores com qualquer nível de escolaridade. Essa condição facilitava (antes da revogação do decreto) o acesso de pessoas com deficiência a esses cursos.

Art. 4º A educação profissional de nível básico é modalidade de educação não-formal e duração variável, destinada a proporcionar ao cidadão trabalhador exercício de funções demandadas pelo mundo do trabalho, compatíveis com a complexidade tecnológica do trabalho, o seu grau de conhecimento técnico e o nível de escolaridade do aluno, não estando sujeita à regulamentação curricular.

§ 1º As instituições federais e as instituições públicas e privadas sem fins lucrativos, apoiadas financeiramente pelo Poder Público, que ministram educação profissional deverão, obrigatoriamente, oferecer cursos profissionais de nível básico em sua programação, abertos a alunos das redes públicas e privadas de educação básica, assim como a trabalhadores com qualquer nível de escolaridade.

§ 2º Aos trabalhadores que concluírem os cursos de educação profissional de nível básico será conferido certificado de qualificação profissional (BRASIL, 1997c).

Em 1997, um ano após a promulgação da nova LDB, a sociedade civil organizada representada pela Federação Nacional das APAES (FENAPAE), preocupada com o crescimento do número de alunos em suas instituições, cobrou a necessidade de se desenvolver e sistematizar atividades focalizadas na educação profissional. Embora não se caracterizasse como política, mas informalmente apropriado por diversas instituições especializadas, um manual sob o título de “Educação Profissional e Colocação no Trabalho” foi produzido para os profissionais e dirigentes das instituições, abordando o Processo de Educação Profissional e Colocação no Trabalho (PECT), que é apresentado no manual como nova proposta de trabalho para as pessoas portadoras de deficiência. Esse material tinha como objetivo maior “[...] a inserção efetiva do portador de deficiência na sociedade por meio do trabalho” (BATISTA et al., 1997, p.14).

O PECT apresentava três etapas: a Preparação para o Trabalho, a Qualificação para o Trabalho e a Colocação no Trabalho. A primeira etapa visava preparar o educando para ingressar na etapa profissionalizante. Era oferecida “[...] vivência em atividades práticas de trabalho que revelarão as potencialidades,

aptidões e interesses para o exercício de uma atividade profissional” (BATISTA et al., 1997, p.20). Essa etapa era ainda dividida em dois programas: a Avaliação para o Trabalho e a Pré-profissionalização. A segunda etapa do processo, a Qualificação para o Trabalho, era caracterizada “[...] pelo seu objetivo eminentemente qualificador da mão-de-obra do portador de deficiência para o emprego [...]”. A Qualificação para o Trabalho possuía duas modalidades, o Programa de Treinamento Profissional que era subdividido em treinamento para o trabalho e treinamento em estágio¹⁷, e o Programa de Habilitação Profissional, que propiciava “[...] em um nível mais formal e sistematizado do que o Programa de Treinamento Profissional, a aquisição e/ou o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades especificamente associados a uma determinada profissão ou ocupação” (BATISTA et al., 1997, p.23-28). E, por fim, a etapa de Colocação no Trabalho que buscava inserir o aprendiz no mercado de trabalho em atividade “[...] primordialmente competitiva e sempre condizente com o potencial, as condições físicas e as aspirações dessa pessoa [...]” (BATISTA et al., 1997, p.30).

A criação do PECT (1997) traduziu os reflexos da reestruturação dos modos de produção ocasionados pela crise do capital. Devido a essa reestruturação produtiva, surge o interesse da APAE em desenvolver ações voltadas às pessoas com deficiência mental, que atendessem às novas exigências do mercado de trabalho. Esse fato pode ser constatado na apresentação do PECT, escrito pelo então Presidente da Federação Nacional das APAEs, Eduardo Barbosa (1997, p. 7), quando afirma que

A atual conjuntura da economia leva a uma reavaliação do mercado de trabalho disponível para todos os cidadãos brasileiros. Essa fase, marcada pela redução gradativa de postos de produção, escassez de investimentos públicos e taxas crescentes de desemprego, costuma atingir uma grande parcela da população portadora de deficiência que se vê preterida em situações de redução de mão-de-obra.

¹⁷ Até agosto de 1991, não havia respaldo legal para realização de estágio nas empresas. Em 30/08/91, o Ministério do Trabalho e Previdência Social, através da Instrução Normativa n.5, assegurava o trabalho educativo cujo fim era o desenvolvimento da capacidade laborativa do portador de deficiência. Em 1994, o Governo Federal, através da Lei 8.859, de 23/03/94, garantia o direito ao portador de deficiência à participação em atividades de estágio em empresas públicas e particulares, sem que isto caracterizasse vínculo empregatício (BATISTA et al., 1997, p.26-27).

Eduardo Barbosa (1997) aponta para o fato de que o Governo Federal assumiu a relação estabelecida entre reestruturação produtiva e a adequação de um novo perfil de trabalhador como política pública. Acrescenta ainda que com o “Plano Nacional de Educação Profissional se pretende investir em ações que procurem adequar o trabalhador às novas exigências do mercado, além de abrir espaços para outros segmentos como as pessoas portadoras de deficiência [...]” (BARBOSA, 1997, p.7).

As propostas apresentadas no PECT, bem como o discurso de apresentação de Eduardo Barbosa, evidenciam o consenso estabelecido entre as políticas do Governo Federal e as ações da Federação Nacional das APAEs. O discurso ideológico neoliberal abarca a educação especial. O PECT passa a ser instrumento de legitimação das políticas governamentais. Estas buscam justificar o desemprego estrutural por meio da educação profissional pela falta de preparo dos trabalhadores. O PECT passa a ser instrumento ideológico ao retirar de foco os interesses do capital. Desconsidera que o mercado de trabalho encontra-se mais competitivo e seletivo devido à redução dos postos de trabalho e às dificuldades de colocação no mercado de trabalho de pessoas com deficiência mental.

Importante observar que o PECT, pela data de sua criação: 1997, absorve o conteúdo e o contexto ideológico estabelecido nas propostas apresentadas pelas agências internacionais na Declaração de Jomtien (1990) e na Declaração de Salamanca (1994). Estas respaldam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), coadunando com as propostas neoliberais.

Aproximadamente dez anos após a Lei 7.853 entrar em vigor, em 20 de dezembro de 1999, foi aprovado o Decreto Federal n.3.298, regulamentando a referida Lei. O Decreto dispunha sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolidava as normas de proteção e demandava outras providências. O Decreto Federal n.3.298/99 era bastante abrangente quanto à garantia dos direitos individuais e sociais das pessoas. No entanto, para efeito desta pesquisa, limitar-nos-emos ao Capítulo VII que trata do Acesso à Educação, da Habilitação e da Reabilitação Profissional e do Acesso ao Trabalho (BRASIL, 1999).

Os artigos 28 e 29, do Decreto em questão, apresentavam redação muito próxima à do Decreto n.2.208/97 e à do Parecer 17/2001. No entanto, além de se apresentar mais completo, tratava especificamente da formação profissional das pessoas com deficiência, o que não acontecia com o Decreto n.2.208/97. Para maior clareza e reflexão das diretrizes dadas, cabe transcrever alguns artigos do Decreto n.3.298/99, apresentando a importância que este destinava às pessoas com deficiência. O Artigo 28, compreendido na Seção II do Acesso à Educação, apresentava em sua redação que

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

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

§ 2º As instituições públicas e privadas que ministram educação profissional deverão, obrigatoriamente, oferecer cursos profissionais de nível básico à pessoa portadora de deficiência, condicionando a matrícula à sua capacidade de aproveitamento e não a seu nível de escolaridade.

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

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

Pode ser percebido um avanço no Decreto n.3.298 em seu parágrafo 2º do artigo acima, pois o mesmo ampliava as possibilidades para o público a que se destinava, contemplava as empresas públicas e privadas de maneira geral, diferente do Decreto n.2.208 que, em seu parágrafo 1º do artigo 4º, contemplava apenas as empresas privadas sem fins lucrativos.

Os incisos I, II, III do artigo que segue, do Decreto n.3.298, garantiam o suporte para as pessoas com deficiência no que se referia a:

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

I – adaptação dos recursos instrucionais: materiais pedagógicos, equipamento e currículo;

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

III – adequação dos recursos físicos: eliminação de barreiras arquitetônicas, ambientais e de comunicação (BRASIL, 1999).

O Decreto Federal n.3.298, em seu artigo 45, envolvia o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), o qual assegurava que “[...] serão implementados programas de formação e qualificação profissional voltados para pessoa portadora de deficiência no âmbito do Plano Nacional de Formação Profissional – PLANFOR” (BRASIL, 1999).

No ano 2000, a Federação Nacional das APAEs, dando continuidade aos trabalhos desenvolvidos na formação profissional da pessoa com deficiência, elaborou o “Guia de Apoio à Gestão da Educação Profissional”, focalizando “[...] o desenvolvimento de instrumentos e capacidades para um melhor gerenciamento das atividades e projetos contemplados, no âmbito das instituições, pela Educação Profissional” (LUSTOSA, 2000, p.3). O guia apresentava o papel que os coordenadores, em nível nacional, estadual e regional, deveriam ter com relação à implantação e à implementação de política proposta para a educação profissional e também apresentava sugestões para a gestão do Processo de Educação Profissional e Colocação no Trabalho (PECT).

Em 2001, o Governo Federal promulgou a Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001 que aprovou o Plano Nacional de Educação e demandou outras providências. O Plano Nacional de Educação contemplava, em seu item III, referente às Modalidades de Ensino, nas quais a educação especial está inserida, a formação profissional da pessoa com deficiência. O Plano estabelecia que, para se atingir os objetivos e metas para formação profissional, dever-se-ia

Articular as ações de educação especial e estabelecer mecanismos de cooperação com a política de educação para o trabalho, em parceria com organizações governamentais e não-governamentais, para o desenvolvimento de programas de qualificação profissional para alunos especiais, promovendo sua colocação no mercado de trabalho. Definir condições para a terminalidade para os educandos que não puderem atingir níveis superiores de ensino (BRASIL, 2001).

O Plano Nacional de Educação reforçava o discurso de que haveria a necessidade de se instituir uma relação mais concreta entre a educação especial e a educação para o trabalho. Para tanto, o legislador reafirmava que esse processo deveria ser realizado em parceria com organizações governamentais e não-governamentais. Constatam-se a inclusão e o reconhecimento legal das ações por parte das organizações não-governamentais, as quais, a partir dos anos 1990, vêm assumindo as funções do Estado no que se refere à qualificação profissional das pessoas com deficiência, ampliando a responsabilidade das instituições especializadas e, em contrapartida, diminuindo a responsabilidade direta do Estado.

No ano de 2003, com o início do Governo Lula, o PLANFOR foi extinto e para substituí-lo foi criado o Plano Nacional de Qualificação (PNQ), instituído pela Resolução n.333 de 10 de julho de 2003. Segundo a ótica do Governo, este plano “[...] permitirá combinar ações de elevação da escolaridade, de intermediação de mão-de-obra, com uma maior qualidade pedagógica dos cursos e a integração das políticas públicas de emprego, trabalho e renda” (BRASIL, 2003). O PNQ contemplava as pessoas com deficiência em seu Artigo 8º, que se referia à população prioritária a ser atendida pelos recursos do FAT, apresentando, em seu inciso 1º, a seguinte redação:

§ 1º Em quaisquer segmentos/categorias indicados no caput, terão preferência de acesso aos programas do PNQ, pessoas mais vulneráveis economicamente e socialmente, particularmente os/as trabalhadores/as com baixa renda e baixa escolaridade e populações mais sujeitas às diversas formas de discriminação social e, conseqüentemente, com maiores dificuldades de acesso a um posto de trabalho (desempregados de longa duração, afro-descendentes, índio-descendentes, mulheres, jovens, **portadores de deficiência**, pessoas com mais de 40 anos e outras), tendo como referência a proporção destas populações na População em Idade Ativa – PIA (BRASIL, 2003, grifo nosso).

Em 2003, o Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Especial, elaborou o Documento “Educação profissional indicações para a ação: a interface educação profissional/educação especial”, baseado nas políticas dessa Secretaria. Esse Documento tinha como objetivo “[...] nortear gestores e professores, na elaboração de propostas pedagógicas para a educação profissional de pessoas com necessidades educacionais especiais” (VIÉGAS; CARNEIRO, 2003, p.5). O texto ressaltava “[...] a importância da articulação e parceria entre as instituições de ensino, trabalho e setores empresariais para o desenvolvimento do Programa de Educação Profissional” (VIÉGAS; CARNEIRO, 2003, p.5).

Em termos legais, podemos afirmar que houve avanços satisfatórios para as pessoas com deficiência até o presente momento, no entanto, conforme afirma Ross (1998, p.68), “[...] o mero direito jurídico não produz o novo sujeito político, não materializa formas organizativas, não expressa necessidades nem institucionaliza bandeiras de luta e resistência”.

No capítulo seguinte, ampliamos nossa análise, abordando as políticas internacionais para a educação especial e para a educação profissional da pessoa com deficiência mental e suas relações com o contexto histórico em que foram efetivadas.

3 CONFIGURAÇÃO HISTÓRICA DAS POLÍTICAS INTERNACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA MENTAL

No capítulo anterior, focalizamos a configuração da política brasileira para a educação profissional de pessoas com deficiência mental. Faz-se necessário avançar, superando a propensão de manter a discussão restrita apenas à esfera nacional. Interpelar a leitura do âmbito internacional trata-se de procedimento metodológico que se alicerça no entendimento de que as diretrizes e bases que dão sustentação às políticas educacionais adotadas pelos governos brasileiros não são geradas exclusivamente em âmbito nacional. Na investigação do nosso objeto de estudo constatamos a existência de vinculações de abrangência mundial e regional entre políticas internacionais e nacionais destinadas ao ensino profissionalizante da pessoa com deficiência mental. A partir da constatação de determinados fatos, instaurados com a crise do capital, como abertura comercial, desemprego estrutural, privatizações e outros, foi possível evidenciar que tais políticas foram elaboradas no bojo da crise, associada a um discurso hegemônico, que propalavam medidas para superação da mesma. Constatados tais fatos é possível se “[...] elaborarem ‘abstrações razoáveis’, que significam uma primeira aproximação em relação ao objeto investigado, ao modo como está situado historicamente [...]” (GARCIA, 2004, p.10). Tecer as devidas relações entre o objeto investigado com outros elementos da realidade possibilita retirar o objeto do estado de abstração e concretizá-lo, permitindo entendimento deste no contexto histórico em que se encontra.

Ao investigarmos as políticas referentes ao ensino profissionalizante para as pessoas com deficiência mental, estabelecemos como “[...] ponto de partida que os discursos políticos são produzidos à luz de um embate de interesses: são gestados, são expressão e são apreendidos em relação de conflito” (GARCIA, 2004, p.9). A autora aponta para o fato de que os discursos “são assimilados por grupos diferentes de maneira seletiva, a partir de seus crivos, segundo aquilo que é julgado como mais importante nos enunciados políticos” (GARCIA, 2004, p.9).

De fundamental importância é articular o singular com o universal e torna-se relevante considerar o peso – direta ou indiretamente –, dos documentos internacionais – em especial aqueles de que o Brasil é signatário –, produzidos no âmbito da Organização das Nações Unidas (ONU)¹, por intermédio de suas agências – Banco Mundial, UNESCO, UNICEF, OIT e outros – e a relação que esses documentos apresentam no direcionamento das políticas, dentre elas, a educação especial. Referente aos diversos documentos elaborados por essas agências, os mais efetivos para manifestar a consonância dos Estados-membros sobre assuntos de interesse internacional são acordos, tratados, convenções, protocolos, resoluções e estatutos² (ONU, 2009).

Entre os documentos relevantes para a pesquisa, temos os de caráter universal, que abrangem temas gerais, e os de caráter particular, que especificamente abordam, tematizam, visam, propõem respostas para a educação especial, educação profissional e inclusão no mercado de trabalho. Também apontam problemas que requerem ações governamentais e políticas públicas que objetivam os compromissos com a Democracia.

Por intermédio desses documentos, de caráter mais geral e de caráter específico, na medida em que ambos se tornam imprescindíveis para se compreender tanto o sentido quanto os mecanismos delineados para a educação profissional dos deficientes – de um modo geral –, e particularmente dos deficientes mentais, é que pretendemos investigar, no presente capítulo, à luz do contexto histórico em que se apresentam, os principais elementos das políticas

¹ Nome utilizado pela primeira vez da Declaração das Nações Unidas de 12 de janeiro de 1942. Foi oficializada em 24 de outubro de 1945, após a ratificação da Carta pela maioria de seus signatários. Atualmente é formada por 192 Estados soberanos. [...] É constituída por seis órgãos principais: a Assembléia Geral, o Conselho de Segurança, o Conselho Econômico e Social, o Conselho de Tutela, o Tribunal Internacional de Justiça e o Secretariado. Todos eles estão situados na sede da ONU, em Nova York, com exceção do Tribunal, que fica em Haia, na Holanda.

² Sendo que o acordo é usado, geralmente, para caracterizar negociações bilaterais de natureza política, econômica, comercial, cultural, científica e técnica. Acordos podem ser firmados entre países ou entre um país e uma organização internacional. Os tratados são atos bilaterais ou multilaterais aos quais se deseja atribuir especial relevância política. Convenção costuma ser empregada para se designar atos multilaterais, oriundos de conferências internacionais e que abordem assunto de interesse geral. Protocolo designa acordos menos formais que os tratados. O termo é utilizado, ainda, para se designar a ata final de uma conferência internacional. Resoluções são deliberações, seja no âmbito nacional ou internacional. Estatuto é um tipo de lei que expressa os princípios que regem a organização de um Estado, Sociedade ou associação.

internacionais destinadas à educação profissional de pessoas com deficiências no período da década de 1990.

Tais documentos foram elaborados e difundidos em meio à reestruturação do capital, ocasionando mudanças nas relações de produção e, conseqüentemente, nas relações sociais. No momento histórico brasileiro em que tais mudanças acontecem, ocorre o “[...] agravamento das desigualdades entre grandes regiões, com o desemprego aberto deixando de ser um fenômeno sul-sudeste para se tornar importante nas pequenas cidades e nas áreas mais depauperadas do país” (POCHMANN, 2001, p.9). Frente a essa situação, “políticas compensatórias” são elaboradas com vistas ao manutenção de um determinado controle social.

3.1 REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA, POLÍTICAS PÚBLICAS INTERNACIONAIS E O PAPEL DA EDUCAÇÃO

A discussão das políticas em foco neste capítulo está articulada com o contexto histórico em que o objeto em estudo se insere. Esse é caracterizado por mudanças no modo de se pensar o social, decorrente da resposta do capitalismo mundial às crises de rentabilidade e valorização do capital. Tais mudanças tornaram-se mais expressivas a partir da década de 1970.

Trata-se de um cenário em que a busca pela superação da crise mundial nutriu uma nova resposta e uma nova dinâmica para a produção e acumulação do capital. Essa busca pela superação da crise do capital encontra-se alicerçada em um tripé estabelecido entre globalização, revolução tecnológica e política neoliberal, sendo que a “[...] globalização se dá por mudanças na economia, na informática e nas comunicações, que aceleram a produtividade do trabalho [...]” (TORRES, 1995, p.118) e é por intermédio da revolução tecnológica, assentada em tecnologias de base microeletrônica, que a globalização fixa sua atual configuração.

Quanto à política neoliberal, essa “[...] se caracteriza, justamente, como uma estratégia para superação dessa crise” (PERONI, 2003, p.26), pois “[...] este momento histórico, com suas especificidades no âmbito do modo de produção, necessita de uma ideologia para que tais particularidades sejam aceitas e incorporadas e o neoliberalismo é a ideologia própria desta fase do capitalismo” (PERONI, 2003, p.26). Moraes (2001, p.10) aponta que a política neoliberal caracteriza-se por ser “[...] ideologia do capitalismo na era da máxima financeirização da riqueza, a era da riqueza mais líquida, a era do capital volátil”.

A doutrina neoliberal atribui à interferência estatal, ao “excesso de Estado”, (LESBAUPIN; MINEIRO, 2002, p.82) o ocasionamento das crises econômicas. A oferta estatal de serviços sociais e as garantias trabalhistas são associadas ao agravamento das crises do capital. Para os neoliberais, “as políticas sociais conduzem à escravidão e a liberdade do mercado, à prosperidade” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p.93) e, assim, propalam que seria preciso “reduzir o tamanho do Estado” (LESBAUPIN; MINEIRO, 2002, p.82).

A principal bandeira neoliberal consiste na desregulamentação estatal com vistas a viabilizar novas possibilidades promissoras de acumulação de capital. Realiza-se uma reforma para consubstanciar “[...] a diminuição da participação financeira do Estado no fornecimento de serviços sociais (incluindo educação, saúde, pensões e aposentadorias, transporte público e habitação popular) e sua subsequente transferência ao setor privado” (TORRES, 1995, p.115).

Apesar de as políticas neoliberais preconizarem a desregulamentação estatal e consequente diminuição dos serviços sociais, o Estado permanece forte em relação à regulação das medidas que dão sustentação ao capital, direcionando o alvo das políticas e ajustando os critérios que perfazem os interesses e as imposições do capital internacional.

Para designar esse processo, Chesnais (1997a, p.46) utiliza-se do termo mundialização do capital ao se referir a “[...] um modo de funcionamento específico do capitalismo predominantemente financeiro e rentista, situado no quadro ou no prolongamento direto do estágio do imperialismo”. Para o autor, essa fase expressa “[...] o fato de estarmos dentro de um novo contexto de liberdade quase total do capital para se desenvolver e valorizar-se, deixando de

submeter-se aos entraves e limitações que fôra[mos] obrigado[s] a aceitar no período pós-1945, principalmente na Europa” (CHESNAIS, 1997b, p.8).

O mesmo autor alerta que isso não significa em absoluto um processo de integração mundial portador de uma repartição menos desigual das riquezas e, portanto, menos excludente. Ao contrário disso, a mundialização, nascida da liberalização e da desregulamentação, “[...] liberou todas as tendências à polarização e à desigualdade que haviam sido contidas, com dificuldades, no decorrer da fase precedente” (CHESNAIS, 2001, p.12). O resultado foi – e ainda é – “[...] a polarização da riqueza em um pólo social (que é também espacial) e no outro pólo, a polarização da pobreza e da miséria mais desumana” (CHESNAIS, 2001, p.13).

Convém destacar o fato de que, quanto mais polarizado e desigual se torna o universo social do capital mundializado, mais contundente se torna o discurso da integração, da equidade, da tolerância e do respeito às diferenças. No entanto, quanto mais os países pobres, emergentes e os contingentes populacionais são excluídos dos circuitos de valorização e de acumulação do capital e do enriquecimento, mais força adquire a retórica da promoção de oportunidades educativas a todos e do respeito à diversidade, consoante com os princípios de educação para o trabalho e de exercício da cidadania.

Outra questão a ser ressaltada é que, nesse período, caracterizado pelo desemprego crônico – que é estrutural –, intensifica-se a confrontação entre a força de trabalho e o capital. E à educação é atribuído o papel de qualificação para o mercado de trabalho. A escolarização perfila-se como promessa de mudança situacional do sujeito e da sua individualidade.

A educação é enfocada e proposta como “remédio” para o desemprego e resulta no ocultamento da realidade histórico-social do capitalismo, por exemplo, ao se responsabilizar o indivíduo pela sua condição, pois aqueles que não conseguem se inserir no mercado de trabalho são considerados inaptos e os próprios responsáveis pelo seu infortúnio, dissimulando a relação existente entre as “[...] agrupações oligopólicas que instrumentalizam as grandes mutações tecnológicas, econômicas e sociológicas em escala mundial” (CASTRO, 2004, p.4-5).

A revolução tecnológica e as consequentes mudanças no processo produtivo passam a ser propaladas sob a alegação da burguesia industrial, de que os trabalhadores necessitavam “[...] de uma maior capacidade de *abstração* e de conhecimento sobre a máquina” (CARVALHO, 2008, p.128). Justificam-se exigências, “alterações nos requisitos de qualificação dos trabalhadores” (CARVALHO, 2008, p.128), bem como maior nível de escolaridade para que estes adquiram um perfil condizente com as novas necessidades e demandas dos novos processos produtivos.

Diante desse quadro de reestruturação produtiva e consequente exigência de maior escolarização do trabalhador, é pertinente ressaltar os apontamentos de Carvalho (2008), apresentados como hipóteses, para se explicar a contradição desse discurso – manifestado na década de 1990 –, que busca justificar a necessidade de uma escolaridade especializada para que o trabalhador possa assumir ou se manter no seu posto de trabalho.

O autor parte da premissa de que, com a revolução tecnológica e a consequente introdução das tecnologias de base microeletrônicas, houve simplificação do processo produtivo. Por conseguinte, essa constatação leva o autor a inferir que “[...] a diminuição do conteúdo cognitivo do trabalho, pelo menos de grande parte das atividades, estaria *simplificando* o processo de formação e de capacitação do trabalhador e não aumentando a necessidade de novos conhecimentos” (CARVALHO, 2008, p.128).

As hipóteses desenvolvidas por Carvalho (2008) dão indicações dessa aparente contradição. A primeira se refere à importância de a indústria ter trabalhadores com maior nível de escolarização. No entanto, não há interesse por parte da classe hegemônica de que todos os trabalhadores aumentem a escolaridade, pois a diminuição “do número de trabalhadores empregados na indústria funciona também como um mecanismo de exclusão dos trabalhadores menos escolarizados, possibilitando, na média, um aumento da escolaridade dos trabalhadores empregados” (CARVALHO, 2008, p.128).

Dessa forma não se pode tomar como falso o discurso que apregoa melhor escolarização para os trabalhadores, porém não destinada a todos. O discurso “para todos” é estabelecido por fatores políticos, pois seria incoerente e

evidentemente excludente se o acesso à educação fosse limitado a uma parcela da sociedade (CARVALHO, 2008).

A segunda hipótese “[...] é a de que o discurso em defesa de uma maior escolarização não passa de um mecanismo que objetiva retardar a entrada de milhares de jovens no mercado de trabalho” (CARVALHO, 2008, p.129). Ainda, outra hipótese apresentada por Carvalho (2008, p.129) “[...] é a de que trabalhadores mais escolarizados são trabalhadores capazes de executar mais tarefas e, portanto, passíveis de serem explorados de duas formas, pelo aumento da mais-valia relativa e absoluta”.

As constatações de Carvalho (2008) nos mostram sob que perspectiva o discurso e a elaboração de políticas destinadas à educação profissional são desenvolvidos em nível internacional e nacional, bem como “[...] as inovações tecnológicas passaram a exercer um papel central nas novas estratégias capitalistas de acumulação/exploração de riqueza” (WOLFF, 2005, p.134).

Contribuindo para esse debate, Mészáros (2002, p.1004) explica que o padrão emergente de desemprego é indicador da crise estrutural do capitalismo, que, na atualidade, tem-se aprofundado, pois os trabalhadores mais qualificados estão somando-se ao contingente existente de desempregados. As consequências dessa situação se fazem sentir em todas as categorias de trabalhadores, sejam eles qualificados para as funções exigidas, ou não, abrangendo a totalidade da força de trabalho da sociedade (MÉSZÁROS, 2002, p.1005).

Evidenciando as palavras de Mészáros (2002), Lesbaupin e Mineiro (2002) apresentam índices que constataam o aumento da taxa de desemprego:

[...] o período que vai de 1980 a 1995 assiste à duplicação da taxa de desemprego, que passa na Europa de 6% a 12%. Em 1994, o desemprego nos países da OCDE³ atinge o recorde de 34 milhões de pessoas. Na União Européia, contabiliza-se 18 milhões de desempregados, ou 11% da população ativa. Na França, o desemprego foi multiplicado por 4 desde 1973 até 1995, atingindo 13% dos ativos (LESBAUPIN; MINEIRO, 2002, p.80).

³ Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE.

Embora haja intensificação do desemprego, conforme indicativas de Mészáros (2002) e Lesbaupin e Mineiro (2002), em pesquisa realizada na cadeia coureiro-calçadista, no Vale do Rio dos Sinos, em Novo Hamburgo-RS, Kuenzer (2006, p.880) estabelece a tese de que

[...] parece resumir a pedagogia do trabalho na acumulação flexível: do ponto de vista do mercado, ocorre um processo de exclusão da força de trabalho dos postos reestruturados, para incluí-la de forma precarizada em outros pontos da cadeia produtiva; já do ponto de vista da educação, se estabelece um movimento contrário, dialeticamente integrado ao primeiro: por força de políticas públicas 'professadas' na direção da democratização, aumenta a inclusão em todos os pontos da cadeia, mas precarizam-se os processos educativos, que resultam em mera oportunidade de certificação, os quais não asseguram nem inclusão nem permanência.

Compreende-se, assim, que o processo de exclusão "includente", que ocorre no mercado de trabalho, dá-se na medida em que a tecnologia se apresenta de forma mais complexa em uma das extremidades da cadeia produtiva (postos reestruturados) e, na medida em que se afastam dessa extremidade, os postos de trabalho tornam-se mais precarizados. No que se refere ao "[...] sistema educacional e de educação profissional, um processo de inclusão que, dada a sua desqualificação, é excludente" (KUENZER, 2006, p.4).

Por conta disso é "difícil reconhecer que haja desenvolvimento quando seus benefícios se acumulam longe da massa da população" (MARTINS, 2008, p.10). Não é possível admitir "a legitimidade de um modelo de desenvolvimento que exclui legiões de seres humanos das oportunidades de participação não só nos frutos da riqueza, mas até mesmo na produção da riqueza" (MARTINS, 2008, p.10).

Não devemos nos iludir diante de falsas expectativas de discursos de desenvolvimento que apregoam a inclusão e a exclusão como antagônicas, pois, conforme atesta Martins (2008, p.11), "não estamos em face de um novo dualismo, que nos proponha as falsas alternativas de excluídos ou incluídos. A sociedade que exclui é a mesma sociedade que inclui, que integra, que cria formas também desumanas de participação [...]". Não se pode "desconsiderar

que, em uma sociedade sustentada pelo modo de produção capitalista, exclusão e inclusão são partes constitutivas de um mesmo processo, submerso em uma trama social que sustenta sua interdependência” (MELETTI, 2007, p.3). Assim, é possível perceber que

[...] o conceito inclusão aparece atrelado ao entendimento de que incluir é a forma de superar a exclusão; de que inclusão se configurou como um novo paradigma social capaz de direcionar a transformação da sociedade excludente em seu oposto; e que a inclusão escolar seria a garantia de inclusão social posterior, em um resgate do ideário da escola como um mecanismo de equalização social (MELETTI, 2007, p.3).

Já Garcia (2004, p.22) alerta para o fato da importância em se analisar, com minúcia, os debates que abordam o conceito “inclusão” sob o risco de se incorrer num casuísmo, pois o “conceito de inclusão tem servido a discursos progressistas e conservadores, a diferentes posicionamentos político-ideológicos, gerando dificuldade para identificar suas filiações”. Corroborando as afirmações de Garcia (2004), Martins (2008, p.11-12) assevera que “não deve ser temida a reflexão que nega o simplismo e a piedade de rotular parcelas da população sem compreender a sociedade como totalidade contraditória e crítica, como processo social e histórico”.

A inferência de Martins (2008) torna-se condição, tanto para o entendimento da categorização falaciosa da inclusão como o “avesso” da exclusão, bem como do pensamento ideológico que apresenta a exclusão como fator “natural” da sociedade de classes, em que os “excluídos” e os “incluídos” são naturalmente partes integrantes da sociedade, desconsiderando-se as relações socioeconômicas e suas determinações.

Em meio à nova organização produtiva e às incursões dos discursos inclusivos como forma de se superar a exclusão também é possível constatar a precarização do trabalho nas instituições que atendem a pessoas com deficiência mental, pois essas desenvolvem, em suas oficinas protegidas – consideradas ensino-profissionalizante –, atividades produtivas baseadas em ‘subcontratos’, reforçando o mercado informal. Segundo Perosa (1979) e Goyos et al. (1989, p.54),

o “subcontrato’ é um arranjo feito entre a instituição que atende ao deficiente e a empresa interessada na produção, visando, fundamentalmente, pela sua própria natureza, ao benefício de ambas, em detrimento das necessidades da população atendida”.

Em pesquisa realizada por Meletti (2001, p.6)⁴, em uma oficina protegida, que mantinha subcontrato, a autora constatou que

Com relação aos deficientes menos comprometidos, entre os quais os participantes podem ser incluídos, a profissionalização significa uma preparação para o trabalho, especificamente no esquema de subcontrato. A ênfase dada ao ensino de habilidades específicas das empresas com as quais a Instituição mantém subcontratos faz com este significado seja atribuído à profissionalização. Os aprendizes são preparados para produzir e, conseqüentemente, manter os subcontratos.

Outro estudo que nos revela a situação de pessoas com deficiência em oficinas é o realizado por Mendes, Nunes, Ferreira et al. (2004, p.6)⁵. Estes apresentam que Neves (1999), em sua dissertação,

[...] considera que, além do caráter ocupacional, as oficinas e outros programas ditos profissionalizantes também surgiram para liberar as famílias do cuidado ao indivíduo com deficiência e isso de certa forma contribuiu para manter as instituições, já que as oficinas normalmente produzem para comercializar e custear suas atividades.

Fato importante, constatado no mesmo trabalho, é o de que “[...] tais programas também cumpriram o papel de controlar o índice de desemprego, já que o portador de deficiências poderia permanecer maior tempo na escola,

⁴ O artigo publicado por Meletti (2001), com o título ‘O significado do processo de profissionalização para o indivíduo com deficiência mental’, foi realizado em uma oficina abrigada. A pesquisa objetivou “analisar o significado da profissionalização a partir da fala de pessoas consideradas deficientes mentais (vinculadas a um programa de profissionalização), com e sem experiência no mercado de trabalho competitivo”.

⁵ Os autores “realizaram uma análise crítica da produção científica discente de programas de pós-graduação em Educação e Psicologia baseada em 18 estudos sobre o tema profissionalização de indivíduos com deficiências, encontrados em um rol de 479 dissertações e teses”.

impedindo que este pressionasse o mercado de trabalho” (MENDES; NUNES; FERREIRA et al., 2004, p.6).

No momento em que as mudanças sociais proporcionadas pelas crises do capital se configuram, necessariamente as pessoas com deficiência mental, bem como outros sujeitos, encontram-se envolvidos no âmbito das transformações sociais. Assim,

É importante reconhecer que a questão deficiência/trabalho está subsumida em um plano universal e que pessoas com deficiência engrossam as fileiras de desempregados e subempregados que marcam a sociedade contemporânea, convulsionada pelas crises agudas e recorrentes do sistema capitalista (LANCILLOTTI, 2003, p.13-14).

Evidencia-se, a partir da década de 1970, a articulação do capital em suas bases materiais para se enfrentar a referida crise, promovendo uma reestruturação do processo produtivo, que passa a se fundamentar em formas de produção flexíveis com base na inovação tecnológica e em novas formas de gestão da produção e do trabalho. Ocorrem transformações no modo capitalista, “[...] no regime de acumulação e no modo de regulamentação social e política a ele associados” (HARVEY, 1996, p.117).

Nesse contexto, segundo Fernandes e Noma (2008, p.1), os anos de 1990 “[...] foram pródigos na consignação de instrumentos internacionais, constituídos com valor jurídico ou como compromissos políticos, em que os países chamados ‘em desenvolvimento’ tornaram-se signatários [...]”. Esses instrumentos, elaborados por iniciativas de agências multilaterais, apresentam, em seus discursos, a necessidade de os países “em desenvolvimento” comprometerem-se “[...] a elaborar e implementar políticas educacionais promovendo o acesso dos excluídos do sistema educacional, entre eles, as pessoas com deficiência mental” (FERNANDES; NOMA, 2008, p.1).

Na perspectiva de Krawczyk (2000, p.2), tratava-se de um movimento internacional de reforma da educação “[...] que alegadamente daria condições aos

sistemas educacionais de cada um dos países para enfrentar os desafios de uma nova ordem econômica mundial”. Nos países da América Latina, segundo a mesma autora (2000, p.2), alegava-se “[...] a necessidade de conciliar os desafios da modernidade sem aumentar a exclusão, como reação aos problemas estruturais que apresenta o desenvolvimento capitalista”.

Esse vínculo estabelecido entre as políticas, a educação e a inclusão tinha, como interesse, legitimar as diversas ações implementadas em âmbito internacional e nacional bem como o consenso para as “[...] reformas nos sistemas educacionais nacionais, com a justificativa de que se tratava de medida que propiciaria à população um mínimo de conhecimento para a sua inserção na sociedade da era da globalização” (FERNANDES; NOMA, 2008, p.5).

3.2 POLÍTICAS INTERNACIONAIS DESTINADAS À PROFISSIONALIZAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Devido à complexidade do tema e ao processo de constituição dos direitos dos sujeitos, metodologicamente realizamos um recorte e destacamos o período da pós-Segunda Guerra Mundial, quando se concretizou, evidenciou-se e tornou-se mais visível o envolvimento das organizações internacionais (Banco Mundial, UNESCO, UNICEF, OIT e outros) e intergovernamentais vinculadas à Organização das Nações Unidas (ONU).

Reconhecendo o direito dos sujeitos com deficiências, esforços são encetados por essas agências internacionais para desalojar a relação entre educação especial e educação profissional da periferia dos sistemas de ensino. Tais esforços propalam operar com o propósito de minimizar as condições de desigualdades sociais através do fomento de políticas internacionais que, “a posteriori”, incidem sobre as políticas nacionais para a educação. Com propósitos inclusivos, essas depreendem conceitos, métodos, capacitação de profissionais para atuar com os denominados excluídos.

No âmbito da ONU, a partir de meados do século XX, encontramos referências em vários documentos acerca dos esforços envidados para sensibilizar a sociedade acerca da dignidade das pessoas com deficiência e a garantia do atendimento de necessidades desses sujeitos em situação de impedimento ao acesso, inclusive, à escolaridade básica.

Os documentos que orientam a educação e o ensino profissionalizante da pessoa com deficiência basicamente estão fundamentados nos princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que estabelece os direitos fundamentais de todo homem. Nesse sentido, iniciaremos nossas análises por essa Declaração, documento acolhido e incorporado, na maioria dos casos, à legislação de diversos países.

Considerando-se os objetivos do capítulo, serão destacados ou particularizados artigos, parágrafos, proposições de cada documento, por sua relevância, para o tema.

3.2.1 A Declaração Universal dos Direitos Humanos

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em Paris, no dia 10 de dezembro de 1948, caracteriza-se como um dos documentos básicos da ONU, o qual institui que “todos” passam a constituir-se, política e legalmente, como sujeitos dos mesmos direitos. Estabelece o Documento que todo homem tem direito à educação, sendo resguardada a sua gratuidade pelo menos no Ensino Fundamental.

A Declaração é composta por 30 artigos que, mesmo não tendo vigor coercitivo, estimulam acordos, tratados e convenções, além de fundamentar o direito internacional relativo aos direitos humanos. Dentre esses, dois em particular interessam neste estudo, por tratarem de trabalho e educação. São eles, respectivamente:

Artigo XXIII.

1. Todo ser humano tem direito ao trabalho, à livre escolha de emprego, condições justas e favoráveis de trabalho e à proteção contra o desemprego (ONU, 1948).

Artigo XXVI.

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.
3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos (ONU, 1948).

A Declaração não discrimina os sujeitos dos direitos nela proclamados, mas situa todos os seres humanos em situação de igualdade. São os princípios estabelecidos na Declaração que orientam os Programas Nacionais de Direitos Humanos, nos quais são incluídas “em suas linhas de ação, a implementação de suas recomendações e a ratificação de convenções e tratados internacionais concernentes aos direitos humanos, inclusive os direitos da pessoa portadora de deficiência” (BRASIL, 1997b, p.3).

Destacam-se, no conjunto desses documentos, aqueles oriundos das Conferências da Organização Internacional do Trabalho (1955, 1958 e 1983) “[...] que visam especificamente à integração do portador de deficiência no contexto sócio-econômico do país e em seu mercado de trabalho” (BRASIL, 1997b, p.3) a exemplo da Recomendação n.99 da Organização Internacional do Trabalho, que trata da Reabilitação de Pessoas Portadoras de Deficiência; da Convenção n.111 e Recomendação n.111, sobre discriminação em matéria de emprego e profissão da Convenção n.159, sobre readaptação profissional e emprego de pessoas portadoras de deficiência e a Recomendação n.168, sobre reabilitação profissional e emprego de pessoas portadoras de deficiência, dentre outros documentos.

3.2.2 Recomendação n.99, da Reabilitação Profissional de Pessoas Portadoras de Deficiências

A Recomendação n.99 trata especificamente da profissionalização e do trabalho da e para a pessoa com deficiência. Estabelecida na 38ª Reunião da Conferência Geral da Organização Internacional do Trabalho, realizada em 22 de junho do ano de 1955, passou a ser citada como Recomendação relativa à Reabilitação Profissional de Pessoas Portadoras de Deficiências (BRASIL, 1997b, p.26).

No entanto, Assis (2009, p. 6) aponta para o fato de que, após a Segunda Guerra Mundial,

[...] colocou[-se] em pauta o interesse pela reabilitação e emprego das pessoas portadoras de deficiência: por um lado, em virtude do grande número de mutilados de guerra que pressionavam por uma política séria no sentido de reabilitá-los para o mercado de trabalho; por outro lado, em virtude da pressão dos civis portadores de deficiência que desejavam permanecer ativos, uma vez que haviam ocupado, com bons resultados, os postos vagos na indústria, comércio e serviços deixados por aqueles que haviam sido convocados para a guerra.

Portanto, a Recomendação n.99, de cunho internacional, tem relação direta com a Segunda Guerra Mundial. Resulta de movimentos e pressões dos mutilados que se encontravam desamparados pelo Estado, após o término da Guerra. Também é importante destacar, no pós-Guerra, o papel das pessoas com deficiência que assumiram postos de trabalho devido à escassez da mão de obra, durante o período da Guerra.

Analisando-se a Recomendação n.99, tem-se que, para efeito desta, o significado de 'reabilitação profissional' é definido, em sua primeira parte, como

parte do contínuo e coordenado processo de reabilitação que abrange o provimento de serviços profissionais, por exemplo, orientação vocacional, treinamento profissional e colocação seletiva, destinados a capacitar o portador de deficiência a conseguir e manter um emprego conveniente (BRASIL, 1997b, p.26).

Em sua terceira parte, referente a “Princípios e métodos de orientação vocacional de treinamento profissional e colocação de pessoa portadora de deficiência”, estabelece procedimentos para orientação vocacional, para a realização do treinamento profissional e estipula medidas necessárias para colocação e acompanhamento das pessoas com deficiência no mercado de trabalho (BRASIL, 1997b, p.27-29). O que significa, em outros termos, promover a reabilitação do indivíduo que, devido à sua deficiência física ou mental, tem reduzida sua condição de conseguir e manter emprego (BRASIL, 1997b, p.26).

A preocupação com a reabilitação profissional das pessoas com deficiência, pautada na orientação vocacional e no treinamento, coincide com o período do desenvolvimento da máquina-ferramenta de controle numérico que “intensifica e aprimora os mecanismos de gestão e disciplina, além de aumentar a subordinação do trabalho aos critérios de produção” (HELOANI, 2006, p.68). Com essa nova forma de administração do trabalho pela ciência, a produção passa a ser desenvolvida em série, com o parcelamento das tarefas, determinando “[...] o especialismo, sendo que de cada pessoa se exige apenas eficiência no desempenho de uma ou algumas tarefas” (BIANCHETTI, 1998, p.38).

A orientação vocacional apresentada na Recomendação n.99, apesar de se reportar particularmente às pessoas com deficiência, também se apresenta como instrumento científico de seleção do trabalhador, utilizado pela indústria. Conforme Heloani (2006, p.24), “[...] mediante análise da personalidade do trabalhador identifica as suas potencialidades, corrige seus erros, reorientando-o para as tarefas em que possa desempenhar melhor suas aptidões”. Em conformidade à orientação vocacional, “as práticas de seleção e treinamento reafirmam *explicitamente* esse espaço pedagógico de adestramento dos corpos [...]” (HELOANI, 2006, p.28).

A Recomendação n.99 apresenta, como um dos pontos da reabilitação profissional, a “colocação seletiva”, o que nos permite inferir que essa Recomendação baseia-se nas teorias do “fordismo”, pois, ao fazer alusão à visão de Henry Ford, relacionada às tarefas desempenhadas por trabalhadores em uma linha de montagem, Ford também instituía seleção do trabalhador baseada em

sua compleição e forma física. Esta afirmação é constatada por trecho da biografia de Henry Ford que dizia o seguinte:

Pela época que Henry Ford começou a fabricar o Modelo T, em 1908, não eram necessárias 18 operações diferentes para complementar uma unidade, mas 7.882. Em sua autobiografia, Ford registrou que, destas 7.882 tarefas especializadas, 949 exigiam 'homens fortes, fisicamente hábeis e praticamente homens perfeitos'; 3.338 tarefas precisavam de homens de força física apenas 'comum', a maioria do resto poderia ser realizada por 'mulheres ou crianças crescidas' e, continuava friamente, 'verificamos que 670 tarefas podiam ser preenchidas por homens sem pernas, 2.637 por homens com uma perna só, duas por homens sem braços, 715 por homens com um braço só e 10 por homens cegos'. Em suma, a tarefa especializada não exigia um homem inteiro, mas apenas uma parte. Nunca foi apresentada uma forma mais vívida do quanto a super-especialização pode ser brutalizante (TOFFLER, 1980 apud BIANCHETTI, 1998, p.38-39).

Henry Ford não se priva de demonstrar que o sujeito – para o mundo do trabalho –, não é visto na sua totalidade, mas somente através do viés do trabalho repetitivo e alienado. Cabe ao trabalhador a execução de uma parcela da produção sem ter a noção do produto final.

As atividades, que poderiam ser desempenhadas pelas pessoas com deficiência para efetivar uma unidade do automóvel (Ford T), eram as desenvolvidas manualmente, evidenciando-se a divisão do trabalho entre o manual e o intelectual. Conforme afirma Marx e Engels (1998, p.28-29), o trabalho intelectual “[...] passa a ser função privilegiada de certo segmento da classe dominante, o qual se dedica a pensar. [...] as tarefas exigentes de esforço físico [são] entregues aos indivíduos das classes dominadas e exploradas”.

Nessa perspectiva para “[...] a inserção das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, ainda prevalece o posicionamento de que sua educação deve ser vista e desenvolvida como um meio de enquadrá-la[s] em postos de trabalho específicos” (BIANCHETTI, 1998, p.47-48). É possível constatar que a Recomendação n.99, ao estabelecer “orientação vocacional” e “colocação seletiva”, coaduna com as relações de produção vigentes e com o discurso ideológico de diminuição das desigualdades.

A quarta parte da Recomendação trata da Organização administrativa, atribuindo aos órgãos públicos e privados a responsabilidade de criar e desenvolver condições necessárias para a reabilitação profissional das pessoas com deficiência. É estabelecida a “[...] assistência financeira a órgãos privados que participem efetivamente de atividades de reabilitação profissional” (BRASIL, 1997, p.31).

Essas medidas, referentes ao apoio financeiro por parte do Estado a órgãos privados, comprometidos em desenvolver atividades de reabilitação profissional para pessoas com deficiência, convergem para que “o movimento econômico mundial está em pleno desenvolvimento do capitalismo avançado de orientação *Keynesiana*⁶, solidificando o chamado Estado de Bem Estar Social, ou *Welfare State*” (KASSAR, 1999, p.27). O “*Welfare State*” perfilou um modelo político difundido e adotado – particularmente em alguns países europeus – e que consistia “[...] basicamente, no financiamento público de gastos sociais destinados à educação, à saúde, à previdência e à assistência social, ao seguro desemprego, à habitação e aos transportes” (SILVA, 2000, p.77). Segundo Kassar (1999, p.27), “essa característica pode ser identificada em todo mundo capitalista, principalmente nos países ‘mais avançados’ constituídos em uma ‘social democracia’”.

Após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), houve “grande onda de progresso, com quase pleno emprego, [...]. O progresso permitiu melhoria das condições de vida do próprio operariado e também maior individualização, maior privatização [...]” (JANNUZZI, 2004, p.165).

Nesse período, em que o “Estado de Bem-Estar Social”, internacionalmente, apresenta como característica a “[...] implementação de políticas sociais através de serviços públicos de atendimento à população” (KASSAR, 1999, p.27), no Brasil há um crescimento das escolas especiais privadas, demonstrando-se, aparentemente, um movimento contrário ao que se apresentava no plano internacional. No entanto, devemos considerar primeiramente que, no Brasil, tanto política como economicamente, as diretrizes do “Estado do Bem Estar” passaram

⁶ “Keynesianismo refere-se à doutrina econômica elaborada por John M Keynes (1883-1946) de organização capitalista, desenvolvida no período da ‘grande depressão’” (KASSAR, 1999, p.27).

ao largo dos interesses das oligarquias e, conseqüentemente, das políticas apresentadas pelos governos. Certo traço “assistencialista” caracterizou as políticas nacionais, distanciando-nos dos países “desenvolvidos” que tinham o Estado como “[...] a instituição social central para a expansão do mercado (redução da diferença de ritmos de aumento da produção e do consumo), mas não eliminando as possibilidades de crise de superprodução do capital” (SILVA JUNIOR, 2002, p.22-23). Em segundo lugar, destacamos o alerta de Kassir (1999, p.27) de que “autores que analisam o caso do Brasil identificam, aqui, a formação de um Estado ‘meritocrático-particularista’ ou ‘conservador’, desenvolvido de 1930 a 1980 [...]”.

Nesse contexto brasileiro, o público e o privado se apresentam nos “processos de industrialização e urbanização e o espantoso crescimento demográfico da população acaba exercendo maior pressão sobre a escola, de início, a elementar e, depois, a média e, depois ainda, a superior” (BUFFA, 2005, p.62). A autora aponta para o fato de que, devido à pressão exercida, ocorre aumento real das escolas públicas, no entanto não suficiente para atender a demanda que se apresentava. Devido à “atuação sempre insuficiente do Estado, fica aberto um espaço enorme para a iniciativa particular que tem sabido ocupá-lo” (BUFFA, 2005, p.62).

A sociedade civil organizada passa a ocupar a lacuna deixada pelo Estado, objetivamente ampliando as escolas especiais por meio de alianças estratégicas entre o Estado e a sociedade. Houve publicização das escolas especiais, ou seja, o Estado passou a subsidiar e transferir atividades para o setor público não-estatal, sendo o regulador de serviços sociais, no caso, a educação.

O Estado brasileiro passa a cumprir, conforme determina a quarta parte da Recomendação n.99, “[...] assistência financeira a órgãos privados que participem efetivamente de atividades de reabilitação profissional” (BRASIL, 1997, p.31).

A reabilitação profissional das pessoas com deficiência geralmente se dá em oficinas protegidas, que se encontram no interior das escolas especializadas. A Recomendação n.99, em sua oitava parte, reserva redação específica ao tema, e determina que

32. (1) Medidas devem ser tomadas pela(s) autoridade(s) competente(s), em cooperação, se conveniente, com organizações privadas, para organizar e desenvolver meios de treinar e de empregar, em condições protegidas, pessoas portadoras de deficiência incapacitadas de disputar empregos normalmente competitivos.

(2) Esses meios devem incluir a criação de oficinas protegidas e a aplicação de medidas especiais para pessoas portadoras de deficiência que, por motivos físicos, psicológicos ou geográficos, não podem deslocar-se regularmente em suas idas e vindas do emprego.

33. As oficinas protegidas devem dispensar, sob efetiva supervisão médica e profissional, não só trabalho útil e remuneratório, mas também oportunidade de adaptação profissional e de promoção e, sempre que possível, de transferência para um emprego comum (BRASIL, 1997, p.35).

As oficinas protegidas passam a ser incorporadas a uma política internacional, com a recomendação de que o Estado lhes destine apoio financeiro. A reabilitação profissional por meio de oficinas protegidas objetiva vencer o “[...] desafio de compatibilizar as atividades do ensino com aquelas da produção, além de conciliar as necessidades pessoais do aprendiz/trabalhador e as necessidades do mercado” (SILVA, 2006, p.234).

Cabe ressaltar que, conforme é apresentado no Projeto Escola Viva (BRASIL, 2000, p.9), as oficinas protegidas inicialmente denominavam-se “[...] **‘oficinas pedagógicas pré-profissionalizantes ou profissionalizantes’**, fundamentadas na idéia de que a pessoa portadora de deficiência **precisava** desenvolver **hábitos de trabalho, antes** de adquirir habilitação ou capacitação específica”.

Com o decorrer do tempo, evidenciou-se a particularidade dentro da particularidade, ou seja, que nem todos que se encontravam nas oficinas conseguiam atingir os objetivos propostos. A partir de então, houve preocupação em acomodar essas pessoas, julgadas por não ter ‘potencial’ para tais atividades, ou ainda que se encontrassem fora dos padrões exigidos pelo mercado de trabalho, em espaço diferenciado, porém destinado à profissionalização. A partir dessas constatações, foram criadas as oficinas abrigadas ou protegidas com o intuito de se acolher pessoas que não se enquadravam nos propostos nas **‘oficinas pedagógicas pré-profissionalizantes ou profissionalizantes’** (BRASIL, 2000, p.9).

Meletti (2001, p.7), em sua pesquisa, referenciada anteriormente, constata que

A profissionalização enquanto continuidade [do] atendimento [educacional] é significativa para os participantes em se tratando dos aprendizes mais comprometidos, que freqüentam a equipe de trabalho que permanece [na instituição] e, raramente, participam das atividades realizadas nas empresas. Neste sentido a profissionalização caracteriza-se para eles enquanto atendimento permanente ao jovem/adulto deficiente e não como preparação para o trabalho.

Conforme investigações feitas até o momento, pode-se afirmar que, no interior das instituições especializadas, no que tange aos programas destinados à profissionalização da pessoa com deficiência mental, ocorre certa divisão, reconhecida em três momentos distintos: num primeiro momento, percebemos o aluno que possui condições plenas de ir para o mercado de trabalho, independente de frequentar a instituição. Inclusive, muitas vezes, esse aluno é mantido na instituição para garantir o bom desempenho da produção realizada na oficina, mantendo-se, assim, a contento, o subcontrato entre instituição e empresa. Num segundo momento, encontramos no interior das instituições especializadas o aluno que se apresenta com algum comprometimento, porém em condições de desempenhar determinadas funções na oficina de produção, o que lhe garante uma pequena contribuição financeira que, muitas vezes, incorpora-se aos rendimentos da família. Esse aluno possivelmente permanece na instituição até sua velhice, com o aval da família, pois, conforme observa Martins (2008, p.29), “o próprio desenvolvimento do capitalismo foi transformando a família numa espécie de protótipo do *trabalhador coletivo*, o salário tende a ser o *salário da família* e não propriamente o *salário do indivíduo*”. O salário torna-se “contribuição” percebida pelo educando-trabalhador, que passa a incorporar os ganhos da família”.

O terceiro momento dificilmente é analisado ou apresentado pela literatura. Refere-se ao aluno com deficiência mental que apresenta comprometimento, que ultrapassa os limites para o atendimento estabelecido pelas instituições. Esse não frequentará as oficinas de produção em qualquer âmbito.

No entanto, à guisa de exemplo, conforme Resolução 3616/2008 da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, esses alunos estarão fazendo parte das estatísticas dos que participam do ensino-profissionalizante, no caso, as oficinas terapêuticas.

Tabela 4: Modalidades de Educação Especial.

Idade	Educação Básica – Modalidade Educação Especial
0 – 3 anos	- Educação Infantil (Estimulação Essencial); - Intervenção Comunicativa na Área da Surdez.
+ de 3 anos	- Educação Física; - Arte.
4 a 6 anos	- Educação Infantil conforme Projeto Político Pedagógico.
7 a 16 anos	- Apoio à Escolaridade na Área da Surdez e na Área Visual. - Educação Profissional na Área de Deficiência Física Neuromotora, Mental, Múltiplas Deficiências e Condutas Típicas:
+ de 16 anos	- Oficina Pedagógica (Continuidade de Desenvolvimento Acadêmico e Iniciação para o Trabalho); - Oficina Protegida de Produção; - Oficina Protegida Terapêutica;

Fonte: Resolução n.3616/2008 – PARANÁ (2008).

Os dados nos indicam que os educandos com mais de 16 anos de idade estarão inseridos no programa de educação profissional, independente de sua condição.

3.2.3 Convenção 111 da Organização Internacional do Trabalho – Discriminação em Matéria de Emprego e Profissão

Adotando-se os princípios estabelecidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 25 de junho de 1958, foi aprovada a Convenção 111, sobre discriminação em matéria de emprego e profissão (BRASIL, 1997b, p.7).

A Convenção 111, em seu artigo 1º, apresenta o termo discriminação como

- a) toda distinção, exclusão ou preferência, com base em raça, cor, sexo, religião, opinião política, nacionalidade ou origem social, que tenha por efeito anular ou reduzir a igualdade de oportunidade ou tratamento no emprego ou profissão (BRASIL, 1997b, p.7-8).

Na Convenção 111, a OIT busca minimizar as diferenças, partindo do princípio de que a discriminação fere os direitos à igualdade, propostos na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

A partir dessa Convenção, diversos países incorporaram, em suas Constituições, os princípios universalizados de igualdade, rejeitando qualquer forma de discriminação. Conforme Artigo 2º dessa Convenção, todo país-membro signatário deve “[...] adotar e seguir uma política nacional destinada à [...] igualdade de oportunidade e de tratamento em matéria de emprego e profissão [...]” (BRASIL, 1997b, p.8) sendo que, “emprego” e “profissão”, para fins dessa Convenção, estão associados à formação profissional (BRASIL, 1997b, p.8).

3.2.4 Declaração de Direitos do Deficiente Mental

Pela relevância para o tema abordado, cabe destacar que, em 20 de dezembro de 1971, foi proclamada, pela Assembleia Geral das Nações Unidas, a Declaração de Direitos do Deficiente Mental (resolução, 2856). Particularmente, em seu 2º artigo, especifica que

O deficiente mental tem o direito à atenção médica e ao tratamento físico exigidos pelo seu caso, como também à educação, à capacitação profissional, à reabilitação e à orientação que lhe permitam desenvolver ao máximo suas aptidões e possibilidades (ONU, 1971).

Sem dúvida, trata-se de mais um instrumento – apesar de ser mais restrito –, que trata das garantias dos direitos das pessoas com deficiência mental. O seu caráter específico levou-nos a arrolá-lo, neste momento, pela pertinência com o tema da pesquisa.

Conforme a citação, a década de 1970 apresenta ainda a intencionalidade em “normalizar” as pessoas com deficiência mental. A Declaração enfatiza o atendimento médico, o tratamento físico e prioriza a necessidade de tornar a pessoa com deficiência o mais “normal” possível. Aponta que a pessoa com

deficiência mental “também” tem direito à educação e à capacitação profissional. Podemos afirmar que o clínico se sobrepõe ao pedagógico, caracterizando a exclusão daqueles que a medicina estabelece como deficientes mentais.

3.2.5 Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes

Sua importância e relevância convergem, especificamente, para o segmento de pessoas que possuem algum tipo de deficiência mental. Em 09 de dezembro de 1975, foi aprovada, pela Assembleia Geral das Nações Unidas, a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes. Conforme esclarece o próprio Documento, diferentemente da Declaração de Direitos do Deficiente Mental, a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes é um documento mais amplo, com intenção de abranger todas as deficiências, e que determina que

2- As pessoas deficientes gozarão de todos os direitos estabelecidos a seguir nesta Declaração. Estes direitos serão garantidos a todas as pessoas deficientes sem nenhuma exceção e sem qualquer distinção ou discriminação com base em raça, cor, sexo, língua, religião, opiniões políticas ou outras, origem social ou nacional, estado de saúde, nascimento ou qualquer outra situação que diga respeito ao próprio deficiente ou a sua família (ONU, 1975).

A Declaração prevê, em seu artigo 7, o direito à educação da pessoa com deficiência, ao treinamento vocacional e “[...] a obter e manter um emprego ou desenvolver atividades úteis, produtivas e remuneradas [...]” (ONU, 1975).

Procurou-se relacionar a Declaração dos Direitos dos Deficientes Mentais à Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, posto que ambas foram elaboradas em meio à crise do capital, evidenciada a partir da década de 1970⁷, sofrendo influências do momento sócio-político-econômico na emergência da

⁷ Não podemos nos furtar de comentar que essa década é também marcada pela retirada das tropas americanas do Vietnã (1973), expondo um contingente de mutilados e desempregados. A sociedade civil organiza-se e pressiona o governo dos Estados Unidos em prol de novas políticas que incidissem sobre o mercado de trabalho.

reestruturação do capital. Tal reestruturação expôs o esgotamento e o colapso tanto do modelo fordista, quanto da teoria Keynesiana, no que se refere ao acúmulo de capital.

Heloani (2006, p.79) aponta que “podemos caracterizar os anos 70 como os da contra-ofensiva do capital sobre o trabalho, com o objetivo de recuperar as ‘concessões’ salariais dos anos 50-60.” Para Antunes (1999, p.29), a partir da década de 1970 o capitalismo dá sinais de um quadro crítico evidenciado por

- 1) queda da taxa de lucro, dada, dentre outros elementos causais, pelo aumento do preço da força de trabalho, conquistado durante o período pós-45 e pela intensificação das lutas sociais dos anos 60, que objetivavam o *controle social da produção*. A conjugação desses elementos levou a uma redução dos níveis de produtividade do capital, acentuando a tendência decrescente da taxa de lucro;
- 2) o esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista de produção (que em verdade era a expressão mais fenomênica da crise estrutural do capital), dado pela incapacidade de responder à retração do consumo que se acentuava. Na verdade, tratava-se de uma retração em resposta ao *desemprego estrutural* que então se iniciava;
- 3) hipertrofia da *esfera financeira*, que ganhava *relativa autonomia* frente aos capitais produtivos, o que também já era expressão da própria crise estrutural do capital e seu sistema de produção, colocando-se o capital financeiro como um campo prioritário para a especulação, na nova fase do processo de internacionalização;
- 4) a maior concentração de capitais graças às fusões entre as empresas monopolistas e oligopolistas;
- 5) a crise do *welfare state* ou do ‘Estado do bem-estar social’ e dos seus mecanismos de funcionamento, acarretando a crise fiscal do Estado capitalista e a necessidade de retração dos gastos públicos e sua transferência para o capital privado;
- 6) incremento acentuado das privatizações, tendência generalizada às desregulamentações e à flexibilização do processo produtivo, dos mercados e da força de trabalho, entre tantos outros elementos *contingentes* que exprimiam esse novo quadro crítico.

Jannuzzi (1992, p.54) atenta para o fato de ter sido “principalmente na década de 70, quando o discurso da educação em geral impregnou-se de economia da educação⁸, que a defesa da profissionalização penetrou realmente na Educação Especial”.

⁸ Coadunamos com Jannuzzi (2004, p.172) quanto ao entendimento de que ‘economia da educação’, para nosso estudo, “está sendo entendida como um enfoque, em que o compromisso educativo, prioritariamente, atrela-se ao desenvolvimento econômico do país, tal como ele vem efetivando-se”.

Reportando-nos a Antunes (1999), que enfatiza o desemprego estrutural, e à constatação de Jannuzzi (1992) de que o ensino profissionalizante incorpora-se à Educação Especial, identificamos certa contradição, pois, nesse momento histórico em que os capitais financeiros passam a circular virtualmente em busca de melhores taxas de juros, observa-se considerável diminuição dos investimentos sobre a produção, tendo como reflexo e consequência considerável redução dos postos de trabalho.

Com a redução do emprego, o consumo se restringe à “aristocracia operária”, às ‘classes médias’[...]. A sociedade de consumo de massas, enquanto projeto de valorização do capital, não tinha mais condições de se manter” (HELOANI, 2006, p.86). Nesse sentido, é possível reconhecer que

A natureza da educação – como tantas outras coisas essenciais nas sociedades contemporâneas – está vinculada ao destino do trabalho. Um sistema que se apóia na separação entre trabalho e capital, que requer a disponibilidade de uma enorme massa de força de trabalho sem acesso a meios para sua realização, necessita, ao mesmo tempo, socializar os valores que permitem a sua reprodução (SADER, 2005, p.15).

Em meio à reestruturação produtiva, os discursos apresentados enfatizam a necessidade de profissionalização das pessoas com deficiência. O discurso propalado apresenta-se envolvido em uma atmosfera ideológica, procurando, por meio de consenso, legitimar as políticas elaboradas como forma compensatória de amenizar as pressões realizadas pelos movimentos sociais que faziam “[...] reivindicações às condições de trabalho [...]” (HELOANI, 2006 p.80).

Ao se iniciar a década de 1980, estendem-se, por meio de debates e elaboração de políticas internacionais, os esforços para se garantir os direitos sociais das pessoas com deficiência. Tais esforços evidenciam-se nas políticas voltadas à educação e ao trabalho como condição para se conter a desigualdade social.

Todo esse movimento pode ser constatado na produção dos documentos que arrolamos na sequência. O teor dos mesmos particularmente incide sobre as pessoas com deficiência, seus direitos e inclusão social.

3.2.6 Declaração de Sundberg

Em novembro de 1981, o governo espanhol, em cooperação com a UNESCO, reuniu em Terremolinos, na Espanha, representantes de 103 países para a Conferência Mundial sobre as Ações e Estratégias para a Educação, Prevenção e Integração dos Impedidos. Deste evento, resultou a Declaração de Sundberg.

Esta Declaração incorpora os princípios da “[...] Declaração Universal dos Direitos Humanos e outros documentos relevantes das Nações Unidas”, tais como “[...] a Declaração dos Direitos da Criança, a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes e a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes Mentais” (UNESCO, 1981). Dos 16 artigos que compõem a Declaração de Sundberg, cinco estão relacionados a este estudo:

Artigo 1 – Toda pessoa com deficiência deverá exercer seu direito fundamental de ter acesso à educação, ao treinamento, à cultura e à informação.

Artigo 2 – Os governos e as organizações nacionais e internacionais devem tomar medidas efetivas para assegurar a mais plena participação possível das pessoas com deficiência. Suporte econômico e prático deve ser dado às ações que visem às necessidades educacionais e de cuidados com a saúde das pessoas com deficiência e à criação e administração das associações de pessoas com deficiência ou de suas famílias. Estas associações devem tomar parte no planejamento e na tomada de decisões em assuntos pertinentes a pessoas com deficiência.

Artigo 4 – Os programas educacionais, culturais e econômicos, nos quais as pessoas com deficiência irão participar, devem ser concebidos e implementados dentro de uma estrutura global de educação permanente. Neste sentido, mais atenção deve ser dada aos aspectos educacionais da reabilitação profissional e do treinamento profissional.

Artigo 6 – Os programas educacionais, culturais e informacionais devem visar à integração das pessoas com deficiência no trabalho comum e nos ambientes de vida comuns. Tal integração deve começar o mais cedo possível na vida da pessoa. A fim de realizarem isto, as pessoas com deficiência devem receber educação e treinamento adequados, qualquer que seja a situação delas (em instituições, em escolas etc.) e pelo tempo que for necessário.

Artigo 14 – São exigidas ações positivas por parte de governos, empresas, organizações profissionais e sindicatos para introduzirem esquemas especiais de orientação profissional, recrutamento, treinamento e progresso no emprego a fim de aumentar as oportunidades profissionais das pessoas com deficiência (UNESCO, 1981).

Embora essa Declaração envolva diversos aspectos que promovem o direito das pessoas com deficiência, a “[...] maior ênfase da Declaração recai na igualdade de direitos às oportunidades de educação, lazer e trabalho [...]” (EDLER CARVALHO, 1997). Reforça a necessidade de participação das pessoas com deficiência em uma estrutura global e permanente, destaca a importância de as pessoas com deficiência terem acesso à educação profissional, ou seja, a sua inserção no processo produtivo.

Para tanto, conclama o engajamento de diversos setores da sociedade como governos, empresas, organizações profissionais e sindicatos para que tais direitos se efetivem com sucesso.

Relevantes são o incentivo e o poder conferidos às associações de pessoas com deficiência, apregoando que essas “[...] devem tomar parte no planejamento e na tomada de decisões em assuntos pertinentes a pessoas com deficiência” (UNESCO, 1981).

3.2.7 Convenção n.159, da Organização Internacional do Trabalho

Em 1º de junho de 1983, realizou-se, em Genebra, a 69ª Reunião da Conferência Geral da Organização Internacional do Trabalho. Nessa Reunião, concebeu-se que, por intermédio das recomendações sobre adaptação e readaptação profissionais de pessoas inválidas e sobre valorização dos recursos humanos aprovadas em 1955, houve considerável avanço legal, ampliando-se as oportunidades de acesso das pessoas com deficiência ao ensino profissionalizante.

Contudo, considerou-se relevante adotar novas normas internacionais pertinentes ao tema, visando assegurar a igualdade de oportunidades às pessoas deficientes para que pudessem exercer plenamente seus direitos de acesso ao emprego e de participação social (BRASIL, 1997b, p.19). A Convenção de n.159 foi chamada de “Convenção sobre readaptação profissional e emprego de pessoas portadoras de deficiência”.

Foi organizada em quatro partes, com 17 artigos. A primeira parte do Documento “Definições e alcance” apresenta, no artigo 1º – para efeitos desta Convenção –, o conceito de ‘pessoa portadora de deficiência’ como aquela “[...] cujas perspectivas de conseguir e manter um emprego conveniente e de progredir profissionalmente são sensivelmente reduzidas em virtude de uma deficiência física ou mental devidamente reconhecida”.

No mesmo artigo 1º, item 2, da Convenção, expressa-se que todo país-membro deverá considerar que o “[...] objetivo da readaptação profissional é permitir que pessoas portadoras de deficiência consigam e mantenham um emprego conveniente [...]” (BRASIL, 1997b, p.20), podendo, assim, desenvolver-se de forma a facilitar sua [...] inserção ou reinserção na sociedade” (BRASIL, 1997b. p.20).

A segunda parte do Documento “Princípios da política de reabilitação profissional e de emprego para pessoas portadoras de deficiência”, contempla, em seus artigos, a importância dos países-membros reverem “[...] periodicamente, uma política nacional referente à readaptação profissional e ao emprego de pessoas portadoras de deficiência” (BRASIL, 1997b, p.20-21). Destaca, também, a necessidade de se promover possibilidades de emprego bem como o respeito à igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência (BRASIL, 1997b).

Na terceira parte, são conferidos as medidas a serem tomadas, em nível nacional, para o desenvolvimento dos serviços de readaptação profissional e de emprego para as pessoas portadoras de deficiência e também o envolvimento e empenho que todo país-membro deve ter para a aplicação das referidas disposições (BRASIL, 1997b).

3.2.8 Recomendação n.168 relativa à reabilitação profissional e ao emprego (pessoas portadoras de deficiência)

Em 1983, na mesma reunião em que se deu a aprovação da Convenção n.159, 69ª Reunião da Conferência Geral da Organização Internacional do Trabalho, sanciona-se a Recomendação n.168, “[...] que pode ser citada como Recomendação relativa à reabilitação profissional e emprego (pessoas portadoras de deficiência), de 1983” (BRASIL, 1997, p.39). Entre as questões abordadas, consta a adoção de proposições relativas à reabilitação profissional. As proposições contidas na Recomendação n.168 têm, como objetivo, suplementar as contidas na Convenção n.159 de 1983 e na Recomendação n.99 de 1955.

A Recomendação n.168 estabelece, além das medidas contidas na VII Parte da Recomendação n.99, outras pertinentes ao tema, as quais orientam para que os governos destinem devido apoio para a implementação das ações referentes à reabilitação profissional e oportunidades de emprego para as pessoas com deficiência. Anuncia que, para isso, os governos devem: proporcionar incentivos econômicos a empregadores; gerar diversos tipos de emprego protegido bem como em tempo parcial; estabelecer proximidade maior entre oficinas protegidas e de produção, no que se refere à organização e gerenciamento; destinar apoio aos “[...] serviços de treinamento profissional, orientação vocacional, de emprego protegido e de colocação para pessoas portadoras de deficiência, administrados por organizações não-governamentais”; estimular “[...] a criação e o desenvolvimento de cooperativas [...], de indústrias de pequeno porte, oficinas de produção [...]”; eliminar as diversas barreiras físicas e de comunicação que afetem, de alguma maneira, o deslocamento das pessoas com deficiência (BRASIL, 1997b, p.40-42).

Além dessas medidas, a Recomendação conclama a participação da comunidade, por meio de “[...] representantes de organizações de empregadores, de trabalhadores e de pessoas portadoras de deficiência”, na organização dos serviços de reabilitação profissional (BRASIL, 1997b, p.43). Também dedica atenção especial à reabilitação profissional de pessoas com deficiência que residem nas zonas rurais.

Atenção particular é determinada para que os governos prestem auxílio necessário ao desenvolvimento das organizações de pessoas com deficiência para que essas participem das diversas atividades concernentes às suas causas, inclusive que essas organizações desenvolvam “[...] programas de educação pública que projetem uma imagem positiva das capacidades de pessoas portadoras de deficiência” (BRASIL, 1997b, p.48).

Cabe ressaltar que, apesar dos estímulos proporcionados pelas políticas internacionais ao ensino profissionalizante e para o efetivo aumento de empregos para pessoas com deficiência, as estatísticas correspondentes à época apontam em outra direção, conforme pode ser observado na tabela que segue:

Tabela 5: Taxa de desemprego e taxa de criação de emprego.

	Desemprego		Criação de empregos por ano (% sobre a população)	
	1974-1979	1980-1990	1973-1979	1979-1988
OCDE	4,2	7,4	-0,1	-0,1
União Européia	4,4	7,9	-0,5	-0,6
EUA	6,7	7,2	0,9	0,7
Japão	1,9	2,5	0,1	0,2

Fonte: Behring e Boschetti (2008, p.129).

Os números nos mostram que as taxas de desemprego aumentam consideravelmente pós-década de 1970, bem como os postos de serviços passam a ser extintos. Constata-se que as políticas e os discursos, que apregoam a necessidade do ensino profissionalizante para pessoas com deficiência, não passam de engodo diante da conjuntura político-econômico-social. Martins (2008, p.35) aponta para o fato de que os trabalhadores

Não só, nem principalmente, são excluídos das oportunidades de participação social. Mas, excluídos das possibilidades ativas do fazer História. Não podem fazer uma *greve*, isto é, não podem recusar o trabalho, pois ninguém quer o seu trabalho e quando o quer há muito mais gente querendo trabalhar do que gente querendo oferecer-lhes trabalho. Não podem impregnar por dentro o processo de reprodução ampliada do capital. A produção de novas situações e de novas relações sociais se dá sem eles. E a reprodução se dá *sem sua participação direta*.

É nesse contexto social, em que a redução de empregos é evidenciada, que políticas, em nível internacional, passam a preconizar o direito à igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência, ou seja, garantir legalmente os direitos à igualdade numa sociedade cujo sistema econômico se sustenta pela desigualdade.

Embora os esforços envidados à reabilitação profissional das pessoas com deficiência tenham apresentado, até a década de 1980, “avanço” em termos legais, fundamentados nos princípios dos direitos e igualdade, tendo como precursores de tais políticas a ONU e suas agências, PNUD, UNESCO, OIT e outros envolvidos, faz-se necessário revelar que tais esforços apresentavam-se circunscritos em interesses econômicos e políticos. Portanto não cabe creditar às agências internacionais que as orientações estabelecidas, relacionadas às pessoas com deficiência, tenham sido neutras. Pois de acordo com Santos (2008, p.67), “[...] o fato de que o capitalismo, apesar de se apresentar, desde suas origens, como um projeto societário voltado para o reconhecimento dos indivíduos, na condição de sujeito de direitos, não cumpria sua promessa de igualdade e liberdade”. É importante referendar os movimentos organizados (APAE, Pestalozzi e outras), que, por meio de suas lutas sociais, influenciaram as decisões governamentais, e, por conseguinte, o reconhecimento legal de seus direitos.

3.3 DÉCADA DE 1990: UM NOVO CONTEXTO HISTÓRICO PARA O ENSINO PROFISSIONALIZANTE DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA MENTAL

Procuramos, até aqui, contextualizar as políticas internacionais que, fundamentadas nos princípios da igualdade e dos direitos humanos, orientaram para a não-discriminação bem como para a reabilitação profissional e o acesso a emprego para pessoas com deficiência.

Consolidados tais princípios, desenvolvemos, a seguir, uma explanação das Declarações expressivas para a década de 1990, no que tange a proclamar a educação como, além de um direito social, condição para inclusão social.

As Declarações a seguir estabelecem a imperiosidade de acesso à educação com qualidade, com vistas ao enfrentamento das desigualdades sociais. Expressam e reforçam os pensamentos ideológicos que se apresentam sob o véu de um discurso para “todos”. Buscam legitimar essas ações pela via do consenso, mas, ao mesmo tempo, conferem hegemonia a determinado grupo da sociedade.

3.3.1 Declaração de Jomtien (1990)

Por seu teor e importância, para esta pesquisa, a “Declaração de Jomtien” será explorada com mais argüidade no próximo capítulo. No entanto, não podemos deixar de destacar sua relevância na trajetória configurada neste capítulo.

Ressaltamos que a década de 1990 é marcada por significativas orientações das agências internacionais, preponderando os princípios estabelecidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos, destinados à democratização dos processos educativos.

Do ponto de vista da educação, ocorre uma disputa entre o ajuste dos sistemas educacionais às demandas da nova ordem do capital e as demandas por uma efetiva democratização do acesso ao conhecimento em todos os seus níveis. Os anos 1990 registram a presença dos organismos internacionais que entram em cena em termos organizacionais e pedagógicos, marcados por grandes eventos, assessorias técnicas e farta produção documental (FRIGOTO; CIAVATTA, 2003, p.97).

A década principia com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, no período compreendido entre 5 a 9 de

março de 1990, Conferência esta fomentada pela Organização das Nações Unidas (ONU), por intermédio de suas principais agências – UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial. Fizeram-se presentes nesse encontro “[...] cerca de 1.500 participantes de 155 países, cujos delegados, articulados com representantes de 20 organizações intergovernamentais e 150 ONGs examinaram [...] os principais aspectos da Educação para Todos” (EDLER CARVALHO, 1997). A Conferência deu origem ao “Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem”⁹.

Sob o entendimento de que “muitas pessoas se vêem privadas da igualdade de acesso à educação por razões de raça, sexo, língua, **deficiência**, origem étnica ou convicções políticas” (UNESCO, 1990, p.9 – grifo nosso), foi firmada, como fundamento das políticas governamentais, a garantia de acesso e permanência e satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos, independente de suas diferenças culturais, religiosas e/ou econômicas. No preâmbulo da Declaração, a educação é destacada como fator fundamental para o progresso pessoal e social. A centralidade dos processos educativos, tanto aqueles voltados para a aprendizagem de conteúdos quanto das habilidades, dos valores e das atitudes, são relacionados ao desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos.

Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo a solução de problemas) quanto os conteúdos básicos de aprendizagem (como conhecimentos, habilidades valores e atitudes), necessárias para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo (UNESCO, 1990, p.2).

⁹ O Brasil é signatário deste Documento, no entanto, conforme afirma Machado (2004, p.150), o Brasil assinou, em troca de um empréstimo na área, uma agenda de ‘orientações’ diversas para implementação em nossa realidade educacional.

De acordo com Maia e Jimenez (2004, p.105) e Romero (2006, p.25), esse Documento pode ser considerado um marco no pensamento e nas mudanças educacionais. Romero (2006) afirma, ainda, que tais mudanças ecoam com destaque na educação especial. Dentre os “grupos excluídos” a serem focalizados pelas ações efetivas para superação das disparidades educacionais, encontram-se as pessoas portadoras de deficiência.

Ainda que os pressupostos e os artigos não tenham sido redigidos especificamente com tal intenção, “[...] se aplicam, na íntegra, ao atendimento de alunos com [deficiência]” (EDLER CARVALHO, 1997, p.42).

O título do artigo 3, da Declaração de Jomtien, apresenta, como necessidade, “universalizar o acesso à educação e promover a equidade” (UNESCO, 1990, p.4). Este mesmo artigo revela a condição de que

Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos – os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas e lingüísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação – não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais (UNESCO, 1990, p.4).

É também nesse artigo que é mencionada, especificamente, a atenção que deve ser concedida ao atendimento das pessoas com deficiência no que se refere às “[...] necessidades básicas de aprendizagem [...]” (UNICEF, 1990). De acordo com esse artigo, “é preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo” (UNESCO, 1990, p.4).

O envolvimento explicitado no aspecto educacional é o de que a equidade deverá ser oportunizada a partir do acesso à educação, “[...] traduzida pela educação aos diferentes grupos [...]” (ROMERO, 2006, p.103).

Porém, há que se contemporizar, com um discurso sustentado na falácia de garantir a “todos” acesso à educação, e orientar “[...] ao entendimento de que,

à educação, parece estar delegada toda a responsabilidade de resolução das problemáticas de diversas ordens, sejam sociais ou econômicas” (ROMERO, 2006, p.103). A autora aponta para o fato de que a “visão humanitária, pela qual o acesso eqüitativo é proclamado na proposta de Educação para Todos, sobrepõe-se ao fato das[ic] condições de inequidade existirem em consequência das diferenças econômicas” (ROMERO, 2006, p.103).

3.3.2 Declaração de Santiago (1993)

Em junho de 1993, realizou-se a V Reunião do Comitê Intergovernamental do Projeto Principal de Educação da América Latina e Caribe. Foram convidados a participar desta reunião 33 Estados-membros da América Latina e do Caribe além de outros convidados, sendo que 25 delegações dos Estados-membros enviaram representantes. Por intermédio dessa Reunião, originou-se a Declaração de Santiago, a qual reafirma as orientações acordadas na Conferência de Jomtien.

Inicialmente, no que tange à educação, foram analisados os principais avanços e obstáculos relativos à escolarização, alfabetização e qualidade de ensino que se deram durante o biênio 1991 a 1993, estabelecidos na “IV Reunião do Projeto Principal de Educação. Consta que “[...] *la educación ha dejado de ser un problema exclusivo de las escuelas para transformarse, cada vez más efectivamente, en un problema de la sociedad en su conjunto*”¹⁰ (UNESCO, 1993 p.2). De acordo com a citação, existe o reconhecimento de que a educação não é problema somente do sistema de ensino, mas sim de toda a sociedade, devendo, portanto, haver descentralização das responsabilidades (no que se refere ao Estado) referentes à educação.

Menciona também a Declaração que as ações devem ser centradas no ler e escrever ou no ensino básico apenas, conforme segue,

¹⁰ Tradução “a educação deixou de ser um problema exclusivo das escolas para transformar-se, cada vez mais efetivamente, em um problema da sociedade em seu conjunto”.

[...] Dicha estrategia, experimentada con éxito en ciertos países de América Latina y el Caribe, requeriría centrar prioritariamente la acción pedagógica en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y de la escritura mediante cambios sustanciales en los métodos actualmente utilizados, como la generalización de la educación individualizada, para adecuar efectivamente las técnicas y procedimientos de enseñanza a la heterogeneidad y particulares características del universo estudiantil que hay que atender, especialmente de aquellos alumnos provenientes de las familias que constituyen la mitad de la población con el nivel socioeconómico más bajo de América Latina y el Caribe, que se ubican preferentemente en las regiones rurales y urbano-marginales pobres¹¹ (UNESCO, 1993, p.4).

Quanto à educação de pessoas com deficiência, pode-se inferir que o Documento se refere a estas quando apresenta que a educação deve se adequar às diferenças de cada indivíduo. Demonstra a inversão de foco do período da normalização, período em que o aluno deveria se adaptar às condições da educação e não o contrário. Também é possível perceber que a ênfase recai sobre as diferentes condições socioeconômicas dos alunos não aborda a deficiência natural ou congênita, mas sim a “deficiência” de um sistema econômico. A ênfase recai na questão da pobreza, levando-nos a crer que o aluno com deficiência deve se encontrar em condições de pobreza para estar inserido no que preconiza a Declaração de Santiago.

Apesar de a citação anterior referir-se à América Latina e ao Caribe, é oportuno apresentar os dados do ano de 1998, no que diz respeito à pobreza, em nível mundial, levantados pelo Banco Mundial (2001, p.3).

Dos 6 bilhões de habitantes, 2,8 bilhões (quase a metade) vivem com menos de 2 dólares por dia e 1,2 bilhão (um quinto) com menos de 1 dólar por dia, sendo que 44% vivem no sul da Ásia. Nos países ricos, menos de uma criança em 100 não completa

¹¹ Tal estratégia, experimentada com êxito em certos países da América Latina e Caribe, requeria centrar prioritariamente a ação pedagógica no ensino e na aprendizagem da leitura e da escritura mediante mudanças sustentáveis nos métodos atualmente utilizados, como a generalização da educação individualizada, para adequar efetivamente as técnicas e procedimentos de ensino à heterogeneidade e características particulares do universo estudiantil que deve atender, especialmente o universo daqueles alunos provenientes das famílias que constituem a metade da população com nível socioeconômico mais baixo da América Latina e do Caribe, que se localizam preferencialmente nas regiões rurais e urbano-marginais pobres (Tradução nossa).

cinco anos, mas nos países mais pobres um quinto das crianças morrem antes disso. Enquanto nos países ricos menos de 5% de todas as crianças abaixo de cinco anos são desnutridas, nos países pobres a proporção chega a 50%.

Os dados do Banco Mundial (2001, p.3) apontam ainda que a distribuição dos ganhos globais seja imensamente desigual nas diversas partes do mundo:

A renda média nos 20 países mais ricos equivale a 37 vezes a média dos 20 mais pobres, uma diferença que duplicou nos últimos 40 anos. A experiência difere muito de uma região à outra. No leste da Ásia, o número de pessoas que vivem com menos de 1 dólar por dia diminuiu de cerca de 420 milhões para cerca de 280 milhões entre 1987 e 1998, mesmo após a crise financeira. Mas na América Latina, sul da Ásia e África Subsaariana o número de pobres tem aumentado. Nos países da Europa e Ásia Central em transição para a economia de mercado, o número de pessoas que vivem com menos de 1 dólar por dia aumentou mais de 20 vezes (BANCO MUNDIAL, 2001, p.3).

Os levantamentos realizados pelo Banco Mundial consideraram “*pobre*”¹² aquele indivíduo que vive com menos de um dólar diário”, no entanto essa não é a única maneira de se mensurar a pobreza (SOARES, 2003, p.44).

Segundo análise efetuada por Soares (2003, p.45-46), sobre os dados obtidos pela CEPAL da América Latina na década de 1990, o Brasil se apresenta como “[...] país com *pior distribuição de renda*, algumas vezes acompanhado pela Colômbia”. A autora indica ainda que a “pobreza no início da década de 1990 se acentuou especialmente nos países de maior tamanho econômico e populacional, como Brasil, Venezuela, Argentina e México” (SOARES, 2003, p.46).

Associada ao crescimento da pobreza, é propagada, por meio de políticas, uma educação que seja para “todos”, direcionada, principalmente, para os mais pobres, apregoando o ideal da equidade, da inclusão social, tendo como via de acesso a educação. A sociedade é conclamada a participar dessa cruzada, retira-

¹² “Os estudos internacionais mais conhecidos a respeito definem como *pobres* aqueles que recebem abaixo de um valor (a ‘linha da pobreza’) suficiente para pagar um conjunto de necessidades definidas como básicas (alimentação, vestuário, habitação, transporte etc.) e como *indigentes* (ou *miseráveis*) aqueles que recebem abaixo de um valor (‘linha da indigência’) suficiente para comprar apenas uma cesta básica de alimentos (SOARES, 2003, p.43).

se de evidência o sistema econômico e estabelece-se a educação como o caminho para a superação da exclusão social. Essa educação deve ser

[...] capaz de conformar o 'novo homem' de acordo com os pressupostos técnicos, psicológicos, emocionais, morais e ético-políticos da 'flexibilização' do trabalho e com um modelo de cidadania que não interfira nas relações burguesas fundamentais no contexto de ampliação da participação política (FALLEIROS, 2005, p.211).

A autora ressalta que, diante dessa visão de 'novo homem', o mesmo deve

sentir-se responsável individualmente pela amenização de uma parte da miséria do planeta [...]; estar preparado para doar uma parcela do seu tempo livre para atividades voluntárias nessa direção; exigir do Estado em senso estrito transparência e comprometimento com as questões sociais, mas não deve jamais questionar a essência do capitalismo (FALLEIROS, 2005, p.211).

Por intermédio da educação, tais articulações de ideias passam a fazer parte do cotidiano social para amenizar as desigualdades sociais. Importante destacar que nessa população, conclamada a responder pela pobreza, encontra-se também a população que incorpora as estatísticas do Banco Mundial, ou seja, os aproximadamente 67% dos habitantes que “sobrevivem” com menos de dois dólares por dia.

3.3.3 Declaração de Salamanca (1994)

Articulada ao Documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Declaração de Jomtien), organiza-se a Declaração de Salamanca (1994), de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais. O Brasil não esteve presente nesta Conferência, porém, tornou-se signatário das propostas apresentadas. O Documento “[...] inspira-se na

experiência nacional dos países participantes e nas resoluções, recomendações e publicações do sistema das Nações Unidas e de outras organizações intergovernamentais [...]” (UNESCO, 1994, p.17).

A Declaração de Salamanca, bem como a Declaração de Jomtien, reafirmam o compromisso da “[...] Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e a urgência de ser o ensino ministrado, no sistema comum de educação, a todas as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais [...]” (UNESCO, 1994, p.9).

Sobre o conceito de necessidades educativas especiais, alertamos ao fato de que a amplitude que tem se dado a este conceito por meio de documentos internacionais e nacionais conduz ao ponto de se perder o “consenso a respeito de qual população abarcam. Os princípios de Salamanca podem servir para sustentar posições que nada têm de novas, mas, ao contrário, travestem de modernas, posturas educacionais as mais retrógradas” (SILVEIRA BUENO, 2001, p.2-3). O autor salienta o “risco de se perpetuar uma divisão entre normalidade-anormalidade baseada nas condições orgânicas da população escolar”. Alerta ainda para o fato de que as “crianças que não apresentem evidências de prejuízos orgânicos são aquelas que reúnem condições para serem incluídas, enquanto que crianças com evidentes prejuízos orgânicos são aquelas sobre as quais existem ‘fortes razões’ para não participarem da escola inclusiva” (SILVEIRA BUENO, 2001, p.3). Com base nesses pressupostos,

A divisão entre os beneficiários da escola inclusiva e os que apresentam ‘fortes razões’ para a não inclusão retificam a distinção entre crianças normais e crianças deficientes, baseadas no critério de grau: os mais lesados, quer sejam deficientes sensoriais, físicos ou mentais, não reuniriam condições para a inclusão, enquanto que os deficientes leves e as crianças com distúrbios de aprendizagem deveriam ser incorporadas pelo ensino regular (SILVEIRA BUENO, 2001, p.3).

A referida Declaração, como outros documentos internacionais da década de 1990, apresenta-se fundamentada no discurso da inclusão. Edler Carvalho (1997, p.57) afirma que essa “recomendação consensual levou ao conceito de

escola inclusiva [...]”. Na mesma perspectiva de Edler Carvalho (1997), Garcia (2005, p.346) argumenta que a Declaração de Salamanca instituiu “[...] a inclusão ou a educação inclusiva como uma nova filosofia para abordar a educação de crianças e jovens que estivessem, por algum motivo, excluídos dos sistemas educacionais de ensino nos países em desenvolvimento”.

Apesar de os discursos advogarem a inclusão de pessoas com “necessidades educativas especiais” no ensino regular, como forma avançada, percebe-se que não é levado em consideração

[...] que tanto a nossa escola regular como o ensino especial têm uma história contraditória de ampliação do acesso e de desqualificação do processo pedagógico, especialmente a partir da instituição da educação de massas, nas décadas de 60/70. O que não querem encarar é que a exclusão tem se abatido de forma decisiva sobre o alunado, independentemente de ser do ensino regular ou do ensino especial, na medida em que tanto um quanto outro colocaram nos seus ombros a responsabilidade do fracasso que sobre eles se abateu (SILVEIRA BUENO, 2001, p.3).

A exclusão social, ou em particular a educacional, não é, como muitos sustentam, algo recente. Martins (2008, p.14) aponta que “a novidade da chamada exclusão social é a sua velhice renovada”. O que chama a atenção do autor é o fato de a exclusão social ocorrer “[...] nos dias de hoje, nos tempos da sociedade moderna, na sociedade da igualdade social e da contratualidade, na era da globalização econômica”. Contraditoriamente, as “anunciadas oportunidades igualitárias e democráticas de inserção social e de participação política” (MARTINS, 2008, p.14).

Podemos inferir que a Declaração de Salamanca denota o reconhecimento da UNESCO – bem como de outras agências internacionais – acerca da importância da educação para todos os grupos sociais, de modo especial para as pessoas com deficiência mental.

Seguramente, garantir atendimento educacional com qualidade para todos é fundamental, sem se perder de vista que a educação deve contribuir “[...] para a transformação da realidade social vigente, para a superação das contradições

sociais desumanas em que vive a grande maioria dos indivíduos e que assim contribua para humanização e universalização destes homens [...]”. Mas, contrariamente, a educação ofertada atualmente se encontra “[...] voltada para reprodução e manutenção das relações sociais de dominação que impõem condições sociais de alienação [...]” (ROSSLER, 2004, p.78).

As agências internacionais propõem uma educação para todos, apresentando, como “pano de fundo”, políticas tendenciosas, posto que preconizam a manutenção do capitalismo.

Mesmo que propalem operar com o propósito de minimizar as condições de desigualdades sociais, através do fomento de políticas internacionais, que, “a posteriori”, incidem sobre políticas públicas nacionais para a educação, com propósitos inclusivos, deve-se ter presente que essas agências representam os interesses do capital e agem, direta e indiretamente, para a sua manutenção no reparo das rupturas do tecido social.

No capítulo que segue, serão apresentadas e analisadas as relações entre as políticas internacionais, tendo como base as Declarações de Jomtien e de Salamanca e as seguintes políticas nacionais: LDB 9.394/96, Lei Federal 9.394/96. Essa relação será estabelecida a partir do contexto político e econômico que engloba a educação e, em particular, a educação especial e as desigualdades sociais.

A articulação entre as políticas elencadas, o contexto político e econômico, a educação e a questão da desigualdade social serão discutidos, tendo como categoria a inclusão.

4 POLÍTICAS INTERNACIONAIS INCLUSIVAS E AS RELAÇÕES COM AS POLÍTICAS BRASILEIRAS VOLTADAS PARA O ENSINO PROFISSIONALIZANTE DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA MENTAL NA DÉCADA DE 1990

Neste capítulo, temos, como objetivo, apresentar as políticas voltadas para a educação profissional da pessoa com deficiência mental, desenvolvidas no Brasil, na década de 1990 e suas relações com as políticas inclusivas, empreendidas em âmbito internacional.

Particularmente no que se refere à reforma do sistema educacional brasileiro, na referida década, observa-se a forte influência das políticas internacionais, especialmente aquelas voltadas para a inserção dos grupos marginalizados e excluídos dos processos formativos. Destacam-se, nesse conjunto de políticas, aquelas cujos fundamentos e origens remetem-nos a duas fontes documentais: a Declaração de Educação para Todos – Jomtien e a Declaração de Salamanca. Estes Documentos nortearam a elaboração de políticas brasileiras, conduzindo-as rumo a perspectivas inclusivas. É possível correlacionar as duas Declarações entre si e com o documento nacional relevante para o tema da pesquisa, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n.9.394/96.

Para nosso estudo, é de vital importância a relação desses Documentos, engendrados no ideário neoliberal, que estabelece a necessidade de reformas nos planos político, econômico e social, já que tais Documentos fomentam uma nova configuração à educação especial, a qual aparece alinhada à reestruturação produtiva. Consequentemente, a educação profissional passa a ser orientada sob o enfoque das novas relações de produção estabelecidas nessa conjuntura.

Elegemos a categoria inclusão para fundamentar as diversas determinações em torno da educação e, em particular, da educação especial. Entendendo que o modo de produção capitalista garante sua manutenção em meio a contradições, buscamos compreender as políticas estabelecidas como

inclusivas, que passam a ser apresentadas como solução para desigualdades sociais, e suas relações com o contexto político-econômico da década de 1990.

4.1 REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA: NECESSIDADE PARA MANUTENÇÃO DO CAPITALISMO

Entendemos que, para clarificar o papel dos documentos internacionais e nacionais frente ao nosso tema de pesquisa, é necessário nos reportarmos para as grandes crises do capital, a partir da década de 1920.

Em 1929, o capitalismo entra em crise, ocasionada pela “superprodução de capital produzida nos primeiros momentos do capitalismo monopolista por meio da superexploração” (SILVA JUNIOR, 2002, p.21). Para superar esta, foi necessário “[...] utilizar a capacidade de manobra do Estado [permitindo] a criação de uma demanda de produtos que mantivesse o emprego” (HELOANI, 2006, p.53). O modo de produção passa a ser pautado no modelo fordista conjuntamente com a política do Estado de Bem-Estar Social, empreendendo a regulação da economia e, conseqüentemente, a manutenção do sistema capitalista. Silva Junior (2002, p.22) esclarece que

um fundo público é produzido para a manutenção do capitalismo, não só no plano da economia, mas, sobretudo, no âmbito da construção do macroacordo social. Ao fazer esse movimento, outro é mostrado: o da esfera social da cidadania. Em um primeiro momento, de modo artificial, operacionaliza-se seu alargamento por meio das políticas do Estado de bem-estar social, fazendo do Estado a instituição social central para a expansão do mercado (redução da diferença de ritmos de aumento da produção e do consumo), mas não eliminando as possibilidades de crise de superprodução do capital.

O autor apresenta o modelo fordista sob os aspectos: econômico – particularmente o consumo – e político, sendo que, no “âmbito econômico [...] pode ser caracterizado como um modelo estruturado em uma base produtiva com

tecnologia rígida, produtos homogêneos e produção em larga escala”. No que se refere ao consumo é “o correspondente à produção em massa, é o consumo em massa, especificamente de bens de consumo duráveis”. No âmbito da política, “o fordismo caracteriza-se pela realização de um compromisso de classes produzindo, a partir de políticas e legislações sociais, com a função da distribuição de renda, isto é, da intervenção do público sobre o privado” (SILVA JUNIOR, 2002, p.24). O autor conclui afirmando que “por meio das políticas e leis sociais e econômicas o Estado de bem-estar exerce um papel econômico e ideológico de regulação social, seja no aspecto político seja no econômico” (SILVA JUNIOR, 2002, p.24).

Após um período de grande acumulação de capital, a partir da década de 1970, o mercado dá evidências de esgotamento, “[...] a taxa média de lucros dos países cai em movimento contínuo, o desemprego surge e se avoluma, as taxas inflacionárias elevam-se e o ciclo fordista de acumulação capitalista mostra sua fragilidade” (SILVA JUNIOR, 2002, p.30).

Com a crise instaurada, urge a reestruturação das relações de trabalho, pois “a mudança tecnológica, a automação, a busca de novas linhas de produto e nicho de mercado, a dispersão geográfica para zonas de controle do trabalho mais fácil, as fusões e medidas para acelerar o tempo de giro do capital [...]” são medidas que “[...] passaram ao primeiro plano das estratégias corporativas [...]” (HARVEY, 1996, p.141). Como consequência da crise, as décadas de 1970 e 1980 foram um conturbado período de reestruturação econômica e de reajuste social e político.

A partir desse período, uma nova forma de acumulação de capital passa a ser evidenciada. Harvey (1996, p.140), ao descrever essa nova forma de acumulação, estabelece que denominará a mesma de “*acumulação flexível* “. O autor aponta que esta

se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação

flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no chamado 'setor de serviços', bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas [...] (HARVEY, 1996, p.140).

O desenvolvimento tecnológico e a consequente introdução da automação microeletrônica nas indústrias são fatores fundamentais para a retomada do capital. Mas, os postos de trabalho passam a ser substituídos por máquinas, ocasionando deslocamento dos trabalhadores para o setor de serviços e ocorre deslocamento de corporações em busca de mão de obra mais barata e de novos nichos de consumo que favoreçam a acumulação de capital. Em meio a essas transformações da reestruturação política e econômica, dá-se a reestruturação produtiva e novas relações de trabalho e sociais passam a se estabelecer.

No que diz respeito às relações sociais, com o processo de reestruturação do capital, uma nova "política" passa a ser reconfigurada, provocando "[...] um estreitamento da cidadania, posto que os direitos sociais tornam-se mercadorias por meio dos deslocamentos do capital para as esferas sociais e políticas" (SILVA JUNIOR, 2002, p.34). O autor continua sua linha de raciocínio, afirmando que "esse deslocamento é o movimento econômico de estreitamento dos ritmos entre a produção e o consumo; ao mesmo tempo, restringe também a esfera social da cidadania em favor da acumulação do capital" (SILVA JUNIOR, 2002, p.34). Os direitos sociais, até então conquistados, "[...] são agora mercantilizados pelas organizações não-governamentais, pelos salários-educação e *vouchers*¹ educacionais" (SILVA JUNIOR, 2002, p.35). Quanto à educação, essa também

mercantiliza-se em todos os seus aspectos segundo a mesma matriz teórico-político-ideológica do Estado, na sua gestão e no seu conteúdo curricular, ambos baseados e legitimados pela ausência de sensibilidade com o social e por uma racionalidade científica instrumental (SILVA JUNIOR, 2002, p.34).

¹ O autor se refere ao *voucher* educacional como "vale educacional".

O deslocamento dos interesses do capital para novas esferas sociais subordina a educação ao mercado. A educação torna-se mercadoria, “[...] a escola assemelha-se a um empório e o individualismo possessivo articulado à competitividade tornam-se os valores máximos de nossa educação [...]” (SILVA JUNIOR, 2002, p.36).

4.2 AS RELAÇÕES ESTABELECIDAS ENTRE O BANCO MUNDIAL E A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO CENÁRIO DE REFORMAS

Para compreendermos as relações existentes entre as políticas internacionais, propostas pelo Banco Mundial, a partir da década de 1990 e o sistema educacional brasileiro, faz-se necessário apresentar em que contexto econômico, político e social se encontrava o Brasil e fazer as devidas mediações entre as políticas internacionais e as nacionais, buscando “[...] *desfeitchizar* os ‘fatos sociais’ através de sua vinculação com a práxis” (COUTINHO, 1994, p.101).

Com a crise global, estabelecida a partir das décadas de 1970 e 1980, o Banco Mundial passa a rever sua forma de atuação, que, até então, sempre teve, como papel fundamental, desde sua criação, ser o “[...] articulador da interação econômica entre as nações [...]” (FONSECA, 2008, p.46). No entanto, “a partir dos anos 70, o Banco passou a construir uma das mais relevantes fontes de financiamento para o setor social, senão a maior delas” (FONSECA, 2008, p.47).

Na medida em que o Banco Mundial volta seus interesses para o lado político-social, amplia seu poder de articulação entre os países e sua influência junto a outras agências internacionais, que, até então, eram detentoras desse diálogo. A partir das mudanças ocorridas em sua estrutura organizacional, o Banco Mundial passa a assumir uma conduta humanitária, preconizando igualdade social aos países mais pobres e estabelecendo, como prioridade, o combate à pobreza (FONSECA, 2008, p.47-48).

É também na década de 1970 que o Banco Mundial faz seus primeiros investimentos no Brasil e esses “[...] adequavam-se ao modelo desenvolvimentista

do Brasil, no qual a educação era considerada sob a ótica do capital humano, isto é, como fator direto para o crescimento industrial intensivo”, ocasionando destaque ao ensino profissionalizante (FONSECA, 2008, p.49).

A educação profissional, nessa década, era difundida pelo Banco Mundial, bem como já contava nos planos educacionais do Brasil, pelo interesse em formar mão de obra qualificada, sob o aspecto de esta lograr êxito mais consistente à economia. Durante a década de 1970, dois projetos, ligados à educação profissional, foram desenvolvidos pelo Brasil sob a batuta do Banco Mundial. O primeiro projeto “foi executado no período de 1971 a 1978, [...] e [consistia em] assegurar a melhoria e a expansão do ensino técnico de 2º grau, industrial e agrícola” (FONSECA, 2008, p.50). O segundo projeto ocorreu no período de 1974 a 1979 e “teve como finalidade a cooperação técnica às Secretarias Estaduais de Educação do Norte e do Nordeste, visando ao desenvolvimento de sistema de planejamento e de gestão para implantação da reforma educacional brasileira de 1971” (FONSECA, 2008, p.50). O discurso dessa época, apregoado pelo Banco, era o de que havia “necessidade de adequar a educação tanto aos setores mais modernos da economia quanto aos mais tradicionais [...]” (FONSECA, 2008, p.50).

Em meados da década de 1970, com o então Presidente McNamara, o discurso do Banco, que associava a educação ao crescimento econômico e pregava a diminuição das desigualdades sociais, toma novo rumo, barateia a educação pública e destina “ações educativas [para os setores mais pobres], em zonas rurais e periferias urbanas. Essa ação passa a ser conhecida como educação para pobreza e para geração imediata de renda” (FONSECA, 2008, p.51).

Na década de 1980, a prioridade do Banco Mundial passa a ser o ensino fundamental. Entendia-se que a educação básica era condizente com as necessidades das regiões que apresentavam grande crescimento populacional e concentração de pobreza. Segundo Fonseca (2008, p.53), o “financiamento para projetos sociais adquiriu maior importância, enquanto medida compensatória, para ‘proteger os pobres’ durante períodos de ajustamento econômico, ou seja, para aliviar as possíveis tensões sociais decorrentes”.

Embora o Banco Mundial tenha sido atuante nos acordos com o Brasil nas décadas de 1970 e 1980, é a partir da década de 1990 que o Banco adquire “[...] expressiva importância no âmbito das políticas públicas brasileiras” (FONSECA, 2008, p.46).

Nessa década (1990), ecoava-se no Brasil a “[...] inescapável necessidade de reduzir o tamanho do Estado, privatizar empresas estatais, controlar gastos públicos, abrir a economia etc.” (PAULANI, 2006, p.90). O Estado passa a ser visto como inconveniente, “[...] sempre comparado a um animal grande, pesado, sem agilidade e ineficiente, seria o grande opositor das reformas sociais por vir” (MELO, 2005, p.74). Esse discurso traduzia-se nas recomendações do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional – FMI, os quais pretendiam estabelecer novos interesses hegemônicos para a década de 1990 por meio de

[...] apologia de uma cidadania ativa, dirigindo as ações entre países e indivíduos para ações de interdependência, de colaboração, evocando a imagem de uma sociedade harmoniosa, em que instituições sociais, comunidades e cidadãos participariam ativamente de seus destinos e de seu progresso e sucesso no mundo do trabalho a partir de suas habilidades e competências. Saberes que cada um, de forma individual, teria a responsabilidade de construir para si próprio, como a aquisição de um capital de conhecimento (MELO, 2005, p.70).

Fundamentados nesses preceitos, o Banco Mundial e o FMI buscavam, por meio de discurso ideológico, envolver a massa trabalhadora, conferindo a esta a responsabilidade de estabelecimento de uma sociedade mais justa baseada na individualidade, na fragmentação da massa trabalhadora e na consequente subordinação à lógica do capital. As recomendações movem-se para além de estratégias político-econômicas e passam a determinar a necessidade de nova configuração social (MELO, 2005, p.70).

No início da década de 1990, o Banco Mundial assumiu papel expressivo na esfera educacional. Foi um dos órgãos responsáveis pela organização da Conferência, em Jomtien, na Tailândia, que aprovou a Declaração Mundial de Educação para Todos e o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Os interesses do Banco encontravam-se articulados

aos interesses neoliberais e uma concepção de educação que os respaldasse. Os resultados da Conferência passam a influenciar e fundamentar as reformulações na educação brasileira, bem como, difundir e justificar as desigualdades sociais a partir da educação atrelada ao discurso da inclusão.

4.3 CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS: PESSOAS COM DEFICIÊNCIA MENTAL E UMA NOVA PEDAGOGIA PARA A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA

Na década de 1990, preocupadas com as novas conformações mundiais, as agências internacionais – UNESCO, UNICEF, PNUD, Banco Mundial e outros – passam a articular suas propostas em defesa do capital. Enfatizam a necessidade de ações “[...] mais ‘participativas’ e ‘humanizadoras’ do capitalismo para os países periféricos” (MELO, 2005, p.75).

Consubstanciado nesse discurso e demonstrando seu interesse e a importância do setor educacional, o Banco Mundial e outros organismos internacionais organizam, em 1990, a Conferência Mundial de Educação para Todos.

Seu título enuncia, de forma impactante, a “educação para todos”, gerando nos sujeitos sentimento de pertencimento ao sistema educacional e possíveis sucessos na sociedade capitalista. Enfatiza a necessidade de se universalizar a educação, enquanto direito de todos.

A seguir, procuraremos compreender e interpretar criticamente a nova pedagogia proposta na Conferência, bem como verificar as possíveis contradições e seus aspectos ideológicos. Para tal compreensão, partimos da premissa de que as propostas pedagógicas estabelecidas estão articuladas a interesses sociais relacionados às formas de produção, pois, conforme afirma Mészáros (2005, p.25), “uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as

práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudanças”.

Sem dúvida, as reformulações propostas para a educação, na década de 1990, acompanham as mudanças históricas. Tais mudanças ocorrem, particularmente, em função das novas relações de trabalho e estas, por sua vez, ocorrem devido à reestruturação na base da produção.

As propostas elaboradas na Declaração Mundial sobre Educação para Todos – apesar de nem sempre se apresentarem de forma transparente – coadunam com o movimento histórico da reestruturação produtiva, pautada no ideário neoliberal.

Ao encontro das propostas estabelecidas em Jomtien, os governos que alicerçam suas políticas no modelo neoliberal, em especial o governo brasileiro, implementam, a “partir dos anos 90, mecanismos de participação que permitem criar instâncias de consenso em torno de certas reformas propostas como, por exemplo, a política educacional e social para as pessoas com necessidades especiais” (ROSS, 2002, p.222). Tais reformas propostas são orientadas por intermédio de “programas e políticas de ajuste internacional e têm, nos mecanismos de negociação, um meio por excelência de legitimação das reformas” (ROSS, 2002, p.222).

Com base no que foi referendado, passaremos a desvendar as propostas da Declaração Mundial sobre Educação para Todos – no que tange ao nosso tema de pesquisa – e a busca pela legitimação de seus vínculos estabelecidos com a estratégia do ideário neoliberal para manutenção do capitalismo e superação da crise econômica.

De início, atentando-nos sobre o último parágrafo do artigo 10 da Declaração que apresenta, em seu título “Fortalecer Solidariedade Internacional”, tal opção se justifica por as agências internacionais – UNESCO, UNICEF, PNUD, Banco Mundial e outros – apresentarem outras ações, que se destinam a tratar individualmente: as pessoas com deficiência; as mulheres; e as crianças, fundamentadas nos mesmos princípios e interesses da Declaração em questão. Enquanto as outras ações em andamento apresentam propostas fragmentadas,

individualizadas por segmentos da sociedade, a Declaração de Jomtien visa “ao todo”, propondo e ressaltando a necessidade de educação básica “para todos”.

O artigo a que nos referimos apresenta, em sua redação:

As necessidades básicas de aprendizagem para todos podem e devem ser satisfeitas. Não há modo mais significativo do que este para iniciar o Ano Internacional da Alfabetização e avançar rumo às metas da Década das Nações Unidas para os Portadores de Deficiências (1983-1992), Década Internacional para o Desenvolvimento Cultural (1988-1997), Quarta Década das Nações Unidas para o Desenvolvimento (1991-2000), Convenção sobre Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher e Estratégias para o Desenvolvimento da Mulher, e da Convenção sobre os Direitos da Criança. Nunca antes uma época foi tão propícia à realização do nosso compromisso em proporcionar oportunidades básicas de aprendizagem a todos os povos do mundo (UNESCO, 1990, p.9).

Do presente artigo, é possível verificar que estão em andamento seis temas propostos pela ONU, os quais, em diferentes graus de interesses e necessidades, apresentam as pessoas que compõem cada tema, à margem da sociedade ou excluídas do social. As agências internacionais que fazem parte da ONU ou as que desenvolvem estudos e propostas fundadas em um discurso humanitário, na busca da diminuição das desigualdades sociais, são as mesmas que desenvolvem políticas em defesa do capitalismo: um sistema econômico excludente por sua natureza ideológica, sem condições de se manter, senão pela exploração da mão de obra.

Como resposta às pressões da sociedade organizada, que reivindica igualdades sociais, agências internacionais, tais como UNESCO, UNICEF, PNUD, Banco Mundial e outras, propõem políticas compensatórias e focalizadas em necessidades de determinados segmentos da sociedade, ocasionando “[...] um fracionamento da análise sobre as lutas sociais, [...] [fazendo] uma mediação no sentido de pensar, de maneira isolada, cada um dos grupos focalizados pelas políticas públicas [...]” (GARCIA, 2004, p.8). Essa fragmentação deixa transparecer “[...] que cada sujeito constitui apenas uma categoria social, ou seja, o negro não é deficiente, o deficiente não é mulher, a mulher não é idosa, e assim sucessivamente” (GARCIA, 2004, p.8). Ao tratar isoladamente os grupos sociais

como forma de desarticular a massa, contempla-se a estratégia de se aliviar as tensões e reivindicações exercidas por tais grupos.

Deve-se observar, ainda, que as propostas educacionais que se apresentam como “inclusivas” se revestem de interesses da classe hegemônica e que a “[...] escola não se constitui na força social para alterar a relação capitalista de trabalho; que o processo de escolarização, sob as relações capitalistas, culmina, necessariamente, na formação do indivíduo e não do sujeito coletivo [...]” (FELISMINO, 2004, p.29).

No que tange à pessoa com deficiência, num primeiro momento, poderíamos avaliar como “avanço” destinar uma década às pessoas com deficiência. Porém, deve-se ter claro que as pessoas com deficiência compõem a sociedade em seu todo, participando das relações sociais constantemente e não apenas por uma década. Destinar atenção especial por uma década a essas pessoas significa afirmar que essas se encontram excluídas, ou ainda, é concordar que a inclusão social é uma contradição em nossa sociedade.

Apesar de não explicitado quem são os “todos”, proposto na Declaração, deduzimos que as pessoas com deficiência estejam incluídas nele. No entanto, não se deve analisar as propostas, referentes às pessoas com deficiência, de forma isolada, como os mentores da Declaração propõem, mas sim em sua totalidade, efetuadas as devidas relações com o setor econômico, político e social, além de se verificar as determinações e os interesses que se encontram nessas propostas. Pois, conforme apontam Maia e Jimenez (2004, p.112), não é de estranhar

[...] que os termos que definem o modelo proposto, em nenhum momento, façam referência explícita à totalidade econômica e político-social, cujo desenvolvimento histórico resultou no modo de produção capitalista que domina a sociedade moderna atual, ou estabeleçam qualquer ligação explícita entre os dilemas do atual desenvolvimento capitalista e as determinações do modelo educacional que lhe é compatível.

Visto que tais empreendimentos são estabelecidos por órgãos internacionais que possuem vínculo com o atual modo de gestão do capital,

entendemos que estes não visam necessariamente aos interesses das pessoas com deficiência, mas sim atendem as necessidades do capitalismo.

Quando se tem uma proposta, destinada à “inclusão” das pessoas com deficiência, de acesso às diversas atividades sociais de que são excluídas, isso se deve ao fato de o sistema econômico ser excludente pela natureza de sua manutenção. Não é possível – como apresenta a classe hegemônica – dissociar inclusão de exclusão, pois esse é um processo dialético. No momento em que há uma proposta de inclusão, é porque está ocorrendo a exclusão e esse movimento se apresenta contraditoriamente no modo capitalista, que busca superar a exclusão pela inclusão. Oliveira (2004, p.23-24), fazendo uso da teoria de Marx, mostra-nos que a “exclusão está incluída na lógica do capital,” ou ainda, dizendo de outra maneira, que o “círculo entre exclusão e inclusão subordinada é condição de possibilidade dos processos de produção e reprodução do capital”.

A obtenção do equilíbrio para a exclusão é manifestada na sociedade de forma ideológica, por meio da propalada inclusão, a qual, geralmente, apresenta-se por meio de “políticas sociais compensatórias – sem dúvida, necessárias nessa circunstância – por meio das quais se procura atenuar os efeitos danosos do modelo econômico” (MARTINS, 2008, p.14). No entanto, prossegue o autor afirmando que tais políticas “apenas confirmam e legitimam a exclusão por meio de benefícios que não constituem legítima apropriação social dos resultados da economia” (MARTINS, 2008, p.14).

Retomando a questão de que o sistema econômico vigente se mantém pela exploração da mão de obra, temos que a educação e, em especial, a formação profissional se apresentam como meios para se qualificar essa mão de obra e garantir o acesso ao restrito mercado de trabalho. No tocante às pessoas com deficiência, refazemos a pergunta elaborada por Lancillotti (2003, p.12), que vem diretamente ao encontro da questão: em uma “sociedade marcada pela exclusão, em que grandes contingentes de pessoas são deixadas à margem do mercado, a formação profissional consistente, aliada à superação do preconceito, seria capaz de assegurar o trabalho para essa parcela da população?” A lógica do capital não é a de manter toda a mão de obra inserida no mercado de trabalho, mas sim em manter um contingente de reserva, no qual que se encontram a maior parte dos segmentos populacionais excluídos socialmente, pessoas com

deficiência, mulheres e outros. Ressaltamos que, no caso das pessoas com deficiência mental, muitas vezes não são consideradas nem como contingente de reserva, mas sim contingente “descartável” do processo produtivo. Tal fato passa a ser justificado pela classe hegemônica por meio da educação. Criam-se e fomentam-se estratégias, como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, conforme apresentado no artigo 10 dessa Declaração, como forma de controle social.

Ao investigarmos sobre o artigo 1, “Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem”, remete-nos à década de 1980, durante a qual, o Banco Mundial, em seus documentos, deixava “[...] claro o papel do ensino de nível primário para sustentabilidade mundial [...]” (FONSECA, 2008 p.58). É possível inferir que o entendimento e a atribuição que órgãos internacionais dão às “Necessidades Básicas de Aprendizagem” são revestidos de continuidade, uma apologia à década anterior à Declaração, em que o ensino primário era priorizado. É possível identificar que, apesar de nova “roupagem”, a ideia de se oferecer uma educação limitada permanece. Porém, nesse momento (1990), “[...] o mínimo oferecido às pessoas ganhou conotação de máximo, além de que este *quantum* educacional não é igual para todos, uma vez que segue uma prescrição de diferenciação do ensino” (GARCIA, 2005, p.347). A educação dita para “todos” é limitada às necessidades básicas. GARCIA (2005, p.347) aponta que a “educação para todos significa todos aqueles que estão ou podem estar fora do sistema educacional”.

Evidencia-se uma visão utilitarista da educação. A Declaração orienta que as ações a serem empreendidas devem concentrar-se na aprendizagem, considerando-se que as pessoas devem aprender “conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores”, sendo que os esforços devem se dar na “aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem” (UNESCO, 1990, p.4).

Considerando-se a reprodução das relações sociais capitalistas, é possível associar os “conhecimentos úteis”, propostos na Declaração, aos interesses da hegemonia burguesa, pois o “trabalho educativo é [...] uma atividade intencionalmente dirigida por fins” (DUARTE, 2003, p.37). Os “conhecimentos” a que se refere a UNESCO são os destinados aos interesses da superação da crise do capital, de um novo modelo de acumulação, pautado no ideário neoliberal. No

plano ideológico é anunciada a aprendizagem (educação) como condição para se “[...] aumenta[r] a produtividade das pessoas de baixa renda, melhorando sua qualidade de vida e, potencialmente, o dinamismo da sociedade” (BANCO MUNDIAL, 2004, p.9). A escola passa a representar o espaço, “[...] onde a produtividade institucional possa ser reconhecida nas habilidades que os seus *clientes-alunos* disponham para responder aos novos desafios que um mercado altamente seletivo impõe”, tornando-se local “esvaziado de funções sociais” (GENTILI, 1998, p.90).

A Declaração também acena para a possibilidade de satisfazer “outras necessidades”, as quais podem se dar “mediante a capacitação técnica, a aprendizagem de ofícios e os programas de educação formal e não-formal” (UNESCO, 1990, p.5), vislumbrando-se, assim, um modelo de educação contínua que possa “fazer frente a um mundo em constante mudança” (MAIA; JIMENEZ, 2004, p.106).

Importante destacar a articulação existente entre as propostas dos órgãos internacionais no que se refere à educação e ao trabalho. O modelo de competências é eleito como fundamental para habilitar o trabalhador ao novo e complexo mundo do trabalho. As reformas educacionais propostas pela Conferência justificam-se, em tese, por serem inerentes às “importantes mudanças econômicas políticas e sociais que têm ocorrido no cenário mundial [...]” (MAIA; JIMENEZ, 2004, 106).

Ao fazer referência ao termo “competência”, cabe esclarecer como este está envolvido na Declaração, bem como, com as relações de produção. Após a aprovação da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, diversos especialistas ligados à área da educação reuniram-se com o propósito de discutir as questões apresentadas na Conferência. Para tanto, foi constituída a “Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, coordenada pelo pedagogo francês, consultor da ONU, Jacques Delors”. Como resultado, a Comissão apresenta o Relatório constituído do título, Educação: um Tesouro a Descobrir (MAIA; JIMENEZ, 2004, p.105).

Apoiar-nos-emos nos estudos de Newton Duarte, Maia e Jimenez para fazer as devidas relações entre os termos “competência”, educação e trabalho e as possíveis aproximações com as pessoas com deficiência mental.

Ao nos referirmos à educação, ou à Declaração Mundial sobre Educação para Todos e ao vínculo estabelecido com o Relatório Educação: um Tesouro a Descobrir, o termo competência passa a ser chamado de “pedagogia das competências” e é assim que a ele iremos nos referir.

A pedagogia das competências vincula-se diretamente com o anúncio de “uma sociedade dominada pelos grandiosos avanços no campo do conhecimento e da comunicação e, por isso mesmo, denominada sociedade do conhecimento [...]” (MAIA; JIMENEZ, 2004, p.106). Para além das questões relativas aos avanços do conhecimento e da comunicação, Duarte (2001, p.39) afirma que a

[...] chamada sociedade do conhecimento é uma ideologia produzida pelo capitalismo, é um fenômeno no campo da reprodução ideológica do capitalismo [...] a sociedade do conhecimento é, por si mesma, uma ilusão que cumpre determinada função ideológica capitalista contemporânea.

Fundamentada nessa ideologia de reprodução capitalista, a pedagogia das competências surge como resposta à crise do capital, apresentando a exigência de um novo perfil de trabalhador, que possa acompanhar os avanços tecnológicos e as novas formas de produção. No entanto, alertam os técnicos da ONU para a necessidade de uma aprendizagem não mais de “[...] conteúdos e habilidades, mas para o aprender a aprender: mais do que a apreensão de informações ou da aquisição da capacidade de operar no mundo, aprender é uma atitude embutida de valores e carregada de afetos e desejos” (MAIA; JIMENEZ, 2004, p.106). Em outras palavras, para a pedagogia das competências, “são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências” (DUARTE, 2001, p.36). Duarte (2001, p.36) contesta essa posição por entender “ser possível postular uma educação que fomente a autonomia intelectual e moral através justamente da transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente”. O postulado do “aprender a aprender”

torna-se inconsistente quando se remete à ideia de totalidade, pois as relações sociais não se dão em si mesmas ou individualmente entre o sujeito e ele mesmo, mais sim nas diversas relações da sociedade entre sujeitos socialmente constituídos historicamente. Como afirmam Maia e Jimenez (2004, p.121), o “conhecimento é uma construção coletiva que ocorre segundo determinações históricas e contextuais, jamais fruto de vontades individuais e autônomas que seguem a exclusividade de suas forças interiores”.

Silva Júnior (2002, p.84) faz referência ao Relatório para a Unesco, da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, afirmando que é possível notar, neste Documento, fundado no neopragmatismo, “[...] quais crenças são nossos melhores guias para obtenção do sucesso, para obtenção de um futuro melhor, tomando [...] a realidade social como algo dado ou construído por uma entidade metafísica”.

Apesar da inconsistência teórica, a pedagogia das competências tem sido “estrategicamente chave para a organização capitalista do trabalho [e] também da educação voltada para o mercado” (BATISTA, 2006, p.109). O autor propõe que fazer oposição e superar a noção de competência só são possíveis em uma “perspectiva crítica e de enfrentamento teórico com os pressupostos da adaptabilidade, do abstracionismo da autonomia do indivíduo, da ideologia do aprender a aprender, enfim, da famigerada sociedade do conhecimento” (BATISTA, 2006, p.109).

Nessa perspectiva de leitura, o aluno com deficiência mental, conforme o grau de comprometimento, necessita da mediação docente e de outros envolvidos em sua formação, com muito mais intensidade que educandos sem essas características. A pedagogia das competências, ao preconizar a aprendizagem a partir do que o sujeito realiza por si mesmo, apresenta-se como instrumento que reforça a exclusão dos indivíduos, em especial das pessoas com deficiência mental, tanto do âmbito escolar quanto do mercado de trabalho.

O fato de que em grande parte as pessoas com deficiência “são encaminhadas para um sistema paralelo de ensino, mais adequado às suas especificidades, sob a alegação de que, por suas qualidades intrínsecas, não poderiam se beneficiar dos processos regulares de ensino” (LANCILLOTTI, 2003, p.79), demonstra o quanto a escola, no sistema capitalista, funciona “como uma

instância de pré-seleção daqueles sujeitos que, presumivelmente, não se integrariam às relações de produção” (LANCILLOTTI, 2003, p.79). A autora prossegue apontando que “esta medida mais parece destinada a assegurar a agilidade da formação daqueles considerados adequados às finalidades do processo produtivo” (LANCILLOTTI, 2003, p.79).

Aos grupos que se encontram excluídos, tanto pelo sistema escolar como pelo mercado de trabalho, a pedagogia das competências é utilizada como instrumento ideológico do capitalismo, sendo reproduzido pela sociedade que passa a “preparar os indivíduos, formando as competências necessárias à condição de desempregado, deficiente, mãe solteira etc.” (DUARTE, 2001, p.38). Ou ainda, conforme aponta Gentili (1998, p.89), “educar para o emprego levou ao reconhecimento [...] de que se devia formar *também* para o desemprego. Numa lógica de desenvolvimento que transformava a dupla ‘trabalho/ausência de trabalho’ num matrimônio inseparável”.

Assim, tem-se que a pedagogia das competências, que envolve o lema ‘aprender a apreender’, eleito como fundamento para as práticas da Declaração Mundial sobre Educação para Todos na “sociedade do conhecimento”, acaba por não envolver a “todos”. Poderíamos inferir que há um equívoco na Declaração ao não caracterizar quem são os “todos”. No entanto, ao se retirar o “véu” que acoberta tais ideias, é possível constatar a intencionalidade proposta na Declaração, a qual, ao equiparar todos os cidadãos a uma mesma condição, apresenta veladamente o objetivo de suprimir, ideologicamente, a sociedade de classes, desconsiderando as reais necessidades sociais que se apresentam entre a classe dominada e a hegemonia burguesa.

Arelaro (2000, p.102) aponta para o fato do deslocamento conceitual de igualdade pelo de equidade. Esse fato ocasiona uma

reconceituação do direito social de ‘todos’ à educação, substituindo-se sutilmente, o conceito de ‘igualdade’ de direitos pelo da ‘equidade’ de direitos, na medida em que se admite que ‘alguns’ – poucos ou muitos – não poderão ou deverão ser atendidos, seja por falta de capacidade, talento, condição socioeconômica, recursos financeiros ou administrativos do poder público (ARELARO, 2000, p.102).

É preciso salientar que o discurso da equidade de direitos não surge desprovido de interesses, mas com propósitos bem definidos, os quais visam a atendimentos a alguns, mas não a “todos”. Nesse sentido, “a educação torna-se instrumento de legitimação das desigualdades sociais” (LARA; MELLO, 2008, p.15).

O termo ‘equidade’ passa a receber atenção especial pelos órgãos internacionais, sendo utilizado em diversos documentos formulados por esses. Na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, em seu artigo 3, o termo ‘equidade’ se destaca no título, apregoando “Universalizar o acesso à Educação e promover a Equidade”. Esse Artigo demonstra preocupação com os diversos grupos excluídos do sistema educacional e delibera que

Os grupos excluídos – os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e lingüísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação – não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais (UNESCO, 1990, p.4).

Apesar da preocupação, manifestada na Declaração, de se garantir o acesso à educação aos diversos grupos excluídos, deve-se considerar que outros interesses encontram-se envolvidos nas propostas da Declaração, os quais, muitas vezes, não se apresentam de forma clara. Esse fato pode ser constatado quando os discursos que apregoam a universalização do acesso à educação reduzem-se, na prática, “[...] ao nível primário de ensino, o qual deverá ter prioridade na destinação de recursos públicos” (FONSECA, 2008, p.59). A universalização, contraditoriamente, é limitada às séries iniciais. Para o acesso aos níveis subsequentes de ensino, estes “deverão ser dimensionados seletivamente, sendo recomendável a utilização de várias formas de pagamento no setor público, como também a transferência gradativa de seus serviços para o setor privado” (FONSECA, 2008, p.59). A autora ainda destaca que “o que chama a atenção nesta proposta é a possibilidade de convivência de dois princípios antagônicos de ‘educação para todos’ e seletividade” (FONSECA, 2008, p.59).

É possível perceber que a preocupação manifestada na Declaração, quanto à universalização da educação e à promoção da equidade, para com os grupos excluídos, constitui-se de uma aparente preocupação ou de condição compensatória de se manter reações sociais. Verifica-se que os reais interesses das propostas se mostram muito mais alinhados aos ajustes neoliberais para manutenção do capital do que com as necessidades dos grupos excluídos.

Embora as pessoas com deficiência não tenham sido contempladas, no item do artigo 3, que trata do acesso à educação dos grupos excluídos, o mesmo artigo apresenta item específico às pessoas com deficiência, o qual enfatiza que “as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial”. Contudo, “é preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo” (UNESCO, 1990, p.4). Ao identificar os diversos grupos de excluídos, ou seja, segmentar a sociedade, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos assume como proposta “que a educação assumisse o caráter de política focalizada, direcionada ao contingente de sujeitos que ou não vinham tendo acesso à escola ou nela não conseguiam permanecer em função de suas diferenças individuais” (GARCIA, 2005, p.347).

No entanto, conforme aponta Romero (2006, p.103), essa “visão humanitária, pela qual o acesso equitativo é proclamado na proposta de Educação para Todos, sobrepõe-se ao fato de as condições de iniquidade existirem em consequência das diferenças econômicas”. A autora prossegue afirmando que

[...] o discurso promovido acerca da necessidade do acesso à educação por todos aqueles grupos considerados minoritários e os possíveis efeitos que tal oferta definitivamente sugere viabilizar, realmente conduzem ao entendimento de que, à educação, parece estar delegada toda a responsabilidade de resolução das problemáticas de diversas ordens, sejam sociais ou econômicas (ROMERO, 2006, p.103).

O discurso e a forma de se apresentar a educação como capaz de resolver os diversos problemas sociais e econômicos, por meio do acesso equitativo, são

articulados entre os órgãos internacionais em nível global e regional. Esse fato é evidenciado na ocasião em que a Comissão Econômica para América Latina e o Caribe – CEPAL, seguindo os mesmos fundamentos propostos para reestruturação do sistema educacional, estabelecidos na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, produz, em 1990, “[...] uma proposta de estratégia econômica para a América Latina que denominou ‘Transformação produtiva com equidade’” (OLIVEIRA, 2008, p.81). Nessa proposta, a CEPAL anuncia suprimir a pobreza, pois, para que se alcance a “competitividade no novo mercado mundial [...] é necessário eliminar a pobreza, sem o que não é possível o desenvolvimento” (OLIVEIRA, 2008, p.82). A pobreza passa a receber ênfase por parte da CEPAL, a qual indica que a superação daquela deve ser efetivada com maior equidade social. Ideologicamente, “desaparecem as classes sociais e em seu lugar surgem categorias sociológicas pouco consistentes como pobreza e equidade” (OLIVEIRA, 2008, p.82).

Em 1992, a CEPAL, juntamente com a UNESCO, produzem outro documento, ‘Educación y Conocimiento: ejes de la transformación productiva com equidad’², que tem a intenção de “[...] reforçar a centralidade atribuída à educação nas suas recomendações econômicas de 1990. Apresenta[m] a educação e o conhecimento como eixos centrais da transformação produtiva com equidade” (OLIVEIRA, 2008, p.83).

Para a CEPAL, a educação é o “[...] principal instrumental na construção de uma nova realidade econômica e social para os países em desenvolvimento” (OLIVEIRA, 2006, p.33-34). No entanto, conforme aponta o autor, a CEPAL indica a importância de haver articulação entre o setor social e o econômico para que seja possível a “melhoria da competitividade empresarial e tecnológica, como, ao mesmo tempo, contribua[m] para a redistribuição de renda” (OLIVEIRA, 2006, p.40). Conforme apresenta a CEPAL, para a efetivação de um novo padrão de desenvolvimento há necessidade de maior qualificação da mão de obra, pois

² Educação e Conhecimento: Eixos para transformação produtiva com equidade.

a disponibilidade de uma maior qualificação, para os trabalhadores, representa a possibilidade de um maior nível de desenvolvimento para as indústrias desta região – o que implica diretamente a possibilidade de criação de uma maior oferta de empregos –, como também, a possibilidade de oportunizar aos trabalhadores competirem por um posto de trabalho (OLIVEIRA, 2006, p.40).

A perspectiva de se possibilitar oportunidades, por meio da competição, aos postos de trabalho, remete ao fato de que nem todos serão beneficiados. Nessa visão, o acesso ao trabalho é um processo seletivo, que se dá pela competição. Tiramonti (2000, p.123) alerta ainda que “numa sociedade onde a competição se exacerba e, em consequência, se exacerba o anseio de diferenciação e distinção, os riscos de criar sistemas ‘guetizados’ são muito altos”. Na sociedade brasileira, o alerta de Tiramonti (2000) pode ser constatado por meio das oficinas protegidas, espaço onde muitas pessoas com deficiência passam parte de suas vidas, desenvolvendo atividades produtivas somente com seus pares, reduzindo-se, assim, a participação desses sujeitos das diversas relações sociais.

Referente à correlação que a CEPAL estabelece, entre qualificação e emprego, a qual aponta para o fato de que o aumento da qualificação possibilitaria maior oferta de empregos, podemos assegurar que essa ideia revela-se uma forma falaciosa de se conter as massas de trabalhadores desempregados, pois “já faz parte do senso comum a crença de que as pessoas estão sendo expulsas do mercado de trabalho por não estarem *qualificadas* para suas demandas” (LANCILLOTTI, 2003, p.76). Contrariando o discurso da CEPAL, o qual afirma que o desemprego é consequência da falta de qualificação, tem-se que, com o avanço tecnológico e a introdução da microeletrônica nas empresas, “muitas das funções exigem do trabalhador tão somente, acionar equipamentos automáticos, capazes de realizar tarefas que antes exigiam um grande número de trabalhadores” (LANCILLOTTI, 2003, p.77). Dessa forma, “o ideário neoliberal [ao] postula[r] que é preciso qualificar e desenvolver competência para dar acesso ao mercado [...] escamoteia o fato de que o trabalho vivo, necessário à manutenção da esfera produtiva, está sendo reduzido” (LANCILLOTTI, 2003, p.84).

Nessa perspectiva, a escola encontra-se vulnerável aos interesses do capital, quando deveria proporcionar aos trabalhadores “[...] ampla formação humanístico-científica, promovendo o acesso a um conhecimento que lhe[s] permita compreender a sociedade capitalista e seu movimento” (LANCILLOTTI, 2003, p.77).

As estratégias utilizadas pelos órgãos internacionais durante a década de 1990, buscando o consenso para implementação do ideário neoliberal, passam a se intensificar. O Banco Mundial, copatrocinador da Conferência de Jomtien, “adotou as conclusões da Conferência, elaborando diretrizes políticas para as décadas subseqüentes a 1990 [...]” (FRIGOTO, CIAVATTA, 2003, p.99). O documento, *Prioridades y estrategias para la educación (1995)*³ publicado pelo Banco, além de reiterar os objetivos de eliminação do analfabetismo, indica a necessidade de “estreitamento de laços da educação profissional com o setor produtivo e entre os setores público e privado na oferta da educação [...]” (FRIGOTO; CIAVATTA, 2003, p.99).

A proposta de educação para todos, pautada na visão neoliberal, passa a ser incorporada nos diversos documentos elaborados pelos órgãos internacionais, indicando “a direta vinculação do referido empreendimento com o projeto atual de gestão do capital” (MAIA; JIMENEZ, 2004, p.112). No entanto, o vínculo estabelecido entre educação e gestão do capital não estabelece “qualquer ligação explícita entre os dilemas do atual desenvolvimento capitalista e as determinações do modelo educacional que lhe é compatível” (MAIA; JIMENEZ, 2004, p.112). Esse vínculo encontra-se acobertado pelos interesses mais amplos do capital.

As propostas estabelecidas na Declaração Mundial sobre Educação para Todos são reafirmadas em 1994, na Declaração de Salamanca. A articulação entre esses Documentos reforça as estratégias neoliberais, que fazem uso da educação como meio para garantir o consenso e legitimar ações que se prestam para a manutenção do capitalismo.

³ Prioridades e estratégias para a educação

4.4 DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: AS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS FRENTE À REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA

Historicamente, os indivíduos constituem suas vidas materiais e suas relações sociais por meio do trabalho. Marx e Engels (1998, p.24) apresentam na obra “A Ideologia Alemã” que os indivíduos se revelam como reflexo da expressão de suas vidas, “o que são coincide com sua produção, tanto com o que produzem quanto como o *modo* como produzem. O que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais de sua produção”.

Conforme apresentado nos capítulos anteriores, as relações de produção sofreram transformações no decorrer da História e, conseqüentemente, as relações sociais também. No contexto histórico das transformações sociais, as pessoas com deficiência mental encontravam-se, nas primeiras décadas do século XX, enclausuradas em asilos, hospitais psiquiátricos e, via de regra, eram consideradas indivíduos improdutivos, incapazes de serem incorporados à cadeia produtiva.

Desde então, até a última década do século XX, diversos acontecimentos alteraram tanto a produção como os padrões de produção. Considerando-se esse momento histórico, percebe-se que as formas de tratamento que recebiam as pessoas com deficiência mental sofrem mudanças, mas os princípios da exclusão permanecem, pois da clausura em asilos ou hospitais psiquiátricos, são relocadas para outros ambientes de segregação: as escolas especiais. O sistema produtivo, do qual até então estavam excluídas e que as considerava improdutivas, impetra discurso, alertando para a necessidade de formação profissional e possível inserção no mercado de trabalho. Porém, a formação profissional se dá em oficinas protegidas, segregadas socialmente e apartadas dos outros espaços destinados ao ensino e à profissionalização. Acrescente-se, também, que nos deparamos com um mercado de trabalho cada vez mais restrito para todos. Sem dúvida, houve mudança entre o tempo da clausura e o tempo das oficinas protegidas, mas as práticas segregacionistas, fundadas nas desigualdades sociais, permanecem com outra roupagem.

As crises cíclicas do capitalismo demandam estratégias para a superação e, também, para justificativa das transformações nas relações de produção e a permanência de desigualdades sociais.

No decorrer da década de 1990, as desigualdades sociais foram mediadas por intermédio do discurso da inclusão e da educação para todos, apregoando que a educação seria a alavanca para minimizar as desigualdades sociais.

O ideal da inclusão e da educação para todos desloca-se do discurso e materializa-se em políticas internacionais, passando a ser legitimado por consenso por diversos países e segmentos da sociedade. Tal fato é evidenciado e se intensifica a partir da realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Declaração de Jomtien – 1990).

Ponderando sobre a relevância dessa Declaração para o tema que discorreremos, destacamos o seu pioneirismo quanto à abordagem sobre a “educação para todos”.

Avançando na década de 1990, dentre as propostas de reformas que se apresentaram em âmbito internacional, a UNESCO e o Governo Espanhol, fundamentados nos princípios de “educação para todos”, reuniram, em Salamanca, Espanha, no período de 7 a 10 de junho de 1994, mais de 300 representantes de 92 governos e de 25 organizações internacionais para a realização da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, a qual resultou na Declaração de Salamanca, que tinha, como objetivo, reafirmar o compromisso de Educação para Todos, ou seja, dar continuidade às ações propostas na Conferência de Jomtien (UNESCO, 1994, p.5).

A Declaração de Salamanca, além de ser um documento fundamental, é também vital para nosso estudo, posto que se debruça sobre a educação para pessoas com deficiência.

Embora muitas pessoas considerem essa Declaração um documento que trata especificamente e tão somente de assuntos educacionais para pessoas com deficiência, cabe esclarecer que o atendimento às “pessoas com necessidades educativas especiais” vai além de um atendimento exclusivo para as pessoas com

deficiência. A Declaração evidencia, em sua redação, que “a expressão ‘necessidades educativas especiais’ refere-se a todas as crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem e têm, portanto, necessidades educativas especiais” (UNESCO, 1994, p.18). No entanto, é possível perceber que essa definição se apresenta de forma “ampla, uma vez que considera as necessidades educativas especiais no contexto das dificuldades de aprendizagens, não definindo os critérios ou determinantes para estabelecer as causas associadas às dificuldades” (ROMERO, 2006, p.108). Dito isso, cabe ressaltar que diversas pessoas – não somente aquelas que são portadoras de algum tipo de deficiência – podem apresentar necessidades educativas que requeiram atendimentos diferenciados, seja por condições emocionais, ambientais ou por fatores psicológicos que afetem o desenvolvimento educacional.

Ao se examinar a introdução da Declaração, que trata da Linha de Ação, é possível atentar para a divisão da sociedade em diversos grupos, quando da afirmação que as escolas

Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados (UNESCO, 1994, p.17-18).

Estabelecido o propósito pela via legal, merece destaque o isolamento aos grupos apresentados. A forma como o acolhimento das crianças ao sistema educacional foi apresentada leva-nos a entender que as crianças com deficiência constituiriam um segmento à parte da sociedade ou um segmento distinto entre os segmentos das crianças que vivem nas ruas ou das que trabalham, ou, ainda, como se indivíduos que apresentam deficiência, não fizessem parte de outros segmentos segregados, tais como grupos de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais. Ou seja, o Documento não considera que crianças com deficiência podem fazer parte de outros grupos segregados, marginalizados e pertencer a diferentes classes sociais. Ignora as crianças que enfrentam situações adversas,

que vão além da própria deficiência. Ao fazê-lo, acaba por segregá-las, isolá-las uma vez mais na sociedade.

Essa forma particular de tratar os grupos sociais é evidenciada por Garcia (2005, p.346), a qual afirma que “[...] políticas inclusivas operam com uma abordagem que fragmenta a população em grupos específicos. Em termos políticos, isso significa um fracionamento da análise sobre as lutas sociais, de modo que cada grupo é identificado de maneira isolada”. Em outras palavras, a classe hegemônica busca desarticular os grupos sociais devido ao aumento de conflitos, “consequência da deterioração cada vez maior das condições de vida da maioria da população” (KRAWCZYK, 2000, p.7). Essa desarticulação “cumpre um papel regressivo nas possibilidades de democratização das relações sociais porque coloca as questões de forma fragmentada, busca diluir a referência ao coletivo e, portanto, debilita os sujeitos sociais” (KRAWCZYK, 2000, p.7).

A segunda parte da Declaração de Salamanca apresenta, como título, Diretrizes de Ação no Plano Nacional e define, como uma das áreas prioritárias, a preparação de jovens com necessidades especiais para a vida adulta (UNESCO, 1994, p.42), especificando, em seu item 55, que

Jovens com necessidades educativas especiais deverão ser ajudados a passar por uma correta transição da escola para a vida adulta. As escolas deverão ajudá-los a ser economicamente ativos e dotá-los com as aptidões necessárias para a vida quotidiana, ensinando-lhes habilidades funcionais que atendam às demandas sociais e de comunicação e às expectativas da vida adulta (UNESCO, 1994, p.42).

Essa transição apresentada entre escola e vida adulta, numa perspectiva generalizada de educação para todos, evidencia – por meio de consenso – a necessidade de se absorver os grupos sociais que até então não eram contemplados pelo sistema educativo de forma condizente com o mercado de trabalho.

É possível, também, perceber que a Declaração dedica atenção ao discurso da inclusão, vinculado à educação para todos e que esse discurso apresenta, em seu interior, os interesses de uma classe. Tal fato pode ser

evidenciado ao associarmos o discurso da inclusão à Teoria do Capital Humano, a qual pode ser percebida como “questão de fundo” na Declaração de Salamanca, pois, no momento em que se preconiza a inclusão de “todos” no sistema educacional, estabelece-se que é fundamental garantir acesso à educação para as pessoas com deficiência, afirmando-se, de forma velada, que estas não conseguem melhorar sua condição social e de vida devido ao desprovimento de educação. Na medida em que a educação é garantida, por meio de discurso e por vias legais, às pessoas com deficiência, pode se inferir que é delegada às mesmas a responsabilidade por suas condições sociais, ou seja, vincula-se o desemprego à “falta de educação” e condicionam-se as possibilidades de emprego à educação. Na proporção em que a educação é ofertada e proporcionada por vias legais, o indivíduo torna-se responsável por sua formação e, por extensão, por sua inclusão social, e não o Estado. Cabe ao indivíduo e não aos poderes públicos a responsabilidade formativa e profissionalizante.

Para fundamentar o discurso da inclusão, em meio aos ajustes neoliberais, há a retomada de perspectivas teóricas como a Teoria do Capital Humano⁴, a qual, conforme aponta Oliveira (2001, p.2), é “[...] a grande norteadora teórica das reformas educacionais implementadas [...]”. De acordo com essa teoria, a educação, supostamente, garantiria oportunidades de participação dos indivíduos nas relações de produção, ampliando as condições de empregabilidade e renda, o que, consequentemente, minimizaria as desigualdades sociais.

A Teoria do Capital Humano afirma que uma maior escolarização contribui diretamente para melhoria da qualidade de vida dos indivíduos, em função de um aumento de renda que decorre, diretamente, da sua melhor qualificação para desempenho no mercado de trabalho. Em outras palavras, o incremento da produtividade – decorrente do aumento da capacitação – levaria a que o indivíduo também se beneficiasse pelo aumento dos seus salários (OLIVEIRA, 2001, p.3).

⁴ Segundo Frigotto (1998, p.36), ao final da década de 50 e início da década de 60, Theodoro Schultz (1962 e 1973) elaborou o conceito de capital humano, vinculando-o a uma função agregada macroeconômica, para explicar as diferenças de desenvolvimento econômico-social entre as nações e as diferenças e desigualdades entre grupos sociais ou entre os indivíduos.

A Teoria do Capital Humano “passou a constituir-se na chave de ouro para resolver o enigma do subdesenvolvimento e das desigualdades internacionais, regionais e individuais” (FRIGOTTO, 1998, p.37).

A educação profissional para pessoas com deficiência aparece imbricada às políticas inclusivas sob a forma de ações afirmativas, sendo estas utilizadas pelo Estado como estratégia para se garantir o direito à formação profissional e possível inserção no mercado de trabalho das pessoas com deficiência. Höfling (2001, p.33) destaca também que o atual Estado “cuidaria não só de qualificar permanentemente a mão-de-obra para o mercado, como também, através de tal política e programas sociais, procuraria manter sob controle parcelas da população não inseridas no processo produtivo”. As pessoas com deficiência engrossam essa parcela da população não inserida no processo produtivo, levando o Estado, sob a influência de documentos internacionais, a criar formas de controle por intermédio de políticas focalizadas. Percebe-se que “as medidas de políticas sociais aparecem como ‘meras ajustadoras do sistema econômico’, instrumentalizadas apenas em termos de sua eficácia econômica [...]” (OLIVEIRA, 2008, p.66).

No contexto dos ajustes econômicos da década de 1990, a Teoria do Capital Humano encontra-se inserida de forma velada nas propostas de educação para todos, como medida imediatista e individualista de superação das desigualdades sociais, e, desta feita, imprime a negação dos efeitos históricos do sistema capitalista, uma vez que

[...] [se] estrutura a partir de uma leitura do sistema [...] na qual não se apreende que a história é feita dentro de relações sociais conflituosas, determinadas pela apropriação desigual da riqueza. A leitura a-histórica desenvolvida por estes teóricos não consegue captar que os fatos sociais não ocorrem no âmbito de particularidades individuais e não são apenas expressões de uma racionalidade humana. A história humana há de ser compreendida por uma totalidade maior que determina o conjunto das ações dos indivíduos (OLIVEIRA, 2001, p.3).

Verifica-se que ideias se apresentam desconexas da prática. É construído um discurso falacioso que isenta o poder público de suas responsabilidades para

com a educação especial e que confere – tanto quanto delega – tais encargos para instituições privadas. Articulando-se com o ideário neoliberal que apregoa a necessidade de “[...] privatização do setor público e na redução do Estado” (SOARES, 2003, p.19), institui-se que a “questão social passa a ser objeto de ações filantrópicas e de benemerência, deixando de ser responsabilidade do Estado” (SOARES, 2003, p.27). Ao Estado caberia intervir somente nos momentos em que os problemas sociais assumissem dimensões preocupantes, e essa intervenção se daria por meio de “programas sociais focalizados nos pobres, tratando de reinseri-los no ‘mercado’” (SOARES, 2003, p.27).

É na esfera de ajustes econômicos, políticos e sociais que se intensifica a transferência das responsabilidades do Estado para as instituições privadas que destinam atendimento às pessoas com deficiência. Evidencia-se que o deslocamento das ações do Estado encontra-se “[...] em grande parte, associado à convicção neoliberal que propala que o Estado, tal como está constituído, não tem mais condições de prover, sozinho, as demandas sociais” (ROMERO, 2006, p.140).

A Declaração de Salamanca eleva a educação à condição de eixo central no processo de reestruturação produtiva. A educação é caracterizada como componente primordial para justificar as diferenças sociais impostas pelo sistema econômico. Nesse sentido, a exclusão social, problema de ordem estrutural, passa a ser concebida como problema da esfera educacional.

As deliberações das Declarações de Jomtien e Salamanca, gestadas em nível internacional e tendo como mentores o Banco Mundial, a UNESCO e outras agências multilaterais que possuem extremo vínculo com a classe hegemônica e atendem aos interesses do capitalismo, passam a orientar as políticas educacionais de diversos países, em particular o Brasil, que é signatário de ambas. No Brasil, as orientações estabelecidas nas Declarações de Jomtien e Salamanca evidenciam-se de modo contundente, em especial, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada no ano de 1996.

Diante desse quadro, tomam vulto e passam a ser fortalecidas, na educação especial, as políticas de inclusão. Fundamentadas na Declaração de Salamanca, incorporam o discurso neoliberal e passam a se consolidar por

intermédio de documentos que contaram com a participação da UNESCO, do Banco Mundial, da OCDE, CEPAL e outras organizações internacionais, as quais contribuíram para divulgação das “[...] idéias, princípios e outros elementos relativos às políticas de inclusão” (GARCIA, 2005, p.348). Essas ideias, princípios e conceitos passam a orientar bem como se incorporam às políticas nacionais.

Vinculadas ao discurso da inclusão, estabelecido pelas agências internacionais, Garcia (2005, p.348) pôde sintetizar três matizes: gerencial, humanitário e pedagogizante. O matiz gerencial, além de apresentar diversos conceitos utilizados ideologicamente para justificar o discurso liberal, conduz ao direcionamento que acaba “[...] incorporando as escolas especiais privado-assistenciais na rede oficial de ensino, ressignificando o privado como público e o paralelo em oficial” (GARCIA, 2005, p.348). O matiz humanitário atribui conceitos à inclusão como: “[...] justiça social, coesão, solidariedade e pertencimento”. Esses conceitos passam a ser utilizados “[...] na composição dos discursos políticos sobre inclusão, uma vez que lhe conferem a legitimação que acompanha os discursos politicamente corretos”.

Por meio desses discursos é mascarada a realidade, atribui-se “[...] uma imagem humanitária a mudanças administrativas que penalizam as comunidades com menos recursos por suas próprias condições” (GARCIA, 2005, p.348-349). No que diz respeito ao matiz pedagogizante, a autora apresenta que este preconiza adequação na aprendizagem dos sujeitos às novas formas de produção. Porém, ao mesmo tempo em que os discursos políticos que incorporam a inclusão afirmam a necessidade de flexibilizar os métodos de ensino, garantindo um menor custo, contraditoriamente proferem por “[...] um ensino altamente qualificado para atender setores mais especializados da produção” (GARCIA, 2005, p.349).

Conclui Garcia (2005, p.349), afirmando que “[...] as políticas de inclusão estão apoiadas em princípios conservadores, adotando um formato compensatório, cujo foco é a administração das desigualdades sociais”.

No Brasil, os ideais estabelecidos na Declaração de Salamanca, bem como os da de Jomtien, vão ser consolidados na nova Lei de Diretrizes e Bases da

Educação, a qual é configurada conforme as orientações das agências multilaterais, sob anuência do Estado.

4.5 A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO – LEI 9.394/96 E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA MENTAL NO CONTEXTO DA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA

Antes de tratarmos da Lei 9.394/96, é importante salientar que, até a década de 1990, vigorou, no Brasil, a Lei 5.692/71: Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB. Datada de 1971, expressava os objetivos dos governos militares para a educação brasileira. Tal Lei deixou de ser condizente com a reforma do Estado, com a reestruturação produtiva e com as novas propostas para a educação. Mas, sobretudo, urgia elaborar uma nova constituição para o país em consonância com o processo de redemocratização do Estado.

É relevante resgatar a importância da Constituição de 1988, posto que, ao longo da década de 1980, todos os esforços políticos concentraram-se e mobilizaram-se na elaboração desse Documento. No que concerne à educação, a nova Constituição, promulgada em 1988, referenda, no artigo 205, a educação como “um direito de todos e dever do Estado [...]” (BRASIL, 1988, p.57), em consonância com a democratização do Estado e com o exercício da cidadania:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p.57).

A família, assim como o Estado e a sociedade civil, tornam-se responsáveis pela promoção da educação. O Estado tem como dever garantir a educação como um direito que é de todos, o que o torna um direito social. A

educação é tanto associada ao exercício da cidadania quanto como fator determinante para qualificar os indivíduos para o mundo do trabalho.

O teor universal do artigo 205 da Constituição de 1988 promove a inclusão e estende-se para a educação especial, determinando, no artigo 208, que: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede de regular de ensino” (BRASIL, 1988, p.57).

Na ausência de uma LDB atualizada, o novo texto constitucional fundamentou a legislação sobre educação a partir do final dos anos 1980.

Embora as discussões para a elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, tenham se iniciado logo após a promulgação da Constituição da República de 1988, sua versão final e publicação somente ocorreram em 1996.

Após a aprovação da Constituição, durante o governo de José Sarney, diversos segmentos ligados à educação do país articularam-se em torno de debates para organizar novas ideias e propostas que dariam um novo rumo para a nova LDB. As discussões tinham, como texto de referência, o Projeto de Lei n.1.258/88, que levava o nome do deputado federal que foi seu mentor: Jorge Hage. O “Projeto Jorge Hage” pretendia envolver e consultar “[...] os diferentes segmentos públicos ou privados – envolvidos com educação no Brasil” (ARELARO, 2000, p.97).

Os debates prosseguiram, mas a nova Lei não se concretizou. Para o nosso trabalho é pertinente apontar que, no governo de Fernando Collor de Mello, uma nova estrutura organizacional foi implementada. A Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (SESPE) foi extinta e um novo órgão foi criado: a Coordenação de Educação Especial integrada à Secretaria de Educação Básica (SENEB) (GARCIA, 2004, p.73). Para Mazzotta (1996, p.81), essa alteração “sugere a preocupação com o favorecimento da integração da Educação Especial com os demais órgãos centrais da administração do ensino”.

É também durante esse governo que o Brasil passa a ser pressionado pelo Banco Mundial, pela UNICEF e UNESCO, inclusive na esfera educacional. Esses órgãos internacionais alegavam e comprovavam, através de dados estatísticos, o

baixo desempenho da educação brasileira. Sob essa alegação, propostas para a reforma da educação brasileira, fomentadas pelos órgãos citados, ganham espaço.

Estrategicamente, as agências internacionais pressionam o governo para a elaboração de um projeto de educação, pautado no direito de “educação para todos”, estabelecido como critério para liberação empréstimos pelos órgãos internacionais (ARELARO, 2000, p.97).

No âmbito da educação, o início da década de 1990 é marcado por uma “disputa entre o ajuste dos sistemas educacionais às demandas da nova ordem do capital e as demandas por uma efetiva democratização do acesso ao conhecimento em todos os seus níveis” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p.96).

No ano de 1992, foi apresentado pelo Senador Darcy Ribeiro um novo projeto de Lei, cujas discussões foram interrompidas com o *impeachment* do então Presidente, Fernando Collor de Mello. Assumiu a Presidência o – até então – Vice-Presidente, Itamar Franco. No seu governo, o MEC foi reestruturado e a Coordenação de Educação Especial tornou-se Secretaria de Educação Especial, apresentada com a sigla SEESP, passando a compor a estrutura básica do MEC (JANNUZZI, 2004, p.146), com o *status* de Secretaria.

Sobre essa mudança, Mazzotta comenta (1996, p.81-82) que “[...] até que ponto, órgãos federais com atribuições relativas a portadores de deficiências ou de necessidades especiais, compatibilizam suas competências ou entram em conflito na definição da estrutura do poder político nesta área”. O autor prossegue, apontando que, “pode-se entender, também, que [isso] decorre da ausência de Política Social (incluída aí a educacional) consistente para o atendimento dos chamados portadores de necessidades especiais” (MAZZOTTA, 1996, p.82).

O Ministro da Educação e Cultura (MEC), Murilo Hingel, “[...] acelera o projeto de discussão nacional para a elaboração do Plano Nacional de ‘Educação para Todos’, criando Grupos de Trabalho compostos por integrantes do MEC e das diferentes entidades nacionais⁵ [...]” (ARELARO, 2000, p.98).

⁵ Fizeram parte dessas discussões grupos que, de alguma forma, tinham vínculos ou compromissos com a área educacional. Dentre eles, participaram: o Sindicato dos Profissionais de Educação do país – a CNTE, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e o Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED) (ARELARO, 2000, p.98).

As ações, na esfera educacional, do governo Itamar Franco desembocam na elaboração “[...] do Plano Nacional de ‘Educação para Todos’, criando Grupos de Trabalho compostos por integrantes do MEC e das diferentes entidades nacionais⁶ [...]” (ARELARO, 2000, p.98).

Segundo Arelaro (2000, p.98), ao se analisar esse Plano, é possível constatar que

o governo brasileiro passa a aceitar, na área de educação, compromissos e orientações nos termos das exigências das agência de financiamento internacionais, ainda que o Termo de Compromisso firmado entre as entidades e o governo tenha sido expresso numa linguagem ‘progressista’, em que as palavras ‘participação’, ‘descentralização’, ‘autonomia’, ‘discussão’ e ‘gestão coletiva’ são freqüentes.

O governo de Itamar Franco encontrava-se envolvido em uma atmosfera de ajustes econômico, político e social, sob forte pressão do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional, além de outras agências multilaterais.

No ano de 1993, enquanto o “Projeto Jorge Hage” era examinado por diversas comissões da Câmara dos Deputados, o Senador Darcy Ribeiro apresentou seu projeto – que contemplava exigências dos órgãos internacionais e agências multilaterais mencionados – à Comissão de Educação do Senado e obteve aprovação (EDLER CARVALHO, 1997, p.24-25).

Nas eleições de 1994, foi eleito, para a Presidência, Fernando Henrique Cardoso. Durante seu governo, o neoliberalismo ganha vulto e “[...] o presidente transforma o Brasil no país das reformas e o submete, apesar de suas peculiaridades, ao figurino do capital, desenhado, agora, pelos organismos multilaterais, com especial destaque para o Banco Mundial” (SILVA JUNIOR, 2002, p.62).

⁶ Fizeram parte dessas discussões grupos que expressassem, em algum nível, compromisso na área educacional, pactuado entre o governo e a sociedade. Dentre eles, participaram: o Sindicato dos Profissionais de Educação do país – a CNTE, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e o Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED) (ARELARO, 2000, p.98).

Quanto à LDB, o projeto do senador Darcy Ribeiro recebe o aval do Presidente. Sem consulta ou participação popular em debates e contestado nos meios acadêmicos e estudantis, o projeto foi sancionado como lei em 1996, Lei n.9.394. Segundo Del Pino (2000, p.31), essa Lei se apresenta “[...] desconectada dos interesses nacionais no que diz respeito às necessidades educacionais, de desenvolvimento econômico, cultural, político e social”.

Em conformidade com o ideário neoliberal é possível considerar, quanto à reforma educacional, que a Lei de Diretrizes e Bases implementou “que as reformas educativas se articulam à lógica de redefinição da estrutura e do papel do Estado sendo, portanto, parte do processo de legitimação de um novo modelo de intervenção pública em políticas sociais” (LIMA FILHO, 2008, p.253). Essa redefinição “[...] inclui a redução do papel do Estado, via diminuição do investimento do setor público e maior participação do setor privado [...]” (FONSECA, 2008, p.55).

Como forma de convencimento da necessidade de reformas, as agências multilaterais, enquanto representantes dos interesses da classe dominante, proferiam ideologicamente que

[...] o Estado, como setor público, tem responsabilidade pela crise do capital, uma vez que alimenta um sistema de privilégios e ineficiência. O mercado privado é entendido como sinônimo de eficiência e qualidade na produção de bens e na prestação de serviços. Esta idéia sustenta a tese de um Estado mínimo, elemento cristizador do ideário neoliberal (MACHADO, 2004, p.143).

O processo de redefinição do papel do Estado estabelece relação com a educação especial quando a LDB 9.394/96, em seu art.60, garante que o Poder Público concederá apoio técnico e financeiro às “[...] instituições privadas sem fins lucrativos e com atuação exclusiva em educação especial [...]” (BRASIL, 1996).

Ao se considerar o exposto no art.60, é possível evidenciar a efetivação das orientações estabelecidas pelas agências multilaterais no que tange ao Estado mínimo, imbricadas na LDB 9.394/96. O Estado, ao conceder apoio financeiro, assume a posição de minimizar sua atuação no que se refere à

educação especial, transferindo esta incumbência para as instituições privadas que atuam exclusivamente com a educação especial. Conforme o arcabouço teórico do pensamento neoliberal, “o Estado não é mais responsável pelo bem-estar da sociedade: a saúde, a educação, a moradia, o emprego devem ser buscados principalmente através do mercado, de forma privada, por cada um individualmente” (LESBAUPIN; MINEIRO, 2002, p.84). É possível observar, ainda, que “de tal modo vigoram as intenções de divisão de responsabilidades com outros protagonistas e o foco passa a ser a atenção aos grupos desfilados socialmente, constituídos pelas massas dos excluídos” (ROMERO, 2006, p.140).

Também é importante destacar que as reformas educacionais brasileiras delineiam-se no quadro de reestruturação do Estado e constituem-se a partir de lutas ideológicas.

Com vistas à materialidade de interesses mais amplos da classe dominante e considerando-se que as relações de poder, estabelecidas pela classe dominante, manifestam-se veementemente na reforma educacional em função da manutenção do capitalismo e, contrariamente aos interesses sociais, é importante atentar para o fato de que

Os indivíduos que constituem a classe dominante possuem, entre outras coisas, também uma consciência e conseqüentemente pensam; na medida em que dominam como classe e determinam uma época histórica em toda a sua extensão, é evidente que esses indivíduos dominam em todos os sentidos e que têm uma posição dominante, entre outras coisas também como seres pensantes, como produtores de idéias que regulamentam a produção e a distribuição dos pensamentos da sua época; suas idéias são, portanto as idéias dominantes de uma época (MARX; ENGELS, 1998, p.48-49).

É importante destacar que as reformas educacionais são um componente no quadro geral das transformações sociais com vistas à produção. Quanto à reforma educacional brasileira, estabelecida na LDB 9.394/96, podemos afiançar que se apresenta em um “novo momento de organização das relações sociais de produção capitalista [...] chamado por vários autores de acumulação flexível” (CARVALHO, 2006, p.235). Segundo Carvalho (2006, p.235), a acumulação flexível é “caracterizada pela flexibilidade organizacional, pela produção voltada

para a segmentação e pela intensa disseminação de tecnologias de base microeletrônica”. Prossegue o autor, apontando para o fato de que “a empresa integrada e flexível estaria agora a demandar novas exigências para a formação e qualificação profissionais dos trabalhadores” (CARVALHO, 2006, p.235).

É a partir dessas novas exigências que pretendemos analisar pontos da nova LDB, considerados pertinentes ao nosso estudo, seus vínculos com a reestruturação produtiva e as possíveis relações desta com o ensino profissionalizante para as pessoas com deficiência mental, visto que, “modificações na formação e na qualificação profissional [...] foram insistentemente anunciadas como urgentes pelas agências multilaterais e incorporadas nos documentos que referendaram o debate e as reformas educacionais na década de 1990” (CARVALHO, 2006, p.236).

Ao examinarmos a LDB 9.394/96, é possível perceber as relações que esta estabelece com o trabalho. No seu art.1º § 2º, indica que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996, p.1). Considerando-se que, na LDB 9.394/96, em seu Art. 58, a educação especial é entendida como “[...] modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996, p.17), podemos afirmar que pessoas com deficiência mental, devidamente matriculadas, seja no ensino regular ou no ensino especial, são educandos que apresentam necessidades especiais. Portanto, legalmente, são asseguradas às pessoas com deficiência mental escolas que vinculem suas atividades ao mundo do trabalho e às práticas sociais.

Entretanto, ao nos reportarmos ao texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)⁷ para o Ensino Médio, publicados no ano de 1999, vemos que o Documento ressalta:

⁷ Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados por especialistas ligados ao Ministério da Educação, com o objetivo de oferecer uma referência curricular para todas as escolas do país. A sua elaboração ocorreu durante o governo de Fernando Henrique Cardoso e em acórdância com as propostas do Banco Mundial para a educação brasileira. Os PCNs para o ensino fundamental foram publicados em 1996 e os PCNs, para o ensino médio, em 1999.

[...] é importante compreender que a aproximação entre as competências desejáveis em cada uma das dimensões sociais **não garante uma homogeneização das oportunidades sociais**. Há que considerar a redução dos espaços para os que vão trabalhar em atividades simbólicas, em que o conhecimento é o instrumento principal, os que vão continuar atuando em atividades tradicionais e, o mais grave, os que se vêem excluídos (BRASIL, 1999, p.11).

Inicialmente, esclarecemos que ambos os Documentos encontram-se fundamentados nos princípios das Declarações de Jomtien e Salamanca, que apregoam educação para “todos” e no lema “aprender a aprender” ou numa “pedagogia das competências”.

Ao relacionar os Documentos, percebe-se a contradição existente entre o que apresenta a LDB 9.394/96, em seu art.1º §2, e os PCNs. Enquanto a LDB 9.394/96 propõe vínculo entre educação, trabalho e práticas sociais e podemos acrescentar a “todos” os educandos, os PCNs, em contrapartida, afirmam que o acesso ao trabalho não se dará de igual forma para todos e que determinada parcela da sociedade estará excluída do processo produtivo.

Considerando-se a pessoa com deficiência mental, nesse contexto, urge refletir sobre as contradições. Se as contradições se evidenciam em âmbito geral, ou seja, para toda a sociedade, aos considerados deficientes mentais estas se apresentam de forma mais aguda pois os vínculos, possivelmente estabelecidos, entre a escola, o trabalho e as práticas sociais para pessoas com deficiência mental geralmente se dão em oficinas protegidas que se encontram no interior das escolas especiais. As práticas sociais são reduzidas ao ambiente das escolas especiais e as relações com o mundo do trabalho se restringem às oficinas protegidas, retardando “[...] a incorporação em sua prática pedagógica dos avanços teórico-metodológicos produzidos no âmbito das transformações sociais mais amplas” (ROSS, 1998, p.55).

Para as pessoas com deficiência mental, a teoria apresentada nas propostas legais e o que deveria na realidade ocorrer encontram-se muito distantes. Os PCNs evidenciam essa distância ao afirmarem que não há garantias de oportunidades para todos; que há redução dos espaços produtivos e de postos para os que pretendem trabalhar em atividades em que o conhecimento é

fundamental; bem como para os que pretendem trabalhar em atividades tradicionais. Nos dois casos apresentados pelos PCNs, constatamos que, se há redução dos espaços e postos de trabalho de maneira geral, para as pessoas com deficiência mental, esse fator se torna um agravante excludente. Considerando-se que as pessoas com deficiência mental, devido às suas limitações, não exerceriam atividades em que o conhecimento é fundamental e que as atividades tradicionais estariam sendo disputadas por um imenso contingente populacional, esses sujeitos se encontrariam excluídos do processo produtivo ou, em última análise, exercendo atividades em oficinas protegidas ao longo de suas vidas, constituindo força de trabalho informal e limitando suas relações com outros sujeitos que não seus pares da escola.

Ao estabelecermos relações entre as propostas educacionais apresentadas e o sistema econômico vigente, é possível reconhecer que as contradições existentes são, na realidade, a exigência do “capitalismo de produzir, cada vez mais, trabalhadores qualificados para atuar no mercado de trabalho no exato limite de suas novas necessidades e de, contraditoriamente, manter um índice aceitável de trabalhadores desqualificados” (ROSS, 1998, p.54).

As oficinas protegidas inscrevem-se nas propostas compensatórias. Estrategicamente, o capitalismo oferece uma resposta – mesmo que parcial – às necessidades das pessoas com deficiências e evita que as mesmas, teoricamente, exerçam pressão sobre o mercado de trabalho.

O art.2º da LDB 9.394/96 institui que a educação é “dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e **sua qualificação para o trabalho**”⁸ (BRASIL, 1996, p.1, grifo nosso) e reitera o texto da Constituição de 1988, no que concerne à educação.

⁸ Franco (1998, p.104) apresenta que “qualificação é definida ‘pelo inventário das características do trabalho artesanal, do antigo ofício unitário, da profissão’, a partir das quais se definem atividades consideradas mais ou menos qualificadas. Como contraponto, as visões deterministas de qualificação fazem-se corresponder a um estágio de desenvolvimento da ciência ou das novas tecnologias”.

O capítulo V, da LDB 9.394/96, que trata especificamente da educação especial, apresenta, em seu art.59, inciso IV, que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com necessidades especiais “**educação especial para o trabalho**”⁹, visando à sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelem capacidade de inserção no trabalho competitivo [...]” (BRASIL, 1996, p.17, grifo nosso).

É oportuno analisar os art. 2º e 59º da LDB 9.394/96, concomitantemente tendo em vista que ambos estão vinculados à qualificação para o trabalho. A análise desses artigos pode revelar a “compreensão de um pensamento a ser difundido, um conjunto de entendimentos a respeito da educação profissional¹⁰ que, ao ser divulgado, corrobora no sentido da afirmação de idéias favoráveis à manutenção das relações sociais vigentes” (GARCIA, 2002, p.2). Conforme aponta Franco (1998, p.103),

Os termos formação profissional ou técnico-profissional, educação industrial ou técnico-industrial, qualificação, requalificação, capacitação ganham complexidade e novos significados em consequência da nova realidade produtiva e organizacional do trabalho e dos diversos discursos e das ideologias geradas sobre a questão da formação no contexto das grandes transformações. Surgem termos novos como reconversão e educação profissional.

A mesma autora afirma que “não há consenso sobre os termos mais adequados, mas há critérios e referências teóricas para sua escolha” (FRANCO, 1998, p.103) as quais se encontram subordinadas ideologicamente ao “ponto de vista dos sujeitos envolvidos, Estado, empresários e trabalhadores” (FRANCO, 1998, p.103).

⁹ Visto que o termo “educação especial para o trabalho” não se apresenta no inventário da literatura consultada (com exceção da LDB 9.394/96) para realização deste trabalho, optamos por utilizar o termo educação “profissional para pessoas com deficiência”, o qual se apresenta com maior frequência. Entendemos que, assim, torna-se mais acessível a compreensão do exposto no decorrer do trabalho.

¹⁰ Conforme artigo 39 da LDB 9.394/96, “A educação profissional, integrada às diversas formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (BRASIL, 1996, p.12). Esse artigo é regulamentado pelo Decreto 5154, de 23 de julho de 2004 (BRASIL, 2004).

Considerando-se a necessidade da classe dominante do manutenção do capital, “[...] as concepções e políticas de educação básica, formação técnico-profissional e processos de qualificação, requalificação e reconversão, em pauta nos anos 90 no Brasil, [são] vinculados marcadamente por uma perspectiva produtivista” (FRIGOTTO, 1998, p.36). Este autor prossegue, afirmando que “esta perspectiva reitera, aparentemente com novos conceitos e categorias, a visão economicista da teoria do capital humano e tem como intelectuais coletivos o Banco Mundial e os aparelhos de hegemonia dos homens de negócio” (FRIGOTTO, 1998, p.36).

A “educação especial para o trabalho”, teoricamente, torna-se mais um termo a ser utilizado frente à perspectiva produtivista articulada com as relações capitalistas. Porém, conforme reflete Garcia (2002, p.7),

O processo de trabalho, para o capitalista é o consumo da mercadoria força-de-trabalho. Mas, o consumo da mercadoria força-de-trabalho só se dá na troca entre mercadorias equivalentes, a troca da força-de-trabalho pelo seu equivalente. Para ser consumida, a força-de-trabalho precisa ter valor de troca. Mas, para que a força-de-trabalho tenha valor de troca, ela precisa ter valor-de-uso. Como atribuir valor-de-uso e de troca a uma mercadoria (força-de-trabalho dos portadores de deficiência) que apresenta, em geral, uma baixa qualificação, em um contexto de desemprego estrutural no qual muitos dos desempregados são trabalhadores qualificados?

A partir dessa reflexão, e visto que o mercado de trabalho com os avanços tecnológicos encontra-se cada vez mais restrito, e, conseqüentemente, mais competitivo, as exigências por um novo perfil de trabalhador, polivalente e flexível, passam a ser predicados fundamentais para o acesso ao mercado de trabalho. Cabe investigar como vêm sendo desenvolvidas as práticas de ensino profissionalizante para pessoas com deficiência mental e se estas atendem a nova demanda do mercado de trabalho.

No decorrer da História, conforme apresentado no primeiro capítulo, a educação profissional para pessoas com deficiência mental geralmente foi e ainda é oferecida, em oficinas protegidas, situadas no interior das escolas especiais, ou

seja, em locais segregados, os quais restringem as pessoas com deficiência mental de relações sociais mais amplas. Meletti (2001, p.1) define as oficinas

como um local supervisionado, situado em instituições especiais ou enquanto apêndice destas, que atende o indivíduo com deficiência proporcionando atividades consideradas profissionalizantes, remuneradas ou não, com o objetivo de integrá-lo socialmente através do trabalho.

O objetivo estabelecido pelas oficinas protegidas quanto à integração social por meio do trabalho representa uma contradição na sociedade capitalista. Considerando-se que a atual fase do capitalismo é “caracterizada pelo *desemprego estrutural*, pela redução e precarização das condições de trabalho, evidencia-se [...]” (ANTUNES, 1999, p.131) que, pela via do trabalho, vinculado à lógica do capital, a socialização torna-se restrita a uma parcela de trabalhadores, uma vez que, com os avanços tecnológicos, as máquinas ocupam, cada vez mais, os espaços do trabalho vivo. Destacamos, também, que, no sistema capitalista, integrar “[...] é uma impossibilidade, já que o movimento do capital é essencialmente excludente. Isso faz parte de suas contradições internas e o projeto de integração só se justifica porque vivemos em uma sociedade que promove a exclusão” (LANCILLOTTI, 2003, p.18).

Outro aspecto importante a ser considerado, apresentado por Amaral (1999, p.49), é o de que “se o deficiente não foi seu colega de banco de escola, como ser seu colega de bancada de trabalho?” Diante da indagação, é possível inferir que a integração social, por intermédio do trabalho, torna-se improvável, uma vez que as atividades profissionalizantes, conferidas ao educando, deram-se em oficinas protegidas, onde as relações sociais foram resumidas a seus pares, não proporcionando o sentimento de pertencimento a outros espaços ligados à cadeia produtiva – além das oficinas protegidas – e acentuando diferenças sociais.

Fundamentados nas pesquisas realizadas por Meletti (2001) e Jannuzzi (1992), as quais realizaram pesquisas significativas, tendo como foco a educação profissional para pessoas com deficiência mental no interior de oficinas protegidas e, apoiados nos estudos de Goyos et al. (1989), Mendes, Nunes, Ferreira et al.

Silveira (2004) e Lancillotti (2003), os quais analisaram diversos trabalhos¹¹ referentes ao ensino profissionalizante para pessoas com deficiência mental, apresentamos as contradições existentes entre o que a LDB 9.394/96 assegura e as práticas sociais de um sistema econômico pautado em princípios de exclusão social.

É consenso entre os autores, quando se referem às oficinas protegidas, que estas têm, como objetivo, a integração do educando pela via do trabalho. Porém, como comentamos, essa situação não se sustenta harmoniosamente na sociedade capitalista.

Outro ponto consensual é o de que geralmente as oficinas protegidas são regidas por subcontratos firmados entre as instituições e empresas. Nesses subcontratos as empresas fornecem determinadas mercadorias para as oficinas, as quais podem apresentar a necessidade de retrabalho, de montagem, acondicionamentos apropriados e outras atividades elementares, enquanto os educandos participam com sua força de trabalho.

Quanto à remuneração dos educandos, na pesquisa realizada por Meletti (2001, p.2), foi identificado que o “pagamento seria feito por produção [...]. Deste pagamento, 60% seriam utilizados para cobrir os gastos da Instituição e 40% seriam divididos entre as pessoas atendidas pela oficina”. Jannuzzi (1992, p.59) identificou que, para os trabalhos executados nas oficinas, os salários são baixos e as tarefas realizadas pelos educandos não se constituem lucrativas para os operários ‘normais’. Os resultados apresentados pela pesquisa realizada por Goyos et al. (1989, p.58) demonstraram que as “agências que cuidam da formação profissional do indivíduo deficiente mental [...] encontram-se em situação financeira precária”. Constatou-se que

¹¹ Goyos et al. (1989) analisaram 70 estudos que trataram do tema profissionalização e trabalho para pessoas com deficiência mental. Dentre os estudos foram analisados: 47 artigos de periódicos; 14 anais de congressos ou seminários; três monografias; três capítulos de livros; duas dissertações de mestrado e uma tese de doutoramento. Mendes, Nunes e Ferreira et al. (2004) efetuaram “uma análise crítica da produção científica discente de programas de pós-graduação em Educação e Psicologia, baseada em 18 estudos sobre o tema ‘profissionalização de indivíduos com deficiências’, encontrados em um rol de 479 dissertações e teses”. Lancillotti (2003) selecionou para análise 28 periódicos com 473 matérias sobre deficiência /trabalho. Os periódicos analisados foram: 21 periódicos da Revista Integração com 313 matérias; quatro periódicos da Revista Brasileira de Educação Especial, com 57 matérias e três periódicos da Temas em Educação Especial com 103 matérias.

Para contornar a questão econômica, as agências utilizam-se do trabalho do deficiente mental com a finalidade precípua de obter renda e lucro ('escola receber a matéria-prima sem investir';[...] 'receber...pelo produto final'; obtenção de lucro através do mercado de trabalho' ou 'produção de trabalhos vendidos, [serão] revertidos em renda para a escola') (GOYOS et al., 1989, p.58).

Os resultados apresentados pelas pesquisas demonstram e evidenciam a exploração da mão de obra das pessoas com deficiência mental que se encontram nas oficinas. De modo perverso, vão ao encontro da lógica do capitalismo, ou seja, exploração da mais-valia pelos detentores da propriedade privada com vias à obtenção do lucro. Na condição em que se encontram, as pessoas com deficiência mental são exploradas tanto pela instituição como pela empresa a que prestam serviços, gerando renda e lucro para ambas, em detrimento de suas necessidades.

No que concerne ao processo produtivo, as oficinas protegidas apresentam características superadas pelas empresas. As atividades desenvolvidas são precarizadas e fragmentadas, fundamentadas no fordismo. Os trabalhos realizados são artesanais e elementares, o que condiz com a explanação de Ross (1998, p.90) ao afirmar que "a ênfase no manual é resultado de um tipo de pensamento que credita ao trabalho das habilidades essencialmente práticas, mecânicas e táteis a solução para o problema da inatividade dos impedimentos sociais (práticos) [...]". Meletti (2001, p.10) coaduna com a afirmação de Ross (1998), apontando que a profissionalização nas oficinas protegidas "se restringe ao treino de habilidades específicas que são repetitivas, monótonas [...] os aprendizes são 'adestrados' para reproduzir e executar sempre as mesmas tarefas, via de regra, isentas de significado para eles". As práticas desenvolvidas nas oficinas protegidas não se articulam com o atual processo produtivo, cujas bases estão assentadas na tecnologia microeletrônica e não em técnicas manuais.

Com relação aos resultados da educação profissional, nas oficinas protegidas, como meio de inserção da pessoa com deficiência mental no mercado de trabalho, pôde ser observado que essas práticas geralmente não atenderam os objetivos propostos. O não-atendimento dos objetivos pode ser entendido de

diversas maneiras, mas uma em especial mostra, de forma exacerbada, a perversidade e a lógica do capital no interior das instituições. Esse fato é evidenciado por Meletti (2001, p.4):

Neste esquema de profissionalização [subcontratos], os indivíduos com deficiência mental têm sua produção comercializada pela instituição durante a situação de treinamento, o que acaba prejudicando sua transição para o mercado de trabalho. **A instituição deixa de encaminhar aqueles que já estão preparados para não perder os ganhos de sua produtividade** (grifo nosso).

Esse fato esclarece o motivo pelo qual “em três anos de funcionamento [a Instituição] não encaminhou nenhum aprendiz ao mercado de trabalho competitivo” (MELETTI, 2001, p.4).

É oportuno ressaltar que, devido às novas exigências atribuídas ao trabalhador, sua qualificação deve ser embasada no conhecimento científico e tecnológico. Tal fato constituiu “[...] elemento determinante do aumento da demanda dos trabalhadores por educação, [sendo que], a classe dominante procura redefinir sua política de formação/qualificação profissional de forma a re-estabelecer os limites do acesso ao conhecimento” (SOUZA, 2008, p.319). Essa redefinição tem como “objetivo limitar o acesso ao conhecimento técnico-científico a um seleto contingente da força de trabalho, enquanto a grande maioria é atendida por um tipo de qualificação profissional fragmentada, em caráter de treinamento” (SOUZA, 2008, p.319-320). Impregnada de interesses ideológicos, apresenta “[...] o efeito de conformação ético-política desse segmento da classe trabalhadora na nova conjuntura excludente do mercado de trabalho” (SOUZA, 2008, p.320). Prossegue o autor, esclarecendo que essa conformação

Funciona como uma espécie de educação para o desemprego, na medida em que prepara parcelas significativas da força de trabalho para permanecerem à margem do mercado forma de trabalho, contendas com subempregos, trabalhos precários, ‘bicos’ ou trabalhos temporários. Mais que isso, prepara estas parcelas da classe trabalhadora para encarar com naturalidade tal situação e conformar-se com ela (SOUZA, 2008, p.320).

Ao articularmos os princípios das oficinas protegidas com o sistema capitalista, é possível perceber que as práticas desenvolvidas nas oficinas protegidas se encontram em sintonia com a ideologia da classe dominante. As oficinas protegidas asseguram a permanência – por um tempo maior – das pessoas com deficiência mental nas escolas, impedindo que estas pressionem o mercado de trabalho. Quando esses educandos buscam a inserção no mercado de trabalho, são excluídos sob a alegação de não estarem devidamente qualificados conforme os padrões e as exigências desse mesmo mercado. Pudemos evidenciar que os artigos analisados da LDB 9.394/96 encontram-se articulados com as reformas educacionais propostas pelas agências multilaterais – a partir das Declarações de Jomtien e Salamanca – as quais se fundamentam no ideário neoliberal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da investigação foi possível constatar que as relações produtivas, nas sociedades capitalistas, são reestruturáveis na medida em que o sistema econômico se rearticula com vistas à sua manutenção.

Observamos que a crise econômica das últimas décadas do século XX requereu a reestruturação do sistema produtivo – até então baseado no modelo fordista – com vistas à retomada do capital. Essa reestruturação fundamentou-se na ideologia neoliberal, ou seja, o neoliberalismo estabeleceu as diretrizes para reformas nos setores econômicos, políticos e sociais. Do discurso neoliberal destacamos tanto as medidas adotadas e propaladas para a redução do desemprego, associado à pobreza, quanto o conceito de “estado mínimo”. A educação – particularmente no que concerne ao ensino profissionalizante – vinculou-se ao crescimento econômico.

Na década de 1990, as agências internacionais, Banco Mundial, FMI, UNESCO, CEPAL, entre outras, fundamentadas no ideário neoliberal, passam a difundir a ideia de que a falta de qualificação profissional do trabalhador era fator determinante do desemprego e da pobreza. A lógica do capital, pautada na obtenção do lucro, por meio da exploração da mão de obra e da manutenção do desemprego estrutural, permaneceu, ainda que veladamente, pela ideologia neoliberal.

Os ideais, preconizados pelas agências internacionais em torno da educação, passaram a materializar-se por meio de acordos, tratados, convenções, protocolos, resoluções e estatutos de âmbito internacional, os quais nortearam as reformas do sistema educacional brasileiro.

A partir de investigação minuciosa dos documentos resultantes de tratados, acordos, convenções – constituídos enquanto instrumentos definidores de propósitos e de propostas para a educação – constatou-se que o conceito de inclusão educacional foi trazido à luz, bem como as contradições que o perpassam e, por extensão, o discurso falacioso das políticas “inclusivas”.

No Brasil, durante a década de 1990, o discurso da inclusão passa a ser veiculado amplamente sob influência das agências internacionais e anuência do governo brasileiro, por conta de pressões econômicas. Esse discurso é incorporado estrategicamente às diretrizes que orientaram a reforma educacional brasileira.

Dentre os diversos documentos internacionais, dedicamos atenção especial a dois, a Declaração de Jomtien (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), ambas fundamentadas nos princípios da igualdade de direitos, na universalização da educação e pautadas no *slogan* “educação para todos”.

Identificamos que a Declaração de Salamanca destacou-se na educação especial por apresentar propostas às “pessoas com necessidades educativas especiais”. Pudemos observar que o senso comum prevaleceu, posto que o texto não considerou que “pessoas com necessidades especiais” é termo abrangente, que envolve diversos grupos sociais e não somente pessoas com deficiência.

Outras evidências também puderam ser constatadas como o caráter universalizante do texto ao referir-se a “todos”, além de não clarificar quem são “todos”, constitui uma política falaciosa, na qual os diversos grupos sociais passam a ter os mesmos direitos, o que não se concretiza na prática.

Ao estabelecermos relações entre as Declarações de Jomtien e de Salamanca e as reformas educacionais instituídas no Brasil na década de 1990, evidenciamos que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394/96, promulgada no ano de 1996, foi consubstanciada e articulada aos preceitos neoliberais – presentes no texto de tais Declarações – que nortearam as políticas para a educação brasileira. Consequentemente, também fundamentaram a educação profissional destinada às pessoas com deficiência mental.

A educação compreendida como “direito de todos” orienta a política de educação inclusiva e consolida os discursos em torno da qualificação das pessoas com deficiência mental em oficinas protegidas. Estas se constituem em espaços segregados onde as relações sociais, prioritariamente, são definidas entre seus pares, cerceando o acesso a possibilidades de convívio e relacionamento, inclusive na esfera produtiva.

A qualificação das pessoas com deficiência mental, em oficinas protegidas, transparece na ineficiência dessa qualificação quando relacionada com os novos padrões estabelecidos pelo setor produtivo. As práticas desenvolvidas pelas pessoas com deficiência mental no interior das oficinas protegidas geralmente se encontravam atreladas aos interesses das empresas e das próprias instituições especializadas.

Esses fatos nos conduziram a identificar que as políticas que orientavam o ensino profissionalizante para pessoas com deficiência mental se apresentavam baseadas em moldes do trabalho artesanal, não correspondendo às novas exigências do setor produtivo, cujas bases assentam-se na microeletrônica.

Depreende-se uma contradição, no sistema capitalista, entre as proporções alarmantes de desemprego frente à redução de posto de trabalho e à demanda escassa por trabalhadores qualificados. Constata-se uma realidade perversa: não existe a real intenção de se promover uma qualificação para pessoas com deficiência mental, que atenda as novas exigências do sistema produtivo, pois isso acarretaria um número crescente de trabalhadores que pressionariam o mercado de trabalho.

Ao estabelecermos relações entre as partes, representadas pelas políticas voltadas ao ensino profissionalizante das pessoas com deficiência mental e pelas políticas de educação em âmbito geral e a totalidade representada pelas relações produtivas, foi possível compreender os interesses do capitalismo que se apresentam no discurso inclusivo e desvelar teoricamente a ideologia neoliberal.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Roberto. **O Brasil e os acordos internacionais**: perspectivas jurídicas e econômicas. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2002. Disponível em <<http://www.pralmeida.org/05docspra/882brasilbrettonwoods.doc>>. Acesso em: 10 nov. 2008.

ALVES, G. Crise estrutural do capital, trabalho imaterial e modelo de competência: novas dialéticas. In: ALVES, G. et al. (Org.). **Trabalho e educação**: contradições do capitalismo global. Maringá: Práxis, 2006. p.47-81.

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

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações do mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.25, n.87, p.335-351, maio/ago. 2004.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Resistência e submissão: a reforma educacional na década de 1990. In: KRAWCZYK, Nora; CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Sérgio (Org.). **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI**: reformas em debate. Campinas: Autores Associados, 2000. p.95-116.

ASSOCIAÇÃO DOS PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS DE SÃO PAULO. **Histórico**. Disponível em <<http://www.apaesp.org.br/historico.aspx>>. Acesso em: 20 ago. 2008.

ASSIS, Olney Queiroz. **O Estado e as pessoas portadoras de deficiências**. Buscalegis, América do Norte, 06/03/2009. Disponível em: <<http://www.buscalegis.ufsc.br/revistas/files/journals/2/articles/13999/public/13999-14000-1-PB.html>>. Acesso em: 10 ago. 2009.

AZEREDO, Beatriz. **Políticas públicas de emprego**: a experiência brasileira. São Paulo: Associação Brasileira de Estudos do Trabalho – ABET, 1998 (Organizador: Cláudio Salvadori Deddecca).

BANCO MUNDIAL. Relatório sobre o desenvolvimento mundial 2000/2001. **Luta contra a pobreza**. Washington, DC, 2001. Disponível em: <<http://siteresources.worldbank.org/BRAZILINPOREXTN/Resources/3817166-1185895645304/ALutaContraAPobreza2000-2001.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2009.

BANCO MUNDIAL. **Desenvolvimento e redução da pobreza**: reflexão e perspectiva. Preparado para as reuniões anuais de 2004 do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional. Washington, DC, 2004.

BARBOSA, Eduardo. Apresentação. In: BATISTA, Cristina Abranches Mota et al. **Educação profissional e colocação no trabalho**: uma nova proposta de trabalho junto à pessoa portadora de deficiência. Brasília, DF: Federação Nacional da APAES, 1997. p. 7-8.

BATISTA, Cristina Abranches Mota et al. **Educação profissional e colocação no trabalho**: uma nova proposta de trabalho junto à pessoa portadora de deficiência. Brasília, DF: Federação Nacional da APAES, 1997.

BATISTA, Cristina Abranches Mota. Educação profissional e inclusão no trabalho: entraves e possibilidades. In: OLIVEIRA, Maria Helena Alcântara (Org.). **Trabalho e deficiência mental**: perspectivas atuais. Brasília, DF: Dupligráfica, 2003. p.55-76.

BATISTA, Eraldo Leme. Transformações no mundo do trabalho e o debate: trabalho e educação. In: ALVES, Giovanni et al. (Org.). **Trabalho e educação**: contradições do capitalismo global. Maringá: Práxis, 2006. p.191-213.

BATISTA, Roberto Leme. A panacéia das competências: uma problematização preliminar. In: ALVES, G. et al. (Org.). **Trabalho e educação**: contradições do capitalismo global. Maringá: Práxis, 2006 p.82-114.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social**: fundamentos e história. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BIANCHETTI, Lucidio. Educação e trabalho: a conquista da diversidade ante as políticas neoliberais. In: _____. **Um olhar sobre a diferença**: interação, trabalho e cidadania. Campinas: Papirus, 1998. p.21-51.

BRASIL. Lei n.8.213 de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os planos de benefícios da previdência social, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, 25 de julho de 1991. Disponível em: <http://www.areaseg.com/normas/leis/lei_8213.html>. Acesso em: 01 maio 2009.

BRASIL. **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1967.

BRASIL. **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto n.1.330**, de 08 de dezembro de 1994. Brasília, DF: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 9 dez. 1994.

BRASIL. **Decreto n.2.208**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art.36 e os arts. 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 18 abr. 1997c. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 08 set. 2008.

BRASIL. **Decreto n.3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 21 dez. 1999. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 10 set. 2008.

BRASIL. **Decreto n.5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art.36 e os arts. 39 a 41 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 23 jul. 2004. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm>. Acesso em: 13 jul. 2009.

BRASIL. **Decreto n.914**, de 6 de setembro de 1993. Institui a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 8 set. 1993. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D0914.htm>. Acesso em: 04 set. 2008.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. **Emenda Constitucional n.1**, de 17 de outubro de 1969. Brasília, DF: República Federativa do Brasil, 1969. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br/legislacao/leis/>>. Acesso em: 20 ago. 2008.

BRASIL. **Emenda Constitucional n.12**, de 17 de outubro de 1978. Brasília, DF: República Federativa do Brasil, 1978. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc_anterior1988/emc12-78.htm> Acesso em: 30 out. 2008.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, DF: Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, Ministério da Justiça. 1997a.

BRASIL. **Lei 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 10 jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm>. Acesso em: 11 set. 2008.

BRASIL. **Lei 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 27 dez. 1961. Disponível em <<http://www.presidencia.gov.br/legislacao/leis/>>. Acesso em: 19 ago. 2008.

BRASIL. **Lei 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 12 ago. 1971. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br/legislacao/leis/>>. Acesso em: 22 ago. 2008.

BRASIL. **Lei 7.853**, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 25 out. 1989. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br/legislacao/leis/>>. Acesso em: 02 set. 2008.

BRASIL. **Lei 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Ministério das Relações Exteriores**. Brasília, DF. Disponível em: <<http://www.onu-brasil.org.br/documentos.php>>. Acesso em: 20 fev. 2009.

BRASIL. **Normas Internacionais do Trabalho sobre a Reabilitação Profissional e Emprego de Pessoas Portadoras de Deficiência**. Ministério da Justiça, Secretaria Nacional dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Organização Internacional do Trabalho. Brasília, DF: CORDE, 1997b. 49p.

BRASIL. **Notícia**. Brasília, DF: Ministério do Trabalho e Emprego, 14 ago. 2003. Disponível em: <<http://www.mte.gov.br/noticias/conteudo/1790.asp>>. Acesso em: 16 set. 2008.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília, DF: Ministério da Educação de do Desporto, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2009.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2008.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**: livro 1. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994. 66f.

BRASIL. **Projeto Escola Viva**. Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília, DF: Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial, 2000. Série 2.

BRASIL. **Qualificação Profissional para Pessoas Portadoras de Deficiências**. Brasília, DF: Ministério do Trabalho, Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional, set. 1998.

BRASIL. **Resolução n.333 de 10 de julho de 2003**. Plano Nacional de Qualificação – PNQ. Brasília, DF: MTE, SPPE, 2003. 30p.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Alfabetismo e educação popular. In: ALVES, Giovanni et al. (Org.). **Trabalho e educação**: contradições do capitalismo global. Maringá: Práxis, 2006. p.343-357.

BUFFA, Ester. O público e o privado na educação brasileira do século XX. In: STEHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**: Petrópolis: Vozes, 2005. p.53-67.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas (Org.). **Dicionário biográfico da psicologia no Brasil**. Rio de Janeiro: Pioneiros Imago Editora, 2001. Disponível em: <<http://www.cliopsyche.uerj.br/arquivo/antipoff.html>>. Acesso em: 09 maio 2009.

CARONI, Iray. Igualdade versus diferença: um tema do século. In: AQUINO, Júlio Groppa (Org.). **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998. p.171-182.

CARVALHO, Celso. A reificação da tecnologia e a ação do capital na educação. In: TUMOLO, Paulo Sérgio; BATISTA, Roberto Leme (Org.). **Trabalho, economia e educação**: perspectivas do capitalismo global. Maringá: Práxis; Massoni, 2008. p.127-147.

CARVALHO, Celso. As políticas educacionais para o ensino médio e sua concretização na instituição escolar. In: ALVES, Giovanni et al. (Org.). **Trabalho e educação**: contradições do capitalismo global. Maringá: Práxis, 2006. p.231-254.

CHESNAIS, François. A emergência de um regime de acumulação mundial predominantemente financeiro. **Praga**, São Paulo, n.3, p.19-46, set. 1997a.

CHESNAIS, François. Mundialização: o capital financeiro no comando. **Outubro**, São Paulo, n.5, p.7-28, out. 2001.

CHESNAIS, François. O capitalismo de fim de século. In: COGGIOLA, Osvaldo (Org.). **Globalização e socialismo**. São Paulo: Xamã, 1997b. p.7-33.

CORSI, F, L. Capitalismo global: crise, bolhas especulativas e a periferia. In: TUMOLO, Paulo Sérgio; BATISTA, Roberto Leme (Org.). **Trabalho, economia e educação: perspectivas do capitalismo global**. Maringá: Práxis; Massoni, 2008. p.13-38.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: UNESP, Brasília, DF: Flacso, 2000.

DEL PINO, Mauro Augusto Burkert. **Reestruturação Produtiva e Política de Educação Profissional**. 2000. 255f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.18, p.35-40, set./out./nov./dez. 2001.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação**. Campinas: Autores Associados, 2003.

EDLER CARVALHO, Rosita. **A nova LDB e a educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1997. 142p.

FALLEIROS, Ialê. Parâmetros curriculares nacionais para a educação básica e a construção de uma nova cidadania. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005. p.209-235.

FELISMINO, Sandra Cordeiro. A pesquisa na formação do educador. In: JIMENEZ, Susana Vasconcelos; RABELO, Jackline et al. (Org.). **Trabalho, educação e luta de classes: a pesquisa em defesa da história**. Fortaleza, CE: Brasil Tropical, 2004. p.21-30.

FERNANDES, Ângela Viana Machado. Cidadania, Democracia e Cultura Política: Brasil e Espanha em Análise. In: VAIDERGORN, José (Org.). **O direito a ter direitos**. Campinas: Autores Associados; Araraquara: Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp, 2000. p.53-73.

FERNANDES, Odair; NOMA, Amélia Kimiko. Educação, trabalho e inclusão social: interfaces entre educação profissional e educação especial no Brasil a partir de 1990. In: SEMINÁRIO DO TRABALHO: TRABALHO, ECONOMIA E EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI, 6. **Anais...** Marília: Ed. Gráfica, 2008. Disponível em: <<http://www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho/6seminariotrabalho.htm>>. Acesso em: 12 ago. 2008.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a gestão da educação brasileira. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p.46-62.

FONTES, Rejane de Souza. Educação Especial um capítulo à parte na história do direito à educação no Brasil. **Ensaio**: avaliação políticas públicas, Rio de Janeiro, v.10, n.37, p.503-526, out./dez. 2002.

FRANCO, Maria Ciavatta. Formação profissional para o trabalho incerto: um estudo comparativo Brasil, México e Itália. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise no trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998. p.100-137.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação Básica no Brasil na década de 90; subordinação ativa e consenso à lógica do mercado. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v.24, n.82, p.93-130, abr. 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise no trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998. p.25-54.

GARCIA, R.M.C. A proposta de expansão da educação profissional: uma questão de integração? **Educação on-line**, artigos, p.1-16, fev. 2002. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=53:a-proposta-de-expansao-da-educacao-profissional-uma-questao-de-integracao&catid=5:educacao-especial&Itemid=16>. Acesso em: 01 jul. 2009.

GARCIA, R.M.C. Educação inclusiva: reflexões a partir das políticas educacionais recentes. **Contrapontos Revista de Educação da Universidade do Vale do Itajaí**, Itajaí, v.5, n.3, p.343-351, set./dez. 2005.

GARCIA, R.M.C. **Políticas públicas de inclusão**: uma análise no campo da educação especial brasileira. 2004. 216f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

GENTILI, Pablo. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes 1998. p.76-99.

GOYOS, Antonio Celso et al. Justificativas para a formação profissional do deficiente mental: revisão da literatura brasileira especializada. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.69, p.53-67, maio 1989.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 1996.

HELOANI, Roberto. **Organização do trabalho e administração**: uma visão multidisciplinar. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos CEDES**, Campinas, v.21, n.55, nov. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622001000300003&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em: 02 jul. 2009.

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

JANNUZZI, G. M. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

JANNUZZI, G. M. Oficina abrigada e a integração do deficiente mental. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v.1, n.1, p.51-64. 1992.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Deficiência múltipla e educação no Brasil**: discurso e silêncio na história de sujeitos. Campinas: Autores Associados, 1999.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Integração/inclusão: desafios e contradições. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; BEYER, Hugo Otto et al. (Org.). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006. p.119-126.

KRAWCZYK, Nora. A construção social das políticas educacionais no Brasil e na América Latina. In: KRAWCZYK, Nora; CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Sérgio (Org.). **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI**: reformas em debate. Campinas: Autores Associados, 2000. p.1-11.

KUENZER, Acácia. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v.27, n.96, p.877-910, out. 2006.

LANCILLOTTI, Samira Saad Pulchério. **Deficiência e trabalho**: redimensionando o singular no contexto universal. Campinas: Autores Associados, 2003.

LARA, Ângela Mara de Barros; MELLO, Neuza Aparecida Soares. Reestruturação Produtiva com equidade: as concepções de agências internacionais e suas implicações para as propostas de reforma da educação nos anos 1990. In: SEMINÁRIO DO TRABALHO: TRABALHO, ECONOMIA E EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI, 6. **Anais...** Marília: Ed. Gráfica, 2008. Disponível em: <<http://www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho/6seminariotrabalho.htm>>. Acesso em: 29 jul. 2009.

LESBAUPIN, Ivo; MINEIRO, Adhemar. **O desmonte da nação em dados**. Petrópolis: Vozes, 2002.

LIMA FILHO, D.L. Contribuição para a análise de reformas educacionais: teoria e ideologia sob a hegemonia do estado neoliberal. In: TUMOLO, Paulo Sérgio; BATISTA, Roberto Leme (Org.). **Trabalho, economia e educação**: perspectivas do capitalismo global. Maringá: Práxis; Massoni, 2008. p.251-268.

LUSTOSA, Paulo Henrique. **Guia de apoio à gestão da educação profissional**. Brasília, DF, set. 2000. Minuta.

MACHADO, Rozimar. A mercantilização do ensino na agenda do capital e as estratégias de marketing utilizadas na venda da mercadoria ensino. In: JIMENEZ, Susana Vasconcelos; RABELO, Jackline et al. (Org.). **Trabalho, educação e luta de classes**: a pesquisa em defesa da história. Fortaleza: Brasil Tropical, 2004. p.149-160.

MAIA, Osterne; JIMENES, Susana Vasconcelos. A chave do saber: um exame crítico do novo paradigma educacional concebido pela ONU. In: JIMENES, Susana Vasconcelos; RABELO, Jackline et al. (Org.). **Trabalho, educação e luta de classes**: a pesquisa em defesa da história. Fortaleza: Brasil Tropical, 2004. p.105-124.

MARTINS, José de Souza. **A sociedade vista do abismo**: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política: livro I. 23ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MARX, Karl; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MEC/INEP. **A educação nas mensagens presidenciais (1890-1986)**. Brasília, DF: INEP, 1987. v.1.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. **O significado do processo de profissionalização para o indivíduo com deficiência mental**, nov. 2001. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=59:o-significado-do-processo-de-profissionalizacao-para-o-individuo-com-deficiencia-mental&catid=5:educacao-especial&Itemid=16>. Acesso em: 12 jun. 2009.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. Políticas de educação inclusiva e a educação da pessoa com deficiência no Brasil. In: SEMANA DE EDUCAÇÃO, 9. 2007, UEL. Política e Gestão da Educação: Dilemas e Perspectivas. Londrina, 2007. p.1-11.

MELO, Adriana Almeida Sales de. Os organismos internacionais na condução de um novo bloco histórico. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005. p.69-82.

MENDES, Enicéia Gonçalves; NUNES, Leila Regina D'Oliveira de Paula; FERREIRA, Julio Romero et al. Estado da arte das pesquisas sobre profissionalização do portador de deficiência. **Temas Psicol.** [online], v.12, n.2, p.105-118 [citado 18 jul. 2009], 2004. Disponível em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2004000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02 jun. 2009.

MENEZES, Ana Dorta de. A proclamação da identidade de interesses entre capital e trabalho no campo da educação: por uma leitura na contraordem das posições dominantes. In: JIMENEZ, Susana Vasconcelos; RABELO, Jackline et al. (Org.). **Trabalho, educação e luta de classes**: a pesquisa em defesa da história. Fortaleza: Brasil Tropical, 2004. p.125-138.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Editora da UNICAMP, Boitempo, 2002.

MIRANDA, Theresinha Guimarães. A integração de alunos especiais no ensino regular: um desafio pedagógico. **Revista da FAGED**, v.4, 1999. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/rfaced/issue/view/330>>. Acesso em: 08 dez. 2008.

MORAES, Reginaldo. **Neoliberalismo**: de onde vem, para onde vai? São Paulo: Editora SENAC, 2001.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NEVES, C.C. **Educação profissional do portador de necessidades especiais, para quê?** o caso de Campo Grande – Mato Grosso do Sul. 1999. 208f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul.

NEVES, Tânia Regina Levada; ROSSIT, Rosana Aparecida Salvador. Aspectos sociais e legais relativos à deficiência mental. In: GOYOS, Celso; ARAÚJO, Eliane (Org.). **Inclusão social**: formação do deficiente mental para o trabalho. São Carlos: RiMa, 2006. p.23-42.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa. **Marx e a exclusão**. Pelotas: Selva, 2004. 162p.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Educação e planejamento: a escola como núcleo da gestão. In: _____. (Org.). **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p.64-104.

OLIVEIRA, Maria Helena Alcântara de (Coord.). **Educação profissional e trabalho para pessoas com Deficiências Intelectual e Múltipla**: Plano orientador para gestores e profissionais. Brasília, DF: FENAPAEs; Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), 2007.

OLIVEIRA, Ramon de. A teoria do capital humano e a educação profissional brasileira. **Boletim Técnico do SENAC**, v.27, n.1, jan./abr. 2001. Disponível em: <<http://www.senac.br/bts/271/boltec272c.htm>>. Acesso em: 17 jun. 2008.

OLIVEIRA, Ramon de. **Agências multinacionais e a educação profissional brasileira**. Campinas: Alínea, 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração de Direitos do Deficiente Mental**. Assembléia geral da Organização das Nações Unidas, 1971. Disponível em: <<http://www.faders.rs.gov.br/portal/index.php?id=legislacao&cat=6&cod=41>>. Acesso em: 05 fev. 2009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração dos Direitos da Criança**. Assembléia Geral das Nações Unidas, 1959. Disponível em: <http://www.fia.rj.gov.br/downloads/Declaracao_dos_Direitos_da_Crianca.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes**. Assembléia Geral das Nações Unidas. 1975. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração universal dos direitos humanos**. Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas, 1948. Disponível em: <http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php>. Acesso em: 05 fev. 2009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Nações Unidas no Brasil. 2009. Disponível em: <http://www.onu-brasil.org.br/conheca_onu.php>. Acesso em: 18 jan. 2009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Organismos e Programas Vinculados ao Sistema das Nações Unidas**. Disponível em: <<http://www.unicrio.org.br>>. Acesso em: 08 dez. 2008.

PAN, Miriam Aparecida Graciano de Souza. A deficiência mental e a educação contemporânea: uma análise dos sentidos da inclusão escolar. In: FACION, José Raimundo (Org.). **Inclusão escolar e suas implicações**. Curitiba: IBPEX, 2005. p.91-152.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação **Resolução 3616/2008**. Regulamenta os procedimentos para celebração de Convênio de Cooperação Técnica e Financeira Entre a Secretaria de Estado da Educação do Paraná e as Entidades Mantenedoras que ofertam Educação Básica mediante os serviços especializados na modalidade de Educação Especial. Curitiba 31 de jul. 2008. Disponível em: <<http://www.diaadia.pr.gov.br/deein/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=25>>. Acesso em: 18 jul. 2009.

PAULANI, L. M. O projeto neoliberal para sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; EPSJV, 2006. p.67-107.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado**: no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

PEROSA, G. B. **Colocação de deficientes mentais no mercado de trabalho: análise desta opção e treinamento de deficientes treináveis na função de empacotador de supermercado**. 1979. 182f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – PUC-SP, São Paulo.

PETTIROSSI, Adriana; LOMBARDI, José Claudinei. Levantamento e catalogação das fontes para o estudo histórico da educação brasileira existentes na região de Campinas: Prof. Norberto Souza Pinto um estudo biográfico. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”, 4. **Anais...** UNICAMP. O Debate Teórico-Metodológico da História e a Pesquisa Educacional. Campinas, 1997. p.126-133. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario4/trabalhos.htm>. Acesso em: 09 maio 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. **Orientação Vocacional e Decisão**: estudo crítico da situação no Brasil. 2.ed. São Paulo: Loyola, 1981.

PIRES, Nise. **Educação especial em foco**. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1974. 162p.

POCHMANN, Marcio. **A década dos Mitos**. São Paulo: Contexto, 2001.

ROMERO, Ana Paula Hamerski. **Análise da política pública brasileira para a educação especial na década de 1990**: configuração do atendimento e atuação do terceiro setor. 2006. 220f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

ROSS, Paulo Ricardo. Educação e trabalho: a conquista da diversidade ante as políticas neoliberais. In: BIANCHETTI, Lucídio; FREIRE, Ida Maria (Org.). **Um olhar sobre a diferença**: interação, trabalho e cidadania. Campinas: Papirus, 1998. p.53-110.

ROSS, Paulo Ricardo. Estado e Educação: implicações do liberalismo sobre a constituição da educação especial e inclusiva. **Educar em Revista**, Curitiba, v.19, Número Único, p.217-2227, 2002.

ROSSLER, João Henrique. A educação como aliada da luta revolucionária pela superação da sociedade alienada. In: DUARTE, Newton (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004. p.75-98.

SADER, Emir. Prefácio. In: MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

SANDRONI, Paulo. **Novo dicionário de economia**. São Paulo: Editora Best Seller, 1994.

SANTOS, Silvana Mara de Moraes dos. Direitos, desigualdade e diversidade. In: BOSCHETTI, Ivanete et al. (Org.). **Política social no capitalismo**: tendências contemporâneas. São Paulo Cortez, 2008. p.64-86.

SILVA JUNIOR, João dos Reis. **Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002.

SILVA, Adriane Giugni. Profissionalização e mercado de trabalho para pessoas com deficiência mental no Brasil: o embuste neoliberal. **Inter-Ação: Rev. Fac. Educ.**, UFG, ano 31, n.2, p.231-259, jul./dez. 2006.

SILVA, Adriane Giugni. **A educação profissional de pessoas com deficiência mental**: a história da relação educação especial/trabalho na APAE-SP. 2000. 273f. Tese (Doutorado em Educação na área de Metodologia de Ensino) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SILVEIRA BUENO, José Geraldo. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores**: generalistas ou especialistas? Jan. 2001. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=67:criancas-com-necessidades-educativas-especiais-politica-educacional-e-a-formacao-de-professores-generalistas-ou-especialistas&catid=5:educacao-especial&Itemid=16>. Acesso em: 12 jun. 2009.

SILVEIRA BUENO, José Geraldo. **Educação especial brasileira**: integração / segregação do aluno diferente. 2.ed. São Paulo: EDUC, 2004. 187p.

SOARES, Laura Tavares R. **O desastre social**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SOLERA, Carlos Rafael Rodriguez. Sete grandes debates sobre desigualdade social. In: CATTANI, Antonio David; Diaz, Laura Mota (Org.). **Desigualdades na América Latina**: novas perspectivas analíticas. Porto Alegre: UFRGS, 2005. p.207-233.

SOUZA, José dos Santos. A qualificação do trabalhador no contexto da construção de nova regularidade para a produção social da vida material no capitalismo contemporâneo. In: TUMOLO, Paulo Sérgio; BATISTA, Roberto Leme (Org.). **Trabalho, economia e educação**: perspectivas do capitalismo global. Maringá: Práxis; Massoni, 2008. p.313-341.

TIRAMONTI, Guilhermina. Após os anos 90: novos eixos de discussão na política educacional da América Latina. In: KRAWCZYK, Nora; CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Sérgio (Org.). **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI**: reformas em debate. Campinas: Autores Associados, 2000. p.117-140.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, privatização e política educacional elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública**. Petrópolis: Vozes, 1995. p.109-136.

TOUSSAIT, Eric. **A bolsa ou a vida**. A dívida externa do terceiro mundo: as finanças contra os povos. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2002.

UNESCO. **Quinta Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe (PROMEDLAC V)**. Santiago: Chile. 1993. Disponível em: <<http://portal.unesco.org>>. Acesso em: 11 fev. 2009.

UNESCO. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). **Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: CORDE, 1994.

UNESCO. **Declaração de Sundberg**. Terremolinos, 1981. Disponível em: <<http://www.saci.org.br/?modulo=akemi¶metro=13312>>. Acesso em: 06 fev. 2009.

UNICEF. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Tailândia, 1990.

UNITED STATES AGENCY FOR INTERNATIONAL DEVELOPMENT (USAID). Disponível em: <<http://brazil.usaid.gov/subarea.php?id=61>>. Acesso em: 10 dez. 2008.

VIANNA, Cláudia; RIDENTI, Sandra. Relações de gênero e escola: das diferenças ao preconceito. In: AQUINO, Júlio Groppa (Org.). **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998. p.93-105.

VIÉGAS, Conceição Maria Correia; CARNEIRO, Moaci Alves. **Educação profissional: indicações para a ação: a interface educação profissional/educação especial**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2003. 84p.

VIEIRA, Evaldo. A Política e as Bases do Direito Educacional. **Cadernos Cedes: Políticas Públicas e Educação**, ano 55, p.9-29, 2001.

WOLFF, Simone. **Informatização do trabalho e reificação: uma análise dos programas de qualidade total**. Campinas: Editora da UNICAMP; Londrina: EDUEL, 2005.